



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Qual o sentido da mudança?

*Ana Mouraz
Jorge Martins
Ana Vale*

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Qual o sentido da mudança?

Ana Mouraz
Jorge Martins
Ana Vale

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Qual o sentido da mudança?

Autores

Ana Mouraz

Jorge Martins

Ana Vale

Edição

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

CIIE – Centre for Research and Intervention in Education

Faculty of Psychology and Education Sciences (FPCEUP), University of Porto

Rua Alfredo Allen

4200-135 Porto

Portugal

Tel.: +351 220 400 615

Fax: +351 226 079 726

www.fpce.up.pt/ciie

Email: ciie_edicoes@fpce.up.pt

Capa

Serviço de Comunicação e Imagem/FPCEUP

2014

ISBN: 978-989-8471-17-8

Depósito legal: 382105/14

Este trabalho foi parcialmente apoiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia [ref.ª PEst-OE/CED/UI0167/2014 / Projeto Estratégico do CIIE].

© 2014 by CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

AGRADECIMENTOS

O nosso agradecimento aos agrupamentos e escolas que participaram neste estudo, e a nossa gratidão para com todos os membros da comunidade educativa – direções, professores titulares, professores AEC, pessoal auxiliar, pais, encarregados de educação e alunos, pelo acolhimento e disponibilidade manifestada para participarem neste estudo e toda a colaboração prestada na recolha de dados através das entrevistas e consulta de documentos.

Também agradecemos à Câmara Municipal do Porto e à Junta de Freguesia de Ramalde, nas pessoas dos seus responsáveis e às empresas EDUTEC e Espalha Ideias.

E, por último, agradecemos ao CIIIE/FPCEUP, ao OCE e ao OBVIE terem-nos proporcionado as condições adequadas para desenvolver este estudo.

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS _____	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS _____	9
ÍNDICE DE FIGURAS _____	10
INTRODUÇÃO _____	13
QUESTÕES POLÍTICAS _____	15
QUESTÕES CURRICULARES _____	35
METODOLOGIA _____	43
A. CASO MIRAGAIA _____	49
I. Caracterização do contexto _____	49
1.1. O Agrupamento de Escolas de Miragaia _____	49
1.2. As escolas do 1ºCEB _____	49
1.3. A comunidade educativa _____	50
II. Administração e gestão das AEC _____	53
2.1. A implementação do programa _____	53
2.2. A seleção das Atividades de Enriquecimento Curricular _____	54
III. Coordenação, planeamento e controlo das AEC _____	55
IV. Desenvolvimento das atividades _____	56
4.1. Espaços onde decorrem as atividades e recursos materiais _____	56
4.2. Os materiais didáticos e desportivos _____	58
4.3. Planificação das sessões das AEC _____	58
4.4. O modelo educativo _____	59
V. A avaliação _____	60
VI. Articulação curricular _____	61
VII. O impacto do programa AEC _____	64
7.1. Na vida das escolas EB1 do agrupamento _____	64
7.2. Na relação dos alunos com a escola e o saber escolar _____	65
7.3. Nos pais e encarregados de educação _____	68
7.4. No município _____	69
VIII. Análise do programa AEC do ponto de vista dos intervenientes _____	70

B. CASO RAMALDE _____	75
I. Caracterização do contexto _____	75
1.1. O Agrupamento de Escolas Clara de Resende _____	75
1.2. A Escola do 1º CEB João de Deus (ex EB1 nº 47) _____	76
1.3. A comunidade educativa do Agrupamento e da Escola do 1º CEB João de Deus _____	77
II. Administração e gestão das AEC _____	85
2.1. A oferta de AEC na cidade do Porto e o papel singular da freguesia de Ramalde _____	85
2.2. O processo de constituição da JF de Ramalde como entidade promotora _____	87
III. Coordenação, planeamento e controlo das AEC _____	91
IV. Desenvolvimento das AEC na EB1 João de Deus _____	98
4.1. A relação entre o currículo formal e o enriquecimento curricular _____	98
4.2. A opinião dos professores titulares de turma sobre as AEC _____	99
4.3. A opinião dos professores das AEC sobre as AEC _____	105
4.4. A opinião das IPSS parceiras da JF sobre as AEC _____	110
4.5. A opinião dos pais e encarregados de educação sobre as AEC _____	114
V. Observação direta das AEC _____	117
VI. O impacto do programa AEC junto dos diversos intervenientes _____	119
6.1. Na escola João de Deus _____	119
6.2. Nos professores titulares de turma _____	121
6.3. Na relação dos pais com a escola _____	122
6.4. No Agrupamento Clara de Resende _____	123
6.5. Na junta de freguesia _____	125
VII. Análise do programa do ponto de vista dos intervenientes _____	129
C. ANÁLISE TRANSVERSAL _____	133
I. Organização _____	133
1.1. Oferta e regulamento de funcionamento _____	133
II. Funcionamento _____	135
2.1. Recursos humanos _____	135
2.2. Recursos materiais _____	137
2.3. Metodologias de ensino e aprendizagem _____	138
2.4. Articulação curricular e organizacional _____	139
III. Avaliação de diferentes dimensões do programa _____	141
3.1. Das aprendizagens _____	141

3.2. Do desempenho dos professores AEC _____	142
3.3. Do programa na globalidade _____	142
IV. Representações dos atores sobre o programa _____	143
4.1. Professores, titulares e AEC _____	143
4.2. Dos pais e encarregados de educação _____	147
4.3. Das crianças _____	149
V. O impacto do programa AEC _____	151
5.1. Na vida das escolas _____	151
5.2. Na relação dos alunos com a escola e o saber escolar _____	152
5.3. Na relação dos pais com a escola _____	153
 REFLEXÕES FINAIS _____	 155
 RECOMENDAÇÕES _____	 159
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	 161
 ANEXOS _____	 167

LISTA DE SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física e Desportiva

ASE – Ação Social Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CMP – Câmara Municipal do Porto

EPE – Educação Pré-Escolar

GDEJ – Gabinete de Desporto, Educação e Juventude

JF – Junta de Freguesia

OBVIE – Observatório da Vida nas Escolas

OCE – Observatório da Cidade Educadora

PAA – Plano Anual de Atividades

PAEC – Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular

PCT – Plano Curricular de Turma

PETI – Programa Escola a Tempo Inteiro

PPAEC – Professor de Atividades de Enriquecimento Curricular

PTT – Professor Titular de Turma

RI – Regulamento Interno

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Número de alunos e de turmas do agrupamento (fonte: Projeto Educativo TEIP II) _____	51
GRÁFICO 2: Percentagem de alunos residentes na freguesia de Miragaia _____	51
GRÁFICO 3: Percentagem de alunos beneficiários do subsídio de Apoio Social Escolar (Escalaõ A e B) das escolas do 1º CEB do Agrupamento de Miragaia (2009-2010) _____	52
GRÁFICO 4: Alunos do sexo feminino no Agrupamento Clara de Resende _____	78
GRÁFICO 5: Habilitações académicas dos encarregados de educação no Agrupamento Clara de Resende _____	79
GRÁFICO 6: Taxas de alunos abrangidos pelo ASE, por escalaõ e por nível de ensino _____	80
GRÁFICO 7: Taxas de transição entre ciclos no triénio 2006-2007 a 2008-2009 _____	80
GRÁFICO 8: Resultados das provas de aferição em Matemática no triénio 2006-2007 a 2008-2009 _____	81
GRÁFICO 9: Número de alunos do 1º ano com declaração de residência na área de influência da escola _____	82
GRÁFICO 10: Habilitações académicas dos pais e das mães _____	83
GRÁFICO 11: Percentagem das escolhas das expressões que definem as AEC (opinião dos PTT) _____	101
GRÁFICO 12: Percentagem das expressões que definem as AEC (opinião dos PPAEC) _____	106
GRÁFICO 13: Preferências dos alunos manifestadas nos desenhos _____	149
GRÁFICO 14: Preferências dos alunos manifestadas nos textos _____	150

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Texto de um aluno EB1 Carlos Alberto _____	57
FIGURA 2: Modelo do impacto do programa AEC na relação dos alunos com a escola e o saber escolar _____	66
FIGURA 3: Texto de um aluno EB1 Carlos Alberto _____	67
FIGURA 4: Esquema de integração e funcionamento do GDEJ _____	127
FIGURA 5: A oferta AEC nos dois casos estudados _____	134

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Regulação das Atividades de Enriquecimento Curricular, Despacho nº 16 795/2005 _____	23
QUADRO 2: Programa de generalização do Inglês nos 3º e 4º anos, Despacho nº 14 753/2005 _____	23
QUADRO 3: Comparação dos normativos _____	24
QUADRO 4: Análise do Despacho nº 12 591/2006 _____	25
QUADRO 5: Financiamento das ofertas AEC _____	27
QUADRO 6: Análise do Despacho nº 19 575/2006 _____	28
QUADRO 7: Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, Despacho nº 14 460/2008 _____	29
QUADRO 8: Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º anos e de outras AEC, Despacho nº 12 591/2006 _____	29
QUADRO 9: Análise do Despacho nº 14 460/2008 _____	31
QUADRO 10: Alteração ao financiamento das ofertas AEC _____	32
QUADRO 11: Fontes de Informação primária _____	45
QUADRO 12: Caracterização física e funcional das EB1's do Agrupamento de Miragaia _____	50
QUADRO 13: Oferta educativa para o 1º e 2º anos _____	54
QUADRO 14: Oferta educativa para o 3º e 4º anos _____	54
QUADRO 15: Opinião da entidade promotora, a Câmara Municipal do Porto _____	70
QUADRO 16: Opinião do agrupamento de escolas e professores _____	72
QUADRO 17: Opinião dos pais e encarregados de educação _____	73
QUADRO 18: Perfil físico das instalações da Escola João de Deus _____	77
QUADRO 19: Distribuição dos alunos por ciclos e tipo de ensino no agrupamento _____	78
QUADRO 20: Média de idades dos alunos por ano de escolaridade _____	78
QUADRO 21: Nº alunos do 1º ano com declaração de residência _____	82
QUADRO 22: Habilitações académicas dos encarregados de educação das turmas do 1º ano _____	83
QUADRO 23: Ocupação profissional dos encarregados de educação de turma do 1º ano _____	84
QUADRO 24: Nº de alunos do 1º ano abrangidos pelo ASE _____	85
QUADRO 25: Resultados escolares no 1º ciclo do ensino básico em 2006-2007, por freguesias _____	89
QUADRO 26: Oferta de AEC, 1º ano, na freguesia de Ramalde em 2009-2010 _____	92
QUADRO 27: Oferta de AEC, 2º ano, na freguesia de Ramalde em 2009-2010 _____	92
QUADRO 28: Oferta de AEC, 3º e 4º anos, na freguesia de Ramalde em 2009-2010_	92

QUADRO 29: Número de PAEC por área temática _____	94
QUADRO 30: Recursos, equipamentos e transportes mobilizados para apoio às AEC	96
QUADRO 31: Serviços de prolongamento de horário na freguesia (horários e preços) _____	97
QUADRO 32: Frequência das expressões que definem as AEC (opinião dos PTT) __	100
QUADRO 33: Frequência das expressões que definem as AEC (opinião dos PPAEC)	105
QUADRO 34: Caracterização sumária dos professores das AEC da Escola João de Deus _____	109
QUADRO 35: Frequência das AEC no Centro Paroquial da Nossa Senhora da Boavista _____	112
QUADRO 36: Extrato do Plano Anual de Atividades da JF de Ramalde _____	128
QUADRO 37: Para a junta de freguesia _____	129
QUADRO 38: Para o Agrupamento/Escola João de Deus _____	130
QUADRO 39: Para os pais e encarregados de educação _____	131
QUADRO 40: Dispositivos criados pelas entidades promotoras _____	136
QUADRO 41: Materiais e recursos disponibilizados _____	137
QUADRO 42: Proposta de esquema de exploração dos temas propostos para planificação _____	139
QUADRO 43: Palavras utilizadas pelos PTT para caracterizarem as AEC _____	144
QUADRO 44: Palavras utilizadas pelos PPAEC para caracterizarem as AEC _____	146

INTRODUÇÃO

O Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) foi criado no âmbito das políticas educativas do XVII Governo Constitucional como um dispositivo de democratização do acesso à educação não formal a todas as crianças, independentemente do seu grupo social de origem.

Este programa constitui um instrumento político relevante na concretização do Programa Escola a Tempo Inteiro (PETI), um serviço público educativo descentralizado e de intervenção social, que tem uma dupla finalidade, claramente enunciada desde o início: a oferta gratuita de um conjunto de atividades enriquecedoras do currículo do 1º CEB e a criação de respostas sociais de apoio às famílias. Nessa medida constitui um importante dispositivo de intervenção e mudança em vários domínios do campo educativo e, em particular, na administração e gestão do 1º CEB.

O presente estudo, que incidiu sobre o ano letivo 2009-2010, teve a sua génese na necessidade de aprofundar os resultados de um inquérito realizado no ano de 2008, pelo Observatório da Cidade Educadora (OCE) do centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), no âmbito do qual foram administrados questionários aos diretores dos 17 agrupamentos de escolas da cidade do Porto, a 52 docentes e educadores de infância e 17 encarregados de educação. Esse inquérito teve por objetivo caracterizar e avaliar o Plano de Atividades Educativas da Câmara Municipal do Porto, que já então integrava o programa de generalização do ensino do inglês no 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB, hoje globalmente designadas por AEC.

A análise da informação então recolhida permitiu perceber que a implementação do PAEC, que veio substituir o programa acima referido no concelho do Porto, não só apresentava contornos variáveis de contexto para contexto, como tinha introduzido alterações significativas na vida das escolas e das famílias e revelado alguns efeitos imprevistos que importava às Ciências da Educação conhecer e estudar.

Na sequência dos resultados deste trabalho revelou-se a necessidade de aprofundar o impacto do programa, que estava no terceiro ano de implementação e sobre o qual não havia ainda estudos externos significativos. O OCE e o Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE) do CIIE decidiram, então, realizar um estudo multicase com a finalidade de caracterizar alguns aspetos significativos da construção do programa e analisar alguns dos seus impactos no sistema educativo, nos diversos níveis da sua administração e gestão e seus destinatários. Neste sentido procede-se à caracterização dos modelos que o programa assumiu

na cidade do Porto e à identificação dos seus efeitos na vida quotidiana das escolas, das famílias, dos alunos, bem como na melhoria da qualidade do ensino do 1º CEB.

QUESTÕES POLÍTICAS

Como já referimos antes, o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) constitui um importante dispositivo de intervenção e mudança em vários domínios do campo educativo e, em particular, na administração e gestão do 1º CEB. Tendo adotado diversos nomes e enquadramentos legais e passado por diversas fases determinantes no respetivo alcance político, afirma-se agora, entre benefícios e limitações, como uma componente relevante de um serviço público educativo descentralizado, contratualizado e aberto às leis do mercado educativo.

Desenhado no início do XVII Governo Constitucional como mais um instrumento da política de “modernização” do país¹, o programa deveria promover a aprendizagem precoce da língua inglesa no 1º CEB como estratégia para colocar o sistema educativo português a par dos padrões europeus no que respeita à elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações e para promover o desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia (Despacho nº 14 753/2005). Todavia, bem depressa o programa de generalização do ensino de inglês no 3º e 4º anos do 1º CEB se iria alargar e converter, pelas diversas dinâmicas do seu desenvolvimento, no PAEC, um programa de acentuado cariz social e de promoção de uma relativa igualdade de oportunidades educativas.

De facto, pesem embora as mudanças significativas que o PAEC introduziu na oferta de educação básica, desde logo (i) com a introdução do conceito de enriquecimento num currículo “velho” e em crise, (ii) com a reformulação das finalidades do 1º CEB no quadro de uma pretendida continuidade pedagógica proporcionada pelos agrupamentos de escolas, (iii) com o recrutamento de novos perfis profissionais para trabalhar com as mesmas crianças no mesmo espaço-aula, (iv) com a nova relação que estes estabeleceram com o funcionamento concreto das escolas e agrupamentos, (v) com a divisão de tarefas educativas que passou a ter lugar entre a administração central, as autarquias e as escolas, o programa ganhou raízes sobretudo na esfera social. Tal aconteceu não só porque veio dar respostas a problemas de gestão do dia-a-dia de muitas famílias, através da sua

¹ No Programa do Governo (maioria absoluta do PS), referia-se “*Superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, melhorar progressivamente os resultados, fazendo subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional.*” (Programa do XVII Governo Constitucional, Cap. II – Novas Políticas Sociais, I Mais e Melhor Educação).

reconfiguração como PETI, mas também porque veio democratizar o acesso a algumas vantagens educativas que só estavam ao alcance de certas camadas sociais. Ao mesmo tempo, inovando, o programa permitiu compatibilizar a promoção dessa aparente igualdade de oportunidades educativas com as diferentes propostas curriculares vindas das diversas entidades promotoras, procurando responder, assim, ao interesse desencadeado nas comunidades locais.

Ao longo deste curto tempo de vida, o programa foi objeto de várias críticas formuladas pela Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), pela Confederação Nacional das Associações de Pais, pelos sindicatos e confederações sindicais de professores e pelos próprios professores contratados para a lecionação das AEC.

Enquanto estes² e a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE) reclamavam contra o uso indiscriminado de formas de contratação precária (nomeadamente “recibos verdes”) por parte das entidades promotoras, a Federação Nacional de Professores (FENPROF) acusava o governo de não cumprir a sua própria legislação e de impedir aqueles professores de entrarem na carreira, através do subterfúgio da municipalização dessa atividade:

o que acontece é que são necessidades permanentes no sistema e que vão ser respondidas não através do próprio sistema educativo, mas de uma municipalização dessa actividade que impedirá que esses professores alguma vez entrem num quadro e, não entrando, são impedidos de terem acesso a uma carreira³.

Já anteriormente, a propósito da publicação do Despacho nº 14 460/2008, de 26 de maio, o Sindicato de Professores da Grande Lisboa (SPGL) se tinha insurgido contra a designada “flexibilização do horário da actividade curricular” na medida em que

[os] horários letivos dos docentes e dos discentes são decididos e alterados ao sabor das conveniências e das disponibilidades das entidades promotoras, numa clara submissão dos critérios pedagógicos à lógica de maximização da redução de custos com a logística, resultando em evidentes prejuízos para as atividades curriculares e com efeitos nefastos no rendimento escolar das crianças⁴.

Por seu lado, a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) criticou o modelo adotado pelo programa na sua globalidade pelo facto de, na sua opinião, secundarizar as escolas e a sua autonomia, ao não assentar nos projetos educativos dos agrupamentos. A explicitação destas críticas foi feita num

² Cerca de 15 mil, segundo informação do Secretário de Estado da Educação Valter Lemos prestada à estação emissora de rádio Telefonia Sem Fios (TSF) publicada em 16 de julho de 2009.

³ Declarações do secretário-geral da FENPROF, Mário Nogueira, feitas à TSF e publicadas por esta rádio em 16.07.2009 (disponível em http://www.tsf.pt/Paginalnicial/Portugal/Interior.aspx?content_id1309510).

⁴ Comunicado do Sindicato de Professores da Grande Lisboa (SPGL) disponível em <http://www.spgl.pt/artigo.aspx?>

parecer elaborado em abril de 2008 pela sua representante na Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), onde se pode ler:

Uma maior intervenção das autarquias traduzida por uma transferência de mais obrigações (não só formais mas de facto), considerando-as como entidades preferenciais na promoção de uma escola de qualidade e com respostas diversificadas em função das realidades locais, não se poderá sobrepor à desejável autonomia que as escolas deverão assumir definitivamente, uma vez que todas as acções a desenvolver são dirigidas aos seus alunos, para os quais se desenharam os projetos educativos e pedagógicos. Ao limitarem-se a aceitar as propostas que lhe são apresentadas, as escolas demitem-se de se afirmarem, como instituições centrais do processo de desenvolvimento comunitário passando a navegar ao sabor da corrente dos interesses de agenda dos municípios. Reduzindo-se ao silêncio e à passividade, as escolas estão a contribuir, também, para o esvaziamento de conteúdo dos Conselhos Municipais de Educação tornando-os meros órgãos consultivos inativos e indiferentes e desta forma incapazes de contribuir para uma verdadeira territorialização das políticas educativas.

No final, este parecer sublinhava a crítica de fundo ao referir que

afigura-se como primordial o desenvolvimento de um modelo assente num financiamento por Projecto de Enriquecimento Curricular, o qual defina um número de atividades e de condições para a sua total abrangência tendo em atenção as realidades de cada concelho e em cada concelho a realidade de cada agrupamento, assente em compromissos aceites por todos os intervenientes no processo educativo.

Finalmente, quanto às críticas vindas da Associação Nacional de Municípios Portugueses, elas retomam a discussão havida com o governo em sede de negociação dos contratos de execução⁵, nomeadamente no que dizia respeito à necessidade de os reforçar financeiramente tendo em vista a contratação dos professores que iriam lecionar as AEC⁶.

As AEC têm, por isso, constituído um laboratório muito interessante para a comunidade científica e para o desenvolvimento de vários projetos de investigação que procuram melhorar a compreensão das mudanças no 1º CEB⁷. Nesta perspetiva, também como contributo para o alargamento do âmbito da reflexão, parece-nos importante abordar duas outras dimensões políticas do programa.

Herdada do Estado Novo, a divisão política de tarefas de administração da educação dos mais novos podia caracterizar-se nos primeiros anos do Portugal democrático do seguinte modo: ao centro (governo e administração central) cabia a tutela pedagógica das escolas do 1º CEB (anteriormente designadas de escolas primárias), que incluía tudo o que era currículo (finalidades, disciplinas e

⁵ Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho.

⁶ Ver a Resolução do Conselho Diretivo da ANMP, de 9 de setembro de 2008.

⁷ Entre outros, são de referir os trabalhos de investigação produzidos pelo INA em 2008 (*Avaliação das atividades de enriquecimento curricular [AEC] no 1º ciclo de ensino básico do concelho de Oeiras*) e 2009 (*Avaliação das atividades de enriquecimento curricular [AEC] no 1º ciclo de ensino básico; Estudo de caso nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto*), as dissertações de mestrado elaboradas no âmbito dos cursos de Administração Escolar (nomeadamente na ESE do Porto) e também algumas dissertações de doutoramento (FPCEUP, ULP, IE-UL, ISEG).

matérias, programas, avaliação, diplomas, certificação, livros, horários diários e semanais, regimes de funcionamento) bem como o recrutamento, gestão e controlo dos professores e do pessoal não docente, enquanto para os municípios (a periferia) ficava a responsabilidade da conservação e manutenção dos equipamentos, a substituição ocasional de funcionários ou o recrutamento das empregadas de limpeza. Ou seja, o Estado Democrático continuava a não abrir mão do controlo sobre o que se ensinava, como se ensinava e quem ensinava nas escolas do ensino primário (Sarmiento, 1994).

Nas escolas do 1º CEB, periferia da periferia dada a sua irrelevância organizativa e isolamento pedagógico e profissional, ficava apenas o cumprimento dos programas e a responsabilidade diária da execução das aulas onde, às vezes, cabiam as visitas de estudo apoiadas pelas juntas de freguesia, pelas câmaras municipais e pelos pais. Já a reorganização da rede escolar (criação, suspensão e extinção de lugares e de escolas) era matéria partilhada entre as duas administrações, na medida em que o poder para alterar a rede residia no ministério mas só podia ser executado com parecer favorável das juntas de freguesia e câmaras municipais. As iniciativas socioeducativas e culturais para as crianças do 1º CEB tomadas pelos responsáveis autárquicos ou por outras entidades locais eram quase inexistentes e olhadas com desconfiança. Ou seja, a regulação nacional da oferta educativa baseava-se numa administração sempre presente, centralizada, burocratizada e controladora da equidade mínima, enquanto as microrregulações locais (Barroso, 2006) eram quase inexistentes, por desnecessárias.

À desconfiança política e técnica existente entre administração central e local somava-se a escassez de meios (financeiros e humanos) para justificar aquela divisão de tarefas e funções educativas.

Já em plena democracia, estes limites interventivos impostos às comunidades locais (escolas, associações de pais, autarquias e outras entidades envolvidas no desenvolvimento local) foram ultrapassados por fortes dinâmicas sociais produzidas pela rápida massificação educativa, reivindicando uma melhor escola pública e políticas educacionais promotoras de equidade e de cidadania (Pinhal, 1997).

São sobretudo as câmaras municipais que lideram este movimento inorgânico, mas geral, em prol do desenvolvimento educativo local (Fernandes, 1999). Juntamente com instituições particulares de solidariedade social (IPSS), associações de pais e associações de desenvolvimento socioeconómico, que também lançam uma vasta rede de centros de atividades de tempos livres (ATL), aqueles atores promovem não só uma oferta de objetivos educacionais diferentes dos escolares, mas até um “currículo” (no sentido de conjuntos de aprendizagens pontuais mas intencionais) paralelo e complementar ao currículo escolar, especializando a sua ação (Martins, 2007). Gradualmente, respondendo a necessidades locais sentidas pelos que lhes estão mais próximos, os municípios ganham poder porque se especializam numa oferta ainda não preenchida nem pelo Estado nem pelo mercado.

Portugal vivia então, tardiamente, aquilo que Philip Coombs já tinha descrito no relatório *The World Educational Crisis*, umas décadas antes (Coombs, 1968), como a emergência de um “sistema paralelo” de educação, perspetivado como um conjunto anárquico de atividades não escolares de educação e de formação, complementares do sistema escolar.

É a Lei de Bases do Sistema Educativo⁸ (LBSE), já no período da normalização, que procura regular aquela rede de oferta “caótica” de atividades especialmente dirigidas aos alunos do 1º CEB. Ao fazê-lo, vem tentar repor o poder educativo nas suas sedes originárias, estabelecendo oficialmente a fronteira entre o que constitui a educação formal (o currículo prescrito para os diferentes níveis de ensino, oferecido pela escola nos tempos de aula) e o que mais ambigualmente constitui educação não formal e informal. Ou seja, só poderia estar fora da tutela escolar estatal aquilo que a própria lei designa como extraescolar e que seriam “actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, bem como a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” (LBSE). Por estar fora da tutela escolar, a educação extraescolar poderia realizar-se “num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (LBSE, art.º 4º). Para além da LBSE, são publicados na mesma década de 1980 vários outros diplomas legais⁹ que iniciam a construção política da descentralização de poderes e competências educativas por parte do Estado, num claro sentido de preservação do seu próprio papel de garante da função reguladora e corretora das assimetrias e desigualdades sociais e procurando a equidade educativa (Charlot, 1994).

Atente-se no que estabelece a LBSE e no uso que faz dos diferentes conceitos envolvidos: a educação escolar, para além do ensino básico, secundário e superior, “deve integrar as modalidades especiais e incluir as atividades de ocupação dos tempos livres” (art.º 4º) mas, ao mesmo tempo, a educação extraescolar também deve ter como vetor fundamental “assegurar a ocupação criativa dos tempos livres dos jovens e adultos com actividades de natureza cultural” (art.º 26, ponto 3, alínea f), cabendo contudo ao Estado

promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras. (art.º 26º, ponto 5)

⁸ Trata-se da Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, mais tarde objeto de alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

⁹ Ver sobretudo o Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de março, que define as competências municipais em relação ao investimento público, o Decreto-Lei nº 100/84, de 29 de março, oficialmente designado como a Lei das Autarquias Locais, o Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de setembro, que estabelece as regras de organização, financiamento e controlo dos transportes escolares, o Decreto-Lei nº 399-A/84, de 28 de dezembro, que transfere para os municípios as competências relacionadas com a ação social escolar e o Decreto-Lei nº 381-F/85, de 28 de setembro, que impõe as regras a observar para a colocação de pessoal auxiliar para as escolas do ensino primário e jardins-de-infância.

Por outras palavras, o Estado admite que para além de atividades de ocupação de tempos livres das crianças (consideradas extraescolares) promovidas pela escola, possam existir também as mesmas atividades de ocupação dos tempos livres mas promovidas por outras entidades que não sejam escolas (naturalmente extraescolares) sempre com o seu apoio.

No conjunto de disposições legais aparentemente contraditórias, ressalta a centralidade do conceito de educação escolar. É por referência à educação escolar que a lei estabelece os outros dois subsistemas: o pré-escolar e o extraescolar. É também por referência ao lugar central da escola no sistema educativo português que muitos especialistas o definem como escolocêntrico. De facto, o conceito é usado no sentido de significar o processo educativo formal que decorre numa instituição (a escola pública) com o poder originário que lhe advém do facto de representar o Estado no local (e não o contrário) e, por isso, ter a legitimidade para impor regras, horários, modos de funcionamento, currículos, saberes, comportamentos, avaliações, certificações e professores, características que as outras variantes educativas, as não formais e as informais, não têm, embora possam ocorrer no interior da escola, o que, aliás, acontece cada vez mais.

Nesta perspetiva, as atividades de ocupação dos tempos livres, mesmo que tenham como promotores outras entidades que não a escola, são incluídas no conceito de educação não formal da responsabilidade da educação escolar desde que sejam organizadas com a intencionalidade de virem em apoio ao currículo da educação escolar e, nessa medida, passam a ser apoiadas pelo Estado enquanto atividades extraescolares.

A relação de poder entre educação escolar e educação extraescolar reconfigura-se quando as atividades e medidas desenhadas para a educação extraescolar visam explicitamente a promoção do sucesso escolar ou pretendem contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso na escolaridade obrigatória (LBSE, art.º 27º, pontos 1 e 2). Neste caso, sob a designação de atividades (e medidas) de apoio e complemento educativo, a lei define-as como

acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres visando nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a Educação Física e Desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade podendo ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas. (*ibidem*, art.º 51º)

Trata-se, como é facilmente verificável, do estabelecimento de um quadro funcional e de competências (“premonitório” porque antecipado cerca de 20 anos...) similar ao que hoje caracteriza o essencial do PAEC.

Podemos então concluir que ao longo dos últimos 38 anos a gestão política da educação não formal, em particular no que respeita às iniciativas assumidas pelas instituições locais em benefício da ocupação do tempo não escolar das crianças em idade de frequência do 1º CEB, caracterizou-se pela permanente afirmação do poder da administração central em tudo o que representasse “concepção,

planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objectivos de âmbito nacional" (*ibidem*, art.º 47º, alínea a). Ao mesmo tempo, o Estado foi adequando esse poder regulatório à forte evolução de uma oferta educativa criada e gerida pelos mais diversos atores das comunidades locais, principalmente pelas câmaras municipais, assegurando para si a prerrogativa de "coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada" e a "inspecção e tutela, em geral, com vista, designadamente, a garantir a necessária qualidade do ensino" (*ibidem*, art.º 47º, alíneas b e c).

É sobretudo o gradual reconhecimento da importância social adquirida pela intervenção educativa autónoma dos municípios que leva o Estado a mudar sucessivamente a definição normativa das atividades de apoio ao 1º CEB: inicialmente eram apenas "actividades extra-escolares de ocupação dos tempos livres", depois foram "atividades de apoio e complemento educativo", posteriormente "actividades de complemento curricular" e finalmente passaram a ser de "enriquecimento curricular".

Independentemente de outras finalidades, desde logo no campo do apoio às famílias, nesta evolução há manifestamente uma aproximação ao currículo, feita pela tentativa de escolarização das ofertas não formais e não escolares anteriores, expressão de um "novo escolocentrismo" (Correia & Matos, 2001). Mas também há, ainda mais significativamente, a abertura às instituições e entidades locais de um domínio que até agora tinha sido só da administração central: a definição do currículo, daquilo que o enriquece, bem como o uso da sala de aula para o fazer. De facto, e juridicamente pela primeira vez, são integradas no currículo do 1º CEB, "áreas-disciplinas" escolhidas pelas entidades promotoras de entre um conjunto de grandes áreas consideradas relevantes na promoção do sucesso (e por isso financiadas) pelo Ministério da Educação (ME). Essas "disciplinas" têm "orientações programáticas", materiais de apoio, horários e professores próprios, definidos pelos promotores, como se fossem verdadeiras disciplinas curriculares. Podemos estar, assim, perante a primeira e mais significativa reconfiguração da velha relação entre os dois poderes que tutelavam o 1º CEB.

Por isso, a disposição normativa que impunha que "os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais" (LBSE, art.º 50º ponto 4) tem agora, no contexto da reconfiguração da relação entre os dois poderes tutelares, um novo alcance político muito mais aberto às consequências do crescente mercado educativo.

Como veremos em seguida, é nesta perspectiva que se iria passar do Inglês como actividade de enriquecimento curricular para alguns à escola a tempo inteiro para todos, assim se manifestando o modo contraditório como evoluiu o dispositivo regulatório da oferta socioeducativa para os mais novos.

As principais mudanças ocorridas nas atividades educativas não formais dos alunos do 1º CEB tiveram por fundamento mais próximo aquilo que a LBSE dispõe no seu art.º 50º, dedicado à explicação do que deve ser o desenvolvimento curricular:

1. A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.
2. Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

No que diz respeito ao 1º CEB, o currículo escolar explícito, limitado a cinco horas diárias e a cinco dias por semana, não poderia nunca dar resposta a este ambicioso plano de desenvolvimento se não tivesse apoios escolares e extraescolares não formais. Por isso surgiram e cresceram ao nível local variadíssimas ofertas educativas, umas mais centradas na área de formação pessoal e social, outras dirigidas sobretudo ao equilíbrio entre níveis de desenvolvimento cognitivo, estético, moral, social, físico, psíquico e motor das crianças.

Umhas e outras tiveram acolhimento legal não só nas sucessivas medidas de transferência de competências educativas e de descentralização da sua administração e gestão para as escolas e para os municípios, mas também na contratualização que a administração sempre fez com outras entidades e instituições de natureza particular, de solidariedade social e religiosas, de serviços de guarda segura e de ocupação de tempos livres prestados às crianças e às suas famílias.

Floresceram, assim, as atividades de complemento educativo, que marcaram distintamente as políticas municipais de educação: desde as atividades de apoio à educação físico-motora, oferecidas pela maior parte das câmaras, até à iniciação precoce de uma língua estrangeira cuja oferta era a mais reduzida de todas, passando pela iniciação à informática, pela expressão musical, pela expressão plástica, teatral, etc., com ofertas quantitativamente intermédias (Martins, et alli, 2006). Desenvolveram-se, também assim, as redes de ATL e de ocupação dos tempos livres (OTL) públicos (sobretudo das autarquias, mas também de outros serviços da administração pública local e das próprias escolas) e privados, em particular os que eram de iniciativa do terceiro sector (IPSS, associações de pais, paróquias, cooperativas, associações de moradores, sindicatos, etc.).

Se tivesse sido neste quadro de oferta de educação não formal e informal dos municípios e das outras instituições locais que a administração central tivesse procurado os apoios de que carecia para a criação do seu programa, teria dado prioridade à generalização da Educação Física e da iniciação desportiva no 1º CEB porque, assim, iria aproveitar os largos recursos existentes (humanos, de

equipamentos, de instalações e de experiência acumulada), bem como as redes formadas no terreno pelas parcerias estabelecidas entre as mais diversas instituições. Mas a primeira opção foi pela iniciação precoce de uma língua estrangeira específica (o Inglês) para o ensino da qual não existia qualquer dispositivo pré-existente.

Esta necessidade de montar de raiz um dispositivo adequado para aquela oferta educativa específica marcou incontornavelmente a ação da administração central, nas suas competências próprias e nas competências que atribuiu aos outros parceiros locais. Marcou também a configuração que o programa foi tomando num curto período de tempo. Tendo por referência os sucessivos normativos (analisados nos Quadros 3, 4, 5, 6) aquela evolução pode ser resumida nos Quadros 1 e 2.

QUADRO 1: Regulação das Atividades de Enriquecimento Curricular, Despacho nº 16 795/2005

<p>2005-2006 – Despacho nº 16 795/2005 Regulação das Atividades de Enriquecimento Curricular</p>	<p>Oferta não universal (dependente de contrato-programa para o Inglês) de atividades desportivas, artísticas, científicas e tecnológicas, de estudo acompanhado, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e de dimensão europeia da educação. Frequência não obrigatória e gratuita (Inglês só para o 3º e 4º anos), com início da flexibilização horária. As escolas devem manter-se abertas até às 17h30. Só Inglês é financiado, mantendo-se €100,00/aluno.</p>
---	--

QUADRO 2: Programa de generalização do Inglês nos 3º e 4º anos, Despacho nº 14 753/2005

<p>2005-2006 – Despacho nº 14 753/2005 Programa de generalização do Inglês nos 3º e 4º anos</p>	<p>Oferta não universal (dependente de contrato-programa). Frequência não obrigatória e gratuita para os 3º e 4º anos. Promotores: municípios, associações de professores, associações de pais, institutos de línguas, outras entidades, em parceria obrigatória com agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. 135 minutos/semana, após as aulas curriculares. Financiamento ME: €100/aluno.</p>
--	--

O Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos é lançado em 5 de julho de 2005, através de um despacho (Quadro 3) que estabelece a frequência não obrigatória desta oferta educativa extracurricular gratuita, sem interrupção da atividade curricular normal (isto é, sem flexibilização do horário curricular), nas escolas pertencentes a agrupamentos que tivessem estabelecido protocolo com as entidades beneficiárias de um contrato-programa previamente acordado com o Ministério da Educação.

QUADRO 3: Comparação dos normativos

Normativo	Justificações	Objetivos	Condições	Promotores e parceiros
<p>Despacho nº 14 753/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recuperar o atraso do Sistema Educativo português face aos padrões europeus; Construção de uma consciência plurilingue e pluricultural de acordo com o quadro europeu comum de referência; Promoção da igualdade de oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Criação do Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB; Regulamento de acesso ao financiamento; Criação da Comissão de Operacionalização e Acompanhamento do programa (COAP); Produz efeitos em 2005-2006. 	<ul style="list-style-type: none"> Frequência não obrigatória e gratuita; Duração semanal de um tempo e meio (135 min.); Professores especializados em Inglês; Turmas de 25 alunos (podendo incluir em simultâneo 3º e 4º anos); Financiamento de €100/aluno; Oferta dependente de contrato programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Promotores: Municípios; Associações de professores; Associações de pais; Institutos de Línguas; Outras entidades; <p>Em parceria obrigatória com agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.</p>
<p>Despacho nº 16 795/2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> Importância do desenvolvimento de AEC (competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informática, etc.) Possibilidade de gestão flexível de recursos humanos e infraestruturas disponíveis nos agrupamentos; Papel fundamental das autarquias e associações de pais; Necessidade de adaptar o tempo de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> Criar exceções no regime normal de funcionamento das escolas do 1º CEB apenas por carência de instalações; Obrigações de abertura das escolas do 1º CEB entre as 9h30 e as 17h30 (no mínimo 8 horas diárias); As AEC podem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de estudo acompanhado, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, bem como a iniciação a uma língua estrangeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Nada refere (mantêm-se as condições do Despacho nº 14 753/2005); Produz efeitos em 2005-2006. 	<ul style="list-style-type: none"> As AEC são organizadas pelo agrupamento a que pertence a escola, ou pelas autarquias e associações de pais em parceria com os agrupamentos, ou de forma autónoma; Quando em parceria, os recursos humanos podem ser disponibilizados por qualquer um dos parceiros.

<p>Despacho nº 21 440/2005</p>	<p>Reconhece que as orientações para o recrutamento de professores de Inglês referidas no Despacho nº 14 753/2005 não são totalmente adaptáveis ao mercado existente (pelo que este despacho procura facilitar aquele recrutamento).</p>	<p>Altera o artigo 11º do referido despacho introduzindo um novo ponto 3 que identifica um vasto conjunto de 9 diplomas e certificados válidos para lecionação do Inglês.</p>		
---------------------------------------	--	---	--	--

O programa estabelece em €100,00 o financiamento por aluno, no ano letivo de 2005-2006.

Pouco tempo depois, em agosto do mesmo ano, também por despacho, o ministério procura regular as ofertas extracurriculares do 1º CEB pré-existentes, agora pela 1ª vez denominadas como atividades de enriquecimento curricular, e compatibilizá-las com a novíssima oferta de ensino precoce do Inglês. Mas essa regulação e compatibilização incidem sobretudo nos horários de funcionamento das escolas do 1º CEB (as de regime normal passam a estar em funcionamento até às 17h30) e na responsabilização dos agrupamentos pela organização das várias atividades, nomeadamente pela sua inserção naquele horário. No entanto, ao contrário do Inglês, fica de fora o financiamento dessas atividades que, continuando a ser de frequência facultativa e gratuita, são promovidas pelas mais diversas entidades e quase sempre apoiadas pelas autarquias. O objetivo de regulação da nova oferta é completado ainda mais tarde, já em outubro, quando um novo despacho reconhece a necessidade de alterar as habilitações académicas consideradas suficientes para a lecionação do Inglês.

Todo o dispositivo de oferta volta a ser alterado no ano seguinte, quando é publicado o Despacho nº 12 591/2006 (Quadros 4 e 5).

QUADRO 4: Análise do Despacho nº 12 591/2006

Justificações	Objetivos	Condições	Promotores e parceiros
<ul style="list-style-type: none"> • Importância das AEC; • O sucesso alcançado em 2005-2006 com o Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º anos do 1º CEB; • A partilha de 	<ul style="list-style-type: none"> • Define as normas a observar no período de funcionamento (jardins de infância e 1º CEB) bem como na oferta das AEC; • Regulamento de acesso ao financiamento do 	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência não obrigatória e gratuita; • A atividade de Apoio ao Estudo terá uma duração semanal não inferior 90 minutos; • Os recursos humanos para esta atividade são obrigatoriamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ser promotores das AEC: • Autarquias locais; • Associações de pais e encarregados de educação; • Instituições particulares de solidariedade social;

<p>responsabilidades entre o ME e as autarquias no que respeita ao 1º CEB e o reforço de competências destas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel fundamental das autarquias, associações de pais e IPSS na promoção das AEC, através da organização de respostas diversificadas em função das realidades locais; • A urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias, garantindo que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens. 	<p>Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º anos e de outras AEC no 1º CEB;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP); • As AEC podem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de estudo acompanhado, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, bem como a iniciação a uma língua estrangeira: • Atividade de Apoio ao Estudo; • Ensino do Inglês; • Ensino de outras línguas; • Atividade Física e Desportiva; • Ensino da Música; • Outras expressões artísticas; • Outras atividades; • As atividades de Apoio ao Estudo e de ensino do Inglês ao 3º e 4º anos são de oferta obrigatória dos agrupamentos; • As outras AEC são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no Projeto Educativo do agrupamento e devem constar do Plano Anual de Atividades. 	<p>disponibilizados pelos agrupamentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A planificação e a supervisão pedagógicas das AEC são realizadas pelos professores titulares de turma obrigatoriamente na componente não letiva do estabelecimento; • Os responsáveis dos agrupamentos podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da atividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias; • A comparticipação financeira do ME tem por critério o custo anual do aluno sendo concedida de acordo com uma das seguintes hipóteses e montantes (ver quadro seguinte). 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupamentos de escolas. <p>Os agrupamentos devem planificar as AEC em parceria obrigatória com uma das entidades anteriores, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Preferencialmente, essa planificação deve ser feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras.</p>
---	---	--	---

QUADRO 5: Financiamento das ofertas AEC

Conjuntos de Atividades de Enriquecimento Curricular	Montantes de financiamento
a. Inglês (3º e 4º anos) + Música + Atividade Física e Desportiva	€250
b. Inglês (3º e 4º anos) + Música + Outra atividade	€180
c. Inglês (3º e 4º anos) + Atividade Física e Desportiva + Outra atividade	€180
d. Inglês (3º e 4º anos) + duas atividades que não sejam Música e Atividade Física e Desportiva	€160
e. Inglês (3º e 4º anos) + Música	€130
f. Inglês (3º e 4º anos) + Atividade Física e Desportiva	€130
g. Inglês (3º e 4º anos)	€100

Agora, pela primeira vez, não só é reconhecida a importância educativa das atividades de educação não formal, antes designadas atividades de complemento curricular e extracurriculares, como são legitimadas e enquadradas no mesmo dispositivo criado para a aprendizagem precoce do Inglês. Como é feito este *upgrade*? Designando o programa como um novo Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB e regulando a sua oferta através de um sistema de financiamento que contempla várias hipóteses de conjugação de atividades.

Mas a mudança no programa não é apenas de nome, antes abrange três questões de fundo, diretamente relacionadas com a natureza e o funcionamento do dispositivo criado.

A primeira diz respeito ao financiamento e ao papel regulador (e limitador) que esse apoio vai ter na oferta das AEC. De facto, o apoio financeiro à iniciação ao Inglês, apenas para as crianças do 3º e 4º anos, continuava a valer €100 por aluno/ano, mas agora o ministério incentiva a oferta de outras atividades igualmente enriquecedoras do currículo, nomeadamente a iniciação Musical e a Atividade Física e Desportiva para todas as crianças do 1º CEB, através do financiamento diferenciado de conjuntos de atividades e mantendo a obrigação do Inglês.

A segunda questão é que, agora, os promotores das AEC já não são aqueles que, para o ME, prioritariamente detinham condições materiais e humanas capazes de ensinar o Inglês (as associações de professores e institutos de línguas desaparecem) mas sim aqueles já detêm alguma experiência na oferta mais ampla e diversificada de atividades de ocupação educativa dos tempos extracurriculares das crianças, ou seja, autarquias locais (no sentido amplo e não apenas os municípios, como estava no anterior despacho), associações de pais e encarregados de educação, IPSS e, obviamente, os agrupamentos de escolas que continuam a ser responsabilizados quer pela oferta obrigatória e universal do apoio ao estudo, quer pela planificação e supervisão pedagógica das restantes AEC.

A terceira mudança diz respeito à possibilidade de compatibilização horária das aulas curriculares com as novas e diversas atividades de enriquecimento curricular ou seja, à possibilidade da interrupção dos tempos letivos normais para inserção das AEC. Em consequência, colocava-se assim uma nova questão: a dos longos tempos de permanência das crianças na escola (e, na maior parte dos casos, em sala de aula) e a sua distribuição pelos períodos da manhã e da tarde, bem como ao longo da semana. Esta questão, para além de ter levado o ministério à aceitação muito vulgarizada da chamada flexibilização horária do currículo normal, obrigou-o a uma nova orientação regulatória da componente curricular instituindo a definição de tempos letivos mínimos semanais para a lecionação do programa do 1º CEB (Quadro 6).

QUADRO 6: Análise do Despacho nº 19 575/2006

Justificações	Objetivos	Condições
<ul style="list-style-type: none"> • A prioridade dada à qualidade das aprendizagens no 1º CEB; • A implementação da escola a tempo inteiro, a par de outras medidas (generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e programa de Formação Contínua em Matemática); • A implementação no ano letivo seguinte (2006-2007) do Programa de Enriquecimento Curricular (que inclui a oferta obrigatória do Inglês nos 3º e 4º anos e o Apoio ao Estudo para todos os alunos, bem como outras atividades que incluem preferencialmente Atividade Física e Desportiva e a Música). 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar condições para que as 25 horas letivas semanais 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; • Consecução dos princípios insitos no D. L. nº 6/2001, de 18 de janeiro; • Definição de tempos letivos mínimos semanais para a lecionação do programa do 1º CEB. 	<p>Os tempos mínimos semanais para o programa do 1º CEB são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa – 8 horas, incluindo uma hora diária para leitura; • Matemática – 7 horas; • Estudo do Meio – 5 horas, metade das quais em ensino experimental das Ciências; • Área das Expressões e restantes áreas – 5 horas. <p>O professor titular de turma deve elaborar um sumário diário das atividades desenvolvidas.</p>

Após dois anos letivos de vigência, em 2008-2009 o dispositivo voltou de novo a sofrer alterações de forma e de fundo. Os Quadros 7 e 8 permitem, resumidamente, comparar a situação que se vivia depois de 2008-2009, com a saída do Despacho nº 14 460/2008, e antes.

QUADRO 7: Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, Despacho nº 14 460/2008

<p>2008-2009 – Despacho nº 14 460/2008 Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular</p>	<p>Oferta universal de Inglês e de Apoio ao Estudo para todos (oferta obrigatória para as escolas). Oferta AEC não universal, dependente de um contrato-programa entre o ME e as entidades promotoras. São financiados diferentemente conjuntos diferentes de AEC. Frequência não obrigatória e gratuita, mas com compromisso de honra acerca da continuidade ao longo do ano e com possibilidade de flexibilização horária. As escolas devem manter-se abertas pelo menos até às 17h30, num mínimo de 8 horas diárias.</p>
--	--

QUADRO 8: Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º anos e de outras AEC, Despacho nº 12 591/2006

<p>2006-2007 – Despacho nº 12 591/2006 Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º anos e de outras AEC</p>	<p>Oferta universal de Inglês (3º e 4º anos) e de Apoio ao Estudo para todos (oferta obrigatória para as escolas). Oferta AEC não universal, dependente de um contrato-programa entre o ME e as entidades promotoras. São financiados diversamente conjuntos diferentes de AEC. Frequência não obrigatória e gratuita (Inglês só para os 3º e 4º anos), com possibilidade de flexibilização horária. As escolas devem manter-se abertas pelo menos até às 17h30, num mínimo de 8 horas diárias.</p>
---	--

Quanto à forma, a diferença manifesta-se no nome do programa: deixa de ser Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de outras AEC e passa a ser apenas Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular

No que respeita às diferenças de fundo, estas residem sobretudo nos seguintes aspetos:

- Relativa perda de importância do Inglês, enquanto oferta isolada (mantém-se o seu financiamento em montantes idênticos aos iniciais: €100) e correspondentes ganhos de um conjunto de três atividades (Inglês, Música e Atividade Física e Desportiva) que passa a ser financiado pelo valor mais elevado (€262,50), sendo, por isso, o conjunto mais oferecido pelas entidades promotoras;
- Embora a obrigatoriedade de oferta do Inglês se mantenha (tal como a de Apoio ao Estudo, esta da responsabilidade dos agrupamentos) ela alarga-se para a totalidade das crianças do 1º CEB e não apenas para as do 3º e 4º anos, o que vai implicar o reforço das horas de AEC nas escolas, bem como o reforço do número de professores para esta atividade específica. No entanto, apesar da universalidade da oferta, verifica-se que a frequência não é também universal na medida em que não é obrigatória a inscrição das crianças;

- A diferença entre oferta obrigatória e universal e frequência facultativa e não universal leva a uma nova disposição regulatória que anteriormente não existia: uma vez realizada a inscrição, os encarregados de educação assumem um compromisso de honra acerca da continuidade da frequência das AEC (nas atividades em que se inscreveram, que podem ser uma, duas ou três) até ao final do ano;
- Vai também no mesmo sentido regulatório, e de minimização de perdas de financiamento resultantes de desistências que pudessem ocorrer ao longo do ano, uma nova disposição regulamentar que determina a responsabilidade dos agrupamentos, em sede do respetivo regulamento interno, relativamente às implicações das faltas das crianças às atividades de enriquecimento curricular;
- Por outro lado, deixa de ser obrigatória a parceria que os agrupamentos devem fazer com as entidades promotoras para planificarem as AEC, através da celebração de acordos de colaboração, sendo que preferencialmente essa planificação deve ser feita com as autarquias locais que se constituam como entidades promotoras.

Procurando introduzir algumas regras no novo (e caótico) mercado de contratação de professores para as AEC, o novo regulamento de acesso ao financiamento do programa estabelece pela primeira vez que o valor mínimo das remunerações daqueles professores em horário completo não pode ser inferior ao do índice 126¹⁰ da carreira dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, quando possuem habilitação igual à licenciatura e ao índice 89 nos restantes casos. Também esclarece que, para os casos de horários incompletos, deve ser calculado um valor por hora letiva (tempo de 45 minutos), proporcional aos referidos índices.

Finalmente, uma outra diferença diz respeito ao âmbito das atividades da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), ficando agora previstas reuniões desta com novas entidades representativas dos professores de Inglês e de Educação Física.

¹⁰ O regulamento de acesso ao financiamento do programa das AEC no 1.º ciclo do ensino básico, anexo ao Despacho nº 14460/2008, determina que "O valor mínimo das remunerações dos professores afectos às AEC em horário completo não pode ser inferior ao do índice 126 (899,44€) da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário (...) devendo para os casos de horários incompletos ser calculado um valor por hora lectiva (tempo lectivo de quarenta e cinco minutos) proporcional aos índices referidos".

QUADRO 9: Análise do Despacho nº 14 460/2008

Justificações	Objetivos	Condições	Promotores e parceiros
<p>1. A importância das AEC no 1º CEB para o sucesso escolar futuro;</p> <p>2. O sucesso alcançado em 2005-2006 com o Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB na efetiva concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro;</p> <p>3. O sucesso em 2006-2007 do lançamento do programa de generalização do Inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular;</p> <p>4. A partilha de responsabilidades entre o ME e as autarquias no que respeita ao 1º CEB e o reforço de competências destas;</p> <p>5. O papel fundamental das autarquias, associações de pais e IPSS na promoção das AEC, através da organização de respostas diversificadas em função das realidades locais;</p> <p>6. A importância de continuar a adaptar os tempos de permanência das crianças nos</p>	<p>1. Define as normas a observar no funcionamento do 1º CEB e na oferta das AEC;</p> <p>2. Regulamento de acesso ao financiamento do programa das AEC no 1º CEB;</p> <p>3. Continuação da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP);</p> <p>4. As AEC podem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de estudo acompanhado de ligação de escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, bem como a iniciação a uma língua estrangeira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade de Apoio ao Estudo; - Ensino do Inglês; - Ensino de outras línguas; - Atividade Física e Desportiva; - Ensino da Música; - Outras expressões artísticas; - Outras atividades. <p>5. As atividades de Apoio ao Estudo e de ensino do Inglês são de oferta obrigatória dos</p>	<p>1. As AEC são de frequência não obrigatória e gratuita;</p> <p>2. A frequência das AEC depende da inscrição por parte dos encarregados de educação. Uma vez realizada, estes assumem um compromisso de honra sobre a continuidade de frequência dos seus educandos até ao final do ano letivo;</p> <p>3. Os agrupamentos devem referir no seu regulamento interno as implicações das faltas às AEC;</p> <p>4. A atividade de Apoio ao Estudo terá uma duração semanal não inferior 90 minutos;</p> <p>5. Os recursos humanos para esta atividade são obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos;</p> <p>6. A planificação e a supervisão pedagógicas das AEC são realizadas pelos professores titulares de turma obrigatoriamente na componente não letiva do estabelecimento;</p> <p>7. Os responsáveis dos agrupamentos podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da</p>	<p>1. Podem ser promotores das AEC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autarquias locais; - Associações de pais e encarregados de educação; - Instituições particulares de solidariedade social; - Agrupamentos de escolas. <p>2. Os agrupamentos devem planificar as AEC em parceria obrigatória com uma das entidades anteriores, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Preferencialmente, essa planificação deve ser feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras.</p>

<p>estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias, garantindo que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens;</p> <p>7. Os princípios consignados no D.L. nº 75/2008, de 22 de abril (RJAAG) e na Lei nº 159/99, de 14 de setembro (competências das autarquias locais em matéria de educação pré-escolar e de 1º CEB).</p>	<p>agrupamentos para todos os alunos do 1º CEB;</p> <p>6. As outras AEC são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no Projeto Educativo do agrupamento e devem constar do Plano Anual de Atividades.</p>	<p>atividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias;</p> <p>8. A comparticipação financeira do ME tem por critério o custo anual do aluno sendo concedida de acordo com uma das seguintes hipóteses e montantes (ver quadro seguinte).</p>	
---	---	---	--

QUADRO 10: Alteração ao financiamento das ofertas AEC

Conjuntos de Atividades de Enriquecimento Curricular	Montantes de financiamento
a. Inglês + Música + Atividade Física e Desportiva	€262,50
b. Inglês + duas atividades que não sejam Música e Atividade Física e Desportiva	€190,00
c. Inglês + uma atividade	€135,00
d. Inglês	€100,00

Como se verifica (Quadros 9 e 19), num curto período de tempo que vai de 2005-2006 até 2008-2009, o dispositivo criado para oferecer a aprendizagem precoce do Inglês para alguns alunos (apenas aqueles que frequentavam os 3º e 4º anos num número limitado de escolas) teve que se adaptar ao programa AEC e à escola a tempo inteiro para todos. Essa adaptação, que deparou com as dificuldades naturais em processos de mudança, criou contradições internas no sistema regulador que ainda hoje estão por resolver e que, por isso, representam os principais obstáculos à consolidação do programa.

Não sendo objetivo deste texto proceder ao registo de uma avaliação ampla, intencional e sistemática, do processo e do programa, deixam-se aqui apenas alguns tópicos do que podem ser aquelas contradições e dificuldades, na medida em que elas próprias são também dimensões políticas do programa.

Primeiro: A componente de apoio à família que o programa assume valoriza-se cada vez mais à custa do aumento do tempo passado pelas crianças em

ambiente escolar, em atividades para ou quase formais. As implicações deste prolongamento de funcionamento das escolas do 1º CEB obrigam ao desenvolvimento de novos equipamentos e recursos (físicos e humanos) que a maioria das escolas ainda não tem.

Segundo: Sendo as AEC de frequência facultativa (e sendo obrigatória a oferta de Inglês), o seu desenvolvimento vai produzindo desigualdades entre as crianças que as frequentam e as que não as frequentam. Essas desigualdades têm consequências negativas não só no rendimento escolar das crianças ao longo do 1º CEB, mas também na sua transição para o ciclo seguinte (Madureira, Rando, Alexandre, & Martins, 2011).

Terceiro: As atividades de enriquecimento curricular, para conseguirem atingir os objetivos para que foram previstas, precisam de uma séria articulação horizontal e vertical quer com o currículo do 1º CEB, quer com o do 2º CEB. Não estão reunidas as condições que permitam a realização dessa articulação. Os currículos teriam que ser reformados e os horários dos professores teriam que ser revistos. O próprio conceito de monodocência no 1º CEB teria que ser modificado, aprofundando a coadjuvação (Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009).

Quarto: A relação entre o ME, as entidades promotoras do programa AEC, especialmente as autarquias, e os agrupamentos exige a explicitação mais coerente e exaustiva das competências de cada uma dessas entidades, bem como dos mecanismos de contratualização e de delegação de poderes (ANMP, 2007).

Quinto (último): A contratação de professores das AEC constitui hoje um domínio onde as câmaras municipais, enquanto entidades promotoras, se sentem negativamente condicionadas por comparação com o exigido aos promotores privados. Esses condicionalismos são de ordem financeira e também de natureza processual (são obrigadas a seguir a lista graduada nacional de candidaturas). Por isso se refugiam em processos contratuais complexos e que criam um mercado desregulado, sem com isso conseguirem objetivos de estabilização e continuidade docentes. Simultaneamente, os responsáveis autárquicos referem-se sistematicamente à necessidade de as câmaras terem que completar do seu orçamento as verbas que provêm do financiamento do ME, sobretudo para poderem proceder à contratação dos professores (FENPROF, 2008, 2010).

QUESTÕES CURRICULARES

As AEC pretendem cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos do 1º CEB de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias. Para isso, alargam-se os tempos de permanência dos alunos nas escolas, tentando garantir que estes sejam pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas.

Desta descrição breve das intencionalidades subjacentes das AEC e dos modos da sua operacionalização sobressaem dois conceitos que nos importa revisitar: o *conceito de escola a tempo inteiro* e o *conceito de currículo informal*.

Oriundos de duas preocupações distintas, os dois conceitos acabam por se cruzar nas AEC, na medida em que ao responder à necessidade social de “guardar” os meninos durante mais tempo do que aquele que seria necessário para assegurar as componentes de instrução, as AEC preocupam-se em assegurar aprendizagens que consolidam competências curriculares transversais, que aproximam (e substituem) cada vez mais, a cultura escolar do que antes era assegurado pela educação familiar.

O conceito de *escola a tempo inteiro* define-se, direta ou indiretamente, “pela ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar” (Pires, 2007, p. 78). Correspondendo a uma alteração significativa do tempo de aprendizagem e dos agentes que devem preocupar-se com a sua definição, o conceito desafia o que deve entender-se por escolaridade.

A escola a tempo inteiro resulta, socialmente, da crescente ocupação profissional dos pais, bem como da inexistência de redes familiares alargadas de suporte que possam encarregar-se da função de cuidar e de assegurar, sem interrupções, o desenvolvimento sociopsicológico das crianças. Tal oferta é ainda uma resposta aos desafios que, em Portugal, a escola de massas trouxe ao sistema e que antes ainda não tinham sido experienciados, como a constatação de que esta deve preocupar-se em assegurar a ideia de justiça social. Ter na escola todas as crianças, implica pensar se o que lhes será ensinado, e como, servirá os desígnios (e que desígnios?) da educação providenciada pelo Estado (Leite, 2005). A mesma preocupação torna-se ainda mais premente num tempo como o presente em que os discursos políticos usam a bandeira da qualificação como forma de atingir as metas de 2015 para a Educação e de contribuir para a Europa do conhecimento, definida na agenda de Lisboa.

A escola a tempo inteiro resulta da necessidade de elevar os resultados escolares e de proporcionar oportunidades idênticas a todos os alunos.

Desse modo, o conceito anda frequentemente associado à promoção de ofertas educativas de cariz artístico, desportivo ou outras, destinadas a crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos, que não teriam outros meios de aceder a esses bens culturais. Há claramente nesta orientação uma finalidade igualitária, porquanto se visa assegurar iguais oportunidades de educação para todas as crianças (Döbert, Eckhard, & Sroka, 2004; OCDE, 2007). A esse propósito interessa assegurar que a “igualdade real e efetiva tem que oferecer oportunidades adequadas e diferenciadas para que cada estudante, sejam quais forem os seus pontos de partida, suas necessidades e circunstâncias possa alcançar as aprendizagens escolares essenciais e não somente os mínimos” (Muñoz, 2005, p. 17).

Na definição da política portuguesa, as AEC são uma forma de dar resposta operativa ao conceito de escola a tempo inteiro e cruzam-se com outra prioridade que foi a da valorização estratégica do 1º CEB, entendido como o fundamento de uma escolaridade de sucesso (Matthews, Klaver, Lannert, Ó Conluain, & Ventura, 2009).

Com a criação das AEC está a seguir-se um conjunto de políticas que têm vindo a ser adotadas noutros países europeus, desde há cerca de 20 anos, com o mesmo propósito de discriminação positiva (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008) e que incluem também os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Tais medidas têm sido pensadas para que possam, a um tempo, resolver ou minimizar alguma desigualdade social e, com isso, contribuir para aumentar os níveis de sucesso dos alunos na escolaridade formal, em concordância com as tendências identificadas pela OCDE nas formas de promoção da equidade na educação.

Fortalecer a relação entre a escola e a família para ajudar os pais desfavorecidos e as suas crianças a aprender; providenciar uma forte educação para todos dando prioridade à educação de Infância e à escolaridade básica, são dois dos dez passos para assegurar a equidade. (Field et al., 2007, p. 15)

Todavia, uma interpretação comum desta oferta associa estas políticas de discriminação positiva a uma oferta de pouca qualidade, em virtude da sua finalidade igualitária, produzindo estereótipos que a desvalorizam socialmente.

O conceito de escola a tempo inteiro assume também a ideia de que algumas aprendizagens que a escola providencia, nesse extra tempo, são mais importantes e socialmente mais homogeneizadoras do que as atividades que as famílias e as próprias crianças pudessem organizar *per sí*. Tal ideia é consonante com a produção do estereótipo, acima referido.

Outra finalidade associada à escola a tempo inteiro refere-se à sua capacidade preventiva de alguma marginalidade de comportamentos que os alunos, deixados sem a tutela de adultos responsáveis, poderiam dedicar-se.

Também neste ponto, a opção das políticas nacionais foi a de valorizar a ação educativa estruturada a decorrer, na maioria dos casos, na escola ou pelo recurso a um modelo escolar, como acontece com as AEC.

Finalmente o conceito de escola a tempo inteiro associa-se ao fenómeno de alguma desresponsabilização dos alunos face à sua tarefa de aprendentes e pese embora diga querer promover-se a autonomia dos estudantes contribui-se, ao invés, para a sua mais prolongada dependência face aos adultos, considerados de referência.

É nessa dimensão da oferta que caracteriza a escola a tempo inteiro que faz sentido questionar o conceito de *currículo informal*, bem assim como as ligações que o conceito estabelece com outros que ajudam na compreensão da sua densidade teórica, a saber, o *conceito de territorialização*, o de *coerência curricular* e o de *articulação curricular*.

O conceito de *currículo informal* define-se pelas aprendizagens que a escola tem como intenção promover nos seus alunos, que resultam dos valores que enquadram os seus projetos educativos ou as suas identidades como organizações educativas, mas que não são alvo explícito de uma instrução formal e de uma avaliação de resultados verificados nos alunos (Pacheco, 1996). A convicção subjacente, partilhada por muitos autores da sociologia crítica do currículo, (Forquin, 1993) é que os muros que rodeiam as escolas são apenas símbolos de outros muros de controlo social de que a escola se faz veículo. Assim, quando um sistema educativo não se limita a estruturar e definir o currículo formal, mas escolhe e subsidia determinadas ofertas de ocupação dos tempos livres, está a formatar, duplamente, a cultura escolar, ao arripio do que deveria ser a territorialização curricular. Quer isto dizer que, a um tempo, formata a cultura escolar porquanto escolhe um currículo formal, mas também o faz porque ao substituir-se aos pais na transmissão dos valores que são mais próximos das vivências familiares, deixa cair o princípio de que as aprendizagens devem ser significativas localmente, e depender das agências locais, como a *territorialização curricular* advoga.

Como refere Leite, “os fundamentos que legitimam a contextualização curricular de nível micro, referem-se às possibilidades de agência local nas tomadas de decisão curricular, numa lógica de *territorialização da educação*” (2005, p. 18). Este conceito assenta na possibilidade que os territórios locais e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são relevantes localmente.

Em Portugal a territorialização curricular tem servido, sobretudo, para justificar ofertas curriculares na educação básica, de cariz mais compensatório, porquanto se tem orientado sobretudo para as ofertas formativas dedicadas a jovens que têm falhado a escolaridade regular. Ao invés, e nos casos como o que motiva o presente texto, em que se trata de dar forma a uma oferta educativa que serve o propósito do enriquecimento do currículo formal, a tendência seguida pela maioria dos proponentes, sejam Câmaras Municipais ou Juntas de Freguesia, é a de

oferecer um conjunto de atividades desportivas e artísticas de cariz mais universalizante, no que ao conteúdo se refere (CAP, 2008/2009).

Parece-nos poder ler nessa diferença indícios de um certo retorno ao movimento do *Back to basics*.

O movimento do *Back to basics* constituiu tanto uma reação à tendência dos currículos centrados em projetos como também às críticas dirigidas ao movimento progressista que emergiu nos anos 60 e 70 no Movimento da Educação Humanista. No final dos anos 70 a ênfase em educação centrava-se no que era considerado básico e a literatura estava repleta com *slogans* relativos à necessidade de voltar ao essencial, isto é, as escolas necessitavam de dar atenção às competências básicas. O lugar da ciência no currículo perdeu a importância que tinha nos anos sessenta. (...) Os novos essencialistas assemelham-se ao movimento dos anos 60 porque dão relevo aos resultados mensuráveis das aprendizagens e aos testes estandardizados. O que é diferente no mais recente movimento do *Back to basics* diz respeito à influência crescente que a psicologia comportamental tem nas escolas, resultando daí que os educadores aprendem a combinar behaviorismo com essencialismo de novas e poderosas maneiras. (Herschbach, 1997, pp. 21-22)

De facto, a prática de manter a pressão sobre as áreas de aprendizagem consideradas mais nobres e mais básicas disponibilizando mais tempo curricular para a sua aprendizagem, que se constata nos discursos políticos atuais, assim autoriza pensar. Desse modo, ao remeter para uma área de currículo informal um conjunto de aprendizagens que estão associadas às expressões, liberta-se tempo curricular para o que é considerado básico. Por isso, hoje, também se considera que a escola a tempo inteiro e as AEC em particular são formas de operacionalizar a tendência do *Back to basics*, das literacias fundamentais (leitura, escrita, numeracia, comunicação). Remetem-se para outros tempos do currículo dimensões deste mais notados com a consecução de projetos ou a formação de cariz mais humanista. As discussões existentes entre os promotores das AEC e as escolas acerca da possibilidade destas virem quebrar a sequência temporal do currículo formal, ou de ocuparem tempos considerados mais nobres para a aprendizagem da Matemática e da Língua, a saber as manhãs, são disso um bom exemplo.

Desse modo teríamos duas escolas: a escola do currículo essencial, que decorre de manhã, e serve para assegurar as literacias básicas e a escola do currículo territorializado, informal, que decorre na parte final do dia e pode ser experiencial.

De um modo geral, não há quem defenda que o currículo não tenha de ser fonte de significância, e é consensual que o que se aprende tem de ser construtor dos sujeitos que aprendem (Silva, 2000). Todavia, o modo como se assegura essa significância tem dividido as principais teorias curriculares. As teorias ditas práticas do currículo assentam a produção da significância na coerência dos conteúdos curriculares com o contexto mais global da escola e da sociedade, para o que contribui decisivamente o trabalho dos professores, como podendo (devendo) ser também produtores de conhecimento, e a sua importância no processo de deliberação curricular, que não cabe apenas aos decisores curriculares de topo,

nem se fundamenta diretamente no conhecimento (Pacheco, 1996). Cabe desse modo aos professores garantir que o seu trabalho diário e as decisões curriculares que operacionalizam o currículo sirvam efetivamente para transformar os alunos em sujeitos. A mesma perspectiva teórica acentua o caráter ético e interventivo que as escolas, entendidas como coletivos de ação, precisam dar aos seus projetos, traduzindo em atividades os ideais de cidadania cultural que os inspiram. Muita da oferta curricular não formal, oferecida pelas escolas desde a Revisão Curricular do Ensino Básico de 1989, desenvolveu-se de acordo com esse ideativo.

Duas objeções parecem poder fazer-se a esta promessa mal cumprida de articulação entre currículo formal e informal. A primeira refere-se à questão sobre se ao remeter-se a coerência e a significância curricular para a “fatia” informal do currículo, não se produz uma cisão entre o currículo experiencial e o currículo oficial. Enquanto o currículo experiencial é capaz de transformar as experiências em aprendizagens, o currículo oficial objetiva-se numa ideia de conhecimento externo de que o aluno se apropria, tendo em vista a prova final em que demonstra a sua posse. A segunda diz respeito aos efeitos de uma certa superficialidade inconsequente das ofertas educativas, cujos riscos decorrem da tentação de assegurar um máximo de experiências educativas diversificadas muito próximas do experiencialismo exagerado que caracteriza a sociedade atual (Lipovetsky, 1989).

Por outro lado, pode pensar-se a coerência curricular, de acordo com as teorias críticas do currículo, como capaz de servir o propósito da transformação social (Pacheco, 1996). O conceito de integração curricular significa uma estrutura coerente de conhecimentos, competências e atitudes e produz-se pela articulação interna, vertical e horizontal, dos saberes que compõem o currículo, e pela articulação externa aos problemas sociais – é o traço que liga os conhecimentos académicos aos quotidianos dos aprendentes para quem a educação deve ser uma emancipação. O principal objetivo das teorias críticas do currículo é o de desenhar práticas educativas que possam ser socialmente transformadoras na medida em que respondam aos contextos de mudança mais alargados, como a imigração, o desemprego, a globalização, etc. que caracterizam as comunidades a que as escolas precisam responder (Clandinin, Downey, & Huber, 2009). As mesmas práticas educadoras promovem aprendizagens significativas, como argumenta Beane:

Aqueles de entre vós que advogam a integração curricular acreditam que os jovens têm o direito de ser inteligentes, bem informados, de procurar sentido no seu mundo, de estar comprometidos com assuntos significantes, de fazer trabalhos interessantes e autênticos, de aprenderem a história completa, de pensar criticamente, de produzir valores, de fazer apreciações e de ser respeitados. (1997, p. 103)

A coerência curricular não se circunscreve, para as teorias críticas, na aplicação dos saberes oriundos do currículo formal ao currículo informal, ou vice-versa, nem à continuidade entre saber e agir, mas ao potencial transformador que

os saberes aprendidos possam ter nas vidas e nos contextos dos sujeitos aprendentes. Tal é a sua potencialidade, tal é a sua fragilidade.

O conceito de *articulação curricular* tem vindo a adquirir uma importância crescente no desenvolvimento curricular, tal como é discursivamente apresentado nos documentos que enformam as decisões curriculares das escolas e resultam quer dos diplomas legais, quer da constatação de que o currículo não pode ser um aglomerado de partes justapostas. Associado teoricamente à dimensão globalizante do currículo, o conceito tem sido desdobrado em dois vetores que explicitam processualmente como é possível essa totalidade, consoante se olha sob uma perspetiva diacrónica ou sincrónica. Trata-se da articulação vertical ou horizontal.

1. A articulação curricular vertical está presente na continuidade de níveis/ciclos/anos, na hierarquia das decisões e no equilíbrio das componentes curriculares de formação e sua extensão;
2. A articulação curricular horizontal é observável na correspondência existente no interior de cada unidade e órgão, na transversalidade entre áreas/disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e, ainda, na coerência entre as componentes de operacionalização do currículo. (Leite & Pacheco, 2010, p. 6)

A articulação curricular adquire a sua sustentabilidade plena em três planos que correspondem a três outros eixos pertinentes do trabalho curricular, a saber: o desenvolvimento dos alunos; o trabalho dos professores e agentes curriculares; a estrutura do sistema onde se enquadra politicamente a articulação.

A articulação entre níveis escolares, ou a sua falta, tem sido identificada como uma das variáveis organizacionais que condicionam o sucesso escolar dos alunos (Pires, 1996). Todavia é convicção de todos quantos trabalham em educação que o desenvolvimento dos estudantes, como pessoas e como aprendizes, precisa organizar-se de modo sequencial.

Como descrevemos noutra lugar (Mouraz, Pereira, & Lopes, 2011), um boa prática de articulação curricular é aquela que consegue diagnosticar e intervir em cada escola no lugar de decisão ou de execução curricular onde parece fazer mais falta, seja ao instituir agendas de trabalho de cariz enquadrador ou se trate de planejar trabalhos de execução curricular diretamente vertidos para o que fazer na sala de aula. Uma boa prática de articulação curricular é, em segundo lugar, aquela que assegura o trabalho de coerência curricular, centrado no alinhamento curricular e tornando-o comum ao sujeito coletivo que o põe em prática – os professores que, ao longo do tempo, vão trabalhando com um mesmo aluno. Por extensão da razão anterior, uma boa prática de articulação curricular é a que valoriza a disponibilidade dos professores para o ser com os outros oficiais do mesmo ofício.

A articulação, nas suas duas dimensões, contribui para a clarificação de processos e práticas de regulação do currículo, questionando os agentes que nas escolas são os decisores curriculares. Mas questiona igualmente as “políticas

curriculares, que estabelecem fronteiras e espaços de decisão ao nível da administração central, da configuração e desenvolvimento dos projetos curriculares locais e da realização dos processos concretos de ensino-aprendizagem” (Leite & Pacheco, 2010, p. 6).

METODOLOGIA

Para conhecer como estava a decorrer a implementação do PAEC na cidade do Porto, a opção metodológica recaiu no estudo qualitativo “multicasos”¹¹ (Triviños, 1987). Esta opção ficou a dever-se ao facto do estudo de caso(s) ser particularmente indicada quando se pretende estudar eventos contemporâneos (Yin, 2002) e poder levar “a um melhor entendimento, acerca de uma (...) maior coleção de casos” (Stake, 1998, p. 89). Por outro lado, este método tem a virtualidade de “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida [e contribuir] de forma inigualável, para a compreensão de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2002, p. 21), designadamente os mais complexos.

A seleção dos casos, em conformidade com a metodologia, foi realizada com base nos seguintes critérios: i) contemplar um “caso típico ou representativo de outros casos” (Skate, 2005, p. 17), no presente estudo 16 agrupamentos de escolas; ii) envolver um caso “ilustrativo de circunstâncias que passam despercebidas nos casos típicos” (*ibidem*), isto é, a exceção à norma. Isto é, teve como preocupação central selecionar os agrupamentos que melhor ajudariam a compreender as circunstâncias, as implicações e problemas decorrentes da implementação do PAEC nas escolas da cidade.

Tendo em conta que a Câmara Municipal (CMP) do Porto era entidade promotora das AEC em 16 agrupamentos, num universo de 17, desenvolvemos esforços no sentido de conseguir a cooperação do agrupamento de escolas que configurava a exceção – o caso Ramalde – e, entre os restantes, de um agrupamento que configurasse um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) de “primeira geração”¹² e, em simultâneo, constituísse um bom exemplo de articulação com as características sociodemográficas e económicas da comunidade – o caso Miragaia. Com estes dois objetos de estudo (num total de quatro escolas do 1º CEB) procurou-se cobrir a variedade de modelos de oferta AEC existente no território do concelho do Porto, evidenciando a especificidade

¹¹ Não existe consenso quanto à designação deste tipo de estudo, esta varia de autor para autor – de múltiplos casos (Bodgan & Biklen, 1994); coletivo de casos (Stake, 1998) –; no entanto, todas designam um tipo de investigação com os mesmos princípios e características do estudo de caso, que se caracteriza pelo estudo em profundidade de uma realidade ou fenómeno social (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2005; Creswel, 2007).

¹² Trata-se de um TEIP que existe desde 1997 e que desenvolveu percursos de oferta e gestão curricular mais próximos da sua comunidade, no exercício da autonomia que essa condição lhe possibilitava, com a qual foi adquirindo e aprofundando a experiência de planeamento e projeto educativo.

das soluções encontradas e, também, os benefícios e problemas decorrentes dos primeiros três anos de implementação do PAEC.

Um estudo multicase, apesar de investigar dois ou mais sujeitos, organizações, ou instituições, segundo Triviños (1987), não pressupõe, necessariamente, uma comparação entre eles. Esta poderia comprometer a descrição detalhada e aprofundada dos casos e, nessa medida, ofuscar o conhecimento que pode ser construído em cada caso particular (Stake, 1998). Assim, no sentido de preservar as singularidades que caracterizam cada caso, a análise dos dados passou por duas etapas, complementares entre si. Na primeira, cada um dos casos estudados foi analisado individualmente com todas as suas especificidades. Na segunda, procedeu-se a uma análise transversal com base no cruzamento dos dados relativos a cada agrupamento, para através de uma visão mais global compreender o conjunto como um todo.

Como é habitual neste tipo de estudos, procedeu-se à recolha de diversas fontes primárias e secundárias de informação (Lüdke & André, 1996), sintetizadas no Quadro 11.

Fontes secundárias

- Diplomas legais do Ministério da Educação;
- Orientações programáticas do Ministério da Educação (ensino do Inglês, ensino da Música e Educação Física e Desportiva);
- Projetos educativos e planos anuais de atividades (dos dois agrupamentos);
- Regulamento Interno (Agrupamento Clara de Resende);
- Planificações anuais das AEC (fornecidas pelas empresas prestadoras de serviços);
- Fichas de registo da avaliação das AEC;
- Fichas de matrícula dos alunos (Miragaia).

Fontes primárias

- Inquérito por questionário aos encarregados de educação (Miragaia);
- Entrevistas individuais e de grupo;
- Desenhos (65) dos alunos 1º e 2º anos;
- Textos (134) dos alunos 3º e 4º anos;
- Notas de observação das AEC (Clara de Resende).

QUADRO 11: Fontes de Informação primária

Participantes	Entrevistas	Observação	Desenhos e textos
Diretores de agrupamento	X		
Docentes titulares de turma	X		
Professores AEC	X		
Alunos que frequentam AEC			X
Alunos que não frequentam AEC			X
Pais e Encarregados de Educação	X		
Responsáveis da entidade promotora	X		
Coordenadores dos agrupamentos de escolas	X		
Atividades de enriquecimento		X	

No caso Miragaia, com a finalidade de completar a informação sociodemográfica recolhida nos arquivos dos processos dos alunos do 1º CEB, dos serviços administrativos da sede do agrupamento, procedeu-se à distribuição de um pequeno questionário aos pais, com o apoio das escolas, para recolha de dados omissos nas fichas de matrícula.

As entrevistas realizadas neste estudo revestiram diferentes formatos: individual, de pequeno grupo e grupo alargado. As individuais foram realizadas com representantes das entidades promotoras locais, responsáveis pela administração e gestão das AEC e respetivos parceiros – no primeiro caso representantes da Câmara Municipal do Porto e, no segundo, o presidente da junta de freguesia e o responsável pelo Pelouro da Educação, assim como os representantes das empresas EDUTEC, Espalha Ideias e Porto Lazer e das instituições responsáveis pela prestação de serviços, nomeadamente das duas IPSS – Nª Sª da Boavista e Santíssimo Sacramento.

No caso da Câmara Municipal do Porto, importa referir, tendo em conta que o regulamento da CMP só permitia responder a entrevistas por escrito, foi necessário rever o procedimento previsto. Contudo, ultrapassado esse constrangimento os representantes da equipa revelaram disponibilidade para participar no estudo, nomeadamente a sua coordenadora.

No que concerne às empresas, no caso da Porto Lazer, por indisponibilidade do seu coordenador, não foi possível realizar a entrevista. A entrevista com a coordenadora local da Espalha Ideias foi individual e revestiu a forma de uma conversa apoiada num guião ou memorando oculto que teve por função evitar a dispersão dos aspetos centrais para o estudo. No caso do coordenador da EDUTEC, a entrevista foi efetuada em pequeno grupo, uma vez que quer a agenda quer a realização da entrevista, foi mediada pelos representantes da entidade promotora, ou seja a CMP, nomeadamente a sua coordenadora e outra representante. Nesse sentido, tratou-se mais de uma conversa alargada que incidiu sobre um conjunto de temas, como: organização, avaliação, articulação curricular, formação dos PAEC.

As entrevistas dos PTT e PPAEC tiveram como preocupação central o respeito pelas dinâmicas locais e o propósito de evitar a sobrecarga dos horários destes profissionais, neste sentido, também revestiram natureza diversa. No agrupamento de Miragaia foram efetuadas entrevistas de grupo, em cada uma das suas escolas, no contexto da reunião mensal de Conselho de Docentes (em meses consecutivos), que contaram com a participação dos coordenadores de estabelecimento e de ciclo. No agrupamento Clara de Resende as entrevistas foram semiestruturadas e realizadas individualmente ou em pequenos grupos, em dias e horas propostos pelos entrevistados, respeitando o normal funcionamento das atividades curriculares e das AEC.

Com o objetivo de “quebrar o gelo” do primeiro contacto e fazer fluir a palavra dos entrevistados, nas primeiras entrevistas foi utilizada uma ficha criada pela equipa, a qual continha um conjunto de 21 palavras ou expressões que poderiam utilizar para caracterizar as AEC (Anexo 1) e espaço para registo de novas palavras e expressões. O procedimento seguido na utilização deste instrumento não foi exatamente o mesmo nos dois casos. Em Miragaia foi solicitado a cada um dos 32 professores entrevistados que, mantendo o anonimato, indicasse as três palavras ou expressões que melhor caracterizavam as AEC e sugerido que, no decurso do debate, se assim entendesse, se pronunciasse sobre as razões de uma, ou mais, das suas opções. No caso Clara de Resende foi pedido aos 16 professores que indicassem cinco das palavras ou expressões e, em simultâneo, definissem a importância atribuída a cada uma delas, através de uma escala de 1 a 5, sendo 1 o valor mínimo e 5 o máximo. Por último importa sublinhar que em cada entrevista, individual ou de grupo, existiu sempre espaço para novas questões, que permitiram aprofundar os temas tratados. A duração de cada entrevista foi em média de uma hora e meia a duas horas.

As entrevistas dos pais e encarregados de educação, que envolveram um total de 33 participantes, abarcaram tantos pais de crianças que frequentaram as AEC, como pais de crianças que não as frequentaram e, ainda, pais de crianças que as abandonaram. Os participantes, tanto num caso como no outro, foram selecionados com base no critério da sua disponibilidade. Seguindo a mesma lógica das entrevistas dos docentes, estas entrevistas também foram realizadas rentabilizando as deslocações dos pais à escola para outros fins. Assim, nas escolas da Bandeirinha e Carlos Alberto, do agrupamento de Miragaia decorreram no âmbito da participação em reuniões e do acompanhamento dos educandos e na escola de S. Nicolau, do mesmo agrupamento, por dificuldade de agenda, foram realizadas individualmente e no contexto do período das matrículas. As entrevistas realizadas

Como anteriormente se referiu (Quadro 11) procurando dar “vez e voz”, ou seja, oportunidade de expressão a todos os atores envolvidos e, em simultâneo, atender às especificidades das crianças que frequentam o 1º CEB, também foram recolhidos textos dos alunos do 3º e 4º anos e desenhos dos alunos do 1º e 2º anos, subordinados ao tema das AEC. Esta recolha, realizada nos dois casos com a

colaboração dos PTT, procurou respeitar a dinâmica de trabalho das turmas, dos alunos e dos professores. Assim, por circunstâncias inerentes aos contextos, o material recolhido, 82 desenhos e 134 textos, foi em número diferente em cada uma das escolas – 21 desenhos (d.) e 27 textos (t.) em Carlos Alberto; 22 d. e 35 t. em S. Nicolau; 22 d. e 42 t. na Bandeirinha, 17 d. e 30 t. na Escola João de Deus. Com este procedimento não se pretendeu estabelecer qualquer tipo de hierarquia entre as atividades ou as escolas, mas apenas perceber a orientação da preferência dos alunos.

Na análise dos desenhos, o procedimento utilizado foi bastante simples, apenas se analisaram os desenhos que, livremente, apenas representaram uma atividade, partindo-se do pressuposto que a atividade privilegiada seria para o autor a mais significativa. Assim, todos os desenhos recolhidos que fugiram ao tema proposto (as AEC) ou não representaram, claramente, só uma das atividades, foram rejeitados. No entanto, tal como se esperava, a maioria dos desenhos privilegiou claramente apenas uma das atividades.

A análise dos textos recolhidos, realizados tanto por alunos que frequentavam as AEC, como por alunos que não as frequentavam, seguiu a mesma lógica. Isto é, os textos dos alunos que não expressaram claramente a sua preferência também não foram contabilizados, o que explica a discordância existente entre o número de textos analisados e número dos textos recolhidos.

Por último, foram ainda efetuadas observações formais e informais das atividades, sendo as formais realizadas apenas no caso Clara de Resende e com recurso a “protocolos de observação” para registo de determinadas ocorrências, durante períodos de tempo determinados. As informais, realizadas em ambos os casos, ocorreram no contexto de visitas efetuadas para outros fins, nomeadamente a realização de entrevistas, conversas formais, e informais (Yin, 2001), e deram origem a diversas notas de investigador que posteriormente foram objeto de análise.

A. CASO MIRAGAIA

I. Caracterização do contexto

1.1. O Agrupamento de Escolas de Miragaia

O Agrupamento Vertical de Escolas de Miragaia, TEIP desde 1997 e abrangido por um Contrato de Autonomia até final do ano letivo 2009-2010, era constituído por três jardins de infância: Bandeirinha, S. Nicolau e Vitória, três escolas do 1º CEB: Bandeirinha, S. Nicolau e Carlos Alberto e a EB2,3 de Miragaia, a sede do Agrupamento. Porém, no final desse ano letivo, foi objeto de uma fusão, passando desde então a integrar o Agrupamento Vertical Rodrigues de Freitas.

A oferta deste agrupamento caracterizava-se por um leque diversificado de formação. Para além do nível pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, integrava um conjunto diversificado de cursos, mais especificamente, cursos de Educação Formação de Empregado de Mesa, no âmbito do Programa para a Promoção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), dois cursos de 3º ciclo, no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); dois cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) e, ainda, um curso de alfabetização de adultos, no respetivo Centro Novas Oportunidades (CNO).

1.2. As escolas do 1ºCEB

Todas as escolas do 1º CEB deste agrupamento estavam sediadas em edifícios antigos adaptados, localizados no centro histórico da cidade do Porto. Não tendo sido construídos para este fim, estes edifícios apresentavam características um pouco atípicas. Os três edifícios possuíam vários pisos acima do solo, quatro na EB1 da Bandeirinha e cinco na EB1 de Carlos Alberto e S. Nicolau, característica que manifestamente os tornava inadequados para alunos deste nível de ensino e, sobretudo, para crianças portadoras de deficiência. Todos os edifícios evidenciavam falta de espaços didáticos, bibliotecas e ginásios (em dois dos casos substituídos por espaços cobertos). Importa ainda sublinhar que a área de logradouro (137m²) da Escola de Carlos Alberto (Quadro 12) era claramente insuficiente para o número de alunos inscritos (121). Como se pode constatar, um rácio de 1,132m² por aluno é claramente impeditivo da generalidade dos jogos infantis, ainda que se trate de uma inocente corrida.

QUADRO 12: Caracterização física e funcional das EB1's do Agrupamento de Miragaia

Caracterização física	Bandeirinha	Carlos Alberto	São Nicolau
Ano de construção	N/E	N/E	1993
Área coberta	370m ²	180m ²	480m ²
Área livre	405m ²	137m ²	541m ²
Acesso deficientes motores	Sim	Não	Não
Caracterização funcional			
Ano da última intervenção	Anos 1990	2002	2002
Área didática	410m ²	299m ²	552m ²
Número de pisos acima do solo	4	5	5
Número de pisos abaixo do solo	1	0	0
Nº de salas de aula	5	5	8
Biblioteca	Não	Sim	Sim
Sala de Informática	Sim	Sim	Sim
Refeitório	Sim	Não	Sim
Ginásio	Não	Sim	Sim
Pavilhão polivalente exterior	Não	Sim	Não
Cozinha - Confeciona	Sim - Não	Sim - Não	Sim - Sim
Redes e instalações			
Acesso à internet	Sim	Sim	Sim
Número de computadores	7	11	?

Fonte: CEP - Ficha de caracterização física e funcional das EB e J.I. do município do Porto.

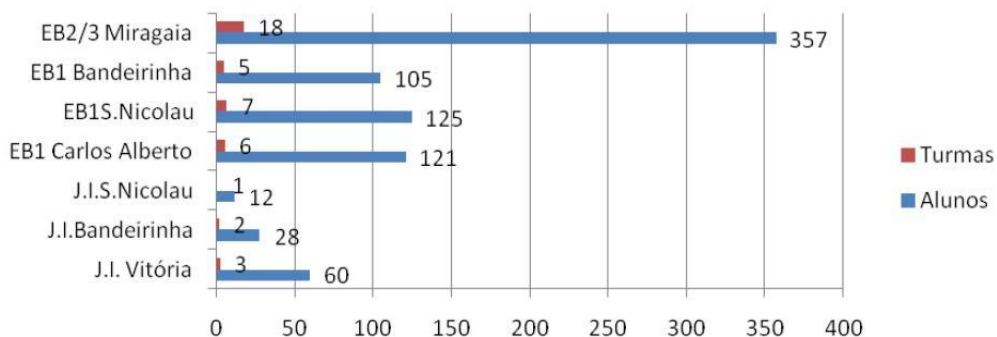
O cenário de inadequação não se restringia, porém, à questão dos espaços, expandia-se aos equipamentos. O número total de computadores, operacionais, existente nas escolas¹³ constitui outro indicador da inadequação acima referida. Como é do conhecimento geral, o acesso às TIC é hoje consensualmente reconhecido como um dos indicadores da qualidade dos processos educativos. Nos discursos institucionais, este conjunto de características era, em parte, legitimado pela localização destas escolas na zona histórica do Porto. Todavia, importa sublinhar a importância que as mesmas revestem no que concerne à implementação das AEC.

1.3. A comunidade educativa

A população discente que frequenta as escolas do 1ºCEB do agrupamento de Miragaia, um universo de 351 alunos (Gráfico 1), distribuía-se por dois grupos bem distintos, os residentes e os não residentes. Curiosamente, a população não residente era dominante no panorama escolar deste agrupamento.

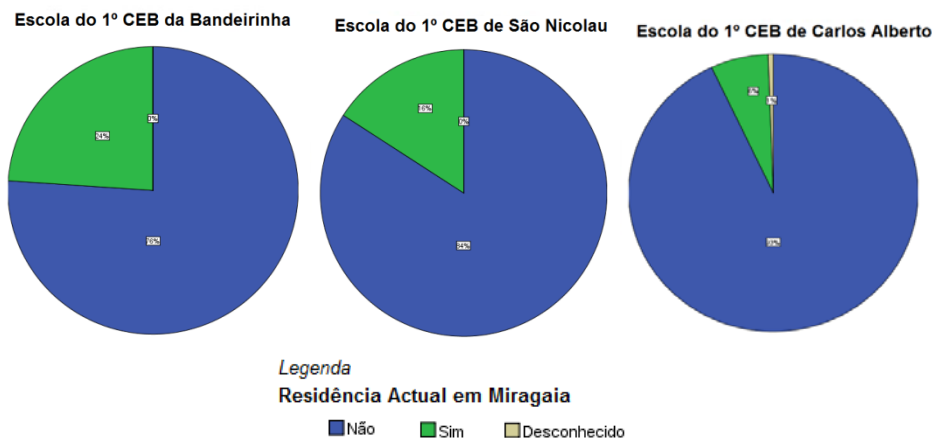
¹³ Pese embora o Quadro 8 seja omissivo relativamente à EB1 de S. Nicolau.

GRÁFICO 1: Número de alunos e de turmas do agrupamento (fonte: Projeto Educativo TEIP II)



Esta circunstância ficava fundamentalmente a dever-se, por um lado, ao facto da inscrição das crianças na escola pública poder ser realizada na área de influência que integra o local de trabalho de qualquer um dos pais ou do encarregado de educação. E, por outro, à localização destas escolas numa área comercial com instituições como o Hospital de S. João, o Palácio da Justiça e a Reitoria da Universidade do Porto, estabelecimentos com um número significativo de funcionários. A escola da Bandeirinha (Gráfico 2) era, neste quadro, a que registava o maior número de alunos residentes na freguesia de Miragaia.

Gráfico 2: Percentagem de alunos residentes na freguesia de Miragaia



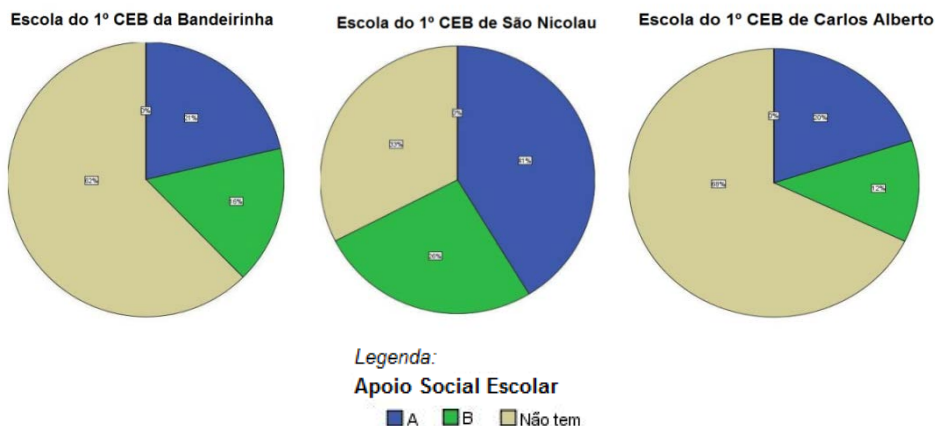
A idade dos pais dos alunos do 1º CEB, no ano letivo de referência, distribuía-se pelos intervalos 26-30, 31-35 e 36-40, para as mães, e 36-40 e 41-45 para os pais. O resultado do cruzamento destes dados com a idade dos alunos a frequentar este nível de ensino, dos 6 aos 10-11 anos, revelou que nesta população a idade da

maternidade se aproxima dos padrões hoje estabelecidos¹⁴, o que parece contradizer o discurso de alguns dos agentes locais que enfatizam a existência de uma elevada taxa de natalidade precoce.

As habilitações académicas dos pais eram na maioria dos casos baixas, no entanto registava-se alguma discrepância entre o nível académico dos pais e o das mães. A maioria dos pais apenas tinha concluído o 2º ou 3º ciclo do EB e exercia profissões integradas no grupo dos “trabalhadores não qualificados” ou no “pessoal dos serviços e vendedores”¹⁵. Uma percentagem significativa de mães possuía ensino secundário, registando-se ainda alguns casos com licenciatura. No entanto, o nível de formação das mesmas não correspondia ao exercício de funções mais qualificadas, pelo contrário, parte significativa das mães exercia funções de empregada doméstica.

Esta comunidade, à imagem de outras da cidade, era particularmente afetada pelo desemprego ou precariedade laboral, circunstâncias que atingiam tanto o grupo dos pais como o das mães, e em alguns casos os dois. Os pais da EB1 de S. Nicolau eram os mais atingidos por estas realidades. No entanto, é de assinalar a existência de um certo equilíbrio entre este grupo de pais e aqueles que possuíam contratos de trabalho efetivo.

GRÁFICO 3: Percentagem de alunos beneficiários do subsídio de Apoio Social Escolar (Escala A e B) das escolas do 1º CEB do Agrupamento de Miragaia (2009-2010)



Este quadro, transversal a todas as escolas do agrupamento, assumia particular expressão nas taxas de Apoio Social Escolar (ASE) que, como se sabe, refletem os baixos níveis de rendimento das famílias (Gráfico 3). A percentagem de alunos da escola da Bandeirinha beneficiários do ASE era de 37%, sendo 21% do escalão A e

¹⁴ Segundo a base de dados PORTDATA a idade média do nascimento de um filho é de cerca de 30 anos.

¹⁵ Classificação Nacional das Profissões de 1994.

16% do escalão B. Na escola de S. Nicolau mais de metade dos alunos (67%) beneficiavam de ASE, sendo 41% do escalão A e 26% do B. Na escola Carlos Alberto, 32% da população de alunos era beneficiária de ASE, sendo 20% do escalão A e 12% do escalão B.

II. Administração e gestão das AEC

O Despacho nº 14460, de 26 de maio de 2008, prevê a existência de diferentes entidades promotoras para as AEC – as Associações de Pais e Encarregados de Educação, as IPSS, as Juntas de Freguesia e os agrupamentos de escolas –, todavia, foram os municípios que maioritariamente assumiram as responsabilidades inerentes à oferta do programa, a nível nacional¹⁶. Sendo esse o caso do município do Porto que se assumiu como entidade promotora em 16 dos 17 agrupamentos de escolas existentes na cidade. O Agrupamento de Ramalde configurou a única exceção à regra, neste caso a autarquia optou por celebrar um acordo de colaboração com a junta de freguesia, segundo representantes do município, tendo em conta o trabalho que a mesma “vinha a desenvolver, há alguns anos, na área da educação com as escolas da sua área territorial”¹⁷.

2.1. A implementação do programa

O despacho acima referido prevê, ainda, que a implementação deste programa possa ser entregue pela entidade promotora, através de concurso público, a uma ou mais entidades especializadas (empresas, instituições de ensino superior público ou privado, associações de carácter cultural e/ou artístico, entre outras), às quais, uma vez celebrado o contrato, cumpre recrutar e garantir os professores necessários para o regular funcionamento do programa, bem como a produção ou seleção de materiais pedagógicos indispensáveis para o normal desenvolvimento das diversas atividades de enriquecimento. Competindo, nestes casos, aos municípios uma função reguladora que, na maioria dos casos, privilegia a vigilância do cumprimento do contrato estabelecido com base num caderno de encargos – supostamente elaborado com os contributos dos serviços educativos camarários, de especialistas e das escolas.

No primeiro ano da generalização do programa, o município do Porto optou por recorrer a protocolos de colaboração, com diferentes entidades e instituições universitárias reconhecidas na cidade, a saber: a Associação Coro Gregoriano (ACG), responsável pelo desenvolvimento de atividades no domínio da Expressão Musical, a Faculdade de Letras responsável pela iniciação do Inglês bem como da

¹⁶ 267 autarquias num universo de 399 entidades promotoras (CAP, 2008/2009).

¹⁷ Ponto 2 da entrevista Pelouro do Conhecimento e Coesão Social Departamento Municipal de Educação e Juventude (Anexo 4).

formação dos respetivos professores e a Faculdade de Educação Física e Desporto Escolar para assegurar a iniciação à Educação Física e Desportiva.

A partir do ano letivo 2009-2010, fruto da alteração do Código de Contratação Pública, que obriga a consulta ao mercado, o município passou a abrir um concurso público e a contratar empresas. Mais precisamente a EDUTEC e a Espalha Ideias que, em conjunto com a empresa municipal Porto Lazer, assumiram a responsabilidade de selecionar, contratar e coordenar os professores e fornecer os materiais didáticos e desportivos necessários para o bom funcionamento das respetivas AEC.

2.2. A seleção das Atividades de Enriquecimento Curricular

A seleção das Atividades de Enriquecimento Curricular, segundo o nº 8 do Despacho nº 14460/08 deveria tomar em consideração “os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas”. O município do Porto, porém, pese embora relevasse o envolvimento dos agrupamentos de escolas “no planeamento, execução e avaliação”¹⁸ do programa, optou por implementar um conjunto de atividades diferenciadas (Quadros 13 e 14) que, na perspetiva do Pelouro da Educação, contribuem para que o processo ensino-aprendizagem “se torne pedagogicamente mais rico e complementar na aquisição das competências básicas”¹⁹.

QUADRO 13: Oferta educativa para o 1º e 2º anos

Atividade Física	3 tempos	135 minutos
Música	2 tempos	90 minutos
Inglês	2 tempos	90 minutos
Apoio ao Estudo	2 tempos	90 minutos
Outras AEC ¹	1 tempo	45 minutos

¹ Este tempo poderá ser: Expressão artística – Plástica ou Dramática – Informática
Matemática – Pequenos Engenheiros.

QUADRO 14: Oferta educativa para o 3º e 4º anos

Atividade Desportiva ²	3 tempos	135 minutos
Música	2 tempos	90 minutos
Inglês ³	3 tempos	135 minutos
Apoio ao Estudo	2 tempos	90 minutos

² Sempre que possível poderá juntar 2 tempos de atividade desportiva, para facilitar a prática da Natação

³ O Inglês é de implementação obrigatória

¹⁸Cf. ponto 1 da entrevista Pelouro do Conhecimento e Coesão Social Departamento Municipal de Educação e Juventude (Anexo 4).

¹⁹Cf. ponto 3 da entrevista Pelouro do Conhecimento e Coesão Social Departamento Municipal de Educação e Juventude (Anexo 4).

Como se pode constatar, a oferta educativa da Câmara Municipal do Porto, à imagem de outros municípios, era coincidente com o “pacote” de atividades melhor financiado pelo Ministério da Educação²⁰. Por outro lado, contrariando o espírito e a letra do diploma fundador, previa que os alunos inscritos ficassem obrigados a frequentar todas as AEC sem exceção. Esta norma assentava numa leitura singular do princípio da inscrição optativa, que ficava assegurado pelo simples facto dos pais poderem “optar, ou não, por inscrever os seus filhos nas AEC”²¹.

Estas deliberações da entidade promotora são objeto de algumas críticas por parte de diferentes atores sociais presentes no terreno que, para além de não reconhecerem a inevitabilidade desta estrutura organizacional nem a vantagem da alteração ao princípio da opção previsto no normativo acima referido, consideram ser necessário, e urgente, proceder a alguns reajustes e melhorias: “acho que sim, que deve haver extra curriculares, mas outras extra curriculares nada disto, era Teatro, Música sim que eles até gostam, mas outra música, não é esta assim que eles desta não gostam também” (coord. de estabelecimento A). “Atividades assim lúdicas, mas fora, fora daqui, em grandes centros onde eles fossem, uns pavilhões, porque aqui não resulta nada” (mãe, EB1 da Bandeirinha).

III. Coordenação, planeamento e controlo das AEC

O município do Porto não dispunha de serviços educativos tecnicamente capazes de dar resposta a todas e cada uma das dimensões do funcionamento deste programa. Neste sentido criou uma equipa técnica de apoio e acompanhamento, que tinha por objetivo desenvolver as condições necessárias para que o planeamento, implantação e avaliação do programa decorressem “em estreita articulação/cooperação com os respetivos agrupamentos”²². No entanto, importa sublinhar, a planificação anual de cada uma das AEC era da exclusiva responsabilidade das empresas contratadas pela autarquia.

Circunstância que, para além de estar em discordância com o previsto no nº15 do Despacho nº 14460, revela que a cooperação com os agrupamentos em todo este processo era bastante mitigada. Nas escolas do agrupamento de Miragaia, como na generalidade dos agrupamentos do concelho do Porto, a mesma restringia-se à oportunidade dada às escolas do 1º CEB de poderem seleccionar, num “menu” pré estabelecido (Quadro 13) a “outra AEC” que deveria integrar a oferta para o 1º e 2º anos.

Na empresa EDUTECH, os planos anuais, apesar de bastante genéricos, foram distribuídos aos monitores contratados e salvaguardavam uma margem de

²⁰ Ensino do inglês, ensino da música e actividade física e desportiva – €262,5 (nº 3 do art.º 3º do Anexo do Despacho nº 14 460/08).

²¹ Cf. entrevista do Pelouro da Educação (Anexo 4).

²²Cf. entrevista do Pelouro da Educação (Anexo 4).

liberdade para proceder a reajustes aos diferentes contextos, sempre que necessário. Em contrapartida, na Espalha Ideias foram deixados à consideração de cada um dos monitores/professores contratados²³. Na Porto Lazer, segundo os professores entrevistados, também existiam planos anuais da empresa, no entanto, não foi possível aferir este procedimento.

Entre os documentos do agrupamento consultados, o único que fazia referência as AEC, ou melhor que as integrava, era o Plano Anual de Atividades 2009-2010. Não obstante, as atividades previstas restringiam-se à comemoração de dias festivos, do final dos períodos escolares e do encerramento do ano letivo, uma constatação confirmada na entrevista do coordenador da empresa EDUTEC, realizada na presença de membros da equipa técnica de acompanhamento do município: “só na comemoração de eventos. Neste caso os professores que estão mais implicados com o sarau que temos agora, são os professores de Desporto e de Música” (coord. EDUTEC, Anexo 14).

Apesar de reconhecerem que essas eram as raras situações em que as atividades de enriquecimento, de algum modo, se articulavam com as curriculares, os corpos docentes das escolas, do agrupamento, não a questionavam, segundo Abrantes, Campos & Ribeiro (2009), uma prática frequente noutros agrupamentos, nomeadamente os ditos de “boas práticas”.

IV. Desenvolvimento das atividades

No Agrupamento Vertical de Miragaia, à imagem dos restantes agrupamentos (15) do concelho do Porto, no ano 2009-2010, as AEC ocorriam após o período da componente letiva da tarde, mais especificamente entre as 16h00 e as 17h30. Tendo em conta a natureza de enriquecimento curricular das atividades, a direção do agrupamento, os coordenadores de estabelecimento e os docentes titulares de turma consideravam ser este horário o mais adequado. Em contrapartida, tanto a equipa municipal, enquanto entidade promotora, como as empresas prestadoras de serviços consideravam este horário pouco adequado para a rentabilização e fixação do corpo de monitores/professores AEC contratados e, nesse sentido, defendiam a flexibilização dos horários.

4.1. Espaços onde decorrem as atividades e recursos materiais

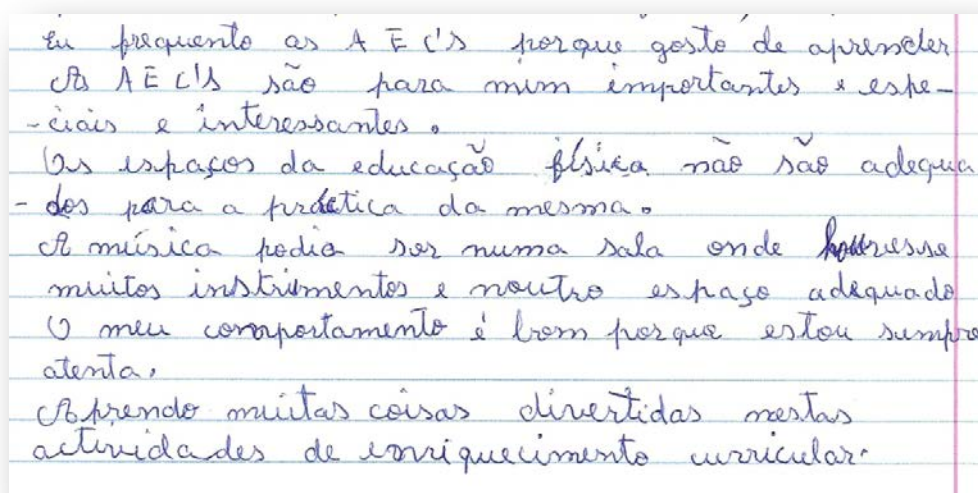
Com exceção da Atividade Físico Desportiva (AFD), as atividades eram desenvolvidas em contexto de sala de aula, circunstância análoga à maioria das escolas do concelho do Porto e a nível nacional. Nas EB1 de S. Nicolau e Bandeirinha, sempre que as condições climatéricas permitiam, as AFD eram desenvolvidas nos espaços exteriores. Quando as condições climatéricas eram

²³ Segundo as entrevistas com o diretor da EDUTEC e a coordenadora regional da Espalha Ideias.

adversas à prática das AFD no exterior, os alunos permaneciam no espaço de sala de aula. No caso da EB1 Carlos Alberto, por falta de espaço mais adequado, desenvolviam-se sempre numa sala de aula. O período destinado à Natação para os alunos do 3º e 4º anos decorria na piscina de Campanhã.

Esta situação contribuía para que os alunos permanecessem no espaço físico sala de aula por longos períodos de tempo, mais especificamente 6 a 7 horas diárias – por vezes mesmo durante os períodos de intervalo. Por outro lado, os espaços disponíveis (salas de aula e espaços comuns) não preenchiam os requisitos mínimos para o desenvolvimento das AEC. Importa aqui recordar, que os edifícios das escolas do 1º CEB deste agrupamento possuem características físicas que os tornam pouco adequados quer para as atividades curriculares, quer para as de enriquecimento curricular. Essa circunstância foi sublinhada nos textos dos alunos.

FIGURA 1: Texto de um aluno EB1 Carlos Alberto



A inadequação dos espaços, a longa permanência em contexto de sala de aula e, sobretudo, o cansaço gerado por essas situações em parte significativa dos alunos, foram referências constantes nas entrevistas dos professores titulares de turma e AEC, dos pais e encarregados de educação²⁴, bem como nos textos dos alunos (Figura 1). Reiterando esta ideia, a coordenadora do 1º CEB do agrupamento de escolas de Miragaia expressou o desejo de ver construído um

²⁴Existem relatos de casos extremos de crianças que permaneciam quotidianamente 10 e mais horas em contexto escolar.

novo centro escolar, que pudesse substituir as escolas existentes e satisfazer todas as necessidades.

4.2. Os materiais didáticos e desportivos

Como acima ficou dito, o fornecimento dos materiais didáticos e desportivos eram da competência das empresas contratadas, no entanto a prática revelou ser um pouco diversa. A EDUTEC, a empresa responsável pelo ensino do Inglês e da Música, forneceu, ainda que tardiamente, compêndios e cadernos de exercícios para iniciação ao Inglês a todos os alunos inscritos, bem como uma caixa Orff, constituída por pequenos instrumentos de percussão para uso em contexto de sala de aula, a cada um dos professores de Música – que assumiam a responsabilidade de zelar pela conservação da mesma durante o período de utilização. Importa, no entanto, referir que nem todos os professores do ensino da Música recorriam ao uso deste material e que os instrumentos nem sempre apresentavam as melhores condições de conservação e, por conseguinte, de utilização.

A Porto Lazer, entidade criada pela autarquia para o apoio e implementação de atividades lúdicas e recreativas, físicas e desportivas, para além de disponibilizar os equipamentos desportivos municipais para o desenvolvimento da ADF, nomeadamente as piscinas, forneceu os materiais desportivos, como colchões, bolas, arcos, cordas, etc. e, também, assegurou o transporte dos alunos nas deslocações às piscinas municipais, no período de tempo dedicado à Natação.

Em contrapartida, a empresa Espalha Ideias, responsável pela contratação e coordenação dos professores de Informática ou Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), não só não distribuiu qualquer material didático específico, como delegou nos monitores contratados a responsabilidade de selecionar e adquirir, a expensas próprias, os materiais didáticos que decidissem utilizar.

4.3. Planificação das sessões das AEC

Tal como acontecia com o fornecimento de materiais, a prática neste tópico também era bastante diversa. A EDUTEC forneceu aos seus professores a planificação anual das atividades de enriquecimento, mais especificamente para iniciação à Língua Inglesa e para o ensino da Música. A Espalha Ideias não teve qualquer iniciativa relativamente à planificação, que neste caso foi deixada ao critério dos professores²⁵. No entanto, em qualquer uma das empresas, a planificação diária das AEC era da exclusiva responsabilidade de cada um dos professores. Esta circunstância, atendendo ao reduzido número, ou mesmo inexistência, de reuniões destinadas a esse fim, não só contribuía para o “isolamento” dos PPAEC, como limitava ou impedia as anunciadas iniciativas destinadas à articulação curricular.

²⁵ “No meu caso eram meus e foram esses planos que eu usei. E continuo a usar” (PAEC – TIC).

Surpreendentemente, o contrato estabelecido entre os professores TIC e a empresa Espalha Ideias também não previa a existência de reuniões ordinárias de trabalho com o respetivo coordenador, ou entre pares, nem qualquer contacto entre os mesmos e a empresa após a sua contratação. Por conseguinte, os professores contratados por esta empresa não se conheciam entre si.

Deve ainda dizer-se que a coordenadora local²⁶ desta empresa se deslocava periodicamente às escolas com a finalidade de supervisionar e acompanhar o trabalho desenvolvido, mas apenas contactava e ouvia os coordenadores de estabelecimento. O mesmo é dizer, fazia a supervisão e acompanhamento por interposta pessoa. Neste sentido, dado que a observação das atividades desenvolvidas, bem como o contato direto com os professores, não estavam previstos e que os coordenadores de estabelecimento não observavam regularmente as atividades desenvolvidas, o modelo de supervisão desta empresa destinava-se apenas ao controlo do cumprimento do caderno de encargos (presença/ausência dos monitores, substituições e circunstâncias a fins).

4.4. O modelo educativo

A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação disponibilizou orientações programáticas para o ensino do Inglês, da Música e da Atividade Físico Desportiva, nas quais, de um modo geral, se recomenda o recurso a metodologias ativas e a atividades de carácter lúdico. Nas orientações para o ensino do Inglês aconselha-se especificamente “a possibilidade de aprender através de todos os sentidos”²⁷. Não obstante estas recomendações, a maioria dos PPAEC tendia a reproduzir o modelo escolar. Um inequívoco indicador disso mesmo consistia no recurso generalizado ao uso de compêndios, fichas de trabalho, fichas de avaliação e, em alguns casos, aos controversos trabalhos de casa, uma prática que subvertia não só as finalidades como a qualidade da iniciativa AEC.

Esta circunstância decorre, em nosso entender, de duas ordens de razões intimamente imbricadas entre si: por um lado, a partilha do contexto escolar que, como é do conhecimento geral, tende a condicionar, modelar e outorgar os papéis que tanto educadores como educandos devem assumir e, por outro, a formação inicial da maioria dos PPAEC, na sua maioria formados para o exercício de funções docentes no ensino regular. Estes dois fatores não só explicam a razão das planificações AEC tenderem a reproduzir as escolares, como esclarecem a aparente dificuldade das mesmas para contemplarem atividades alternativas às escolares.

Por dificuldades inerentes ao terreno, não nos foi possível realizar a observação de atividades inicialmente prevista e, nessa medida, dispor de elementos que

²⁶ Figura criada por sugestão/pressão das escolas.

²⁷ Bento, Coelho, Joseph, & Mourão (2005, p. 14).

permitam tecer considerações fundamentadas quer no que concerne à prática, quer à relação pedagógica. Não obstante esta limitação, estamos convictos de que, à semelhança de outros contextos, as mesmas devem ter variado em função dos “mestres” e dos “aprendentes”. Todavia, segundo os docentes titulares de turma, os docentes AEC e os próprios alunos, a relação das crianças com as AEC era, na globalidade, de satisfação e nessa medida significativa.

V. A avaliação

Falar de avaliação no âmbito do PAEC implica considerar uma dimensão macro, ou seja, a avaliação da implementação do programa na sua globalidade e dimensões micro, integrantes da anterior, como a avaliação das aprendizagens dos alunos, um indicador da qualidade da educação internacionalmente reconhecido²⁸.

A avaliação de aprendizagens e competências dos alunos revestia alguma analogia com a avaliação das atividades curriculares: era realizada com recurso ao preenchimento de fichas de registo da avaliação e tinha periodicidade trimestral. Importa, contudo, sublinhar que as fichas de registo não estavam normalizadas, pelo contrário, variavam de estabelecimento para estabelecimento, de empresa para empresa e, por vezes, de professor para professor (Anexos 5 a 9). Segundo os entrevistados, existia uma certa anomia relativamente aos instrumentos utilizados na avaliação dos alunos.

Nós fizemos chegar um conjunto de exemplos de fichas aos agrupamentos e isso permitiu que cada um fizesse uma escolha mais sustentada (...). Alguns agrupamentos foram muito críticos e ofereceram muita resistência à existência de avaliação quantitativa. (chefe de divisão – equipa autárquica)

Eles são avaliados através de umas “fichinhas”, aquilo até já é da EDUTECH também, se é assíduo, se não é, coisinhas muito básicas, mais atitudes é, se cumpre, se não cumpre (...). Este ano são estes, o ano passado eram outros critérios. Isso, eu não sei quem faz, mas são fornecidos pela empresa (...) quem tem autoridade para preencher estas fichas são eles, os docentes das AEC (...). O pai também leva uma cópia, mas os pais nem ligam nada a isso. Eles acham que isso não dá para nada, não ligam nada. (coordenadora de estabelecimento)

O procedimento acima descrito, mais do que constituir um dispositivo de efetiva aferição de competências, conhecimentos, ou necessidades reveladas pelas crianças, limitava-se a cumprir os normativos e o calendário previsto. Neste sentido, infere-se que o efeito, ou contributo, das AEC para a melhoria das aprendizagens dos alunos que as frequentavam, uma das finalidades centrais do PAEC, não era neste caso, nem a nível nacional, objeto de uma efetiva avaliação, permanecendo por isso uma verdadeira incógnita. O que permite questionar a

²⁸ O Quadro Estratégico (EF2020) da EU e o Projeto Metas Educativas 2021 da OEI.

eficácia da avaliação até hoje realizada e a considerar que a mesma continua a ser uma dimensão do programa que carece de definição e regulação.

Relativamente à avaliação do programa propriamente dito, ou melhor, da sua implementação a nível local, a equipa técnica do município, além do trabalho de acompanhamento do programa ao longo do ano letivo, realizava uma avaliação intercalar e uma avaliação final, através da aplicação de questionários a todos os coordenadores de estabelecimento e agrupamentos, com vista a identificar fatores de bloqueio, avaliar o desempenho das entidades prestadoras de serviços e recolher contributos para a melhoria do programa. Esta avaliação contava, ainda, com a colaboração da unidade orgânica do município da área financeira que participava na avaliação anual da prestação e desempenho dos fornecedores. Portanto, esta avaliação tinha por objetivos assegurar o cumprimento do caderno de encargos contratualizado com as empresas, o bom funcionamento das atividades, o investimento efetuado e a satisfação dos agrupamentos e das famílias²⁹. Na mesma linha, a avaliação realizada trimestralmente na empresa EDUTE³⁰ incidia sobre a articulação com a escola, o relacionamento com o professor titular, o planeamento e cumprimento, as carências sentidas e aspetos objetivos como a pontualidade e a assiduidade.

Assim sendo, a dimensão pedagógica não era objeto de avaliação por parte da equipa autárquica ou das empresas contratadas. Com base no argumento das competências formalmente atribuídas, quer uma quer outras remetiam essa função para o agrupamento, mais precisamente para os professores titulares de turma. No entanto, segundo os dirigentes do agrupamento e os PTT, a sua participação no processo de avaliação resumia-se ao preenchimento dos questionários fornecidos pela autarquia.

Apesar do programa contar com alguns anos de existência, a avaliação efetuada não recorria a outros dispositivos ou instrumentos e, até então, descartava as sugestões e recomendações feitas tanto pelos agrupamentos, PTT, ou PAEC como pelos pais e EE – que habitualmente não eram consideradas na melhoria do processo de implementação do programa. Neste sentido, o tópico da avaliação, nas suas diferentes dimensões, configurava um dos pontos mais frágeis deste programa, pelo que deveria ser objeto de um amplo debate, aberto a todos os atores direta ou indiretamente envolvidos.

VI. Articulação curricular

A articulação curricular é um tema recorrente na produção legislativa³¹ e nos textos produzidos sobre o PAEC, mais especificamente nos relatórios da Comissão

²⁹ Entrevista da equipa autárquica (Anexo 4).

³⁰ Cf. Anexo 14.

³¹ Cf. o Decreto Regulamentar nº 12/2000 e o Despacho nº 13 313/2003.

de Acompanhamento do Programa (CAP)³² e no Relatório “*Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*” coordenado por Pedro Abrantes³³. Não obstante, a articulação curricular continua a ser “o calcanhar de Aquiles” dos sistemas educativos em geral e do programa AEC em particular (Pereira, 2010), sendo essa uma das razões porque permanece no centro dos debates e atenções.

No caso de Miragaia, os dados recolhidos revelaram insuficiência, ou mesmo inexistência, de articulação curricular entre as áreas disciplinares do 1º CEB e as AEC. Segundo os elementos da equipa técnica da autarquia, Miragaia não era a exceção, existiam outros agrupamentos cujos planos curriculares também não se articulavam com as AEC. Uma ideia reiterada pelo diretor da EDUTEC: “a questão da articulação depende sobretudo das escolas (...) a articulação é feita de modo informal” (Anexo 14). O que permite afirmar que, na maioria dos agrupamentos do Porto, e noutros a nível nacional, a articulação “vertical” e “horizontal” ainda não tinha conseguido passar do plano de uma “louvável intenção”.

Ao contrário do que se possa pensar, esta circunstância não ficava a dever-se a um único fator, nem era imputável a determinado grupo profissional, antes decorria de um conjunto de elementos articulados entre si. Um dos fatores que impede, ou pelo menos dificulta, a articulação “vertical” reside no carácter optativo das AEC. Como facilmente se depreende, e as associações de docentes sublinham, esta circunstância “compromete” e torna improdutivo qualquer tentativa de articulação entre os currículos do 1º e 2º ciclo.

O caso da iniciação à Língua Inglesa, de oferta obrigatória, é, deste ponto de vista, bem paradigmático. Como se pode pretender que os departamentos de línguas dos agrupamentos promovam a articulação entre 1º e 2º ciclos, quando não está garantida a iniciação à Língua Inglesa a todos os alunos? Segundo a Associação Portuguesa de Professores de Inglês esta condição não só é geradora de discrepâncias significativas de aprendizagem à entrada no 2º ciclo, como pode, a longo prazo, vir a contribuir para tornar a aprendizagem desta língua estrangeira desmotivadora e gerar insucesso³⁴. Tendo em consideração a importância atribuída ao ensino do Inglês no diploma fundador do programa, não se compreende que esta atividade tenha sido remetida para um espaço de frequência facultativa.

³² O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico é acompanhado por uma comissão constituída para o efeito, a CAP, da qual fazem parte a diretora geral da DGIDC e os diretores regionais de Educação. Os representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), têm vindo igualmente a participar nas atividades da CAP, conforme previsto no referido Despacho”. CAP – Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008-2009.

³³ Abrantes, Pedro, Campos, Rita, & Ribeiro, Ana (2009).

³⁴ Relatório da APPI – CAP (2008-2009).

Outro elemento decorre da cultura organizacional das escolas e agrupamentos e, sobretudo, da complexidade inerente à transição de um sistema de ensino tendencialmente generalista e interdisciplinar, ministrado por um único professor, para um outro de matriz disciplinar, “segmentado”, ministrado por um grupo de professores autónomos entre si. Salvo raras exceções, os professores AEC inscreviam-se numa conceção disciplinar do currículo e do trabalho a desenvolver, o que contribuía para que as atividades de enriquecimento curricular não articulassem com as atividades dos professores titulares de turma, nem com as de outros PPAEC do mesmo estabelecimento, ainda que estes pertencessem a uma mesma empresa, como no caso do ensino do Inglês e da Música.

No que concerne à articulação “horizontal”, embora o “regime de monodocência”, que tem caracterizado o 1ºCEB, seja considerado um fator facilitador deste tipo de articulação, como Maria do Céu Roldão³⁵ assinala, o mesmo só por si não é garantia da articulação entre as atividades curriculares e as AEC. Por outro lado, a matriz interdisciplinar do 1ºCEB também já não é a mesma. O Despacho nº 19575/06, de 25/09, estabeleceu a distribuição das 25 horas letivas semanais por disciplinas, passando a ser destinadas 8 horas à Língua Portuguesa, 7 horas à Matemática, 5 horas a Estudo do Meio e 5 horas às áreas da Expressão Artística, à Atividade Físico-Motora e, ainda, ao reforço de outras áreas disciplinares. Este diploma teve um papel decisivo na alteração da matriz fundadora do 1º CEB e, sobretudo, na reconfiguração da sua matriz interdisciplinar, abrindo o caminho para a “segmentação” das áreas disciplinares.

A estes fatores extrínsecos ao programa AEC, adiciona-se um outro de carácter intrínseco que decorre da sobreposição no espaço da escola, de duas realidades distintas entre si quanto às práticas, às experiências, às lógicas de ação/intervenção e, sobretudo, às finalidades. Os depoimentos dos coordenadores de escola sublinham algumas das circunstâncias que dificultam de forma significativa a complexa tarefa da articulação.

Tinha que haver, vamos dizer assim, uma articulação muito grande, muito forte mesmo. Para que as regras fossem iguais, tudo. Como há com os professores do primeiro ciclo e com a Pré. Tinha que haver uma interação grande e então trabalharmos em conjunto. Aí sim era natural, agora como está não (...) são independentes. O professor de Inglês trás o seu programa, a sua aula. Depois o professor de Música igual. O professor de Educação Física não tem nada a ver, até porque é de outra empresa. (coord. de estabelecimento A)

Têm feito coisas, dentro do possível, interessantes. Depois as empresas dão-lhes um currículo, eles têm que trabalhar, têm que cumprir, têm que planear e têm que meter os dados na Net. Eles são funcionários, para receber têm que cumprir o que lhe mandam. Assim como nós temos que cumprir com as atividades e o currículo dos alunos. (coord. de estabelecimento B)

É compreensível, eles acabam por vir aqui, e peço desculpa pela expressão, mas vêm dar o recadinho deles, naquela hora e tal. Não há tempo, porque eles chegam aqui com tempo

³⁵ Não obstante, a autora reconhece que as características do regime de monodocência o tornam adequado para a educação das crianças deste nível escolar (Roldão, 2002).

limite e partem daqui com tempo limite para entrar noutra local, sem tempo para percalços. (coord. de estabelecimento C)

Para além do que acima ficou dito importa, ainda, sublinhar que os professores AEC tinham uma situação de trabalho precária, trabalhavam em regime de recibos verdes, o que significa que só recebiam em função das horas que trabalhavam. Segundo informação da coordenadora local da Espalha Ideias, nesta empresa só eram pagas as horas de trabalho direto com as crianças, o que reforça a ideia de que os PPAEC não dispunham de tempo para reunir e articular o seu trabalho com os docentes titulares de turma.

Deve, no entanto, dizer-se que, segundo a coordenadora do 1º CEB do agrupamento, coordenadoras de estabelecimento e os próprios professores AEC, a integração destes profissionais na dinâmica das escolas do agrupamento era boa. O convite que lhes foi endereçado, por iniciativa da direção do agrupamento, pelos coordenadores de estabelecimento, para participarem nas reuniões mensais dos respetivos Conselhos de Docentes, constituiu um dos elementos centrais dessa integração. Com efeito, em 5 das 6 reuniões de Conselho de Docentes em que participamos no agrupamento, a maioria dos professores AEC estiveram presentes. A ausência dos mesmos numa destas reuniões foi justificada por um lapso de comunicação da coordenadora de estabelecimento.

Não obstante a sua integração e participação, a mesma esteve sempre condicionada pela ausência de horas destinadas para esse fim nos horários de trabalho. Melhor dizendo, pela ausência de remuneração das mesmas³⁶, uma questão que não é de somenos importância, se atendermos a que se tratava de um grupo de profissionais a trabalhar em regime de recibos verdes.

Nunca me foi falado nessas horas, eu tenho ido a reuniões e nunca me foram pagas reuniões nenhuma (...), mas eu estou em crer que eles estão presentes. Eu ainda não tive nenhuma escola que me dissesse que algum professor se recusou a estar presente numa reunião. (coord. Espalha Ideias)

VII. O impacto do programa AEC

7.1. Na vida das escolas EB1 do agrupamento

Um dos impactos mais visíveis, e talvez mais controverso, deste programa na vida da generalidade das escolas públicas do 1º CEB consistiu no alargamento da oferta escolar para 8 horas diárias e na completa ocupação educativa dos alunos em espaço escolar, ou seja, na redefinição da “temporalidade intraescolar”³⁷. O

³⁶ “Os professores são pagos mediante alguns condicionamentos: reuniões até 2 horas recebem 1 tempo, até 3 horas recebem 2 tempos (diretor da EDUTEC). “São pagas as horas se forem previamente autorizadas (chefe de divisão da CMP).

³⁷ Palhares (2009).

que, por sua vez, se traduziu na abertura do espaço escolar à dimensão não-formal da educação, em nosso entender uma das transformações mais relevantes, das últimas décadas, nas escolas públicas do 1º CEB do nosso país.

O alargamento da oferta das escolas implicou um conjunto significativo de alterações no campo organizacional, que, parafraseando um dos entrevistados, configurou uma verdadeira “revolução silenciosa” nas escolas do 1º CEB, a saber: i) a universalização do regime normal de funcionamento; ii) a pressão para a flexibilização dos horários; iii) o alargamento da componente letiva dos docentes titulares de turma que passou a integrar as horas do Apoio ao Estudo; iv) a guarda dos alunos nos ditos períodos de prolongamento, ou “pontas” na gíria dos profissionais; v) a guarda dos alunos no intervalo de tempo que medeia entre o final do período letivo da tarde e o início das AEC; vi) a oferta de refeições no período do almoço.

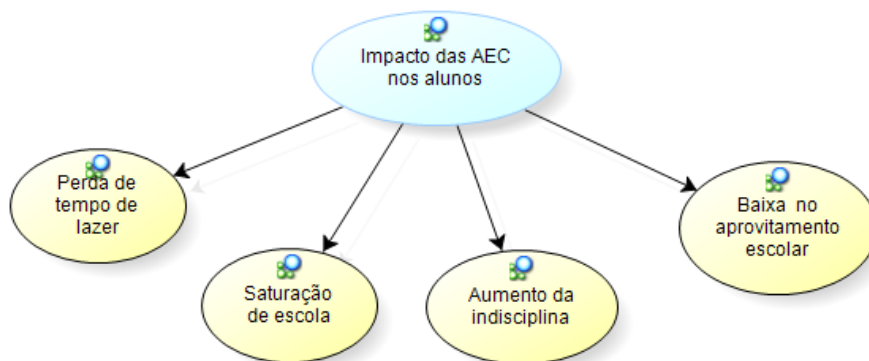
No entanto, como é do conhecimento público, nem todos os edifícios ofereciam as condições necessárias para cumprir este desiderato. Era esse o caso da EB1 de Carlos Alberto que, não dispondo de cantina, teve de estabelecer um protocolo com a junta de freguesia, para fornecimento de almoço a 93 crianças no edifício sediada ao lado da escola, um serviço supervisionado por dois funcionários/as da própria junta de freguesia. Esta circunstância, porém, segundo a coordenadora de estabelecimento, os PTT e a coordenadora do 1º ciclo do agrupamento, veio a revelar-se potenciadora de alguns conflitos e problemas de indisciplina.

7.2. Na relação dos alunos com a escola e o saber escolar

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos identificar um conjunto de efeitos “colaterais” do PAEC, de certo modo imprevistos, quer ao nível das atitudes e comportamentos, quer do aproveitamento escolar dos alunos. O modelo abaixo (Figura 2) apresenta quatro dimensões do impacto deste programa nos alunos, intimamente relacionados ou imbricados entre si, cujo reflexo na relação dos alunos com a escola e o saber escolar³⁸, ou seja, no percurso escolar das crianças, importa aprofundar.

³⁸ Charlot (1997).

FIGURA 2: Modelo do impacto do programa AEC na relação dos alunos com a escola e o saber escolar



Um dos efeitos “colaterais” acima referidos consistiu na alteração das atitudes e comportamentos dos alunos, manifesta no aumento da indisciplina. Este tópico, para além de assumir particular relevo nos relatos dos docentes titulares de turma e nos dos coordenadores de estabelecimento e de agrupamento, foi recorrentemente associado ao excesso de tempo passado em contexto escolar, à diminuição do tempo de lazer das crianças, ou à “pedagogização do lazer”³⁹. Um conjunto de circunstâncias que, no seu entender, prefigurava uma “infância furtada”⁴⁰.

O primeiro impacto é a indisciplina. A primeira coisa é mesmo a indisciplina (...) confusão total (...) quase todos os dias. Eles pegam-se. Eles não respeitam ninguém, nem empregadas, nada, nada (...). Nesta organização, eles não têm tempo para brincar, os meninos não têm, por isso é que as aulas extra curriculares são um desastre. Ainda agora estavam lá em cima numa “tourada” que eu tive que ir lá ir ralar; eles estavam a atirar livros, a atirar papéis, olhe uma confusão. Na outra semana, eu estava aqui na varanda (...), trabalhos voaram todos aqui por cima (...) as fichas dos meninos estavam todas aqui em baixo (...); estavam debruçados, tudo debruçado nas janelas (...). A professora está lá, mas não os consegue controlar, não sei, não sei explicar (...), os miúdos não estão minimamente interessados, pronto sabem que aquilo não conta para nada, estão ali para a brincadeira. (coord. de estabelecimento A)

Acho que geram um conflito tão grande, porque os miúdos ficam a um ponto de saturar de olhar para a nossa cara. Isto é mesmo assim, eles ficam cansados, depois há revolta, há revolta contra o próprio professor porque acho que hoje em dia se vive uma situação de frustração muito grande (...). Até mesmo nos mais pequeninos, nós nem podemos falar em faixas etárias (...) a prof.^a J. faz muitas queixas de alguns miúdos pequeninos, primeiro ano. Aliás já tive que fazer um relatório sobre a indisciplina desses alunos. Veja, estamos a falar de miúdos de seis anos. (coord. de estabelecimento C)

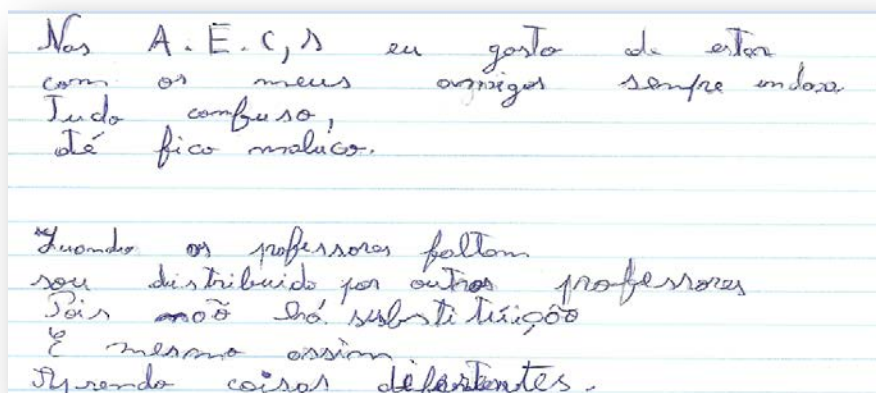
³⁹ Expressão utilizada num dos instrumentos de trabalho elaborados pela da equipa (Anexo 1).

⁴⁰ Expressão selecionada por vários professores, durante as entrevistas de grupo, para definir o PAEC (Anexo 1).

Os meus alunos neste momento estão mais irrequietos, com toda esta mudança eles acham que mesmo o currículo (...) também é brincadeira. Portanto, nas AEC, como eles brincam e não têm aquela situação de exigência e de responsabilidade, acabam por pensar que o currículo de aprendizagem é semelhante e então brincam. Tentam brincar e destabilizar a sala de aula e muitas das vezes são prejudicadas as aprendizagens. (coord. de estabelecimento B)

Houve uma ou outra escola que disse que os miúdos estavam um pouco mais irrequietos, mas era por ser ao final do dia, estava ali há muitas horas e que são muitas horas na escola. Não relacionaram o facto de ser AEC ou de ser outra aula qualquer. (coord. Espalha Ideias)

FIGURA 3: Texto de um aluno EB1 Carlos Alberto



Curiosamente, esta ideia da existência de uma certa anomia associada as AEC foi reiterada por alguns dos textos dos alunos (Figura 3).

Tanto os docentes como os encarregados de educação consideraram que o número de horas que os alunos, independentemente do nível etário, passaram a permanecer em contexto escolar era gerador de um certo cansaço, ou mesmo saturação de escola. Com efeito, em alguns dos casos, fruto das AEC e dos períodos do prolongamento, essa permanência chegava, quase, às 12 horas diárias.

Estão cansados. É evidente que eles chegam a uma hora..., um menino que se levanta às seis, porque se está aqui às sete, levantou-se às seis. Um menino desde as seis a pé, às quatro ou às cinco, não pode ver ninguém, quer dizer, quer que o deixem em paz. (coord. de estabelecimento A)

Esta “hiper escolarização da vida das crianças”⁴¹ leva-nos a questionar as consequências que a mesma poderá vir a ter na relação das mesmas com a escola e o saber escolar, e sobretudo, a questionar as implicações que esta possa vir a ter nos percursos escolares das crianças e jovens e, por conseguinte, nos seus percursos de vida.

Com efeito, outro impacto, ainda que com menor número de referências, diz respeito à redução do nível de aproveitamento escolar como consequência do pouco tempo de estudo. Importa, no entanto, sublinhar que a perceção deste efeito era sobretudo impressionista, isto é, não estava apoiada em registos de ocorrências, ou de qualquer outro procedimento de avaliação sistemático.

Depois vêm as provas de aferição no 4º ano e dizem que os professores não trabalham, porque as notas diminuem (...). A nossa escola está em último (...), o ano passado estava em último (...). Eu sei que é uma zona difícil, uma zona muito difícil, mas não é a única. Agora é assim, o mau comportamento dos alunos, reflete-se na aprendizagem e nos conhecimentos. (coord. de estabelecimento B)

Eu também não os culpo. Para mim é o sistema que está mal estruturado. E enquanto for assim não adianta dizer nada. Porque eles não têm tempo para estudar. Não fazem trabalhos, não estudam, não fazem nada. É só aquele bocadinho uma vez por semana em que têm o Apoio ao Estudo. Mas também no Apoio ao Estudo estão todos ali. Às vezes chegam a ser duas turmas juntas⁴². (coord. de estabelecimento A)

Tal não significa, porém, que esta seja considerada uma questão de somenos importância, bem pelo contrário, é uma questão central que até hoje não foi objeto da devida atenção e, nesse sentido, carece de elucidação e aprofundamento.

7.3. Nos pais e encarregados de educação

Segundo os coordenadores de estabelecimento, os professores titulares de turma e PPAEC, outro dos efeitos do PAEC consistia na desvalorização das atividades de enriquecimento curricular por parte de alguns pais e encarregados de educação. Essa desvalorização traduzia-se, sobretudo, no total desrespeito pelo cumprimento dos horários das AEC e subvalorização do trabalho desenvolvido pelos respetivos professores. Independentemente da AEC em curso, era frequente estes dirigirem-se à escola, para levar as crianças, antes de a atividade terminar; e mais esporadicamente gerar conflitos ou dirigir ameaças aos professores das AEC.

A naturalização das frequentes interrupções das atividades, ancoradas no argumento de que “aquilo não contava para nada”, levou a coordenação do agrupamento, com o apoio do corpo docente das escolas, a criar regras para a frequência das AEC. Pese embora este procedimento tivesse, na globalidade,

⁴¹ Cosme & Trindade (2007).

⁴² Situação que ocorre sempre que um PAEC falta e as crianças são distribuídas.

surtido algum efeito, na EB1 da Bandeirinha e na de EB1 de Carlos Alberto aquela prática continuava a persistir.

Para além destes efeitos de curto prazo, é legítimo pensar que a implementação deste programa possa, a longo prazo, ter efeitos na relação dos pais e encarregados de educação com as escolas do 1º CEB, e respetivos docentes, designadamente devido às alterações introduzidas pela presença no terreno de novos atores e diferentes práticas.

Por último, importa sublinhar que, ao contrário do que se possa pensar, a maioria dos pais e encarregados de educação, sobretudo os de menores recursos económicos, valorizava o PAEC. Este grupo de pais valorizava o serviço social da guarda das crianças, mas também a oportunidade que o programa lhes conferia de vivenciar novas experiências educativas, nomeadamente o ensino da Música e do Inglês.

7.4. No município

A autarquia, enquanto entidade promotora, também registou algumas alterações significativas, nomeadamente a criação da equipa técnica de apoio e acompanhamento, anteriormente referida, que tinha, entre outras, a função de coordenação do programa ao longo do ano letivo. Esta equipa era coadjuvada pela unidade orgânica do município da área financeira, que tratava da avaliação anual da prestação e desempenho dos fornecedores.

Outra alteração, eventualmente mais visível, constou da implementação do Programa Municipal Escola Viva, no âmbito do qual, segundo informação da autarquia, se tem vindo a “eliminar todas as estruturas precárias” e a “reabilitar todas as escolas de 1º CEB mediante obras de recuperação dos diferentes edifícios e respetivos espaços envolventes, garantindo as melhores condições de segurança, conforto e qualidade”⁴³. Não obstante este esforço sublinhado pela autarquia, as características físicas dos edifícios das três escolas do agrupamento, e mais especificamente da EB1 de Carlos Alberto, permitem-nos afirmar que, no que concerne ao Agrupamento de Miragaia, este programa não passava de um desiderato por cumprir.

Outra mudança observável, embora de natureza mais prosaica, consistia na realização anual de um sarau comemorativo do encerramento do ano letivo, que configurava um dispositivo de divulgação do trabalho desenvolvido pelo poder local no âmbito do PAEC. Este evento também era organizado pela equipa técnica da autarquia, com a colaboração dos 16 agrupamentos que tutelava.

A preparação do sarau anual, segundo os atores no terreno, ocupava todo o terceiro período escolar e consumia parte significativa do potencial de trabalho dos recursos humanos e alunos. Nesse sentido, acabava por entrar em conflito com

⁴³ Entrevista do responsável pelo Pelouro da Educação da CM do Porto.

a dinâmica quotidiana das AEC e das escolas e, por conseguinte suscitava algumas críticas.

O problema do sarau é que acaba por ser um conflito para a escola. Porque foi muito complicado, desde que começaram os ensaios do sarau, toda esta estrutura (...) vai mexer com toda a outra estrutura dos outros professores. O terceiro período foi muito conflituoso, foi, mas na verdadeira acessão da palavra. Quer para os alunos, que são distribuídos, quer para os professores das AEC, quer para os professores que estão a dar apoio. (coord. de estabelecimento A)

Não, não vejo [pertinência]. Eu acho que é a forma que a Câmara Municipal tem de mostrar o trabalho que fez. Eles têm um departamento para isso e acho que é o que lhes dá visibilidade. É para mostrar que fizeram alguma coisa (...) Sim, porque aquilo não tem nada que ver com as atividades que foram feitas nas aulas (...). Consume bastantes [horas], não é o caso da Informática, mas nos outros casos eu creio que no terceiro período se trabalha só para isso. (PPAEC)

VIII. Análise do programa AEC do ponto de vista dos intervenientes

Em termos de síntese, a análise dos dados recolhidos, que agrega a opinião dos diferentes intervenientes no programa, possibilitou identificar e apresentar um conjunto de pontos fortes e fracos, bem como um conjunto de oportunidades e potenciais ameaças ou inconvenientes (análise SWOT – *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) no processo de implementação local do PAEC. A análise que a seguir se apresenta (Quadros 15, 16 e 17) permite identificar claramente riscos e fatores de bloqueio a ter em conta e problemas a resolver, mas também vantagens e oportunidades a potenciar e desenvolver.

QUADRO 15: Opinião da entidade promotora, a Câmara Municipal do Porto

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> • A dimensão social do programa, nomeadamente a guarda das crianças para além do período escolar. • A democratização de acesso às AEC, das crianças dos meios economicamente desfavorecidos. • A generalização da oferta de almoço nas escolas. • A oferta de "prolongamento de horário". • A gratuidade da inscrição. • A dotação das escolas com material didático, desportivo e de desgaste, de forma a garantir o normal funcionamento das atividades. • Oferta (no ano 2008-2009) de formação aos docentes do ensino precoce da Língua Inglesa, mediante parceria estabelecida com a FLUP. • O fornecimento de transportes para deslocação dos alunos às piscinas municipais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os diferentes níveis de adesão e colaboração dos agrupamentos e escolas. • A mobilidade dos professores AEC. • A não flexibilização dos horários das AEC. • O nível de articulação curricular existente.

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • A reabilitação dos edifícios escolares. • A criação da plataforma de gestão das AEC, um dispositivo facilitador da comunicação entre os diversos agentes envolvidos e da agilização de procedimentos. • A melhoria das aprendizagens no 1º CEB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reação dos docentes titulares de turma e das escolas à mudança.

No caso específico em apreço, Miragaia, os intervenientes foram: a entidade promotora, o agrupamento de escolas e respetivos professores e o grupo de pais.

A Câmara Municipal do Porto, enquanto entidade promotora, fez uma avaliação francamente positiva do programa. Como se pode constatar, os pontos fortes e as oportunidades identificados no programa sobrepõem-se, claramente, aos pontos fracos e potenciais ameaças. A mobilidade dos PPAEC e a não flexibilidade dos horários, dois fatores intimamente articulados entre si, constituem os aspetos negativos evidenciados pela entidade promotora. Logo, a única ameaça identificada remete para as escolas e os professores titulares de turma. Entre os aspetos positivos nota-se a prevalência das condições materiais asseguradas pela entidade promotora. Por outro lado, as AEC constituíram uma oportunidade de aperfeiçoamento da estrutura organizacional da CM na relação com as escolas⁴⁴.

Os pontos fracos e as ameaças identificadas pelos elementos da CM excluem a ação da equipa camarária, bem como a das empresas contratadas, o que parece confirmar a ideia de que não se deve ser juiz “em causa própria”.

Apesar de globalmente também considerarem o programa positivo, na perspetiva da direção do agrupamento e respetivos docentes, os pontos fracos ultrapassam claramente os fortes e estão articulados com as condições físicas dos espaços, a coordenação e gestão dos meios humanos, e sobretudo com os efeitos “colaterais” do Programa Escola a Tempo Inteiro nos comportamentos e aproveitamento dos alunos.

Não ignorando que esta visão pode estar influenciada pelas mudanças que o PETI introduziu na vida das escolas em geral e dos professores em particular, sublinha-se que a inexistência de um dispositivo credível de avaliação do efeito das AEC nas aprendizagens dos alunos, conjuntamente com a deficiente avaliação do programa na sua globalidade⁴⁵, permite tecer este tipo de considerações, sem que exista lugar ao contraditório. Circunstância que, em si mesma, constitui uma ameaça para o sucesso do próprio programa.

⁴⁴ Cf. Anexos 3, 4 e 14.

⁴⁵ Cf. Relatórios CAP.

QUADRO 16: Opinião do agrupamento de escolas e professores

<p style="text-align: center;">Pontos fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Democratização do acesso às atividades de enriquecimento escolar. • Gratuitidade da inscrição. • A reconhecida competência dos professores AEC nas áreas para que são contratados. • A cooperação de professores com formação específica nas áreas das expressões, nomeadamente a Música, e a Atividade Física e Desportiva. • O alargamento do mundivisão das crianças. • A oportunidade de novas experiências formativas para os alunos. • O desenvolvimento integral das crianças. 	<p style="text-align: center;">Pontos fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A coabitação dos mesmos espaços. • A excessiva mobilidade dos professores AEC. • A deficiente substituição dos professores AEC. • A dessincronização entre os horários dos PTT e PPAEC. • Articulação curricular, vertical ou horizontal. • A reprodução do modelo escolar ("mais do mesmo"). • A inexistência de visitas a outros espaços da localidade. • A alteração no comportamento dos alunos. • A redução no aproveitamento escolar dos alunos. • O cansaço gerado pelo excesso de tempo passado na escola. • O número de horas passado em contexto de sala de aula. • A não participação das escolas na seleção da totalidade das AEC que oferecem.
<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapear o capital de recursos existentes na localidade. • A rentabilização dos recursos existentes nas localidades (equipamentos desportivos, museus, salas de exposição, teatros e salas de concerto...). • A divulgação dos recursos educativos e culturais existentes na localidade, bem como as condições de acesso. • A calendarização, de um número mínimo, de visitas para usufruto de novas experiências formativas e educativas. • A educação de novos gostos e interesses culturais. • A integração de parte, ou totalidade, das AEC no currículo do 1º CEB. • Maior abertura da escola e envolvimento da comunidade. • A descentralização da tomada de decisão. 	<p style="text-align: center;">Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • A restrição das atividades ao espaço físico da escola. • A "hiper escolarização " da vida das crianças. • A saturação de escola e inerente desinteresse por parte dos alunos. • Ausência de tempos destinados à planificação, nos horários dos PPAEC. • A precariedade das condições de trabalho dos PPAEC. • Os diferentes interesses, e lógicas de ação, presentes na implementação do programa. • Ausência de uma efetiva avaliação das aprendizagens dos alunos e do programa. • O desconhecimento do papel das AEC na educação e desenvolvimento integral das crianças. • A desvalorização das atividades e dos docentes AEC. • O difícil equilíbrio entre equidade e qualidade.

A opinião dos pais, apesar de marcada pela polifonia, ratificou o programa e valorizou claramente a sua dimensão social, bem como a sua função democratizadora, plasmada na garantia de acesso a atividades de enriquecimento a todas as crianças, independentemente do seu grupo de origem.

Não obstante essa boa aceitação, reconheceram a existência de alguns pontos fracos no processo de implementação que importa corrigir. Em particular a marginalização dos encarregados de educação dos processos de decisão, no que concerne ao desenho e implementação da oferta, à definição dos espaços e dos tempos e à avaliação do processo. Por outro lado, alguns pais manifestaram preocupação relativamente à redução do tempo de lazer e de estudo das crianças, provocada pelo programa. E questionaram se a manutenção das condições existentes não poderiam potenciar a saturação de escola manifestada por algumas crianças.

QUADRO 17: Opinião dos pais e encarregados de educação

<p style="text-align: center;">Pontos fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • O serviço social na guarda das crianças após o período escolar. • A generalização da oferta de almoço nas escolas. • A gratuidade da inscrição. • A oportunidade de novas experiências formativas para as crianças. • As novas aprendizagens. • O caráter optativo das atividades. 	<p style="text-align: center;">Pontos fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A não participação dos pais na seleção das atividades. • A inadequação dos espaços. • O excesso de horas na escola. • O número de horas passado em contexto de sala de aula. • A obrigatoriedade de frequentar todas as AEC previstas pela entidade promotora. • A mobilidade dos professores AEC. • A redução do tempo de brincadeira das crianças. • A redução do tempo quotidiano para estudo ou trabalhos de casa.
<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estabelecimento de parcerias com os serviços educativos e culturais existentes na localidade. • A promoção de saídas da escola, destinadas ao conhecimento de novos contextos formativos da cidade. • O desenvolvimento de novos interesses e competências nas crianças. • A divulgação dos serviços e recursos educativos e culturais existentes na cidade. 	<p style="text-align: center;">Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • A circunscrição das AEC ao espaço escolar. • A redução das AEC a dispositivo de guarda das crianças. • A saturação de escola. • A ausência de envolvimento dos pais e encarregados de educação na implementação do programa.

B. CASO RAMALDE

I. Caracterização do contexto

1.1. O Agrupamento de Escolas Clara de Resende

O Agrupamento Vertical Clara de Resende foi constituído em 2004-2005, reunindo a Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Clara de Resende, onde está a sede do agrupamento, e a Escola Básica do 1º CEB João de Deus. Ambas estão localizadas na freguesia de Ramalde. Relativamente aos restantes agrupamentos da cidade do Porto, este agrupamento tem a particularidade de não ter a oferta educativa da educação pré-escolar.

Na Introdução, o respetivo Projecto Educativo (2010) refere que: “O Agrupamento é constituído pela Escola EB1 João de Deus (16 turmas) e pela Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Clara de Resende (39 turmas)⁴⁶. A oferta curricular no ensino secundário abrange os cursos de Ciências Sociais e Humanas, Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias, o curso Profissional de Animação Social e o ensino recorrente noturno”. Esta composição pressupõe um percurso escolar predominantemente orientado para prosseguimento de estudos, iniciado, em cada ano letivo, por perto de 100 alunos. Na transição entre o ensino básico e ensino secundário, prevê-se uma maior mobilidade dos alunos dada a oferta de cursos no ensino secundário.

Com vista ao desenvolvimento integral dos alunos, o Agrupamento dispõe de recursos e equipas orientados para: Desporto Escolar, Educação para a Saúde, Atividades de Enriquecimento Curricular, Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, na escola sede, Biblioteca na EB1 João de Deus, candidata à integração na Rede de Bibliotecas Escolares, Apoio Educativo (Equipa de Apoio Pedagógico, Núcleo de Apoio Educativo, Serviço de Psicologia e Orientação, ASE). (Projecto Educativo, 2010, p. 2)

Quanto ao passado histórico da escola-sede, no site⁴⁷ pode ler-se:

A Escola Técnica Elementar Clara de Resende foi criada em 1949, como escola anexa à Escola Comercial Filipa de Vilhena, numa época em que, por todo o país, se assiste à implementação de uma vasta rede de escolas técnicas, após a promulgação do Estatuto do Ensino Técnico Profissional Industrial e Comercial em Agosto de 1948. O Sistema Educativo português

⁴⁶ 2º ciclo e 3º ciclo: 4 turmas de cada ano; ensino secundário: 15 turmas do serviço diurno e 4 turmas do serviço noturno/ensino recorrente.

⁴⁷ (<http://www.clararesende.pt/Historial.html>)

caracteriza-se então, e até 1969, pela existência de duas vias de ensino a partir do ensino primário: a liceal e a técnica. Assim, a Escola Clara de Resende aparece em 49 com o objectivo de ministrar o ensino do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico a uma população escolar exclusivamente feminina.

Funcionou de 1949 a 1953 na Rua das Taipas e de 1953 a 1959 na Rua Aires de Gouveia, adquirindo a sua autonomia no ano letivo de 1959/60, ano em que ocupou as atuais instalações. Ainda e sempre obedecendo a um projeto de difusão do Ensino Técnico é convertida em Escola Industrial em 1966, com o Curso de Formação Feminina, e em Escola Industrial e Comercial em 1969, com a criação do Curso Geral de Comércio.

Com as transformações verificadas na sociedade portuguesa após Abril de 1974, abrem-se novas perspectivas ao Sistema Educativo com a extinção das duas vias escolares, consideradas de desigual prestígio e discriminação social.

Com a atualização de currículos, programas, métodos e processos de trabalho e procurando dar uma formação e informação de base, permitindo mais sólidas opções escolares e profissionais e maior capacidade de adaptação ao trabalho, em 1975, começa a funcionar, na Escola, o 7º ano do Curso Unificado.

Considerando que a unificação do ensino tornara obsoleta a distinção entre Liceus e Escolas do Ensino Técnico, a nossa Escola, em 1978, passa a designar-se: Escola Secundária Clara de Resende.

Mais tarde, uma nova designação se impõe: a Escola Secundária com 3º ciclo Clara de Resende. E de novo, no ano lectivo 2004-2005, passa a ser a sede do Agrupamento Vertical de Clara de Resende e muda a sua designação para Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Clara de Resende.

1.2. A Escola do 1º CEB João de Deus (ex EB1 nº 47)

As instalações atuais desta escola foram inauguradas em 1991, para substituírem a velha escola nº 47, conhecida pelo nome de "Escola de Belos Ares". Esta era constituída por dois edifícios distintos: um, na rua de Belos Ares, funcionava exclusivamente para as meninas e o outro, na rua João de Deus, só para meninos. Este funcionamento, com separação de géneros, vigorou até 1974. Desde então até 1991 essa separação deixou de existir mas a necessidade da escola funcionar nos dois edifícios continuou porque o número de crianças, com todas as salas em regime normal, assim o justificava (270 alunos).

Com as novas instalações construídas de raiz na rua João de Deus, para onde transitaram em 1991 cerca de 200 crianças distribuídas pelas oito salas existentes, os dois velhos edifícios passaram a ter novas funções (um serviu para alojar a delegação escolar e o outro alojou uma escola privada de Música) e o regime normal manteve-se. No entanto, tendo visto aumentar progressivamente o número de alunos, bem depressa aquelas oito salas se tornaram insuficientes o que, já no tempo presente, obrigou ao funcionamento de todas as salas em regime duplo.

De acordo com um levantamento das características das escolas básicas do 1º CEB e jardins de infância do município realizado pela Faculdade de Arquitetura em 2005, a Escola João de Deus apresentava o seguinte perfil (Quadro 18):

QUADRO 18: Perfil físico das instalações da Escola João de Deus

Caracterização física	Características
Ano de construção	1991
Área coberta	1321 m ²
Área livre	2439 m ²
Acesso a deficientes motores	Sim
Caracterização funcional	Características
Instalações sanitárias para crianças deficientes motores	Não
Ano da última intervenção	Anos 1990
Área didática	1188 m ²
Nº de pisos acima do solo	2
Nº de pisos abaixo do solo	0
Nº de salas de aula	8
Biblioteca	Sim
Sala de Informática	Sim
Refeitório	Sim
Ginásio	Não
Pavilhão polivalente exterior	Não
Cozinha/confeção refeições	Sim/Sim
Redes e instalações	Características
Acesso à internet	Sim
Número de computadores	16

No domínio específico do equipamento informático, o Relatório de Avaliação Interna do ano letivo de 2008-2009, refere

A escola João de Deus regista um *deficit* de equipamentos informáticos, dispondo de 19 computadores com ligação à NET para uso dos alunos, o que corresponde a um rácio de 19,2 alunos por computador, o dobro da média nacional no 1º CEB. (Comissão de Avaliação Interna, 2008-2009, Relatório, p. 22)

1.3. A comunidade educativa do Agrupamento e da Escola do 1º CEB João de Deus

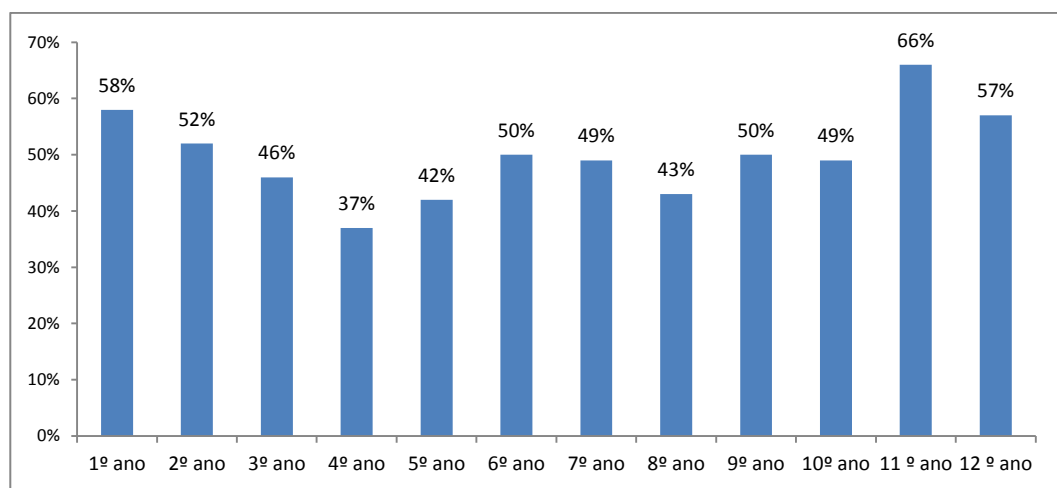
Ainda de acordo com o relatório referido no ponto anterior, os alunos que frequentavam o 1º CEB na Escola João de Deus, em 2008-2009, representavam 28% do total de alunos do agrupamento, que era de 1329 (Quadro 19):

QUADRO 19: Distribuição dos alunos por ciclos e tipo de ensino no agrupamento

Recorrente e EFA	Ensino recorrente e cursos de Educação e Formação de Adultos (80)	6%
Ensino secundário	Secundário profissional (26)	2%
	Secundário tecnológico (26)	2%
	Secundário regular (266)	20%
Ensino básico	3º ciclo (332)	25%
	2º ciclo (225)	17%
	1º CEB (370)	28%

Nesse ano, a distribuição da população escolar por sexos mostrava que a percentagem das crianças e jovens do sexo feminino era ligeiramente superior à dos rapazes (51%), embora com variações significativas consoante o ano de escolaridade:

GRÁFICO 4: Alunos do sexo feminino no Agrupamento Clara de Resende



As idades médias dos alunos adequavam-se ao nível etário normal para cada ano de escolaridade (Quadro 20):

QUADRO 20: Média de idades dos alunos por ano de escolaridade

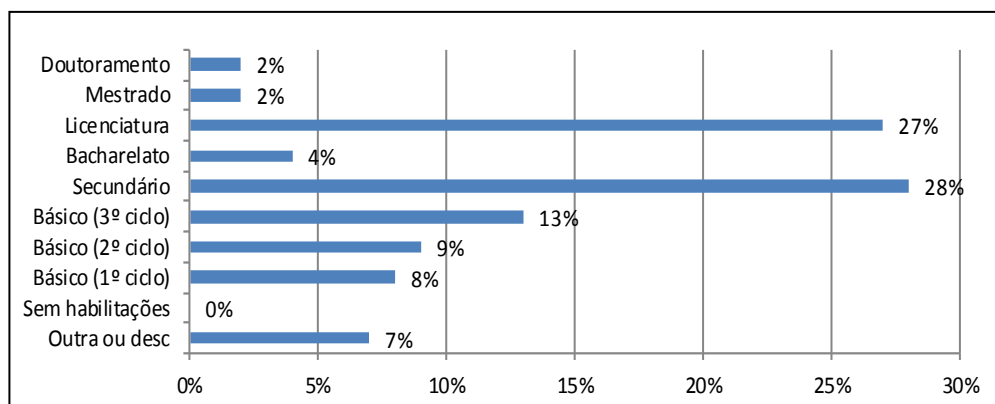
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
6	7,1	8,2	9,1	10,3	11,3	12,2	13,3	14,2	15,2	16,4	17,4

Ainda segundo o relatório de 2008-2009, o peso de alunos estrangeiros no agrupamento é muito reduzido (2,3%). Cerca de 80% dos alunos vivem com os dois pais e mais de 70% dos alunos são filhos únicos ou têm apenas um irmão. Em mais

de 70% dos casos, o encarregado de educação é a mãe. Embora em cerca de 19% dos casos não tenha sido referida a profissão dos pais, constata-se que, no conjunto das profissões indicadas, é importante o peso de pais com estatuto profissional elevado (41%), enquanto o peso de pais pertencentes ao setor de serviços (incluindo os professores – 8%) não ultrapassa os 19% e o grupo constituído por operários, agricultores e trabalhadores não qualificados é muito reduzido (13%).

De algum modo, a distribuição das habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos do agrupamento está em consonância com o peso destes grupos socioprofissionais:

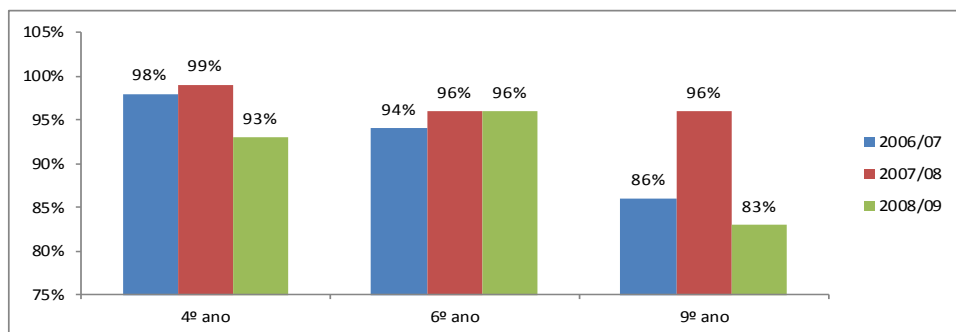
GRÁFICO 5: Habilitações académicas dos encarregados de educação no Agrupamento Clara de Resende



Apesar de maioritariamente oriundos da classe média, neste agrupamento há alunos com elevadas carências socioeconómicas. Sobre a questão do apoio social escolar, o relatório que temos vindo a citar manifesta algumas preocupações significativas: “No início do ano lectivo de 2008-/2009, 321 alunos tiveram apoio social escolar no Agrupamento, 106 na Escola João de Deus e 215 na Escola Clara de Resende. Estes números reflectem um aumento preocupante do número de alunos carenciados”.

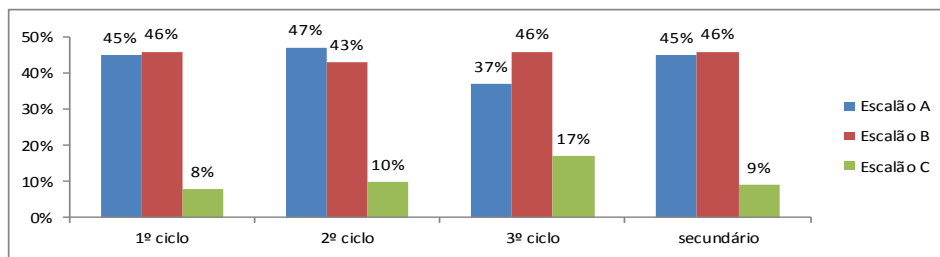
De facto, de acordo com os números apresentados, o aumento percentual do número de alunos com apoio social escolar (ASE) entre 2006-2007 e 2007-2008 já tinha sido muito significativo: na Escola João de Deus (1º CEB) foi de 172% e na Escola Clara de Resende (2º e 3º ciclos e ensino secundário) foi de 199%. Em 2008-2009, por ciclos de ensino, a distribuição de alunos com apoios socioeducativos por escalões foi a seguinte:

GRÁFICO 6: Taxas de alunos abrangidos pelo ASE, por escalão e por nível de ensino



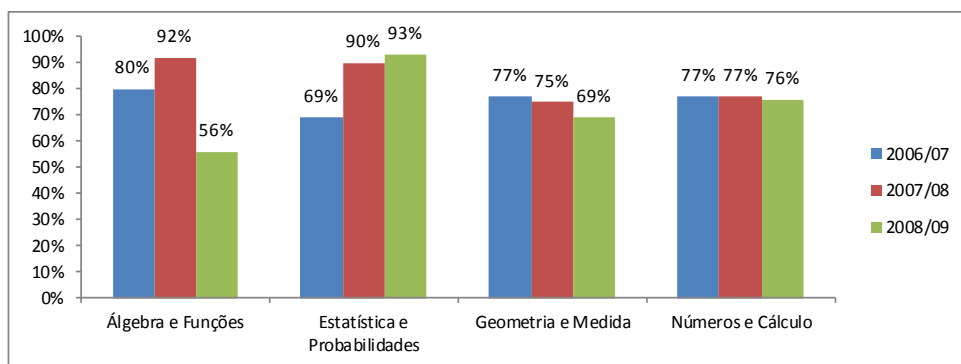
Quanto ao rendimento escolar dos alunos, o relatório de avaliação interna diz-nos que as taxas de transição entre ciclos no ensino básico tiveram um pico de sucesso em 2007-2008 e sofreram uma redução significativa no ano seguinte:

GRÁFICO 7: Taxas de transição entre ciclos no triénio 2006-2007 a 2008-2009



No que se refere especificamente ao 1º ciclo, em 2008-2009 prestaram provas de aferição 81 alunos a Língua Portuguesa (4º ano) e 82 alunos a Matemática (4º ano). Os resultados obtidos na Língua Portuguesa mostram “resultados modestos, com percentagens de respostas correctas pouco superiores a 50% em Expressão Escrita” (*idem*, 200-2009) mas melhores quer no conhecimento explícito da língua (75%), quer na leitura (81%). Quanto à Matemática, comparando os resultados de 2008-2009 com os dois anos letivos anteriores, verifica-se que, com exceção da área de Estatística e Probabilidades, existiu um decréscimo de resultados, particularmente acentuado em Álgebra e Funções:

GRÁFICO 8: Resultados das provas de aferição em Matemática no triénio 2006-2007 a 2008-2009



Na parte final do relatório, a Comissão de Avaliação Interna, responsável pela sua elaboração, recomenda que, na revisão do Projecto Educativo do Agrupamento, se tenha em consideração a necessidade de

(...) reforçar os progressos feitos no âmbito da coordenação curricular, encarando-os de forma eficiente, isto é, dando prioridade às acções que mais directamente se repercutem nas aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, torna-se essencial uma coordenação estreita entre a escola João de Deus e a escola-sede do Agrupamento, que, como se constata nos Relatórios de Avaliação Interna, continua a falhar. (Relatório de Avaliação Interna, p. 83)

Importa agora aprofundar o conhecimento sobre a Escola João de Deus no que diz respeito a alguns aspetos da sua comunidade que, por razões óbvias, não foram contemplados no relatório que temos vindo a referir. O ano escolar que agora é nossa referência é 2009-2010.

O primeiro desses aspetos relaciona-se com o local de residência dos seus alunos, fator importante tendo em conta que a inscrição das crianças nas escolas públicas do 1º ciclo é obrigatória naquela escola cuja área de influência integre a morada de residência dos pais ou do encarregado de educação ou na escola cuja área de influência integre o local de trabalho de qualquer um dos pais ou do encarregado de educação. No caso de ser necessário, a prova do local de residência para efeitos de inscrição numa dada escola do 1º ciclo é da responsabilidade dos pais ou encarregados de educação e é objeto de declaração emitida pela respetiva junta de freguesia ou pela entidade patronal dos pais ou do encarregado de educação desde que tenha sede na freguesia em causa.

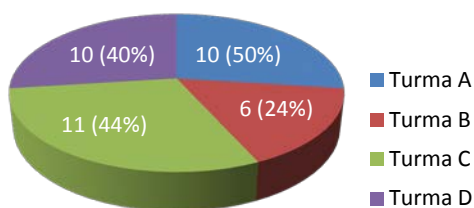
No caso da Escola João de Deus, sobre esta questão, foi analisada uma amostra constituída pelas quatro turmas do 1º ano, duas funcionando no regime duplo da manhã, entre as 8h30 e as 13h30, e outras duas funcionando no regime

duplo da tarde, ou seja, entre as 13h30 e as 18h30. Os resultados obtidos foram os seguintes (Quadro 21):

QUADRO 20: Nº alunos do 1º ano com declaração de residência

Turmas do 1ºano	Nº de alunos	Nº de alunos c/ declaração	%
Turma A (manhã)	20 ⁴⁸	10	50%
Turma B (manhã)	25	6	24%
Turma C (tarde)	25 ⁴⁹	11	44%
Turma D (tarde)	25 ⁵⁰	10	40%
Total	95	37	39%

GRÁFICO 9: Número de alunos do 1º ano com declaração de residência na área de influência da escola



Verifica-se que, nas turmas do 1º ano, a percentagem de alunos que tiveram que apresentar uma declaração justificativa para efeitos de inscrição variou entre os 24% e os 50%. Quase todas estas declarações correspondem a moradas dos locais de trabalho dos pais (cuja residência é em freguesias distintas de Ramalde) ou a moradas de encarregados de educação que não coincidem com os pais, quando a morada destes é também em freguesias distintas. São vários os casos em que a residência paterna é Lordelo do Ouro ou Cedofeita (freguesias da cidade, vizinhas) ou freguesias pertencentes a municípios vizinhos (casos de Matosinhos e Vila Nova de Gaia). Independentemente do problema da escolha da escola estar condicionada pelos locais de residência ou de atividade profissional dos pais, no caso desta escola, há também um outro fator condicionador (potenciador?) dessa escolha, que é o facto de todas as suas 16 turmas funcionarem em regime duplo da manhã (8) ou da tarde (8). Voltaremos a esta questão mais adiante, a propósito do funcionamento das atividades de enriquecimento curricular.

⁴⁸ Esta turma incluía uma criança com necessidades educativas especiais, pelo que legalmente tinha que ter um número mais reduzido de alunos.

⁴⁹ Esta turma incluía uma criança em regime doméstico, a quem a escola deve prestar apoio.

⁵⁰ Esta turma incluía uma criança em regime domiciliário (necessário quando se trata de um aluno portador de doença grave prolongada e incapacitante), a quem a escola deve prestar apoio.

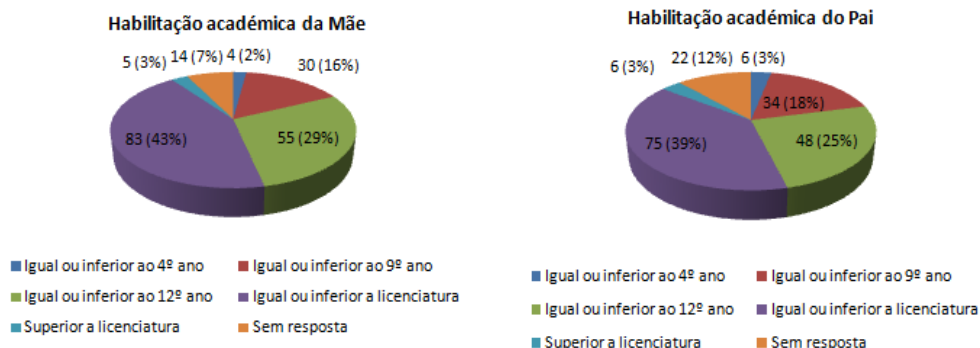
Um segundo aspeto a ter em conta diz respeito às habilitações académicas dos pais. Tínhamos referido anteriormente, a respeito do agrupamento, que, no conjunto das profissões indicadas, é importante o peso de pais com estatuto profissional elevado (41%), enquanto o peso de pais pertencentes ao sector de serviços (incluindo os professores – 8%) não ultrapassa os 19% e o grupo constituído por operários, agricultores e trabalhadores não qualificados é muito reduzido (13%). Também dissemos que havia consonância entre o peso destes grupos socioprofissionais e a distribuição das habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos do agrupamento. Importa verificar a validade destas conclusões no que diz respeito especificamente à Escola João de Deus.

Tomando uma amostra constituída pelas quatro turmas do 1º ano (95 alunos) e pelas quatro turmas do 4º ano (96 alunos) ou seja, um total de 191 alunos, o número de pais e mães por habilitação académica e por situação profissional é a seguinte (Quadro 22):

QUADRO 21: Habilitações académicas dos encarregados de educação das turmas do 1º ano

Habilitação Académica	Pai	%	Mãe	%	Situação Profissional	Pai	%	Mãe	%
Igual ou inferior ao 4º ano	6	3%	4	2%	Por conta de outrem	142	74%	141	74%
Igual ou inferior ao 9º ano	34	18%	30	16%	Por conta própria	25	13%	16	8%
Igual ou inferior ao 12º ano	48	25%	55	29%	Desempregado	6	3%	15	8%
Igual ou inferior a licenciatura	75	39%	83	43%	Aposentado	3	2%	0	0%
Superior a licenciatura	6	3%	5	3%	Sem resposta	15	8%	19	10%
Sem resposta	22	12%	14	7%					
Total	191	100%	191	100%	Total	191	100%	191	100%

GRÁFICO 10: Habilitações académicas dos pais e das mães



Para além de se confirmar que, no conjunto de pais e mães, a habilitação académica dos encarregados de educação é elevada (mais de 60% tem uma habilitação que pode variar entre o 10º ano e o doutoramento) e que a larga maioria é trabalhador por conta de outrem, há dois aspetos que também merecem uma chamada de atenção: por um lado, verifica-se que é maior o número de mães do que de pais com uma habilitação académica compreendida entre o 10º ano e a licenciatura e, por outro lado, paradoxalmente, é bastante maior o desemprego nas mulheres do que nos homens. É importante referir que, não havendo, na ficha consultada, um espaço para designar a ocupação “trabalho doméstico”, provavelmente a maioria das mães nessa situação terá optado por não dar resposta (19 mães, correspondendo a 10%).

Na sua maioria, os encarregados de educação (pais e mães) dos alunos desta escola exercem profissões qualificadas. A título de exemplo, apresentam-se (Quadro 23) os resultados de uma das quatro turmas do 1º ano (as restantes, quer do 1º ano quer do 4º ano, seguem “grosso modo”, o mesmo perfil). Nesta turma, que tem 25 alunos, apenas aparecem identificadas 20 profissões para as mães. Não será de excluir a hipótese de as cinco que não respondem corresponderem à ocupação de “trabalho doméstico”.

Já tínhamos referido anteriormente que o crescimento anual das situações de carência socioeconómica no agrupamento representa um problema que mereceu uma chamada de atenção específica no relatório de avaliação interna.

QUADRO 22: Ocupação profissional dos encarregados de educação de turma do 1º ano

Pai	Mãe
Empresário (2), Operador de Artes Gráficas, Gestor de Negócios, Caixa de Parque, Técnico de Turismo (2), Aposentado, Advogado, Técnico de Engenharia, Engenheiro Informático, Vendedor, Diretor de Projetos, Engenheiro Civil, Diretor Financeiro, Profissional de Seguros, Jornalista, Administrativo, Engenheiro Alimentar.	Professora, Agente de Viagens, Advogada, Aprendiz de Cozinha, Empregada Bancária (2), Assistente Técnica da Administração Pública (2), Assistente de Seguros (2), Enfermeira (2), Socióloga, Vigilante de Crianças, Técnica de Contabilidade, Vendedora, Professora de Educação Especial, Assistente Social, Secretária, Engenheira Alimentar.

Nota: o número entre parênteses indica a respetiva frequência de resposta.

No caso da Escola João de Deus, embora haja alguns casos de alunos em que um dos encarregados de educação, mais acentuadamente a mãe como já referimos, está na situação de desemprego, o número de crianças abrangidas pelos apoios socioeducativos (ASE) em 2009-2010 não ultrapassava ainda os 10%, como mostra o Quadro 24, referente às quatro turmas do 1º ano:

QUADRO 23: Nº de alunos do 1º ano abrangidos pelo ASE

Turmas	Alunos	Alunos com ASE	%
A	20	1	5
B	25	1	4
C	25	3	12
D	25	3	12
Total	95	8	8%

II. Administração e gestão das AEC

2.1. A oferta de AEC na cidade do Porto e o papel singular da freguesia de Ramalde

No Porto, quando o programa AEC foi lançado⁵¹, o executivo camarário⁵² assumiu-se como entidade promotora e optou por entregar a respetiva implementação, através de concurso e conseqüente contrato, a várias entidades especializadas (instituições de ensino superior público, associações de carácter cultural e/ou artístico, etc.) que deveriam garantir a resposta eficaz a todos os problemas, desde a produção de materiais pedagógicos necessários para o normal desenvolvimento das diversas atividades de enriquecimento, até aos concursos de recrutamento dos monitores necessários para o regular funcionamento do programa. Inicialmente, a oferta municipal abrangia todas as freguesias da cidade e as entidades operacionais selecionadas foram a Faculdade de Letras, para a iniciação à Língua Inglesa, a Associação Coro Gregoriano (com sede em Penafiel), para a iniciação Musical, e a Faculdade de Educação Física e Desporto Escolar para a iniciação à Educação Física e Desportiva. No primeiro ano do programa, embora a experiência anterior aconselhasse o contrário⁵³, o conjunto de atividades de enriquecimento curricular era idêntico para todas as escolas do 1º ciclo da cidade, qualquer que fosse a escola e a freguesia.

A mudança ocorreu pouco depois, primeiro na autonomização da freguesia de Ramalde, que passou a ter um pacote próprio de oferta de atividades

[por] decisão aceite pelo município, tendo por base o reconhecimento das competências desta entidade (a junta de freguesia) e todo o trabalho que já vinha a desenvolver, há alguns anos, na área da educação com as escolas da sua área territorial. (Entrevista 1, vereadora do Pelouro da Educação, em anexo)

⁵¹ Através do Despacho nº 14 460 de julho de 2008.

⁵² Nas eleições autárquicas de 2005, o executivo municipal foi ganho pela coligação PSD/PP (anteriormente era de maioria PS).

⁵³ Anteriormente, o apoio da CMP às escolas do 1º ciclo fazia-se através de ações que tinham em conta os Projetos Educativos das próprias escolas, admitindo-se então uma vasta gama de possibilidades de diversificação de atividades de complemento curricular ou extracurricular.

e depois, na alteração das entidades operacionais que implementavam no terreno o programa.

Como ficou dito relativamente ao caso anterior, ao contrário de outros municípios, no Porto, a razão apresentada publicamente para esta mudança de atores intermédios parecia residir exclusivamente nas alterações que foram introduzidas pelo governo, no início desse ano letivo, no Código de Contratação Pública (CCP).

Deste modo, sem uma avaliação pública dos processos e resultados dos anos anteriores, o município do Porto enquanto entidade promotora deu prioridade à subcontratação de serviços a empresas criadas para este fim. Estas, naturalmente, atuam numa lógica de mercado e de obtenção de margens de lucro consideradas razoáveis nessa área de negócio, em detrimento da cooperação com os “recursos existentes na comunidade, tais como escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS” (Despacho nº 14460/2008). No caso em análise, existiam instituições e recursos da cidade, vocacionados e habilitados para o exercício da atividade educativa e com larga experiência de trabalho quer com os professores, quer com os alunos dos agrupamentos e das escolas básicas do 1º ciclo da cidade, nomeadamente para efeito da planificação das atividades relacionadas com a iniciação ao Inglês, à Atividade Física e Desportiva, à Música e a outras expressões artísticas.

A mobilização social conseguida em torno dos parceiros educativos locais neste programa, em especial as escolas e os agrupamentos onde as ações educativas são sobretudo marcadas pelo incessante combate ao insucesso e ao abandono escolares, parece assim ter cedido o lugar à mobilização de recursos conseguida através da lógica estritamente empresarial, que, embora possa cumprir com eficácia o caderno de encargos que contratou, obviamente não tem experiência de trabalho com os professores do 1º ciclo e não consegue alargar a sua intervenção para aqueles domínios da ação interna das escolas.

Assim, certamente tendo em conta o peso da componente de financiamento máximo garantido pelo ministério para uma boa execução contratual com as três empresas envolvidas, a Câmara Municipal do Porto avançou com a oferta anteriormente referida.

Tendo em conta as obrigações contratuais assumidas perante as empresas que implementam as atividades e a lógica comercial que preside à respetiva ação, é compreensível e justificada esta opção de um pacote bem financiado e igual para todas as crianças e em todo o lado. De qualquer modo, esta estratégia de empresarialização educativa não deixou de ter alguns efeitos negativos que saltaram para a opinião pública, nomeadamente a propósito da contratação dos monitores das AEC.

Esta questão coloca no centro da problemática do enriquecimento curricular o problema, ainda mal resolvido, da sua planificação e funcionamento: será pedagogicamente aconselhável que as AEC possam interromper o curso normal das aulas nas escolas (a maioria, na cidade) que funcionam em regime normal

(manhã e tarde) obrigando assim à “flexibilização” do horário do professor titular e da própria turma? É sabido que entre os professores titulares de turma as opiniões estão fortemente divididas. Também é sabido que entre os monitores das AEC, a maioria inclina-se para uma resposta positiva. Quanto aos pais, também não têm certezas. Jogam-se aqui vários interesses legítimos, mas de difícil compatibilização, nomeadamente entre a natureza empresarial do serviço prestado e a natureza pedagógica do contexto em que esse serviço existe. Só uma avaliação profunda das consequências desta “coabitação” do currículo com o enriquecimento no horário letivo normal poderá dar pistas para a resposta à questão anterior.

De qualquer forma, as soluções encontradas não deviam ser “impostas” às escolas, como hoje ocorre. Mas, sobre esta questão, a responsável camarária defende-se, atribuindo as responsabilidades pelas alterações nos horários às próprias escolas:

Todo o processo de planeamento decorre em estreita colaboração com os agrupamentos e coordenadores de escolas. Em momentos específicos são envolvidos os órgãos de gestão curricular, no sentido de apreciarem e validarem diversas opções do programa, como sejam, na escolha de manuais. Em outras matérias são disponibilizadas informações e todos os esclarecimentos quer ao nível do programa, quer no currículo dos docentes das AEC. Ao longo do ano letivo, esta articulação e participação é efetivada através da equipa técnica do município. (Anexo 4)

2.2. O processo de constituição da JF de Ramalde como entidade promotora

De acordo com o presidente⁵⁴, as razões que levaram a Junta de Freguesia de Ramalde a assumir-se como entidade promotora autónoma têm a ver sobretudo com a “história de colaboração” que, naquele “território educativo”, já existia entre as escolas do 1º ciclo, as instituições de solidariedade social, as associações de pais e a própria junta.

Para aquele responsável:

Tudo começou no início de 2002, com um programa OTL Jovem que, embora não tivesse tido apoios – nem sequer camarários –, correspondia ao cumprimento de um compromisso eleitoral que assumia a Educação como prioridade de intervenção política da junta. Ramalde, em 2002, tinha uma população heterogénea, com muitas crianças que, após as aulas, ficavam na rua. O conhecimento desta realidade vem do facto de eu ter sido vice-presidente do Boavista desde os anos 1990 até 2007 e de, por isso, ter conhecido muito bem os bairros sociais da freguesia. (Anexo 15)

Na sequência daquele programa de ocupação de tempos livres de crianças e jovens, a junta de freguesia estreitou laços de cooperação e partilha com instituições locais e com as escolas do 1º ciclo, tendo em vista a criação de campos de férias e a realização de atividades desportivas após o horário letivo.

⁵⁴ Nas eleições autárquicas de 2005, a Junta de Freguesia de Ramalde voltou a ser ganha por uma lista de coligação PSD/PP, sendo o presidente um militante do Partido Popular que já o era anteriormente.

Essas atividades, a que rapidamente se juntou uma “oferta especial” de iniciação à Música e ao Inglês, decorriam nas escolas. O desenvolvimento destas atividades extracurriculares conduziu, em 2003-2004, à celebração dos primeiros protocolos com as escolas e à integração daquelas atividades nos respetivos projetos educativos e, nalguns casos, até nos projetos curriculares de turma. O forte crescimento do número de crianças envolvidas foi possibilitado e acompanhado pelo envolvimento de sucessivos parceiros locais (as EB2,3 do Viso e Maria Lamas, a E.S. Fontes Pereira de Melo, a Fundação Eng.º António de Almeida, as piscinas municipais).

Em 2005-2006 a iniciação ao Inglês foi generalizada a todas as escolas do 1º ciclo da freguesia, como atividade extracurricular financeiramente suportada apenas pela junta. Foi então que *“a comunidade local de Ramalde (escolas do 1º ciclo, agrupamentos e pais) desafiou a junta a constituir-se como entidade promotora. O convite foi formalizado e a junta assumiu-o politicamente e financeiramente”* (Anexo 15).

O processo vivido até ao arranque formal, em 2007-2008, das AEC em Ramalde resulta, como se depreende do que ficou dito, por um lado, de uma decisão de natureza política (o compromisso eleitoral, assumido numa candidatura autárquica, de dar prioridade às questões educativas) e, por outro lado, de um processo de intervenção territorial em que as escolas do 1º ciclo são determinantes. Quando, na entrevista, o responsável autárquico refere o seu conhecimento sobre a heterogeneidade populacional da freguesia, sobre os bairros camarários e sobre a forma como as crianças ocupam a sua vida e o seu tempo livre (nas ruas), estava a explicitar as críticas que lhe foram dirigidas pelos pais, pelas escolas, pelos respetivos coordenadores e professores, sobre o insucesso escolar que, na freguesia, era muito elevado (Quadro 25).

Como se pode verificar no quadro, Ramalde apresentava em 2006-2007 o terceiro maior valor de insucesso escolar (não conclusão) no 4º ano do 1º ciclo, depois de Sto. Ildefonso e de Campanhã. Ora, as repercussões de uma escolaridade do 1º ciclo mal sucedida conduzem geralmente a percursos escolares seguintes marcados por desvios etários cada vez maiores⁵⁵, acentuando-se assim as dificuldades de permanência no sistema que são características da maior parte das crianças e jovens residentes nos bairros sociais.

⁵⁵ De acordo com o Diagnóstico Social do Porto, em 2007, a média de desvio etário, aos 10 anos, no país, era de 22,7% (ou seja, o insucesso e a retenção já atingiam 22,7% dos alunos), mas a média de desvio etário, aos 16 anos, no país, era de 27,4% (ou seja, o insucesso e a retenção aumentavam).

QUADRO 24: Resultados escolares no 1º ciclo do ensino básico em 2006-2007, por freguesias

Freguesias	N/ transitou	N/ concluiu
Aldoar	16%	4%
Bonfim	3%	5%
Campanhã	10%	13%
Cedofeita	0%	3%
Foz do Douro	2%	5%
Lordelo do Ouro	7%	6%
Massarelos	1%	3%
Miragaia	2%	0%
Nevogilde	0%	0%
Paranhos	4%	8%
Ramalde	4%	9%
Sto. Ildefonso	7%	19%
São Nicolau	6%	0%
Sé	4%	4%
Vitória	6%	2%
Porto	6%	8%

Fonte: GEPE/ME.

Provavelmente foram estes atores que lançaram o desafio à junta: perante o quadro educativo presente em grande parte da freguesia, com as escolas no “coração do furacão” das retenções repetidas, da desescolarização progressiva, da não significância da cultura escolar perante a cultura da rua, do bairro e da família, era preciso aproveitar a oportunidade das AEC para chegar aos pais, às famílias, aos encarregados de educação.

O facto de a junta de freguesia assumir então a plenitude das responsabilidades de entidade promotora das AEC, nomeadamente na gestão da oferta e no seu financiamento integral, marca uma primeira e grande diferença em relação ao processo face ao executivo camarário da cidade: em Ramalde, o processo resulta da mobilização social, dos parceiros e instituições locais, e não da mobilização do mercado e dos respetivos agentes económicos (empresas). Para a junta de freguesia, a questão não se resolvia entregando o problema a uma ou mais empresas especializadas, que lidam de forma eventualmente eficaz mas fria e distante quer com o objeto da sua ação (as crianças e as famílias), quer com os objetivos do programa: enriquecer o currículo, criando condições e oportunidades para o desenvolvimento de competências, comportamentos, atitudes e formas de relação com os outros e com o saber escolar que favoreçam o crescimento pessoal e social dessas crianças e, por isso, combatam o insucesso e o abandono.

Uma segunda diferença em relação à câmara cidadina diz respeito à forma como foi resolvida a questão prática da execução do programa em Ramalde. Segundo o presidente,

Inicialmente, a junta propôs-se ser entidade promotora juntamente com os agrupamentos da freguesia. Com o Agrupamento do Viso não havia problemas porque todas as escolas deste agrupamento pertencem a Ramalde. Já com o Agrupamento Maria Lamas, que tem uma escola pertencente a Paranhos, a questão era mais difícil. Por outro lado beneficiávamos do facto de sermos a única freguesia do Porto que tinha implementado também o programa de apoio à família, com o apoio ao estudo, o lanche, etc. Para além disso, a junta já tinha protocolos de colaboração com a Paróquia do Santíssimo Sacramento e com a Paróquia da Nossa Senhora da Boavista⁵⁶, onde funcionavam já ATL para algumas crianças da freguesia que frequentavam a Escola do 1º ciclo de João de Deus. (Anexo 15)

Importa referir que os alunos desta escola⁵⁷, em 2006-2007, já tinham as AEC através da oferta da C. M. do Porto, embora num programa incompleto. Só no ano letivo seguinte é que foram abrangidos pela oferta da junta de freguesia, após a constituição do Agrupamento Vertical de Clara de Resende. É então que a autarquia estabelece protocolos de colaboração, primeiro com a Paróquia da Nossa Senhora da Boavista e com o próprio Boavista Futebol Clube e, no ano seguinte, com a Paróquia do Santíssimo Sacramento.

De acordo com as declarações do vice-presidente da junta de freguesia, a iniciativa para o estabelecimento dos protocolos com as IPSS (Santíssimo Sacramento e Nossa Senhora da Boavista) partiu do próprio Agrupamento Clara de Resende⁵⁸, mas

[a] junta de freguesia também anteriormente já colaborava com o FOCO⁵⁹ no ATL, no âmbito das Actividades de Educação Física e Desporto. Aliás, a EB1 Padre Américo também já tinha um protocolo com esta IPSS. Em 2008-2009 essa escola estava em regime normal. Dado o êxito das AEC, este ano (2009-2010) passaram de regime normal a “regime duplo” ou seja, passaram a ter “aulas das AEC” das 9h00 às 9h45 e das 13h30 às 14h15 duas vezes por semana e por turma. Nos outros dias, é praticado o “horário normal” do currículo, das 9h00 às 15h30, e das AEC, das 16h00 às 17h30. Todas as escolas do 1º ciclo de Ramalde estão neste regime, excepto o João de Deus, que está toda em regime duplo, com um turno da manhã e um turno da tarde, e a escola da Vilarinha que só flexibiliza uma vez por semana e por turma. (Anexo 16)

Esta estratégia de alargamento de parcerias tinha em vista resolver o problema das instalações onde deveriam decorrer as diversas AEC para as crianças da Escola João de Deus, cujo funcionamento completo em regime duplo (oito turmas de manhã e oito turmas de tarde) impossibilitava o uso das salas e instalações próprias. Mas, ao mesmo tempo que resolvia o problema das instalações, a estratégia de envolvimento daqueles parceiros locais resolvia um outro problema sério: tratando-se de IPSS que já tinham há vários anos ATL a funcionar para uma parte significativa de alunos da Escola João de Deus, era importante que fossem

⁵⁶ A igreja da Nossa Senhora da Boavista é popularmente conhecida como igreja do FOCO

⁵⁷ Segundo o Roteiro das Escolas, elaborado pelo GEPE/ME, a escola EB1 João de Deus pertence à freguesia de Lordelo do Ouro, mas a sede do agrupamento onde está integrada é a Escola EB/S Clara de Resende que pertence à freguesia de Ramalde.

⁵⁸ Através do seu membro da direcção, mas pertencente à Escola João de Deus, professor Armando.

⁵⁹ Nome pelo qual é popularmente conhecida a IPSS da Nª Srª da Boavista, pelo facto de, na mesma zona, ter existido uma sala de cinema com aquele nome.

compensadas, até financeiramente, pela perda de algumas crianças ou até pela diminuição do número de horas pagas pelos pais e que eram dedicadas ao acompanhamento escolar dos filhos por parte dessas instituições.

A junta manifestava, também nesta questão, o cuidado necessário para não “criar inimigos” da sua qualidade de entidade promotora de proximidade, mais fácil e diretamente responsabilizada pelo “deve e o haver” dos seus apoios e parcerias, nomeadamente na gestão dos financiamentos feitos pelo ME/Direção Regional de Educação do Norte (DREN para a implementação das AEC. A este propósito o autarca refere que

[o] financiamento das AEC provém diretamente da DREN para a oferta em cinco escolas, ou seja, quatro do Agrupamento do Viso (Campinas, Correios, Cruzes e Viso) e uma do Agrupamento de Clara de Resende (João de Deus) e recebe da Câmara Municipal do Porto para as outras três escolas (Vilarinha, pertencente ao Agrupamento Manuel de Oliveira, cuja sede está na freguesia de Aldoar, e as do Padre Américo e dos Castelos, que pertencem ao Agrupamento Maria Lamas). (Anexo 15)

Compreende-se, assim, que o processo que conduziu à decisão da J. F. de Ramalde constituir-se como entidade promotora é marcado pela forte presença de duas lógicas que têm caracterizado a sua ação política educativa local: por um lado uma lógica de autonomia muito ativa face ao nível da administração municipal e, por outro lado, uma lógica de mobilização de meios e recursos que têm a ver, sobretudo, com o tecido social local e, em especial, com os agrupamentos, as escolas do 1º ciclo e algumas instituições sociais onde já funcionavam ATIs. Esta afirmação de identidade própria na criação e desenvolvimento de um programa de AEC muito complexo mostra as vantagens, e as limitações, da ação de uma entidade promotora de proximidade: envolve e compromete mais diretamente as escolas, os professores titulares e os coordenadores dessas escolas, envolve e responde mais rapidamente às questões do dia a dia (por exemplo, substituição de monitores quando é necessário) e às dificuldades e problemas colocados pelos pais, contribui mais abertamente para transformar o programa num dispositivo local de promoção de maior igualdade de oportunidades.

III. Coordenação, planeamento e controlo das AEC

Em alternativa à oferta do Porto, aqui a junta de freguesia assumiu-se como entidade promotora, através da oferta de um conjunto de AEC que apresenta algumas diferenças significativas (Quadros 26,27 e 28):

QUADRO 25: Oferta de AEC, 1º ano, na freguesia de Ramalde em 2009-2010

1º ano	Atividade Física e Desportiva/Natação	2 tempos	90 minutos
	Música	2 tempos	90 minutos
	Inglês (implementação obrigatória)	2 tempos	90 minutos
	Bê-á-bá (apoio à Língua Portuguesa)	2 tempos	90 minutos
	Apoio ao Estudo (oferta das escolas)	2 tempos	90 minutos

QUADRO 26: Oferta de AEC, 2º ano, na freguesia de Ramalde em 2009-2010

2º ano	Atividade Física e Desportiva/Natação	2 tempos	90 minutos
	Música	2 tempos	90 minutos
	Inglês (implementação obrigatória)	2 tempos	90 minutos
	Matemagicando (apoio à Matemática)	2 tempos	90 minutos
	Apoio ao Estudo (oferta das escolas)	2 tempos	90 minutos

QUADRO 27: Oferta de AEC, 3º e 4º anos, na freguesia de Ramalde em 2009-2010

3º e 4º anos	Atividade Física e Desportiva/Natação	3 tempos	135 minutos
	Música	2 tempos	90 minutos
	Inglês (implementação obrigatória)	3 tempos	135 minutos
	Apoio ao Estudo (oferta das escolas)	2 tempos	90 minutos

Nesta oferta, para além da presença do conjunto melhor financiado por parte do ministério (Inglês, Atividade Física e Desportiva e Música), é notória a presença de duas atividades de apoio explícito ao “coração do currículo do 1º ciclo”, logo nos dois primeiros anos: o “Bê-a-bá”, em apoio à Língua Portuguesa e o “Matemagicando”, ajudando a Matemática. A intencionalidade dessas atividades, porém, não deixa de promover também as estratégias associadas a outras formas e meios de aprendizagem, nomeadamente às expressões (plástica e dramática) e à Informática, que são mobilizadas nas respetivas “aulas”. A intencionalidade de diferenciação curricular das AEC é assumida pelos responsáveis autárquicos, no dossier pedagógico, nos seguintes termos:

Deste modo, promove-se a aquisição de competências fundamentais nos alunos inscritos – por isso são denominadas de actividades de enriquecimento curricular e não extra-curriculares –, através de disciplinas nucleares, como são o Inglês, o Desporto (inclui a Natação/Xadrez para os 3º e 4º anos), a Música e as Expressões (plásticas e dramáticas).

Refletindo sobre as finalidades gerais do programa, mas objetivando para o seu contexto, a junta de freguesia esclarece que os seus objetivos são:

Contribuir, decisivamente, para que as AEC aumentem o conhecimento e as competências dos alunos, sendo o critério de sucesso o seguinte: considera-se o objectivo cumprido se pelo menos 60% das informações recolhidas junto dos professores titulares de turma, no fim de cada ano

lectivo, indicarem que os seus alunos beneficiaram, em termos de aprendizagem, com a frequência das AEC.

Garantir a cobertura dos alunos AEC, sendo o critério de sucesso o seguinte: mínimo de 90% de cobertura global de alunos em todo o universo das oito EB1.

Assegurar a docência das diversas AEC, sendo o critério de sucesso o seguinte: considera-se o objectivo cumprido se os alunos tiverem mais de 95% de aulas dadas no final do ano lectivo. (in <http://www.jf-ramalde.pt/asp/paginas.aspx?id=53>)

A junta, para levar por diante o seu papel de entidade promotora e, simultaneamente, operacionalizadora do programa AEC – não subcontratou nem delegou em nenhuma outra entidade as tarefas de implementação –, teve que construir um dispositivo técnico de gestão e supervisão pedagógica a partir de experiências educativas e parcerias anteriores e integrá-lo no organigrama da autarquia. Este processo é descrito pelo vice-presidente nos seguintes termos:

Beneficiámos de uma situação anterior existente na EB1 das Campinas. Nessa escola existia uma sala preparada para crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com dificuldades motoras, que funcionava como unidade de apoio à multideficiência, para cinco crianças. Aí estagiavam regularmente alunos da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física (FCDEF). Actualmente, decorrem aí as AEC especificamente dirigidas a quatro crianças com necessidades educativas especiais. Assim, foi constituído na junta de freguesia um Gabinete do Desporto e da Educação, cujos responsáveis são os professores [XXX] e [YYY]. No total, através deste gabinete, a junta de freguesia mobiliza 39 professores (ou 41, contando os 2 responsáveis) dos quais cinco têm contrato a termo certo, já que têm horário a tempo inteiro e os restantes estão em prestação de serviços, com horários variáveis que oscilam entre um mínimo de 6 horas e um máximo de 19 horas semanais. Neste conjunto de professores incluem-se oito “coordenadores de escola”, um por cada escola da freguesia. Trata-se de dotar cada escola de uma pessoa responsável (que nalguns casos tem licenciatura em psicologia) pelas funções de supervisão e controlo. É o coordenador de escola que, por norma, contacta ao longo do ano com os professores titulares de turma, promovendo a intermediação e a troca de informações entre cada professor de AEC e cada titular de turma. Esta ligação é ainda mais reforçada nas actividades “Bê-a-bá” e “Matemagicando”. No início do ano, os professores titulares fornecem as suas planificações aos professores das AEC que assim podem ir adequando e programando as suas actividades de acordo com aquela programação. No final de cada período escolar estão previstas reuniões de avaliação onde estão presentes quer os professores titulares quer os professores das AEC. Os assuntos mais abordados nos contactos entre professores titulares e coordenadores de escola são sobretudo do domínio dos comportamentos individuais, mas também dos progressos sentidos por estes nas aprendizagens e na aquisição e desenvolvimento de competências. (Anexo 16)

Importa então descrever com um pouco mais de detalhe o modo como o dispositivo técnico é constituído e como exerce as suas funções de coordenação, supervisão e ligação às escolas.

O núcleo do dispositivo técnico que tem por missão estratégica fazer o acompanhamento pedagógico das AEC e, ao mesmo tempo, acompanhar as actividades de apoio à família, é o Gabinete de Desporto, Educação e Juventude (GDEJ). Na dependência hierárquica do vice-presidente da junta de freguesia, o GDEJ tem um coordenador próprio e integra os responsáveis por cada uma das áreas pedagógicas das actividades de enriquecimento curricular, ou seja, o Inglês, a

Atividade Física e Desportiva, a Música e as Expressões. É ao gabinete que cabe elaborar e atualizar o dossier pedagógico, produzir os documentos pedagógicos necessários quer ao funcionamento interno das AEC, quer ao relacionamento com as entidades envolvidas, elaborar e atualizar as metodologias de avaliação das AEC e avaliar os professores das AEC em articulação com a divisão de recursos humanos da junta de freguesia. Também é ao GDEJ que cabe proceder à articulação/integração curricular das AEC com os órgãos e estruturas das escolas e agrupamentos responsáveis pelo desenvolvimento e gestão do currículo o que, na prática, implica o envolvimento na conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos curriculares das escolas e das turmas.

De acordo com o dossier pedagógico, o número de professores por área temática e por responsabilidade contratual é o seguinte (Quadro 29):

QUADRO 28: Número de PAEC por área temática

Nº de professores das AEC por atividade e por entidade			
JF Ramalde		Parceria com a CMP	
Inglês	7	Inglês	5
Desporto	8	Desporto	7
Música	6	Música	5
Expressões (b.pt e mm)	4	Expressões (b.pt e mm)	2

Cada uma das quatro áreas temáticas, como já se disse, tem um coordenador que é o responsável pela gestão dos recursos humanos da área (todos os professores AEC de cada uma das atividades) e pela qualidade do trabalho pedagógico de cada um desses professores. A coordenação por área faz-se através de uma reunião semanal de todos os PAEC da mesma área disciplinar com o respetivo coordenador, procurando-se nessas reuniões garantir as articulações funcionais e pedagógicas horizontais e verticais com as escolas e agrupamentos. É nestas reuniões que são elaboradas as planificações de prazo variável – desde as anuais até às diárias – respeitantes às atividades que cada área desenvolve, bem como os materiais pedagógicos necessários a cada uma.

Por outro lado, o conjunto de professores AEC que trabalha com uma determinada escola tem também uma coordenação própria integrada no GDEJ. Ou seja, a par dos responsáveis por cada uma das áreas temáticas, estes responsáveis pelas AEC junto de cada escola têm por missão contribuir não só para o bom funcionamento permanente do serviço AEC, mas também para a ligação direta do GDEJ a cada escola e, em especial, de cada AEC a cada um dos professores titulares de turma. É também através destes coordenadores de escola que é feita a ligação fundamental com os pais e encarregados de educação. São, de facto, “figuras-chave” do dispositivo técnico do serviço prestado na medida em que o leque das suas atribuições e competências é muito vasto: vai desde o bom

acolhimento das crianças antes do início diurno (matinal) das atividades, até ao apoio à avaliação do desempenho dos professores de cada área, passando pela substituição dos colegas que faltam, pelas reuniões com os pais ou pela prestação de informação junto da direção das escolas e agrupamentos.

Anteriormente, já fizemos referência à articulação vertical e horizontal das AEC com o currículo formal. Sobre esta questão o dossier pedagógico é muito cuidadoso ao detalhar os meios e os modos como essas articulações devem ocorrer:

Com a articulação vertical, [com os departamentos curriculares] pretende-se assegurar que o 2º ciclo tem conhecimento do que foi desenvolvido no 1º ciclo e vice-versa, ajustando-se ambos às novas realidades, o que contribui para o aumento da probabilidade de integração e sucesso dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Essa articulação vertical deve assentar na participação em reuniões de trabalho, na reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino, na programação de actividades, na selecção de materiais e na construção de instrumentos de avaliação. (...) [A articulação horizontal manifesta-se através da articulação com os Conselhos dos Docentes ou professor(es) titular(es) de turma, ao nível da supervisão pedagógica das AEC]. As reuniões de articulação horizontal são formalizadas e agendadas pelos agrupamentos e pela J. F. de Ramalde, num mínimo de duas por período, embora sejam valorizadas as reuniões informais. Todo o contacto entre os professores AEC e titulares é visto como positivo e proporcionador de boas práticas. (...) Compete ao professor das AEC: informar-se e inteirar-se da planificação do professor titular, pois a coordenação de cada área definiu uma planificação anual que será reajustada e articulada entre o professor titular e o professor AEC; organizar as actividades a partir da planificação anual dos PTT. Compete ao professor titular: fazer a supervisão pedagógica das AEC; facultar aos professores das AEC os conteúdos a desenvolver ao longo do ano lectivo (...) De uma forma sistematizada, as reuniões de articulação horizontal devem estimular a: partilha de informação sobre os alunos; reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos; reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem; programação de actividades; construção de materiais; construção de instrumentos de avaliação; trabalho conjunto. (dossier pedagógico, p. 15)

Também se encontra no Dossier a mesma preocupação com a descrição pormenorizada da avaliação dos resultados das AEC junto das crianças: partilhando com a CAP a relevância do carácter formativo de que se deve revestir aquela avaliação, os responsáveis pelo dispositivo técnico explicitam no dossier os pressupostos, os princípios orientadores, os instrumentos (observação direta, portefólios, grelhas de observação, listas de verificação e fichas de autoavaliação) e os critérios a que deve obedecer a avaliação.

Um especial cuidado é posto na comunicação da avaliação formativa, quer aos pais, quer aos professores titulares:

No sentido de se envolver os encarregados de educação bem como todos os intervenientes no processo educativo do aluno, o PAEC deverá adotar procedimentos sistemáticos de troca de impressões com o PTT e manter um sistema de informação com o encarregado de educação do aluno de forma a transmitir-lhe toda a informação relevante no que diz respeito ao progresso do seu educando. (*ibidem*, p. 17)

Ainda no domínio dos recursos humanos contratados pela junta de freguesia para efeito do regular funcionamento do programa AEC, importa ter em conta que, também junto de cada escola, existem vigilantes que, para além da vigilância dos espaços escolares, têm por função a guarda das crianças enquanto estas esperam pelos pais no final das AEC.

Quanto aos recursos materiais mobilizados pelo GDEJ para suporte direto das AEC, é possível identificá-los em quatro domínios, da seguinte forma (Quadro 30):

QUADRO 29: Recursos, equipamentos e transportes mobilizados para apoio às AEC

Material pedagógico	Material de apoio	Equipamento informático e de reprografia no GDEJ	Transportes
Manuais de Inglês para os alunos de todos os anos	Computadores portáteis para professores AEC	Computadores fixos	Carrinhas da junta
Kit de Música com instrumentos para alunos	Rádios leitores de CD para professores AEC	Impressoras laser	Autocarros de parceiros (Clube Fluvial Portuense)
Cadernos vários para alunos		Fotocopiadoras	Aluguer de autocarros
Material desportivo para alunos			

O financiamento destes recursos humanos e materiais tem em conta que a oferta do programa abrange os alunos de oito escolas do 1º ciclo perante as quais a junta de freguesia assume papéis diferentes: enquanto para as escolas EB1 das Campinas, EB1 dos Correios, EB1 das Cruzes e EB1 do Viso, pertencentes ao Agrupamento do Viso e EB1 João de Deus, pertencente ao Agrupamento Clara de Resende, a junta é entidade promotora, para as escolas EB1 dos Castelos e EB1 Padre Américo, pertencentes ao Agrupamento Maria Lamas e EB1 da Vilarinha, pertencente ao Agrupamento Manuel de Oliveira (Aldoar), a junta é apenas entidade parceira da Câmara Municipal do Porto. Assim, para aquelas em que é entidade promotora, a junta de freguesia recebe diretamente do Ministério da Educação, via Direção Regional de Educação do Norte, os montantes fixados por aluno enquanto para aquelas em que é entidade parceira, recebe a prestação contratualizada com a Câmara Municipal.

Segundo informação disponível no *site* da junta de freguesia, esta autarquia, para além da oferta das AEC (que, por lei, é gratuita), também disponibiliza aos pais um serviço de prolongamento ou serviço de guarda das crianças, nas instalações do Boavista F. C. (caves do Estádio do Bessa) com natureza lúdico-pedagógica, de acordo com os seguintes horários, destinatários e preços mensais (Quadro 31):

QUADRO 30: Serviços de prolongamento de horário na freguesia (horários e preços)

EB1 João de Deus	8h30 – 10h30	€30
EB1 João de Deus	14h00 – 16h00	€30
Todas as EB1 da freguesia (incluindo EB1 João de Deus)	17h30 – 18h30	€20

Quanto aos espaços usados para as atividades de enriquecimento curricular, com exceção da EB1 João de Deus, que veremos em detalhe no ponto seguinte, correspondem às salas de aula e aos logradouros das restantes sete escolas da freguesia, a que se juntam as piscinas do Clube Fluvial Portuense (para os alunos dos 3º e 4º anos), com quem a autarquia estabeleceu um protocolo de cooperação específico para efeitos de iniciação à Natação, bem como os ringues e o campo sintético do Bairro do Viso.

Finalmente, sobre o processo de avaliação e controlo desta oferta educativa, o presidente da junta de freguesia refere-se-lhe nos seguintes termos:

A avaliação de todo o processo, nas diversas fases, é feita através de uma bateria de questionários dirigidos aos diversos intervenientes: associação de pais, professores das AEC, coordenadores das escolas, professores titulares, coordenadores das AEC e direcção do Agrupamento. A avaliação da primeira fase, que corresponde à avaliação intercalar de Fevereiro de 2010, já foi realizada. Em relação aos pais, estabelecemos um protocolo com a Universidade de Aveiro para a elaboração de um software que faz a gestão das AEC e que, simultaneamente, permite aos pais, através da atribuição de uma password individual, saberem onde está o filho, se teve ou não “aulas” num determinado dia, que “disciplina” teve, etc. (Anexo 15)

A este propósito, o vice-presidente da junta de freguesia acrescenta alguns pormenores importantes:

Existe um dossier pedagógico em cada disciplina AEC elaborado pelos responsáveis de área, tendo por base os documentos oficiais de orientação das AEC. Existe também um documento de avaliação dos alunos, apenas com informação qualitativa, que está acessível na plataforma informática criada para as AEC. Para além dos professores das AEC, também os pais têm acesso a esta plataforma e às informações de avaliação que nela existem, através de um sistema de “login” e “password” que mantém a privacidade de informação respeitante a cada criança. (Anexo 16)

De acordo com o dossier pedagógico, a avaliação do programa AEC na freguesia é feita periodicamente através do recurso a vários procedimentos (reuniões individuais com todos os PAEC e com todas as estruturas intermédias, quer do GDEJ, quer das escolas e agrupamentos) e inclui quatro dimensões prioritárias: a consulta a todos os intervenientes envolvidos no processo, a produção e análise de relatórios estatísticos, avaliações intercalares em que participam os responsáveis escolares, da junta de freguesia e das associações de pais, e a divulgação dos respetivos resultados.

IV. Desenvolvimento das AEC na EB1 João de Deus

4.1. A relação entre o currículo formal e o enriquecimento curricular

Já referimos anteriormente que todas as turmas (16) desta escola funcionam em dois turnos, um de manhã e outro à tarde, dado que a escola só dispõe de oito salas de aula. Esta situação específica, para além de tornar muito difícil a integração dos PPAEC nas dinâmicas próprias da escola, também impedia qualquer hipótese de utilização do espaço-aula para as AEC, tendo sido necessário recorrer a três parcerias com entidades locais e vizinhas (Boavista F. C., Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Boavista e Centro Social e Paroquial do Santíssimo Sacramento), para efeito de cedência de instalações para a implementação das atividades. Estas são realizadas no turno oposto, sendo o número de “turmas AEC” em cada um destes espaços e instituições fixo ao longo do ano. Cada uma destas turmas é formada, em princípio, por alunos do mesmo ano de escolaridade, podendo atingir um máximo de 15 crianças. São os pais que escolhem o espaço ou instituição onde pretendem que os filhos tenham as AEC. Por razões óbvias, há turmas que juntam crianças do 1º e 2º anos bem como do 3º e 4º anos. A escolha dos pais é determinada pela possibilidade das crianças frequentarem os ATL que as duas IPSS oferecem, também pelo facto de as crianças já terem frequentado esses ATL ou os respetivos jardins de infância em anos anteriores, ou até pela maior proximidade ao local de residência.

Quanto à coordenação entre o currículo formal e o seu enriquecimento, os responsáveis da escola e do promotor procuram que haja uma planificação com periodicidade anual e mensal. Nesta última, os professores das AEC (PAEC) reúnem com os professores titulares de turma (PTT) ficando os primeiros a saber o que cada turma escolar (e cada aluno) irá fazer durante essa unidade. A adequação das aprendizagens AEC ao currículo formal é procurada (e verificável, como se prova mais adiante, no ponto em que registámos os resultados da observação de quatro “aulas” de enriquecimento) através das metodologias usadas nas AEC. Assim, esta tarefa, mais de informação do que de integração curricular, não sendo possível o contacto diário dos PAEC com os PTT e tendo em conta que os respetivos espaços de trabalho são diferentes e distantes, repousa sobretudo no trabalho de coordenação diária da responsável AEC pela escola.

Por outro lado, os PTT também procuram alertar os professores das AEC para alguns casos individuais, sobretudo no que respeita a comportamentos e a dificuldades de aprendizagem de algumas crianças. No entanto, de acordo com alguns testemunhos dos professores titulares

não há colaboração mútua regular na elaboração de materiais pedagógicos usados na sala de aula. Pelo contrário, há colaboração mais próxima e participação mútua mais intensa e comprometida apenas em períodos pontuais ao longo do ano, como sejam as festas e o final do ano. (Anexo 17)

A questão da colaboração mútua e da coordenação entre PTT e PAEC, nesta situação especial em que há três “espaços AEC” com filosofias de organização e funcionamento distintos, é apontada por outros professores entrevistados como a principal dificuldade:

As AEC podiam ser melhores se passassem a ser uniformes, com um programa comum, nos três espaços onde agora decorrem. Atualmente os alunos estão divididos pelos três espaços onde “as coisas não são iguais”, apesar de haver um coordenador de “disciplina” para todas as escolas. Aquele programa é executado pelos formadores das AEC, mas não elaborado de acordo com a planificação dos professores titulares. Estes não podem controlar o grau de execução diária. Devia ser garantida a estabilidade dos formadores: rodam muito de ano para ano! O horário deles também é exagerado (...)”. Esta dificuldade, na opinião dos PTT, é agravada porque (...) para além disso seriam necessários espaços adequados e equipados”. Alguns dos atuais não são e o Estudo Acompanhado é feito pelos professores titulares fora da escola, nas instalações do Bessa. (Anexo 17)

Como já tínhamos referido antes, a avaliação do resultado das AEC é feita através de fichas de avaliação elaboradas pelos respetivos professores. No caso da escola João de Deus, os PTT não participam da elaboração nem colaboram na respetiva aplicação, mas conhecem-nas através de “boletins de informação” que lhes chegam com algum tempo de antecedência em relação ao final de cada período escolar.

As “aulas” de enriquecimento nunca são observadas nem são objeto de qualquer avaliação, nomeadamente para efeitos de articulação curricular com os PTT. Na ausência destes registos, o processo repousa sobretudo na informação veiculada através da coordenadora das AEC da escola, a quem cabe controlar a pontualidade, a assiduidade e a substituição dos PPAEC e, secundariamente, através dos coordenadores AEC por “atividade”.

Aos pais não é suscitada pelos PTT qualquer apreciação das vantagens e/ou inconvenientes pedagógicos das AEC. Apesar de estarem muito presentes na escola, os pais são pouco exigentes quanto ao papel das AEC e ao aproveitamento que delas possa beneficiar o currículo formal. Segundo a opinião de alguns professores titulares, “os 20% que não têm enriquecimento curricular são filhos de pais mais escolarizados e/ou que têm alguém que fique com eles” (Anexo 17).

Mais adiante, voltaremos a este assunto, analisando algumas entrevistas concedidas pelos pais.

4.2. A opinião dos professores titulares de turma sobre as AEC

A opinião dos professores titulares de turma sobre a articulação do seu trabalho com as atividades desenvolvidas no programa de enriquecimento promovido pela junta de freguesia, que não se resume apenas ao ensino-aprendizagem do currículo formal, é naturalmente influenciada pela forma como avaliam as AEC

numa perspetiva mais geral, enquanto medida de política educativa e não como um dispositivo técnico, local, de apoio ao seu trabalho.

Para conhecermos o sentido em que jogava essa avaliação dos PTT, inquirimos, através de uma ficha adequada onde figuravam 21 expressões ou palavras caracterizadoras, cada um dos 16 professores da escola pedindo-lhes que identificassem as cinco expressões (ou palavras) que, na sua opinião, melhor caracterizavam as AEC enquanto medida de política educativa geral. Pedimos também que, simultaneamente, classificassem a importância que atribuíam a cada expressão, ou palavra escolhida, através da escala de 1 a 5, em que o 5 representaria a mais importante e o 1 a menos importante.

Com o conjunto das 16 respostas (elaboradas individualmente mas mantendo o respetivo anonimato) elaborámos um quadro com as frequências das palavras e expressões que foram escolhidas para definir as AEC (Quadro 32):

QUADRO 31: Frequência das expressões que definem as AEC (opinião dos PTT)

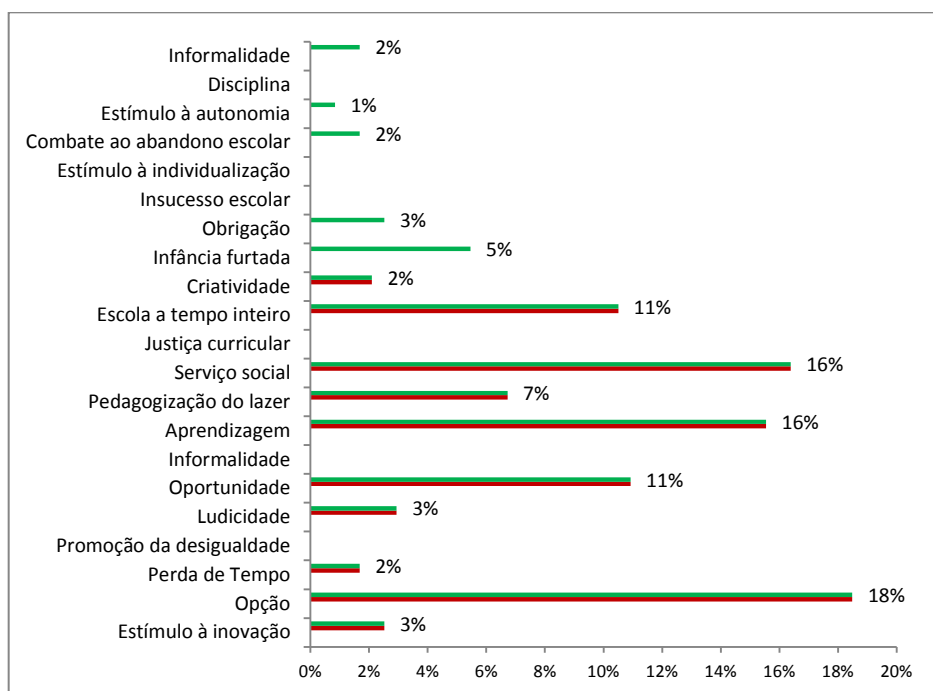
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL	%
Estímulo à inovação	5								1								6	3%
Opção		4			4	5	2	5		4	5	3	4	1	5	2	44	18%
Perda de tempo							4										4	2%
Promoção da desigualdade																		
Ludicidade			3	1					2	1							7	3%
Oportunidade		2		3	1	2		1		5	2	5	2			3	26	11%
Informalidade																		
Aprendizagem	1	3	5	2		3				2	4	4	3	2	3	5	37	16%
Pedagogização do lazer	3			4					3			2		4			16	7%
Serviço social	4	5	4	5	5			3	4		3			5		1	39	16%
Justiça curricular																		
Escola a tempo inteiro			2			4		2	5	3	1	1		3	4		25	11%
Criatividade													5				5	2%
Infância furtada	2	1					5	4							1		13	5%
Obrigação			1		2		3										6	3%
Insucesso escolar																		
Estímulo à individualização																		
Combate ao abandono escolar					3								1				4	2%
Estímulo à autonomia															2		2	1%
Disciplina																		
Informalidade																4	4	2%
TOTAL																	238	100%

Sem prejuízo da análise das interpretações e sentidos atribuídos pelos professores a cada uma das expressões escolhidas, que registámos através das entrevistas feitas e que apresentamos a seguir, é forçoso notar desde já que as duas palavras/expressões mais referidas são “Opção” (44 referências em 238, 18%)

e “Serviço social” (16%), mas esta em igualdade percentual com “Aprendizagem”, e já bastante distantes da 4ª escolha “Oportunidade” e “Escola a tempo inteiro”, ambas com 11%, da 5ª escolha “Pedagogização do lazer” com 7% e da 6ª escolha “Infância furtada”.

As duas primeiras expressões escolhidas (“Opção” e “Serviço social”) mostram que os PTT estão, por um lado, muito sensíveis aos objetivos e finalidades sociais do programa (ajudar as famílias, graciosamente, a ocupar os tempos pós-letivos) e, por outro, distantes de um compromisso ativo com ele, na medida em que a frequência das AEC será uma “opção” exclusiva dos pais. Embora a expressão “Aprendizagem” tenha também uma frequência elevada, o que significa que os PTT acreditam que, mesmo sem o seu contributo direto, as crianças aprendem algo com as AEC, e por isso as AEC são uma “oportunidade” (talvez a única) de as crianças experimentarem outras aprendizagens (que os pais devem aproveitar por falta de outras “opções” melhores), ela é moderada pela presença algo negativa que resulta da junção “Escola a tempo inteiro”+ “Pedagogização do lazer” + “Infância furtada”.

GRÁFICO 11: Percentagem das escolhas das expressões que definem as AEC (opinião dos PTT)



Vejamos então como os professores titulares interpretaram as expressões que lhes foram propostas para caracterizar a multidimensionalidade das AEC:

Ludicidade: através das conversas com os formadores, percebem que as AEC têm carácter lúdico, quer devido à metodologia utilizada por aqueles, quer devido à oportunidade das crianças realizarem algo de carácter prático porque o número de alunos é bastante inferior ao das turmas curriculares e, por isso, podem funcionar com regras menos rígidas.

Oportunidade: consideram as AEC como uma oportunidade de as crianças se enriquecerem com outros conhecimentos e através de outras formas de aprender desde que sejam respeitadas algumas condições.

Escola a tempo inteiro: os pais beneficiam de algumas vantagens económicas, porque se não existissem as AEC teriam que pagar os ATL para poderem “estar descansados” enquanto não podem ir buscar os filhos. No entanto, alguns pais têm consciência de que o tempo escolar “inteiro”, ou seja, o tempo do currículo mais o tempo do enriquecimento, é demasiado e até, nalguns casos, dramático.

Pedagogização do lazer: a principal característica negativa das AEC é a pedagogização dos seus tempos livres porque deixam de ter oportunidade de criar as suas próprias regras, deixam de poder ocupar os espaços físicos como querem, deixam de gerir o tempo das suas brincadeiras. Se com as AEC acedem a novas aprendizagens, esse acesso é feito ainda com “excesso de controlo” por parte dos adultos. Só quando não estão na sala de aula ou na sala das AEC, só quando estão juntos no recreio são verdadeiramente livres e autónomos. Só nesse tempo e nesse espaço é que tomam decisões próprias (...)

São uma opção para os pais “terem as crianças entretidas” e, no fundo, “os pais não dão o devido valor às aprendizagens”. Por exemplo, veja-se o caso da Educação Física em que alguns miúdos nem sequer levam o equipamento necessário! Essa falta de importância também se vê quando aparece a informação sobre a participação dos alunos nas AEC: “ela é diferente, para pior, do que a que existe nas turmas curriculares!”.

Constituem uma oportunidade sobretudo porque algumas crianças aproveitam a oportunidade para adquirirem conhecimentos e capacidades que não teriam se não existissem as AEC, por causa da organização de vida e dos horários de trabalho das famílias.

Representam também um risco de “infância furtada” porque não permitem às crianças brincar, definindo as suas próprias regras, sem adultos por perto (...)

Pedagogização do lazer porque as AEC e os ATL tornam o tempo livre mais ocupado e sob o controlo dos adultos.

São uma opção para os pais, que determinam o que querem para os seus filhos tendo em conta o baixo custo desta oferta. Aliás, as crianças que estão nos ATL só lá podiam estar por razões económicas. O espaço do Bessa não é adequado: é um subterrâneo por baixo das bancadas, sem luz nem ventilação natural. Mas é lá que fazemos o Estudo Acompanhado. Os ATL do Foco e do Santíssimo têm outras condições e têm a mais-valia do voluntariado.

Constituem uma oportunidade para as crianças terem acesso a atividades que doutra forma não teriam.

É também uma forma de combate ao abandono escolar, quando há bom relacionamento entre o PTT e o formador das AEC. Essa boa relação faz-se apenas através de conversas informais, mas torna-se um instrumento que reforça a aprendizagem. A tónica da importância das AEC deve ser posta na própria criança e, por isso, devia existir uma supervisão planeada das AEC. Essa supervisão planeada existiu em 2008-2009 numa visita de estudo a França, mas foi uma exceção. A regra é o contrário: há um divórcio entre o PTT e o formador das AEC embora este conheça os programas do 1º ciclo e, nalguns casos, até as próprias orientações disciplinares. Aliás, as AEC não beneficiam as crianças com “dificuldades de aprendizagem”, na perspetiva do ensino especial. (...)

Representam um risco de “infância furtada” porque, ao contrário do que exige o seu crescimento natural, as crianças não têm tempo para brincar sozinhas. As AEC, se são avaliadas, representam “mais do mesmo” porque têm as mesmas regras e as mesmas metodologias. O que se verifica é um grande cansaço das crianças porque são muitas horas que passam em sala de aula, com as mesmas regras para cumprir. Este exagero levou a que as

12 crianças da escola que não frequentam as AEC apresentem um comportamento bem diferente das restantes: são mais sossegadas na sala de aula e mais autónomas; “chegam a entreter-se sozinhas”.

São uma opção para os pais porque representam uma oportunidade de terem as crianças ocupadas e vigiadas depois das horas letivas. No entanto, como se disse, o tempo excessivo em sala de aula também cria problemas aos pais, sobretudo no campo da indisciplina e dos comportamentos impróprios. Apesar de terem uma opção à escolha, a maior parte das famílias não avalia as condições reais em que decorrem as actividades. Em vez de uma opção, alguns pais sentiram a obrigação de inscrever os filhos nas AEC porque, se não o fizessem, o ATL de Santa Teresinha (no Santíssimo Sacramento) corria o risco de fechar.

Em princípio, constituiriam uma oportunidade para as crianças porque lhes permitiriam contactarem com novas metodologias, materiais pedagógicos e espaços (apesar do espaço do Bessa ser muito mau...!). No entanto, a organização do espaço da AEC de Música é idêntica à da sala de aula normal: mesas com filas ou encostadas, as crianças têm que estar caladas e só falam quando o professor deixa. “Todos os dias e todo o dia!”. É daí que vêm os problemas de indisciplina. Porque é que tem de haver avaliação das AEC? São os pais que a exigem? É a escola? São os professores titulares? São os das AEC? Qual o papel da informalidade?

Pedagogicamente, podem constituir uma perda de tempo porque, apesar dos PTT darem a planificação das suas unidades aos formadores das AEC no início do ano, na prática, essa planificação não resulta porque os formadores da mesma AEC são vários, trabalhando em três espaços diferentes, com recursos diferentes. O trabalho conjunto dos PTT com os formadores AEC é impossível por causa dos horários das AEC e, por isso, não há benefício das AEC para o trabalho dos PTT. (...)

As AEC são uma opção para os pais na escolha das actividades para os filhos, mas essa opção é condicionada essencialmente pela gestão familiar dos fatores tempo, dinheiro e qualidade e variedade das actividades. É decisivo o fator dinheiro: a gratuitidade das AEC ajuda a decidir a favor. Por outro lado, também ajuda a decidir as pessoas quererem que os filhos estejam seguros e controlados.

Podem representar um estímulo à inovação no currículo do 1º ciclo. Seria possível mudar o currículo para melhor se as AEC fossem integradas com critérios cuidadosos e se os “técnicos” (formadores das AEC) estivessem como coadjuvantes da sua área na escola e na sala de aula, sendo chamados a participar segundo uma planificação conjunta e horários correspondentes. Aliás, a escola já teve essa experiência com a Música, o Inglês, a Informática e a Educação Física, antes de se ter oficializado o programa AEC.

Podem constituir uma forma de combate ao abandono escolar na medida em que, pela sua gratuitidade e pela segurança que transmitem aos pais na ocupação do tempo não escolar, podem “trazer de novo para a escola” alguns miúdos cujos pais os deixavam em situações menos favoráveis ao cumprimento de horários e à assiduidade da frequência escolar.

A escola a tempo inteiro pode representar uma ideia negativa para muitos pais, sobretudo os das classes socioeconómicas médias/altas, porque transmite a ideia que “é mais do mesmo”, sem mais exigência de qualidade, sem alteração de meios e métodos e, na maior parte dos casos, com as mesmas regras usadas nas aulas curriculares formais. Embora se saiba que, na prática, nem sempre é assim, esta percepção continua a desviar alguns alunos da frequência das AEC. (Anexo17)

Para além de várias outras considerações possíveis, neste conjunto de depoimentos de professores titulares há duas dimensões de avaliação das AEC que importa sublinhar; estão ligadas entre si, mas uma é explicitamente assumida enquanto a outra não é verbalizada de forma direta, mas está implícita ou subentendida e insinuada nos discursos produzidos pelos professores.

A primeira e mais evidente dimensão é a valorização do programa enquanto medida de cariz eminentemente social, que os PTT consideram de grande importância prática (porque resolve problemas do dia a dia das famílias de vários estratos sociais, sobretudo das classes baixa e média-baixa, em matéria de guarda segura das crianças) e simbólica (porque, na sua opinião, permite aos filhos dessas famílias fazerem uma primeira aproximação, muito lúdica e descomprometida a outras áreas de conhecimento e a outras formas – criativas e inovadoras – de captar motivações que, de outro modo, nunca teriam acesso). Como o cariz social e lúdico do programa não interfere diretamente com a função educadora/instrutora do PTT, este sente-se à vontade para o valorizar.

A segunda consiste em relativizar (e, até, desvalorizar) a importância curricular das atividades de enriquecimento, quer por contraste com o currículo formal (este é sistematicamente programado, planeado e avaliado dependendo dele o sucesso escolar e a natural progressão escolar das crianças, enquanto aquele não tem aquelas características), quer por homologia redutora com o currículo formal (alguns PTT consideram que as AEC “*são mais do mesmo*” mas para pior porque os “*formadores não são professores*” e porque as atividades são excessivas e cansam os alunos).

Nesta segunda dimensão de avaliação pode estar implícita uma atitude profissional marcada pela defesa de um território profissional (a monodocência) e de um estatuto socioprofissional que agora podem estar ameaçados em várias “frentes” pela chegada massiva das AEC e de “novos professores”: na maior parte dos casos, a sala de aula deixa de ser pertença exclusiva do professor titular, ele próprio deixa de ser o modelo único perante as suas crianças e estas passam a ter outros adultos (fora do círculo dos pais e familiares) como referências do saber, da atenção, do cuidado e da partilha das atividades que caracteriza as crianças do 1º ciclo. As crianças, mais do que ninguém, comparam a atenção que lhes é dispensada pelos adultos que lhes estão próximos e com quem convivem todos os dias, muitas horas por dia. Essas comparações nem sempre são favoráveis a quem estava habituado a hegemonizar a relação de ensino-aprendizagem. Por isso se pode interpretar como posição de autodefesa profissional (nomeadamente ao nível dos postos de trabalho) por parte dos PTT, de alguma desvalorização dos PPAEC e do seu papel junto das crianças e dos pais.

Também os pais (re)constróem os seus quadros de representação e valorização docente a partir de outros e novos modelos de relação dos seus filhos e de si próprios com os professores das AEC. Mas, então, impõe-se sabermos quem são e o que pensam os professores AEC deste conjunto de questões. É o que faremos no ponto seguinte, ouvindo e analisando a opinião destes professores sobre o programa em geral.

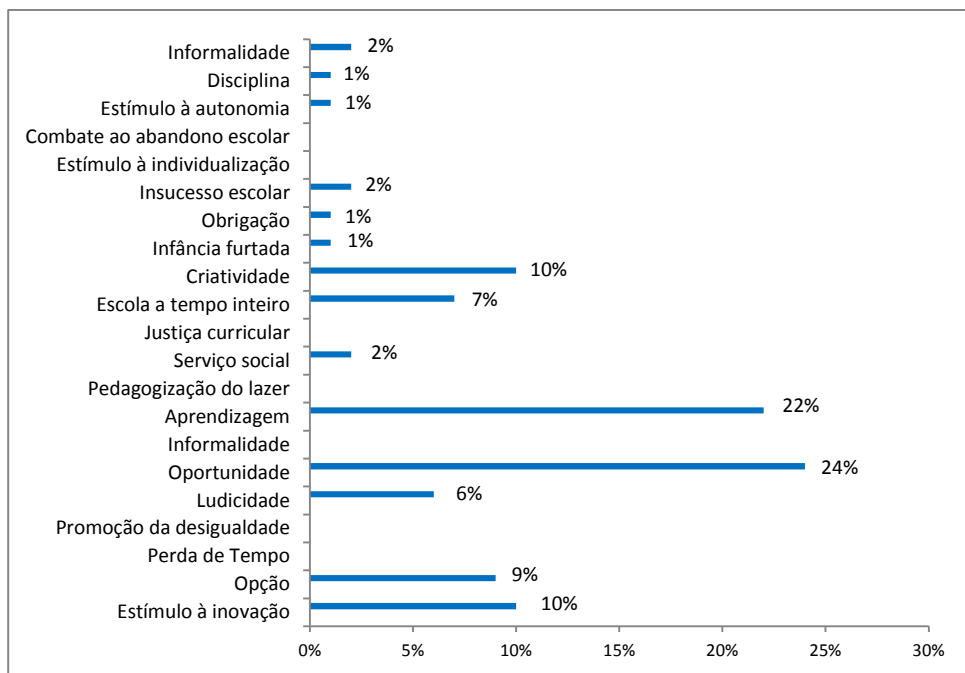
4.3. A opinião dos professores das AEC sobre as AEC

Para conhecermos a opinião dos professores das AEC sobre o programa em que eles próprios são protagonistas, utilizámos o mesmo método e instrumentos referidos no ponto anterior, ou seja, questionários individuais, anónimos, de resposta sobre uma ficha previamente preparada. Foram inquiridos 13 professores (todos os que intervêm diretamente na escola João de Deus), sendo cinco de Inglês (I), quatro de Matemática (M), dois de Atividade Física e Desportiva (AFD) e dois da Área de Expressões (AE). O último, identificado pela letra C, corresponde ao questionário respondido pela técnica responsável coordenadora pelas AEC na escola (licenciada em Psicologia) (Quadro 33).

QUADRO 32: Frequência das expressões que definem as AEC (opinião dos PPAEC)

	I	I	I	I	I	M	M	M	M	A F D	A F D	A E	A E	C	TOTAL	%
Estímulo à inovação	2	3	3	1		5		5	1		2				22	10%
Opção	5	1	1			1	2			2		3	3		18	9%
Perda de tempo								1							1	0%
Promoção da desigualdade															0	
Ludicidade				4					3	5	1				13	6%
Oportunidade	3	2	4	5	4	3	3		5	4	3	5	4	5	50	24%
Informalidade															0	
Aprendizagem	4		5	3	5	4	5		2	5	1	4	5	4	47	22%
Pedagogização do lazer															0	
Serviço social		4													4	2%
Justiça curricular															0	
Escola a tempo inteiro	1	5	2		3		4								15	7%
Criatividade				2		2			4	3	4	2	2	3	22	10%
Infância furtada								3							3	1%
Obrigaçã					1									1	2	1%
Insucesso escolar								4							4	2%
Estímulo à individualização															0	
Combate ao abandono escolar							1								1	0%
Estímulo à autonomia														2	2	1%
Disciplina										1			1		2	1%
Informalidade					2			2							4	2%
TOTAL															210	100%

GRÁFICO 12: Percentagem das expressões que definem as AEC (opinião dos PPAEC)



Como se verifica, há notórias diferenças relativamente aos PTT sendo que agora, as duas expressões mais valorizadas são “Oportunidade” (24%) e “Aprendizagem” (22%). Ambas as expressões parecem centrar-se sobre as crianças, com a seguinte leitura possível: as AEC constituem uma oportunidade boa, e em muitos casos única, para as crianças que as frequentam aprenderem mais porque acedem a outras aprendizagens cognitivas, atitudinais e relacionais, e de forma mais interessante (por comparação com o currículo formal). A prioridade dada a estas expressões parece querer significar que, na opinião dos PPAEC, estas atividades “não são mais do mesmo...” porque representam uma nova forma de relação das crianças com os saber e com os detentores desse saber. Para estes professores/técnicos/monitores, as AEC tornam as crianças autores do seu próprio saber.

Em abono desta leitura vêm as 3ª e 4ª escolhas: “Estímulo à inovação” (10%) e “Criatividade” (10%). De uma forma muito clara, os professores AEC enfatizam as características que diferenciam o seu trabalho curricular do trabalho curricular do PTT: a possibilidade de atrair a atenção das crianças para assuntos e temas que não são os das aulas ditas normais, através de meios e processos pedagógicos inovadores que estimulam a sua própria criatividade, mas sobretudo a criatividade das crianças. Ou seja, é a dimensão “enriquecimento” que é valorizada através das diferenças que o professor AEC é chamado a estabelecer com o currículo

formal e, até, com o professor titular. As outras dimensões, também referidas (“Opção” para os pais – 9% – e “Escola a tempo inteiro” – 7%), embora sejam consideradas importantes no desenho geral do programa e no seu sucesso social, não são tão valorizadas pelos PPAEC porque não se ligam diretamente com aquilo que constitui o seu compromisso profissional.

Pode-se concluir que os professores das AEC procuram uma dupla legitimação: por um lado, ao nível da realização das atividades de enriquecimento, dada a sua formação técnico-científica especializada, mostram que sem eles não há novas oportunidades de aprendizagem para as crianças; por outro lado, ao nível mais geral da reforma do currículo do ensino básico, também demonstram que têm uma palavra a dizer num possível alargamento do conceito de monodocência coadjuvada ou, até, de pluridocência no 1º ciclo. De qualquer forma, o sentido estratégico conferido pelas escolhas das expressões que caracterizam o programa AEC parece apontar para a necessidade de estabilização das suas funções junto das entidades promotoras, o que passaria por um outro tipo de relações contratuais com aquelas entidades.

Sobre esta questão, no caso em presença, já referimos anteriormente que a junta de freguesia optou por dois tipos de contrato com os PPAEC, servindo dois objetivos diferentes:

No total, através deste gabinete, a junta de freguesia mobiliza 39 professores (ou 41, contando os dois responsáveis) dos quais cinco têm contrato a termo certo, já que têm horário a tempo inteiro e os restantes estão em prestação de serviços, com horários variáveis que oscilam entre um mínimo de 6 horas e um máximo de 19 horas semanais. (Anexo 16)

Os professores AEC que estabeleceram contrato a termo certo com a junta comprometem-se

[a] exercer por conta, sob a autoridade e direcção da primeira outorgante, a categoria de professor das Atividades de Enriquecimento Curricular, para o exercício da função de docente na actividade “XXX” do ensino básico do 1º ciclo, no ano lectivo de 2009-2010, às turmas das escolas EB1 de Ramalde, para as quais se encontram legalmente habilitado, *bem como todas as funções que lhes sejam afins ou funcionalmente ligada designadamente actividades de apoio educativo, de apoio à família e actividades técnicas especializadas em áreas que se inserem na sua formação académica ou profissional.* (Contrato a termo certo)

Mas o objeto deste tipo de contrato é mais amplo ao estipular que o segunda outorgante poderá desempenhar temporariamente outros serviços não compreendidos no objeto deste contrato, desde que dentro da mesma área profissional. Tal implica um horário completo semanal idêntico em número de horas ao dos professores titulares, a cumprir “de acordo com os horários de trabalho que a primeira outorgante venha a estabelecer e que constam de anexo ao presente contrato” (*ibidem*).

Sendo de duração anual, este contrato estabelece o direito ao subsídio de férias e de Natal (proporcionais ao tempo de trabalho prestado) para além de

contemplar como complemento da retribuição um subsídio de refeição por cada dia de trabalho efetivamente prestado.

Quanto aos professores AEC em situação contratual de prestação de serviços, vulgarmente conhecida por “recibos verdes”, são contratados apenas como prestadores de serviços

(...) para o exercício de funções docentes nas diversas actividades compreendidas no conjunto da oferta de AEC, no ano lectivo de 2009-2010, nas escolas EB1 de Ramalde, para as quais se encontram legalmente habilitados. (Contrato de prestação de serviços)

Tendo um horário incompleto, por comparação com os anteriores, e não tendo subordinação hierárquica nem continuidade funcional, recebem como contrapartida uma remuneração de €10 (com IVA incluído) por sessão, correspondente a 45 minutos de atividade com os alunos. Não conferindo o contrato a qualidade de trabalhador, funcionário ou agente da entidade promotora (junta de freguesia), o PAEC nesta situação não tem direito a férias, subsídio de férias e de Natal, subsídio de refeição ou quaisquer outros subsídios ou prestações complementares, nem a descontos para a Segurança Social. Todas as prestações de serviço terminam a 22 de junho de 2010, podendo ter, no entanto, duração inferior “caso se verifique uma diminuição das turmas, de horas a leccionar, e/ou por razões devidamente fundamentadas pelo GDEJ, podendo qualquer dos outorgantes fazê-lo cessar, unilateralmente, desde que avise por escrito, com antecedência de 60 dias” (*ibidem*).

Aliás, sobre esta questão da cessação da relação laboral, o contrato de prestação de serviços vai ainda mais longe ao estipular que ele pode cessar, sem necessidade de qualquer aviso prévio, quando a atividade termine por desistência dos formandos (crianças) ou do primeiro outorgante (junta de freguesia), quando o segundo outorgante (o PAEC) falte um número de horas seguidas ou interpoladas igual ou superior a 10% da carga horária anual de formação do respetivo domínio, com exceção dos casos de força maior (não descritos no contrato) ou quando os outorgantes não cumpram as obrigações assumidas no contrato.

Importa referir que quer os PPAEC contratados a termo certo, quer os contratados por prestação de serviços, têm habilitações académicas idênticas e conformes com as disposições legais para a respetiva contratação, como mostra o quadro seguinte. A grande diferença entre uns e outros não decorre do seu exercício enquanto professores de enriquecimento curricular (ainda que nesse aspeto específico haja diferenças relacionadas com o total de horas/tempo letivos que cada PPAEC presta) mas sim, no caso dos primeiros, da prestação de outros serviços não incluídos no conceito de AEC mas que a entidade promotora organiza como oferta lúdico-educativa quer para as crianças do 1º ciclo, quer para as crianças dos jardins de infância da autarquia (Quadro 34).

QUADRO 33: Caracterização sumária dos professores das AEC da Escola João de Deus

AEC	Habilitação académica/curso Instituição formadora	Carga horária semanal	Escolas	Forma de conhecimento
Inglês	Licenciatura: Línguas e Literaturas Modernas. FLUP	Horário completo 23 tempos	Campinas, Castelos, João de Deus ⁶⁰	Através de uma colega de profissão
Inglês	Bacharelato: Português/Inglês. ESE Porto	Horário incompleto 21 tempos	Campinas, Padre Américo, Cruzes, João de Deus	Através de amigos
Inglês	Lic. Ensino Básico Variante Português/Inglês. ESE Porto	Horário incompleto 21 tempos	Viso, João de Deus	Através de amiga
Inglês	Licenciatura: Ensino Básico Variante Português/Inglês. ESE Porto	Horário completo 23 tempos	Correios, Cruzes, João de Deus	Através de amiga que avisou do concurso
Inglês	Licenciatura: Literaturas e Línguas Modernas Variante Português/Inglês. FLUP	Horário incompleto 20 tempos	Correios, Padre Américo, João de Deus	Através de amiga
Música	Licenciatura: Produção e Tecnologias da Música. Conservatório Música (Espanha)	Horário completo 25 tempos + 3	Campinas, Viso, João de Deus	Através de um protocolo com o Instituto Orff
Música	Licenciatura: Ensino 1º ciclo variante Educação Musical. ESE Porto	Horário completo 22 tempos	Campinas, Viso, João de Deus	Através de colegas de profissão
Música	Curriculo "relevante": 5º grau do Conservatório de Música (Gaia) + 12ºano	Horário incompleto 15 tempos	Castelos, Padre Américo, Cruzes, João de Deus ⁵⁸	Através de um colega professor da instituição
Música	Licenciatura: Ensino Básico variante	Horário completo	Campinas, Castelos,	Indicação por parte de um

⁶⁰ Incluí os ATL de Santíssimo Sacramento e Nª Sª da Boavista bem como as instalações cedidas pelo Boavista F. C. no Estádio do Bessa. Esta área é constituída por duas atividades lúdico-pedagógicas, uma ligada à aprendizagem da Língua Portuguesa – "Bê-á-Bá" –, e outra à aprendizagem da Matemática – "Matemagizando".

	Educação Musical. ESE Porto	22 tempos	Correios, João de Deus	professor
Atividade Física e Desportiva	Licenciatura: Desporto. ISMAI	Horário incompleto 14 tempos	Campinas, Viso, João de Deus	Através de colega de trabalho
Atividade Física e Desportiva	Licenciatura: Ensino Básico variante Educação Física. ESE Leiria	Horário incompleto 21 tempos	Correios, Viso, João de Deus	Através de aviso de concurso público surgido num jornal
Área de Expressões	Licenciatura: Ensino Básico 1º ciclo. ESE Porto	Horário incompleto 15 tempos	Correios, Cruzes, João de Deus	Substituição de uma professora amiga
Área de Expressões	Licenciatura: Ensino Básico Variante Educação Física. ESE Porto	Horário incompleto 9 tempos	Castelos, João de Deus	Através de um colega, funcionário da JF
Coordenadora	Licenciatura: Psicologia. ISMAI	Horário completo 40 horas	João de Deus	Fez estágio na JF e foi convidada a continuar

Pela análise deste quadro e pelas entrevistas concedidas, verifica-se que os PPAEC de Ramalde, independentemente do seu vínculo contratual, exercem as suas funções em duas ou mais escolas do 1º ciclo, até um máximo de quatro escolas. Algumas estão a distâncias relativamente elevadas entre si, o que obriga a deslocações rápidas (geralmente em viatura própria) e a um planeamento horário (difícil) para compatibilizar essas deslocações. São bastante jovens, com uma experiência profissional bastante reduzida (um ou dois anos de experiência anterior), e quase todos tomaram conhecimento desta oferta de trabalho através de redes informais de amigos ou de colegas de profissão.

4.4. A opinião das IPSS parceiras da JF sobre as AEC

A recolha da opinião das IPSS que subscreveram acordos de colaboração com a entidade promotora (Junta de Freguesia de Ramalde) foi feita através de entrevista presencial (não gravada) com os respetivos responsáveis pedagógicos. Assim, os dois textos que se apresentam de seguida são as sínteses ou resumos do essencial daquelas entrevistas.

Centro Paroquial Nossa Senhora da Boavista – Educadora responsável

Através de um protocolo, a J. F. de Ramalde comprometeu-se, enquanto entidade promotora, a implementar o seu projeto de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ministrando as referidas atividades nas instalações do ATL deste

Centro Paroquial a cerca de 50 crianças que frequentam o 1º CEB na Escola EB1 João de Deus.

De acordo com o referido protocolo, as atividades de iniciação ao Inglês, Música, Educação Física e iniciação ao Desporto, Bê-a-bá, Matematicando e Xadrez são gratuitas (aos encarregados de educação não lhes é exigido qualquer pagamento pela frequência destas atividades, sendo a junta de freguesia a entidade responsável pelo recrutamento dos monitores de cada AEC) e são realizadas nas instalações do ATL. Tal acontece por vontade expressa de alguns dos pais, que já estavam habituados a levar para o Centro Paroquial os seus filhos anteriormente, quando não existia este programa das AEC. Outros pais optaram por autorizar que os seus filhos tivessem as AEC nas instalações do Estádio do Bessa; no entanto, alguns, que fizeram essa opção, voltaram para o Centro Paroquial porque entenderam que no Centro Paroquial as crianças eram mais acompanhadas ou tinham maior conhecimento do que lá se fazia.

Para além daquelas atividades, para os pais que o pretendem, o Centro Paroquial também desenvolve mais duas atividades, Natação e Apoio ao Estudo, para as quais disponibiliza monitores e professores próprios. Assim, através do pagamento específico destas atividades, os pais rentabilizam melhor o horário de permanência dos seus filhos no ATL. Note-se que para ambos os grupos, da manhã e da tarde, é o Centro Paroquial que traz e leva as crianças à escola.

Os espaços utilizados para a realização das AEC são as próprias instalações do ATL: salas de atividades, um salão polivalente para a Educação Física e iniciação ao Desporto, e uma sala adaptada especificamente para a iniciação à Música.

A frequência das AEC (Quadro 35) é feita de acordo com o horário que as crianças têm na Escola João de Deus, que funciona na totalidade em regime duplo. Assim, uma parte (cerca de 20) tem as AEC de manhã e as “aulas normais” na escola à tarde; a outra parte (cerca de 30) funciona ao contrário. Todos (os dois grupos) almoçam no Centro Paroquial: o grupo que tem aulas de tarde almoça às 12h00 e grupo que tem aulas de manhã almoça às 13h30. Os que vêm de manhã para as AEC têm um reforço alimentar e os da tarde têm um lanche.

A alimentação, bem como a frequência do Apoio ao Estudo, da Natação ou de qualquer outra atividade proposta pelo ATL (para os mais pequenos, por exemplo, nos meses adequados, existe a oferta de praia), é paga pelos pais de acordo com a tabela da Segurança Social, ou seja, de €30 a €140 mensais, consoante o escalão de rendimento. Note-se que, das cerca de 50 crianças que frequentaram as AEC neste Centro Paroquial, no escalão máximo de rendimento apenas há quatro crianças, enquanto no escalão mínimo eram cerca de 12 crianças, a maioria com famílias monoparentais. Há dois casos de pais que inicialmente tinham as crianças nas AEC mas que, por razões de mau rendimento escolar, decidiram retirá-las desse programa (a frequência é facultativa).

Quanto aos recursos humanos do Centro Paroquial para as AEC, há uma professora do 1º ciclo, em regime de voluntariado, e duas educadoras sociais que fazem o acompanhamento da atividade de Apoio ao Estudo. São apoiadas por

duas auxiliares permanentes do Centro. Todos estão no Centro Paroquial há bastante tempo, têm muita autoformação e, com a disponibilidade dos professores da escola João de Deus, reúnem com estes professores sempre que têm necessidade (não há regularidade) e nessas reuniões avaliam as dificuldades surgidas durante o Apoio ao Estudo.

QUADRO 34: Frequência das AEC no Centro Paroquial da Nossa Senhora da Boavista

	<i>Grupo da manhã</i>	<i>Grupo da tarde</i>
<i>1º ano</i>	6	3
<i>2º ano</i>	1	11
<i>3º ano</i>	9	6
<i>4º ano</i>	3	9
<i>Total</i>	19	29

Centro Paroquial do Santíssimo Sacramento – Responsável pedagógico e a Educadora Social

No corrente ano letivo (2009-2010) as AEC são frequentadas neste Centro Paroquial por 86 crianças da Escola Básica João de Deus, de acordo com o protocolo estabelecido entre a Junta de Freguesia de Ramalde, o Agrupamento Clara de Resende e o Centro Paroquial

A razão para a existência desta colaboração prende-se com a grande resistência dos pais das crianças (25% dos pais) em autorizarem a frequência dessas atividades na escola porque já estavam acostumados a terem aqui a “mesma oferta de ATL nos anos anteriores”. Por isso, o Centro Paroquial movimentou-se com um abaixo-assinado dos pais, para que as crianças não tivessem que se deslocar duas ou três vezes durante o dia para frequentarem as AEC no Bessa, irem almoçar ao Centro Paroquial (e terem ATL) e voltarem à escola João de Deus para as aulas do currículo. Além disso, essas deslocações, feitas por autocarro, teriam que ser pagas pelos pais. Ora, a maioria dos miúdos da escola reside nas freguesias de Ramalde e Cedofeita e, para os pais, é melhor que eles fiquem no centro até porque só uma meia dúzia de crianças é que não tinha frequentado anteriormente o jardim de infância e o ATL do Centro Paroquial. Note-se que, na proximidade, só existe um jardim de infância público na Junta de Freguesia de Massarelos.

A atual oferta socioeducativa do Centro Paroquial do Santíssimo Sacramento é a educação pré-escolar, frequentado por 132 crianças repartidas por seis salas (duas dos “pequenos”, duas para os “médios” e duas para os “grandes”) e as atividades de tempos livres (ATL) para as 86 crianças do 1º ciclo que aqui frequentam as AEC e que, para além do almoço e do lanche, também fazem aqui o “prolongamento”, se for necessário, até as 19h00 (quando os pais os vêm buscar). Para além disso, existe um Centro de Convívio frequentado por 30 idosos e o Centro faz apoio domiciliário a outros 35 idosos (alguns são doentes e/ou economicamente carenciados). Brevemente, o Centro irá dispor de um Centro de Dia com capacidade até 50 idosos e, também no mesmo edifício, um ATL específico para as crianças do 2º ciclo, com capacidade para acolher 50 crianças.

Quanto às crianças do 1º ciclo, todos os pais optaram pela frequência do conjunto de AEC previstas pela junta de freguesia, mas há 5 crianças que não têm esse conjunto mas sim apenas uma ou outra das atividades, porque estão com um programa de apoio educativo para ultrapassarem problemas de insucesso escolar. Para além das AEC, o Centro promove outras atividades tais como apoio à realização dos TPC, Expressão Plástica e vários jogos. Uma grande

parte destas crianças, ao fim de semana, pode ter ainda Natação, Ballet e Futebol. A maioria destas crianças (cerca de 75%) pertence à classe média e média-baixa. Há, no entanto, seis ou sete crianças com graves carências económicas, cujo escalão de rendimentos lhes confere a gratuidade total quer no ATL quer na alimentação.

Quanto aos recursos humanos para o atendimento às crianças do 1º ciclo, o Centro tem em permanência quatro professores, sendo um do 1º ciclo e três educadores sociais. Estes professores e educadores ajudam nas atividades regulares extra AEC (caso do Apoio ao Estudo ou à realização dos TPC) mas são muito importantes nas substituições dos monitores das AEC ou enquanto as crianças esperam que aqueles monitores cheguem. Para as outras atividades lúdico-educativas fora das AEC, o Centro dispõe de um professor de Educação Física e de um outro de Música. (Entrevista-resumo 10)

Destes dois depoimentos resumidos há que destacar alguns pormenores que ajudam a compreender não só a difícil relação inicial destas instituições com o programa AEC (na sua globalidade), mas sobretudo a posição cautelosa que tomaram face à iniciativa concreta da junta de freguesia se assumir como entidade promotora do programa.

Quanto à primeira questão, as instituições consideram que o seu serviço de Acompanhamento dos Tempos Livres das crianças (ATL) foi precursor e abriu a porta à formulação geral do programa AEC argumentando que, por essa razão, não podem agora, com a implementação do programa, ser prejudicadas nas dimensões sociais das variadas respostas que oferecem, nomeadamente por redução drástica dos seus utentes (ou seja, as crianças). Vale isto por dizer que, tradicionalmente, as IPSS, de uma forma geral, organizavam atividades de ocupação lúdico-educativa dos tempos livres das crianças no período de tempo que mediava entre o final das aulas do 1º ciclo (ou das atividades de educação pré-escolar) e o momento em que os pais as vinham buscar após o seu trabalho ou no período de tempo antes das aulas da manhã começarem.

Outras organizavam serviços úteis às famílias no intervalo de tempo de almoço, quando as escolas não podiam oferecer esse serviço por falta de equipamentos e instalações adequados.

Esta oferta, muito apoiada financeiramente quer pela administração pública (via Segurança Social, para os casos de crianças de meios familiares economicamente carenciados), quer pelos pais, era muitas vezes objeto de protocolos de colaboração com as escolas ou com as câmaras no sentido de resolver problemas concretos relacionados com a oferta de refeição (almoço e/ou lanche), com a oferta de atividades lúdicas (jogos vários), com a oferta de serviços educativos (Apoio ao Estudo e realização dos “trabalhos para casa”, iniciação às línguas estrangeiras, à informática, explicações individuais para recuperação de casos de insucesso ou fraco rendimento escolar, etc.) e com a oferta de atividades de “complemento curricular” de índole cultural, tais como as “oficinas de arte”, de “teatro” de “expressão corporal”, de “iniciação à música”, etc. Em muitos casos, as autarquias (nomeadamente as câmaras municipais) contratualizavam estas atividades “extra curriculares” com essas IPSS que, deste modo, tiveram que se dotar de amplos recursos (quer humanos, quer de equipamentos e instalações

adequados) para responder com qualidade àqueles contratos. Foi neste contexto que surgiu a “concorrência” das AEC que, no início da sua implementação, era considerada pelas instituições de solidariedade social como “desleal” e atentatória dos serviços que vinham prestando ao longo dos anos, pela fuga que provocaria nos utilizadores tradicionais daqueles serviços (sobretudo as crianças do 1º ciclo). Surgiram então, por isso, várias manifestações públicas de desagrado e de resistência à mudança introduzida pelo programa (por exemplo, abaixo-assinados de pais utentes dos ATL).

Desta forma se explica a segunda questão, ou seja, a posição cautelosa que tomaram face à iniciativa da junta se assumir como entidade promotora do programa. Argumentando que o seu apoio à iniciativa estaria condicionada pela

vontade expressa de alguns dos pais, que já estavam habituados a trazer para aqui os seus filhos anteriormente, quando não existia este programa das AEC (...) e pela (...) grande resistência dos pais das crianças (25% dos pais) em autorizarem a frequência dessas actividades na escola porque já estavam acostumados a terem aqui a mesma oferta de ATL nos anos anteriores (Anexo 18),

as duas instituições ganharam espaço e força para a negociação de protocolos tripartidos de colaboração (com a junta e com o agrupamento) que salvaguardavam o essencial dos seus próprios interesses e objetivos.

Se, por um lado, as IPSS se obrigavam a disponibilizar gratuitamente os seus espaços e equipamentos, por outro lado obtinham do agrupamento a autorização expressa para que alunos da escola João de Deus frequentassem as Atividades de Enriquecimento Curricular nas instalações dos respetivos ATL. Deste modo, as duas instituições mantinham os mesmos “potenciais clientes” anteriores não só para as tarefas de apoio direto às famílias (refeições, lanche), mas também para a frequência de outras atividades lúdicas ou de apoio individualizado (pós-AEC ou pós-aulas, como por exemplo apoio à realização dos trabalhos para casa ou explicações de certas matérias ou disciplinas), que já eram oferecidas anteriormente, mediante pagamento por parte das famílias não abrangidas por quaisquer auxílios económicos.

Verifica-se deste modo que a Junta de Freguesia de Ramalde, para se constituir como entidade promotora do programa AEC, teve que proceder a um trabalho minucioso de negociação de parcerias várias, nomeadamente aceitando contratualizar com as duas IPSS as condições que estas consideravam imprescindíveis para dar o seu apoio à iniciativa e, desse modo, conseguindo também convencer os pais acerca dos benefícios diretos dessa iniciativa.

Ora, o próximo ponto é justamente sobre a opinião dos pais acerca do programa AEC e da oferta local promovida pela Junta de Freguesia de Ramalde.

4.5 A opinião dos pais e encarregados de educação sobre as AEC

Para conhecermos o que os pais dos alunos da escola João de Deus pensam sobre o programa AEC optámos por ouvi-los, através de uma pequena amostra, em entrevistas das quais se apresentam, no Anexo 18, os respetivos resumos. A referida amostra era constituída por dois grupos: um formado por dois pais (designados aqui por A e B) cujas crianças frequentavam as atividades de enriquecimento nas instalações do Estádio do Bessa e um outro formado por cinco pais e encarregados de educação que optaram pela frequência das AEC nas IPSS parceiras da junta (Santíssimo Sacramento e N^a S^a da Boavista) (designados por C, D, E, F, G). Quer uns, quer outros, foram escolhidos aleatoriamente, tendo apenas como critério (aliás, condição de exequibilidade) aceitarem gastar cerca de 15 minutos do seu tempo (na parte da manhã ou da tarde, conforme lhes fosse mais favorável) numa entrevista.

A todos foram colocadas duas questões: “Que razões o levaram a inscrever os seus filhos nas Actividades de Enriquecimento Curricular este ano (2009-2010)?” e “Quais são os aspetos que considera mais positivos e mais negativos nas AEC?”.

Neste conjunto de sete depoimentos, na linguagem crua e objetiva dos pais e encarregados de educação, estão patentes as virtudes e os defeitos do programa geral e, em particular, da oferta local promovida pela J. F. de Ramalde.

Sobre a dimensão social do programa, parece haver um consenso generalizado entre estes pais relativamente à possibilidade de, com ele, se tornar mais fácil a solução do problema da guarda dos filhos enquanto os pais trabalham. Essa possibilidade radica nas características sociais do programa: é de oferta universal (chega a todo o lado) e gratuita (para todos os pais, independentemente do seu rendimento económico) e de frequência voluntária (teoricamente, os pais podem escolher pela frequência ou pela não frequência da totalidade ou de parte da oferta). O fator gratuidade é decisivo para uma parte significativa dos pais e, nalguns casos, essa decisão é reforçada pela possibilidade de aceder também gratuitamente à refeição (almoço) e ao transporte. O horário também é referido como vantagem.

Relativamente às dimensões educativa e pedagógica das AEC, o consenso anterior cessa e surgem as divisões de opinião.

A primeira divisão diz respeito às vantagens e inconvenientes de somar às horas curriculares as horas das atividades do enriquecimento do currículo. Na situação concreta da escola João de Deus esta questão é grave pelo facto de a escola funcionar em regime duplo. Por isso, o único modelo de integração das AEC que estes pais conhecem é fortemente condicionado por esse regime de funcionamento, o que não lhes permite equacionarem outras possibilidades, distanciando-se das soluções que dizem respeito à escola dos seus filhos.

A segunda divisão, consequência direta da anterior, diz respeito à natureza das atividades: uma parte dos pais considera que as AEC, para terem qualidade inquestionável, devem ter regras, conteúdos, processos de aprendizagem e avaliação em tudo idênticos aos do currículo formal e, por isso, encaram como natural tendência de desenvolvimento do programa a integração de todas, ou de

algumas, das AEC no currículo formal. Vêm vantagens nisso, sobretudo para as crianças, no entanto, quando confrontados com a carga horária necessária, impossível dentro do horário tradicional do 1º ciclo (25 horas semanais), não apresentam soluções. Uma outra parte dos pais, pelo contrário, considera que as atividades “não podem ser mais do mesmo”, isto é, não podem ser “aulas a somar às aulas”. Estes pais valorizam sobretudo a possibilidade de as AEC serem uma oportunidade dos seus filhos contactarem não só com outras formas de aprender, mas sobretudo com outros objetos de aprendizagem que não estariam ao alcance do seu poder económico. No entanto, quer uns, quer outros, chamam a atenção para as consequências da excessiva “Pedagogização do lazer” o que, obviamente, está associado à ocupação segura (a segurança significa controlo por parte de adultos responsáveis) e educativa (planeada e com forte vinculação à escola e ao ambiente escolar) dos tempos livres. Por outras palavras, sobre esta questão, os pais manifestam interesses contraditórios: gostariam que os seus filhos pudessem ter, ao mesmo tempo, a liberdade de brincar de forma autónoma (sem a presença do adulto) mas segura, e que da atividade lúdica resultassem também novas e melhores aprendizagens ou, pelo menos, benefícios para o rendimento escolar. Quanto às consequências da excessiva pedagogização que o programa em si transporta, os pais apontam para a perda gradual da capacidade das próprias crianças escolherem como, quando, com quem e onde querem brincar, ou seja a dificuldade em construírem a sua autonomia, em tomarem decisões e em assumirem as responsabilidades das decisões tomadas.

Importa finalmente referir algumas críticas dos pais diretamente dirigidas à forma como a oferta das AEC é desenvolvida pelos alunos da escola João de Deus.

A primeira e mais comum (entre os pais que optaram pelas instalações do Estádio do Bessa) diz respeito à falta de condições básicas dos espaços onde decorrem as atividades: embora com dimensões adequadas, as salas não têm luz natural (não há janelas) e a renovação do ar no seu interior é muito difícil. A situação agrava-se pelo facto das salas estarem permanentemente ocupadas com os dois “turnos de AEC”, um de manhã e outro de tarde. Pelo facto de não existir entrada direta de luz solar e não haver também um sistema mecânico de renovação de ar, para além de este se tornar irrespirável, os espaços ficam com deficientes características térmicas e de humidade.

Uma crítica de outra natureza formulada por alguns encarregados de educação diz respeito à eventual “perda de tempo” assacada às AEC, na situação particular dos alunos do 4º ano ou com necessidade de apoios pedagógicos mais diretos. Segundo estes pais, as crianças com dificuldades de aprendizagem, com baixo rendimento escolar ou em risco de insucesso, deveriam ter por parte dos professores das AEC uma atenção específica dirigida à superação dessas dificuldades. Mais prosaicamente, ainda de acordo com as mesmas opiniões, os próprios “trabalhos para casa” deveriam ser feitos (resolvidos) durante o tempo das AEC e não em casa, evitando assim que os pais ainda

tivessem que gastar o seu tempo (já tarde, no final de um dia de trabalho) com esse problema. É claro que a impertinência das críticas resulta do desconhecimento dos objetivos do programa, mas estes casos, no entanto, levantam a questão da falta de articulação horizontal (e vertical) entre currículo e enriquecimento, entre professor titular e professor das AEC, entre aquilo que vale a pena (“ser avaliado e passar de ano”) e aquilo que não vale.

Os pais do 4º ano manifestaram-se contra o exagero da carga horária conjunta das aulas e das AEC. Os pais não sentem grande satisfação e até acham que o ensino nas AEC é mediocre!” (...). Por fim, pronunciaram-se negativamente sobre a qualificação profissional, científica e pedagógica dos professores recrutados pela junta de freguesia “ (...) os professores (monitores) são muito jovens e inexperientes! Não sei quais são os critérios de escolha da junta de freguesia! Só sei que não estão preparados! (Anexo 18)

V. Observação direta das AEC

Tendo em vista apurar o conhecimento sobre a natureza, o conteúdo, os processos e os resultados das atividades de enriquecimento, procedemos à observação simples e não focada, com registo escrito, de uma intervenção por cada uma das atividades. Todas decorreram nos espaços cedidos pelo Boavista F. C., no estádio do Bessa. Os textos correspondem a cada um desses quatro registos.

Um pouco surpreendentemente face às expectativas desenvolvidas durante as entrevistas realizadas com os professores das AEC, as quatro atividades observadas corresponderam ao que vulgarmente designamos por “aulas normais”, em particular, aulas para crianças do 1º CEB.

Em primeiro lugar porque, ressalvando o facto de as atividades acontecerem em espaços fisicamente diferentes da tradicional sala de aulas, sobretudo as de Música e de iniciação à Educação Física e Desportiva, o tempo de duração (cerca de 45 minutos) e o ambiente criado reproduziam as condições escolares tradicionais embora com a diferença do edifício não ser uma escola, das salas não terem luz nem ventilação natural e de o grupo de alunos em cada atividade ser bastante inferior ao de uma turma do 1º ciclo.

Para a criação desse ambiente concorreram sobretudo dois aspetos: por um lado, a identificação que os adultos presentes (professores AEC, pais e coordenadora AEC) fizeram de qualquer atividade através da designação de “aula”; por outro lado, o espaço das atividades estar sujeito às mesmas regras de comportamento e uso por parte das crianças, tal como o é numa escola. Os professores das AEC, bem como a respetiva coordenadora da escola, demonstraram que, nos corredores e nas salas do Bessa, a disciplina era igual à da escola e que eles (os PPAEC) contribuíam para que a interiorização de comportamentos disciplinados existisse sempre nos alunos, independentemente da atividade que estivesse a decorrer. Também o mobiliário (mesas, cadeiras, armários, secretária ou mesa do professor) e a sua disposição remetem para o

espaço-aula mais vulgar numa sala do 1º ciclo (mesas dispostas em U com a do professor no lado aberto), humanizado também com cartazes, desenhos, quadros, avisos (relativos ao comportamento nos corredores), indicações e outros materiais produzidos pelos alunos e pelos PPAEC.

Em segundo lugar porque cada uma das quatro atividades, quer nas suas dimensões substantivas, quer nos aspetos formais, reproduziu aquilo que se poderia esperar de uma aula (planeamento, execução, avaliação).

Os registos anteriores mostram que cada atividade foi cuidadosamente preparada e planeada nomeadamente na seleção, organização e tratamento dos temas. Aliás, no caso do “Bê-a-bá” e “Inglês”, essa seleção passou pela escolha de temas que se relacionam com os conteúdos tratados na aula curricular, no domínio da Língua Portuguesa. Nesses dois casos, a preocupação dominante do professor AEC foi utilizar adequadamente o bom conjunto de meios e recursos de que dispunha, por forma a, mais do que enriquecer, articular e consolidar as aprendizagens feitas pelas crianças na aula tradicional. Desse ponto de vista, os métodos usados pelas duas PPAEC foram não só adequados aos seus objetivos mas também adequados aos alunos e aos interesses e motivações destes. Em ambos os casos foi patente a interação com cada criança, a possibilidade de cada uma delas utilizar os recursos didáticos disponíveis e o incentivo ao trabalho individual e autónomo, sem deixar de recorrer também a pequenas tarefas de grupo. Tal como na maioria das “aulas tradicionais”, embora com alguns momentos de uso do método expositivo, as duas PAEC recorreram sobretudo ao diálogo heurístico, procurando favorecer a possibilidade da descoberta e da construção de algum conhecimento, e a participação ativa dos alunos e, desse modo, avaliando as aprendizagens individuais.

Tendo em conta a natural inquietude das crianças (e algum cansaço relacionado com a respetiva carga horária dentro de sala), para que este método resultasse, tiveram que adotar registos verbais mais autoritários e de alguma diretividade (mais a PAEC de Inglês do que a de Expressões). Tal como faz um professor titular de turma, enquanto demonstravam proximidade afetiva, também exigiam a atenção das crianças, chamando os alunos pelo seu nome e utilizando uma linguagem coloquial mas sempre afetiva. Demonstraram confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos estimulando e reforçando a participação ativa de cada um e atenderam às diferenças individuais procurando respeitar as diferenças de ritmo. Finalmente, tal como acontece numa “aula tradicional”, souberam atuar perante situações mais problemáticas, embora recorrendo a “ralhetes” e admoestações, ações alternadas com a manifestação de entusiasmo e bom humor.

Quanto às atividades de Música e iniciação à Educação Física e Desportiva, embora ambas “encaixem” num formato geral de aula, já não reproduziram tanto a “aula tradicional” do 1º ciclo. Vejamos as diferenças.

A primeira diferença diz respeito ao espaço físico em que ambas as atividades decorreram. Sabendo-se os efeitos condicionadores que os espaços – as suas

dimensões, a organização, as condições acústicas e visuais, o mobiliário e outro equipamento, etc. – exercem sobre quem os usa, no sentido de favorecer ou dificultar as atividades que neles se desenvolvem, podemos afirmar que, nos casos em análise, quer a sala de Música, quer o ginásio contribuíram decisivamente para a motivação e adesão das crianças às atividades propostas pelos respetivos professores AEC. Em ambos os espaços, as crianças conseguiram esquecer a aula porque o espaço que usaram é muito diferente do espaço-aula, tem outras regras de uso de que eles gostam mais e de que mais facilmente se apropriam. Para muitas daquelas crianças, aqueles espaços nunca anteriormente experimentados representam a abertura de uma porta para um mundo novo: podem cantar, saltar, rir, tocar um instrumento, brincar, correr atrás do outro, dançar... Descubrem as vantagens de terem tudo isso de um modo regulado e seguro, de experimentarem um chão diferente quando saltam, de ouvirem música como nunca ouviram, de marcarem o ritmo e de o expressarem com o seu corpo ou de testarem a sua destreza, vencendo os medos, nos espaldares.

A segunda diferença decorre daquilo que é a substância das próprias atividades de Música e de iniciação à Educação Física e Desportiva, ou seja, tem a ver já não apenas com formas de aprender diferentes das tradicionais, mas com aquisições que as crianças não associavam “às coisas que tinham que aprender nos livros e nas aulas”. Aprender música, ouvindo aquela de que se gosta, identificando, distinguindo e criando ritmos e timbres, experimentando sons, comparando instrumentos, usando o próprio corpo (através da dança, através das palmas ou através dos estalidos dos dedos), é algo que marca aquelas crianças de forma positiva: abre-se-lhes um imenso mundo de possibilidades pessoais, mas que nos minutos da “aula” são já vividos intensamente. O mesmo se poderá dizer em relação à atividade física e ao desporto. Os assuntos de aprendizagem mais cognitiva (designados de temas ou matérias, quando a referência é uma aula normal) são aqui, em ambas as AEC, apropriados pelos alunos como se se tratasse de outra coisa que já não tem que ser aborrecida, maçadora ou “uma seca!”. Por isso, ambas as atividades, pese embora o cuidado posto pelos respetivos professores no respeito pelas regras gerais que definem as “aulas”, conseguiram afastar-se um pouco desse paradigma pedagógico para se situarem já num outro espaço/tempo de enriquecimento humano, mais do que curricular.

VI. O impacto do programa AEC junto dos diversos intervenientes

6.1. Na escola João de Deus

Pelo facto das atividades decorrerem em espaços exteriores, o programa não alterou a organização funcional da escola, nomeadamente no que se refere aos horários das suas turmas. Embora haja agora uma oferta educativa de oito horas diárias, cinco de currículo formal na escola e três de enriquecimento e

prolongamento não formal fora da escola, esse alargamento teve mais impacto direto nas famílias e nas próprias crianças do que na escola. Para esta, do ponto de vista estritamente organizacional, tudo se passa como se não existisse programa.

Na escola, que por falta de espaços próprios, manteve o regime duplo de funcionamento, as mudanças situaram-se sobretudo ao nível das tarefas profissionais relacionadas com o “Apoio ao Estudo” ou de “estudo acompanhado”, com a coordenação das atividades de enriquecimento com a atividade curricular dentro da sala de aula e com a avaliação daquelas atividades no contexto mais geral do rendimento escolar dos alunos.

Quanto ao “estudo acompanhado”, cuja responsabilidade de organização de oferta é da própria escola, nada tendo a ver com a entidade promotora junta de freguesia, “obrigou” os professores titulares a alargarem o seu horário diário e a deslocarem-se, no turno contrário, a cada um dos três espaços exteriores (Estádio do Bessa, Santíssimo Sacramento e N^a S^a da Boavista) onde decorrem as restantes atividades.

No que respeita à coordenação horizontal, para além de contactos esporádicos entre PTT e PPAEC e contactos mais regulares entre a responsável AEC pela escola e a direção da própria escola, passou a existir uma reunião no início do ano e no final de cada período, onde todos (PTT e PPAEC) ficam a conhecer as planificações anuais e de período da escola e se pronunciam sobre a forma como as atividades de enriquecimento podem contribuir, quer para a realização do planeamento (festas, comemorações, visitas, etc.) quer para a melhoria da aprendizagem e do comportamento dos alunos.

É também nessas reuniões gerais periódicas que os PPAEC são chamados a ouvir e a pronunciarem-se sobre a avaliação dos efeitos do seu trabalho, isto é, sobre os contributos que a sua “disciplina” dá para o reforço das aprendizagens curriculares e para a melhoria dos comportamentos de cada aluno, não só na sua relação com o saber escolar, mas também na sua relação com os outros. É esta dimensão da avaliação de comportamentos relacionados com a indisciplina, com identificação de casos ou com a chamada de atenção para sinais de alteração individual ou para orientações, que parece ser mais valorizada naquelas reuniões periódicas.

Os órgãos de gestão da escola (coordenador do estabelecimento, conselho de professores titulares de turma e representante do departamento do 1^o ciclo no Conselho Pedagógico do agrupamento) acompanham com proximidade e sistematicidade o desenvolvimento das AEC, quer nas reuniões referidas anteriormente, quer através do contacto regular com a responsável das AEC na escola. Não tendo havido, pelas razões já apontadas, necessidade de recorrer à flexibilização dos horários dos titulares nem ao aumento do período de guarda dos alunos, a gestão escolar manteve as suas rotinas sem sobressaltos. De uma forma geral, os responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa da escola avaliam positivamente o programa e a sua implementação concreta naquele contexto.

6.2. Nos professores titulares de turma

No balanço entre vantagens e inconvenientes das AEC, parece não existir uma opinião maioritária entre os professores titulares.

Se, por um lado, muitos professores veem com interesse tudo aquilo que constitui a dimensão social do programa, por outro lado criticam o excesso de horas de escolarização formal e informal que os alunos sofrem e que, do seu ponto de vista, produz consequências negativas para as aulas: cansaço, perda de atenção e desmotivação face a aprendizagens mais exigentes e menos lúdicas por parte dos alunos.

Também manifestam reservas quanto aos efeitos negativos que, na sua opinião, as AEC produzem no comportamento dos alunos: foram vários os PTT que consideraram as atividades de enriquecimento como propiciadoras de indisciplina ou de aquisição de vícios, com perda de “regras de boa educação” anteriores. É óbvio que estas críticas não se baseiam em processos de avaliação sistemática do programa, onde a observação direta das atividades seria obrigatória, mas apenas no seu “sentir impressionista”, muitas vezes baseado no comportamento daqueles alunos que têm as aulas após várias horas de AEC.

Uma consequência que parece acolher a maioria das opiniões dos PTT diz respeito à influência que o enriquecimento curricular tem sobre as aprendizagens formais: aqueles professores consideram pouco provável que haja benefícios diretos e manifestos para as aprendizagens formais, a partir das competências e conhecimentos adquiridos nas AEC. Aliás, do seu ponto de vista, há um excesso de informação e experimentação nas AEC que torna mais difícil a vida do professor titular. Embora não o reconheçam, aquela dificuldade é real porque o seu papel e o seu saber ficam mais questionáveis (e fragilizados) perante o mundo de novas informações, raciocínios e relações que as AEC propiciam às crianças.

Na mesma linha de desvalorização pedagógica, mas mais importante ainda, consideram que nalguns casos a frequência das AEC determinou o decréscimo do rendimento escolar de alguns alunos quer porque estes passaram a ter menos tempo para estudar, quer porque passaram a ter menos interesse nalgumas matérias curriculares dedicando mais atenção e empenho pessoal com assuntos que decorriam de certas atividades de enriquecimento. Mais uma vez importa referir que estas apreciações críticas não são fundamentadas em qualquer estudo empírico que tivesse decorrido na escola João de Deus.

Incontornavelmente, a experiência do programa tem colocado na ordem do dia das conversas informais entre os professores titulares as questões de fundo relativas quer à reforma do currículo do 1º CEB, quer ao fim do correspondente regime de monodocência. Ambas as questões dividem profundamente os titulares e, na maior parte dos casos, desencadeiam naturais atitudes de defesa corporativa do *statu quo* atual.

Acresce a esta discussão entre eles uma outra centrada na necessidade de demarcação do seu estatuto profissional face ao novo estatuto de professor que

parece estar a nascer com as AEC. Os sinais mais visíveis desta demarcação profissional estão patentes não só na forma como a maioria dos PTT designa os professores do enriquecimento (“monitores”, “técnicos das AEC”, “estagiários”, “jovens das AEC”, etc.), mas também no lugar subalterno que lhes conferem quando avaliam o rendimento escolar dos alunos. Embora reconheçam que os PAEC são, na sua larga maioria, academicamente qualificados para o ensino de determinadas áreas e para o desenvolvimento de competências, a elas associadas, às crianças do 1º ciclo, os professores titulares não querem a confusão de estatutos profissionais nem abdicam da suposta superioridade do seu estatuto arduamente construído durante séculos.

6.3. Na relação dos pais com a escola

Quer nos depoimentos registados, quer nas conversas informais, os pais mostram satisfação não apenas face ao programa AEC no que respeita ao conjunto das suas grandes finalidades – “escola a tempo inteiro” –, mas também à oferta promovida pela junta de freguesia.

De uma forma geral, consideram que a dimensão social de guarda do programa vem ao encontro das suas necessidades porque lhes resolve problemas de natureza familiar e económica. Por isso valorizam muito o facto de poderem deixar os filhos em segurança durante o tempo em que não estão com eles, sabendo que durante esse tempo as crianças estão com adultos a aprender qualquer coisa que lhes vai ser útil mais tarde. Valorizam também o carácter opcional e gratuito das AEC considerando que, se assim não fosse, muitas famílias não teriam possibilidades de pagar atividades alternativas para a ocupação dos tempos livres das crianças.

No que diz respeito à oferta específica promovida localmente, os pais chamam a atenção para o papel que desempenharam para o estabelecimento dos protocolos de cooperação com as duas IPSS onde já decorriam atividades de ATL e enfatizam a possibilidade de, nessas instituições, as crianças poderem almoçar e esperar pelos pais até à hora de chegada destes. Por outro lado, gostam de falar direta e diariamente com a pessoa responsável pelas AEC da escola, no momento em que deixam os filhos ou quando vão buscá-los. Esses momentos são muitas vezes aproveitados para troca mútua de informações, para a chamada de atenção para algumas questões relacionadas com o comportamento, a saúde, um atraso previsto, uma saída mais cedo, etc.

O impacto das AEC na relação dos pais com a escola foi mediado pelo excelente desempenho profissional e social da responsável das AEC na escola. Deve-se a essa capacidade mediadora da referida responsável a valorização do cumprimento de horários quer de entrada nas atividades de enriquecimento, quer nas aulas curriculares. É também resultado dessa mediação a não desvalorização do trabalho pedagógico realizado pelas várias instituições envolvidas (escola, IPSS e centro de AEC do Bessa) e, ao mesmo tempo, a resolução atempada de

potenciais conflitos que sempre podem surgir quando a vida das crianças é gerida por várias instituições ao mesmo tempo.

Embora tivesse que ser objeto de um estudo específico, pode-se pensar que a introdução das AEC no quotidiano de muitas famílias alterou a forma como estas percecionam a escola e os professores titulares, nomeadamente pelo efeito de comparação que, através das descrições feitas pelos filhos, os pais estabelecem entre o que se passa nas “salas de aula” dos dois “sistemas”. Nos testemunhos recolhidos, não é claro que dessa comparação resulte maior valorização do formal (escola) sobre o informal (AEC), do professor titular sobre o professor de enriquecimento, das matérias da escola sobre os jogos das AEC, ou vice-versa. O que parece ser consensual, para além da muita importância dada ao Inglês, à Música e à Educação Física, é que os pais passaram a conhecer novas maneiras de ensinar e de aprender, embora alguns considerem que não sendo as AEC avaliadas, elas não têm grande importância na vida escolar presente dos filhos.

6.4. No Agrupamento Clara de Resende

Sendo este agrupamento fortemente hegemónico pelos níveis educativos terminais (3º ciclo e ensino secundário) não seria de esperar que as atividades de enriquecimento curricular do 1º CEB tivessem um impacto significativo, quer na sua organização, quer no seu funcionamento.

De facto, compulsando os três documentos que estruturam qualquer agrupamento – Projecto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano de Atividades para 2009-2010 (PA) – confirma-se aquela baixa expectativa.

No Projecto Educativo não existem referências explícitas às AEC e as referências ao 1º ciclo são escassas e muito pontuais. A primeira dessas referências surge na introdução do documento, quando se explicita como objetivo prioritário do agrupamento

introduzir melhorias significativas (qualitativa e quantitativamente) nos resultados escolares dos alunos, cujo sucesso educativo, do 1º ao 12º ano de escolaridade, se pretende assegurar. Este objectivo é indissociável da natureza do agrupamento constituído por uma escola secundária, do 5º ao 12º ano, associada a uma outra do 1º ciclo. (Projeto Educativo)

A segunda referência é feita no ponto seguinte, quando, ao explicitarem-se as finalidades através da consigna “Uma Escola para Todos numa Escola Toda”, se esclarece que “Uma Escola Toda” tem que integrar os alunos “do 1º ao 12º ano”. Uma outra referência direta é feita no balanço entre pontos fortes e fracos, quando o PE reconhece como um destes a “inexistência de recreio coberto na Escola João de Deus”. Embora não explicitando o que se passa com o 1º ciclo relativamente aos seguintes, também há neste balanço uma referência (negativa) à “insuficiente/escassa articulação curricular a nível dos CA (Conselhos de Ano) e CT (Conselhos de Turma)”. Presume-se que esta avaliação abranja também o 1º ciclo.

Já no seu quarto ponto (plano de melhoria do agrupamento), o PE, tendo determinado como prioridades a disciplina, a articulação curricular, a cooperação e a participação e mobilização de recursos, estabelece que

Assim, a intervenção a nível de disciplina irá desenrolar-se em todos os anos – do 1º ao 12º ano de escolaridade – e visa a adoção de comportamentos pautados pela responsabilidade, correção e respeito por si e pelo outro, dentro e fora da sala de aula. Com este objetivo, o organigrama de funcionamento da escola passará a contar com uma equipa disciplinar, constituída por um professor de cada um dos ciclos de escolaridade – 1º, 2º, 3º e secundário – e um funcionário de cada uma das escolas. (*ibidem*)

Ainda neste quarto ponto, mas agora referindo as ações previstas para cumprir o objetivo de melhoria da articulação das aprendizagens (disciplinares) entre o 4º e o 5º ano de escolaridade, aquele plano de melhoria determina a necessidade de

Implementar a representação do 1º ciclo nos departamentos curriculares.

Definir níveis intermédios de consecução das competências de 1º, 2º e 3º ciclos (isto é, para o 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo; para o 5º ano do 2º ciclo e para o 7º e 8º anos do 3º ciclo)." (*ibidem*)

Reunião de avaliação do final do ano letivo / ou reunião da equipa pedagógica em meados do 3º período (CT/PTT/4º ano) para preencher o plano de acompanhamento no ano terminal de ciclo, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, identificando-as concreta e rigorosamente, tendo como referente o perfil de competências específicas de ciclo (Currículo Nacional). (*ibidem*, p. 8)

Quanto ao Regulamento Interno, no que respeita à composição do Conselho Pedagógico, ele estabelece que de entre os 15 membros deste órgão, um seja o professor coordenador dos professores titulares de turma do 1º ciclo. Também na estrutura de apoio ao diretor do agrupamento, o RI prevê a existência de um adjunto do 1º ciclo, com competências de coordenação pedagógica e administrativa e de supervisão do pessoal docente e não docente do 1º ciclo, planeando e assegurando a execução das respetivas atividades.

Também como parte da estrutura de apoio ao diretor, o RI estabelece a existência de um coordenador da Escola João de Deus com as seguintes competências:

- Acompanhar pedagógica e disciplinarmente os alunos;
- Organizar o calendário da vigilância dos recreios, indicando os funcionários destacados para estas funções;
- Organizar o inventário do material didático, nomeadamente da Biblioteca Escolar, bem como zelar pela conservação de instalações e equipamentos de cada ano de escolaridade;
- Integrar a equipa disciplinar do agrupamento;
- Colaborar na elaboração do Plano Anual de Actividades e dos respectivos relatórios de gestão bem como acompanhar a sua execução, no que respeita às actividades do 1º ciclo;
- Colaborar com o coordenador da segurança no exercício das suas funções;
- Reunir com o director ou com os docentes do respectivo estabelecimento de ensino, por sua iniciativa ou do director, ou por solicitação de um terço dos docentes;

- Coadjuvar o adjunto do 1º ciclo no exercício das suas competências e no desempenho das suas funções;
- Substituir o adjunto do 1º ciclo nas suas licenças, faltas ou impedimentos. (RI, 2008-2009, p. 7)

No capítulo das estruturas de orientação educativa, o RI define que o 1º ciclo corresponde a um dos cinco departamentos curriculares do agrupamento, tendo por isso um coordenador cujas competências gerais são estabelecidas no art.º 14º onde se destaca a presidência das reuniões do departamento curricular e a coordenação da respetiva ação, articulando estratégias e procedimentos. Os artigos 16º, 17º, 18º e 19º do RI, por seu turno, estabelecem exaustivamente as competências do professor titular de turma do 1º ciclo, do conselho de professores titulares de turma e do coordenador dos professores titulares de turma.

Finalmente, o plano de atividades para o ano letivo de 2009-2010, no seu ponto 2.3, refere explicitamente a existência de um plano das atividades extracurriculares do 1º ciclo, nos seguintes termos:

- Finalidade: Implementação do conceito de escola a tempo inteiro.
- Recursos: Professores da EB1 João de Deus e professores de Inglês colocados pela entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular (Junta de Freguesia de Ramalde).
- Objectivos: Construir as turmas de Inglês, de Música de Desporto e Apoio ao Estudo, de forma a dar resposta a todas as solicitações. Afectação de salas nas instalações do Boavista Futebol Clube, no Santíssimo Sacramento e na Paróquia da Boavista.
- Avaliação: Análise e tratamento das fichas de registo das actividades. Reuniões mensais com o professor titular de turma e professores de Inglês e Apoio ao Estudo. (PAA, p. 3)

Como se constata, a referência feita às AEC no plano de atividades anual é quase de cariz burocrático, em volta da constituição de turmas e de ocupação de espaços negociados por terceiros. Embora no agrupamento haja uma preocupação manifesta em avaliar as “atividades” (extracurriculares ou de enriquecimento?) através das “fichas de registo” (que não estão incluídas no plano nem referidas em qualquer outro documento e às quais não tivemos acesso), a finalidade do programa parece apenas responsabilizar diretamente a entidade promotora (Junta de freguesia) e, indiretamente, os professores titulares e a escola do 1º ciclo.

6.5. Na junta de freguesia

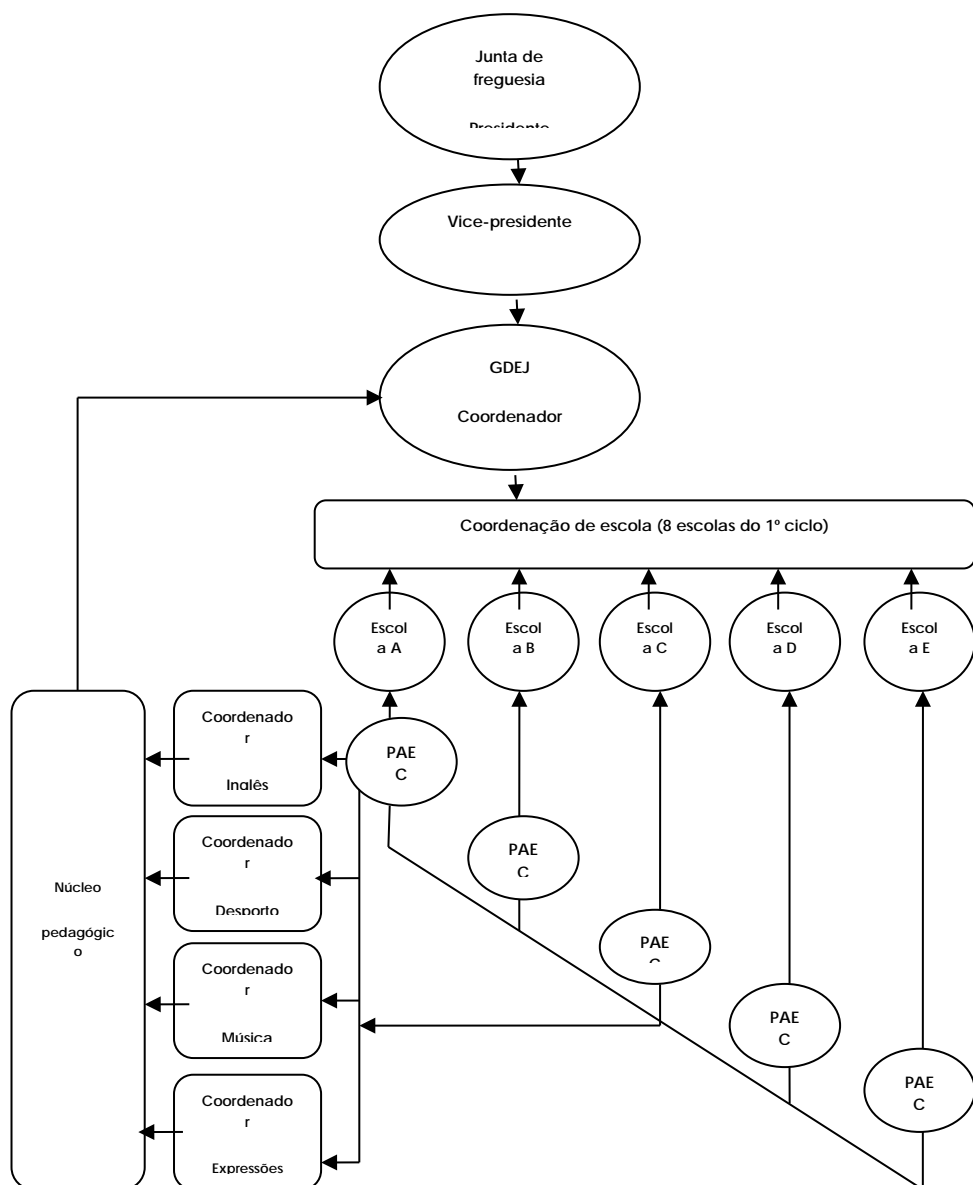
A decisão de se tornar entidade promotora do programa AEC levou a Junta de Freguesia de Ramalde a introduzir no seu organigrama um gabinete – Gabinete de Desporto, Educação e Juventude (GDEJ) – com a missão de implementar, acompanhar e avaliar o funcionamento da oferta das atividades de enriquecimento, para além de organizar também as atividades de apoio às famílias previstas na legislação que estabeleceu o programa.

Assim, enquanto entidade promotora, para além de se apresentar como caso único entre as freguesias portuguesas, a junta, através do referido gabinete, constituiu-se também como entidade operacional e, por isso, introduziu no seu funcionamento uma dimensão de intervenção educativa de elevada complexidade quer ao nível da conceptualização, quer ao nível administrativo e de acompanhamento.

A integração do GDEJ na estrutura orgânica da junta e a sua própria organização interna obedecem ao esquema da página seguinte. O gabinete integra-se no “pelouro” da Educação, tutelado pelo vice-presidente da J. F., que também é professor do Agrupamento Clara de Resende, é coordenado por um coordenador responsável (psicólogo, contratado pela junta de freguesia desde 2002) e tem como estrutura operacional um núcleo pedagógico constituído pelos responsáveis de cada uma das quatro áreas de enriquecimento (Inglês, Desporto, Música, Expressões), que para além de funções “letivas” têm como missão a preparação dos materiais pedagógicos e a coordenação horizontal de todos os professores AEC.

A par destes responsáveis por área temática, há um outro grupo formado pelos “responsáveis de escola” cuja missão é, junto de cada escola, garantir não só a articulação entre a entidade promotora e a escola, ou seja, entre os PPAEC, os PTT e a direção da escola, mas também zelar pelo cumprimento efetivo das AEC e estabelecer a relação direta e quotidiana com os pais e encarregados de educação. Não tendo “atividade letiva” atribuída, estes responsáveis por escola representam a face externa da entidade promotora na medida em que por eles passam todos os fluxos de informação entre os diversos atores envolvidos (desde logo os professores titulares, os coordenadores das escolas do 1º ciclo e os dirigentes dos respetivos agrupamentos) e também uma boa parte das apreciações críticas feitas pelos pais e pelas famílias sobre todos os aspetos de funcionamento diário das AEC. A estes responsáveis cabe a responsabilidade de resolver os múltiplos problemas que vão surgindo, desde a substituição de um professor de qualquer uma das AEC, até à guarda de uma criança cujos pais, inopinadamente, não puderam ir buscar dentro do horário previsto, passando pelo acompanhamento de alunos aos serviços de saúde ou pelo aviso aos pais de uma qualquer indisposição ou queda dos seus filhos.

FIGURA 4: Esquema de integração e funcionamento do GDEJ



A gestão deste dispositivo técnico-pedagógico, desde o recrutamento dos professores AEC até à elaboração dos respetivos horários, passando pelo planeamento didático das atividades e pela preparação das inúmeras reuniões escola a escola para articulação curricular horizontal e vertical, assenta no GDEJ e num instrumento digital especificamente desenhado para o efeito e alojado na Web (uma plataforma *Moodle*), a que todos os professores AEC têm acesso. Também os pais têm acesso a esta plataforma (através de password individual), o que lhes permite saber a qualquer hora onde está o filho, se teve ou não “aula AEC”, que “disciplinas AEC” teve, etc. Também aqui, na implementação de meios tecnológicos não usuais na ação administrativa das juntas de freguesia, se podem constatar alguns dos efeitos transformadores do programa.

Para além das mudanças introduzidas nas rotinas da administração da freguesia pelo GDEJ, as AEC contribuíram decisivamente para a implementação de um Plano Anual de Atividades que identifica e calendariza um vasto conjunto de iniciativas que, no domínio da educação, a junta realiza com vários parceiros.

A relação deste Plano Anual de Atividades com o programa AEC está patente não só nos temas e nos objetivos das atividades propostas, quase todos relacionados com as aprendizagens formais, não formais e informais das crianças em idade escolar, que, aliás, constituem os destinatários prioritários desse plano embora nalguns casos o alvo seja a própria comunidade escolar alargada, mas também na responsabilidade do acompanhamento recair sobre os professores das AEC.

Apenas a título de exemplo, aqui se deixam algumas dessas atividades com a correspondente identificação de destinatários e de responsáveis pelo acompanhamento (Quadro 36):

QUADRO 35: Extrato do Plano Anual de Atividades da JF de Ramalde

Atividade	Destinatários	Responsabilidade e acompanhamento
Campo de férias de setembro	Alunos do 1º ciclo	Professores AEC / responsáveis de EB1
Coro infantil e juvenil de Ramalde	Alunos dos 1º e 2º ciclos	Professores AEC e maestrina
Escola de futebol “O Ramalinho”	População infantil e juvenil de Ramalde	Professores AEC e treinador
Dia Europeu das Línguas	Alunos do 1º ciclo	AEC Inglês / PPAEC / responsáveis de EB1
Dia Mundial da Música	Comunidade escolar	AEC Música / PPAEC / responsáveis EB1
Histórias recontadas (teatro de sombras)	Alunos do 3º ano	AEC Inglês / PAEC

Quer os materiais pedagógicos especificamente concebidos para as atividades de enriquecimento curricular, organizados através de um dossier pedagógico

anual, quer os materiais informativos relacionados com as outras diversas atividades incluídas no Plano Anual são em suporte de papel (e, alguns também em suporte digital) de boa qualidade, com boa apresentação e *design*. A visibilidade externa da ação educativa local, promovida pela ampla difusão daqueles materiais junto das várias comunidades escolares da freguesia, constituiu assim um outro domínio onde se fez sentir o impacto do programa AEC. Contudo, essa visibilidade não corresponde a um conhecimento real, por parte de bastantes pais e encarregados de educação, daquilo que é feito, por exemplo nas AEC, dos seus objetivos e dos seus efeitos a médio e longo prazo. Esse desconhecimento também pode constituir-se numa dificuldade objetiva para a democratização e universalização do programa.

VII. Análise do programa do ponto de vista dos intervenientes

Os quadros que se seguem (Quadros 37,38 e 39) tentam resumir a análise de impactos através da identificação de pontos fracos e fortes e de oportunidades e ameaças, da oferta local do programa AEC, abrangendo o Agrupamento Clara de Resende, colocando-nos no ponto de vista dos três principais intervenientes no programa (Junta de freguesia, Agrupamento/Escola João de Deus e pais e encarregados de educação). Esse ponto de vista é construído a partir dos enfoques que esses intervenientes assumiram na sua documentação oficial, nas entrevistas concedidas e nas respostas ao questionário a que já fizemos referência.

QUADRO 36: Para a junta de freguesia

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> • O apoio da comunidade para se tornar promotor do programa, após a experiência da oferta da CMP; • O programa retira muitas crianças da rua e resolve problemas prioritários (guarda dos filhos) quando ambos os pais trabalham; • As AEC beneficiam as aprendizagens não formais (crianças aprendem praticando e experimentando); • Os protocolos com as IPSS dão confiança aos pais e dão continuidade a uma relação anterior positiva; • A generalização do almoço e “prolongamento de horário”; • A flexibilização do horário curricular duas vezes por semana em todas as EB1, exceto João de Deus e Vilarínha, é do agrado de todos. Os horários da João de Deus também são do agrado da escola e dos pais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns aspetos organizacionais tais como: alguma instabilidade nos professores AEC (devido ao tipo de contrato, à ocupação anual e às condições de pagamento) e algum excesso de mobilidade desses professores intraescolas da freguesia; • Manter a escola João de Deus sem o número necessário de salas para que o regime de funcionamento possa passar de duplo a normal; • Usar salas de atividades com características físicas e ambientais desadequadas nas instalações do Boavista F. C. (salvaguardando ginásios); • Insuficiente articulação curricular direta entre PTT e PPAEC nas atividades quotidianas (excetuam-se as atividades que envolvem a comemoração de datas festivas e efemérides);

<ul style="list-style-type: none"> • A capacidade de intervenção educativa (de gestão e coordenação) adquirida pela junta de freguesia (através do Gabinete de Desporto, Educação e Juventude); • A diferenciação curricular, a autonomia relativa e a criatividade permitidas pelas escolhas das AEC com significado na "Bê-a-bá" e na "Matemagicando", na gestão de horários e na relação com as EB1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente avaliação dos resultados das AEC numa dupla dimensão: ao nível dos contributos destas em prol do currículo formal e, não menos importante, na aquisição/desenvolvimento de competências e conhecimentos por parte das crianças; • As AEC aqui postas em prática reproduzem demais o essencial das regras e das metodologias usadas nas aulas curriculares; • Tempo excessivo de "situações escolares" ou quase escolares (aulas + AEC + prolongamento)
<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter as boas relações institucionais com os parceiros locais (IPSS, Boavista F. C., agrupamentos) e com as entidades relacionadas com o programa (Câmara Municipal do Porto, DREN, outras juntas de freguesia, agrupamentos); • Generalizar outras ofertas lúdico-educativas para as crianças do pré-escolar e do 1º ciclo e articulá-las num plano de intervenção educativa local mais coerente; • Iniciar um programa de avaliação das ofertas educativas locais, nomeadamente das AEC, em estreita ligação com entidades do ensino superior e outras envolvidas nos processos de avaliação externa das escolas; • Participar ativamente na discussão pública sobre a reorganização dos currículos do ensino básico, em especial os do 1º ciclo; • Fortalecer o movimento das cidades educadoras, criando a dimensão das "freguesias educadoras". 	<p style="text-align: center;">Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informação insuficiente aos pais sobre as vantagens educativas das AEC e não apenas das vantagens sociais e pecuniárias; • Tornar ainda mais reguladas e regulamentadas as AEC acabará por desagradar (fazer mal) sobretudo às crianças e aos pais (colagem ao modelo escolar); • Perda de relevância da oferta local de AEC (escolha de determinadas AEC) por razões de financiamento e de funcionamento; • Perda da articulação curricular efetiva relegando a supervisão pedagógica para entidades (GDEJ ou outras) exteriores às escolas do 1º ciclo; • O fraco conhecimento das mais-valias educacionais por parte dos pais pode conduzir à perda da sua democraticidade; • Secundarização das AEC e do respetivo dispositivo local de implementação por falta de financiamento estatal; • Crescente desequilíbrio entre equidade e qualidade da oferta local das AEC.

QUADRO 37: Para o Agrupamento/Escola João de Deus

<p style="text-align: center;">Pontos fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • O agrupamento contribuiu para a existência de protocolos com as IPSS. Estes deram confiança aos pais e promoveram a continuidade de uma relação anterior positiva; • Para uma parte dos PTT as AEC beneficiam não só as aprendizagens não formais como as formais, sobretudo no desenvolvimento das 	<p style="text-align: center;">Pontos fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • As poucas referências à importância educativa e organizacional do 1º ciclo nos documentos estruturantes do agrupamento e, nesse contexto, a ausência de referências ao programa AEC; • Algum abandono (ou não frequência) das AEC por parte de um número restrito de crianças;
--	---

<p>capacidades criativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> Os horários curriculares da escola João de Deus e os das AEC são do agrado da escola e dos pais; A articulação funcional entre a direção da escola (o coordenador e o representante da escola junto da direção do Agrupamento) e a coordenação das AEC (GDEJ e a responsável coordenadora AEC da escola) é boa e eficaz; A articulação curricular periódica (de análise e avaliação do rendimento escolar, de planeamento anual de atividades e de decisão sobre o grau e o tipo de envolvimento das AEC nas comemorações, etc.) é também considerada como positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> A manutenção do regime duplo completo, por razões de insuficiência de instalações, na escola João de Deus; Insuficiente articulação curricular direta entre PTT e PPAEC, nas atividades quotidianas (excetuam-se as atividades que envolvem a comemoração de datas festivas e efemérides); Insuficiente avaliação dos resultados das AEC numa dupla dimensão: ao nível dos contributos destas em prol do currículo formal e, não menos importante, na aquisição/desenvolvimento de competências e conhecimentos por parte das crianças; Alguma desvalorização das AEC (e dos próprios professores das AEC) por parte de alguns PTT, na medida em que consideram que as crianças chegam cansadas, desmotivadas e desatentas às aulas, sobretudo no turno da tarde.
<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as boas relações institucionais com os parceiros locais (Junta, IPSS, Boavista F. C.) e com as entidades relacionadas com o programa (C.M.P., DREN, outros agrupamentos); Incluir na avaliação externa do agrupamento, não só a atividade da escola João de Deus, mas também o programa AEC; Participar ativamente na discussão pública sobre a reorganização dos currículos do ensino básico, em especial os do 1º ciclo, bem como sobre a alteração ao atual regime de docência; Fortalecer o enraizamento e democratização do programa AEC ao nível do planeamento conjunto (com a junta de freguesia) de alternativas de oferta e de alternativas organizacionais. 	<p style="text-align: center;">Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> Falta de espaços adequados para as AEC na própria escola; Informação insuficiente aos professores dos diversos níveis educativos sobre as vantagens educativas das AEC e não apenas sobre as vantagens sociais e pecuniárias; Exigir ou induzir aos PPAEC ou à entidade promotora uma ainda maior colagem das AEC ao modelo escolar; Não desenvolver um debate interno, formativo, sobre o estatuto profissional dos professores que trabalham com o 1º ciclo (PTT e PPAEC); Não introduzir a problemática das AEC na avaliação interna e externa do agrupamento (e da escola João de Deus); Perda da articulação curricular efetiva relegando a supervisão pedagógica para entidades (GDEJ ou outras) exteriores à escola João de Deus.

QUADRO 38: Para os pais e encarregados de educação

<p style="text-align: center;">Pontos fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> A dimensão social do programa, nomeadamente na guarda das crianças e na oferta local de almoço e "prolongamento"; 	<p style="text-align: center;">Pontos fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> Demasiado tempo diário das crianças em ambientes com regras escolares, provocando perda de autonomia, algum cansaço e
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • A gratuidade e democratização do programa, com a possibilidade de opção pela não frequência; • Os horários curriculares da escola João de Deus e os das AEC são do agrado dos pais; • A articulação funcional entre escola e a coordenação das AEC através da responsável coordenadora AEC da escola; • O acesso a atividades que desenvolvem aptidões e conhecimentos que o currículo normal (aulas) não proporciona; • O conhecimento de outros modelos docentes e de outras formas de aprender, mais próximas das crianças do que no "ensino tradicional". 	<p>desmotivação face às aulas curriculares;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fracas condições físicas das instalações do Boavista F. C.; • Algum abandono (ou não frequência) das AEC por parte de um número restrito de crianças; • Pouca informação sobre a articulação curricular entre PTT e PPAEC (excetuam-se as atividades que envolvem a comemoração de datas festivas e efemérides); • Pouca informação sobre os objetivos educativos e a influência dos resultados das AEC no rendimento escolar das crianças; • Alguns casos de desvalorização das AEC (por entenderem que estas prejudicam o sucesso escolar das crianças).
<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproveitar as boas relações institucionais da junta com os parceiros locais (IPSS, Boavista F. C.) para dar continuidade às atividades de ocupação de tempos livres; • Melhoria das instalações próprias da escola João de Deus, bem como de outros espaços fora da escola; • Conhecer melhor os recursos disponíveis na sua área geográfica; • Conhecer os resultados do enriquecimento na aprendizagem das crianças; • Maior envolvimento nas decisões de terceiros relativamente à educação das crianças; • Participar ativamente na discussão pública sobre a reorganização dos currículos do ensino básico, em especial os do 1º ciclo, bem como sobre a alteração ao atual regime de docência. 	<p style="text-align: center;">Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informação insuficiente sobre as vantagens educativas das AEC e não apenas das vantagens sociais e pecuniárias; • Exigir ou induzir aos PPAEC ou à entidade promotora uma ainda maior colagem das AEC ao modelo escolar; • Desvalorizar os resultados educativos das AEC; • Perder a ligação com a coordenadora local das AEC.

C. ANÁLISE TRANSVERSAL

Em conformidade com a metodologia seguida, e no sentido de preservar o carácter único dos casos estudados, cada um dos casos foi analisado individualmente. No entanto, chegados a este ponto, impõe-se que com base no cruzamento das respetivas análises⁶¹ se proceda a uma leitura transversal que permita compreender o conjunto deste trabalho de investigação como um todo. Nesse sentido, e como resposta a algumas das nossas questões iniciais, procedemos ao cruzamento dos seguintes temas.

I. Organização

No que diz respeito à oferta AEC, como acima ficou dito, no concelho do Porto, salvo a exceção do Agrupamento Clara de Resende, a oferta era universal, ou seja, a mesma para os restantes 16 agrupamentos de escolas existentes.

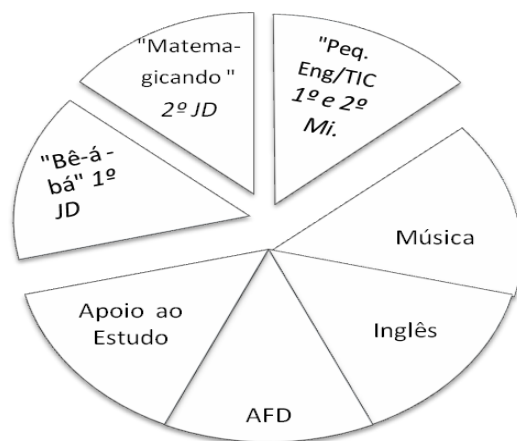
1.1. Oferta e regulamento de funcionamento

No que concerne à natureza da oferta, constata-se que tanto num caso como no outro se optou pelo pacote de atividades que garantia o financiamento máximo por parte do Ministério da Educação (Inglês, Música, Atividade Física e Desportiva e outra). Neste sentido, embora se registem pequenas diferenças, relacionadas com a carga horária semanal das atividades e a opcional selecionada, no essencial eram semelhantes (Figura 5).

Para o 1º ano, com exceção da atividade opcional, as ofertas eram relativamente idênticas: Música, Inglês e Apoio ao Estudo. No caso Clara de Resende/João de Deus, a atividade opcional era o “Bê-á-bá”, que consistia um reforço da Língua Portuguesa com dois tempos semanais – conseguidos com a redução da carga horária da AFD a um tempo. No caso de Miragaia, Bandeirinha e Carlos Alberto, a atividade opcional era TIC e na S. Nicolau os “Pequenos Engenheiros”, um reforço de Matemática, com um único tempo semanal, dado que neste caso a AFD ocupava três tempos semanais.

⁶¹ Adotando as orientações de Creswell (2007).

FIGURA 5: A oferta AEC nos dois casos estudados



No 2º ano, existia maior coincidência. No caso Clara de Resende/João de Deus, para além da Música, do Inglês e do Apoio ao Estudo, a atividade opcional designava-se "Matemagicando" e em Miragaia os "Pequenos Engenheiros". Estas duas atividades, que visavam reforçar as aprendizagens de Matemática, tal como no 1º ano evidenciam o privilégio claro do currículo formal. No 3º e 4º anos a oferta era precisamente a mesma.

De onde se conclui que, apesar das entidades promotoras serem diferentes, a oferta era pouco (1º e 2º anos), ou mesmo nada (3º e 4º anos), diferenciada. Esta circunstância pode ser indicadora de um certo enviesamento provocado pela diferença de financiamento das atividades por parte do Ministério da Educação. Por outro lado, importa sublinhar que a definição destas ofertas, ao contrário do disposto no normativo de criação do PAEC, quase não contou com a participação dos agrupamentos de escolas – estes limitaram-se a selecionar a atividade opcional para o 1º e 2º anos, num catálogo pré definido.

Relativamente aos espaços onde decorriam as atividades, à semelhança do que acontecia a nível nacional, na globalidade das escolas de Miragaia, e na maioria das de Ramalde, as atividades decorriam em contexto de sala de aula ou no logradouro. A escola João de Deus, devido ao número de alunos e salas existentes, teve de encontrar espaços alternativos e recorrer a parcerias com entidades locais (Boavista F. C., Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Boavista e Centro Social e Paroquial do Santíssimo Sacramento), para cedência de instalações exteriores à escola para assegurar o funcionamento das AEC. Ou seja, no Clara de Resende, em contraste com os restantes agrupamentos da cidade, procurou-se a articulação com as instituições da comunidade local e a rentabilização dos recursos educativos existentes⁶², o mesmo é dizer do "capital

⁶² Seguindo o princípio da reutilização proposto por Bernet (1999).

social” da comunidade, uma medida que em nosso entender constitui um modelo de boas práticas.

No que diz respeito aos horários de funcionamento das AEC, existiam diferenças dignas de registo entre a escola João de Deus, que não pôde ser abrangida pela diretiva que determina o funcionamento em regime normal, e as escolas de Miragaia. Nestas, as atividades funcionavam entre as 16h00 e as 17h30min, ou seja, exclusivamente no período após as atividades curriculares, sem flexibilização de horário. Na escola João de Deus, como acima ficou dito, funcionavam em horários alternativos aos da escola, mais especificamente, no período da manhã para os alunos que frequentavam as aulas no período da tarde, e no período da tarde, para aqueles que assistiam às aulas no período da manhã.

As turmas AEC, em princípio, eram constituídas por alunos do mesmo ano de escolaridade, sendo o número máximo de crianças de 20 em Miragaia e 15 na João de Deus (Clara de Resende). No entanto, tanto num caso como no outro existiam turmas constituídas por crianças do 1º e 2º anos ou do 3º e 4º. O perfil dos professores AEC, na generalidade, correspondia ao previsto na lei, ou seja, eram licenciados.

Os pais e encarregados de educação da escola João Deus, tendo em conta as circunstâncias acima referidas, tinham direito a optar pelo espaço ou instituição onde pretendiam que os seus educandos frequentassem as AEC. Em contrapartida, no agrupamento de Miragaia, segundo o previsto no regulamento da entidade promotora, os pais e encarregados de educação apenas podiam optar por inscrever, ou não, as crianças nas AEC. A inscrição pressupunha que as crianças passariam a frequentar todas as atividades sem exceção.

II. Funcionamento

2.1. Recursos humanos

Enquanto entidades promotoras do programa AEC, tanto a Câmara Municipal do Porto como a Junta de Freguesia de Ramalde, sentiram necessidade de criar novas estruturas ao nível dos recursos humanos que permitissem responder aos desafios colocados pelas novas funções assumidas, estruturas que possuíam coordenação própria e competências específicas: coordenar e acompanhar a implementação das atividades nas escolas dos respetivos territórios (Quadro 41).

No caso de Miragaia, o mesmo é dizer do Porto, foi criada uma “equipa técnica”, que ficou sob a alçada direta do Pelouro da Educação, para acompanhamento, coordenação e avaliação do programa. No caso de Ramalde, com o mesmo fim, foi criado o que designaram por “dispositivo técnico”, uma equipa que ficou sob a alçada do vice-presidente da JF.

Como se pode constatar (Quadro 40), parte das competências dessas equipas eram comuns, a saber: reuniões ordinárias com os representantes dos agrupamentos; relações com outras entidades; elaboração de documentos relativos ao programa; elaboração e administração de questionários às escolas, para avaliação das AEC e do desempenho dos PPAEC. No entanto, no caso de Ramalde as competências da equipa de coordenação iam um pouco além, integravam uma dimensão pedagógica, a que esta equipa dedicava particular atenção. Em contrapartida, a equipa do município do Porto e as empresas por si contratadas, em conformidade com o previsto no Despacho nº 14460/2008 da ministra da Educação, remetiam as questões pedagógicas para os agrupamentos e respetivas escolas, mais especificamente para os professores titulares de turma.

QUADRO 40: Dispositivos criados pelas entidades promotoras

	Junta de Freguesia de Ramalde	Câmara Municipal do Porto
Recursos humanos	Gabinete de Desporto, Educação e Juventude	Equipa técnica
Dependência direta	Vice-presidente da J. F.	Vereadora do Pelouro da Educação
Constituição	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador • Coordenador de área • Coordenador de escola 	<ul style="list-style-type: none"> • C.M.P: • Coordenadora de serviços de Educação • Chefe de divisão • Empresas: • Coordenador de empresa • Coordenador de área
Missão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão, coordenação e avaliação da implementação do programa • Acompanhamento pedagógico das AEC • Acompanhamento das atividades de apoio à família 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão, coordenação e avaliação da implementação do programa
Funções	<ul style="list-style-type: none"> • Relações com outras entidades • Elaboração do dossier pedagógico • Produção de documentos pedagógicos • Articulação curricular com as estruturas das escolas e agrupamentos • Avaliação dos professores AEC • Atualização das metodologias de avaliações das AEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações com outras entidades, nomeadamente coordenadores das empresas contratadas (EDUTECH, Espalha Ideias, Porto Lazer) e coordenadores de agrupamento e de escolas • Produção de documentos relativos ao programa • Elaboração e administração dos questionários às escolas • Avaliação dos professores AEC • Reuniões anuais com os representantes dos agrupamentos.

A equipa da CMP do Porto centrava a sua atividade na gestão, coordenação e avaliação da implementação do programa, ou seja, na regulação e monitorização do cumprimento do caderno de encargos assinado com as empresas contratadas para implementação do programa. A equipa de Ramalde, para além das competências acima referidas, revelava uma clara preocupação com a dimensão pedagógica, que se manifestava de dois modos: i) na elaboração de um portefólio pedagógico, através do qual procurava apoiar os profissionais envolvidos na implementação do programa e documentar todo trabalho desenvolvido; ii) no trabalho de supervisão pedagógica desenvolvido pelo coordenador da equipa junto dos coordenadores de atividade e dos PPAEC, o qual incluía a articulação das AEC com o Plano de Atividades das Escolas (PAE) e com os Projetos Curriculares de Turma (PCT). Por último, importa sublinhar que a entidade promotora CMP delegou nas empresas com as quais celebrou contrato para a prestação do serviço, a contratação dos PAEC, enquanto a entidade promotora J. F. de Ramalde assumiu essa tarefa.

2.2. Recursos materiais

No que diz respeito aos recursos materiais mobilizados para apoio direto das AEC, com exceção dos computadores portáteis para uso dos PPAEC, no caso Ramalde, constatamos que eram semelhantes nos dois casos e se distribuíam por quatro domínios (Quadro 41). No caso de Miragaia o fornecimento destes recursos era da competência das empresas contratadas, mais especificamente da EDUTEC e da Porto Lazer, uma empresa municipal, dado que a Espalha Ideias, segundo a coordenadora local, não forneceu qualquer tipo de material. No caso de Ramalde, o fornecimento de recursos a todas as escolas era da competência do GDEJ/J. F.

QUADRO 41: Materiais e recursos disponibilizados

	Ramalde	Miragaia
Material pedagógico	<p>Fornecido pelo GDEJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuais de Inglês (para os alunos de todos os anos) • Instrumentos Orff • Cadernos vários • Material desportivo 	<p>Fornecido pela EDUTEC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuais de Inglês (para os alunos de todos os anos) • Instrumentos Orff <p>Disponibilizado pelas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material desportivo (bolas, arcos, etc.) • Consumíveis (papéis, colas, tintas, etc.)

<p>Material de apoio</p>	<p>Fornecido pelo GDEJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadores portáteis (para uso dos professores AEC) • Rádio leitores de CD para professores AEC 	<p>Disponibilizado pelas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rádio leitores de CD
<p>Equipamento informático e de reprografia</p>	<p>Fornecido pelo GDEJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadores fixos • Impressoras laser • Fotocopiadoras 	<p>Disponibilizado pelas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadores fixos • Impressoras laser • Fotocopiadoras
<p>Transportes</p>	<p>Fornecidos pelo GDEJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carrinhas da J.F. • Autocarros de parceiros (Clube Fluvial Portuense) • Autocarros de aluguer 	<p>Fornecidos pela Porto Lazer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocarros da C M P

Contrariamente ao que seria de esperar, os materiais fornecidos pelas duas entidades promotoras eram praticamente coincidentes. A título de exemplo, em contraciclo com as orientações pedagógicas para o ensino da Música no 1º ciclo, tanto num caso como no outro se privilegiou o instrumental Orff (Quadro 42), em detrimento de um conjunto mais alargado de instrumentos.

A criança deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos, acústicos e eletrónicos, de boa qualidade de modo a multiplicar as possibilidades da prática instrumental, não se limitando, portanto, ao instrumental *Orff* aos objetos sonoros construídos pela criança. De acordo com o projeto a desenvolver e as condições da sua implementação poderá ser criado o ensemble instrumental, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho. O ensemble instrumental poderá ser constituído, por exemplo, por instrumentos tradicionais portugueses, ensemble de cordas, ensemble de sopros ou ensemble de precursora. (Vasconcelos, 2006, p. 12)

2.3. Metodologias de ensino e aprendizagem

Nos vários documentos publicados sobre o programa AEC recomenda-se que as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no âmbito destas atividades revistam carácter lúdico e proporcionem experiências significativas e enriquecedoras. Mais especificamente nas orientações programáticas do ensino do Inglês pode ler-se:

Sendo a operacionalização curricular orientada para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos. Ao selecionar-se as atividades a realizar, dever-se-á ter em consideração as necessidades dos

alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, assim como metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*. (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 14)

No entanto, os estudos realizados permitiram constatar que os PPAEC em geral, e os do ensino do Inglês em particular, recorriam com alguma frequência às metodologias e estratégias utilizadas nas atividades curriculares (aulas). Esta prática, evidenciada na planificação das atividades, na sequência das tarefas propostas, no uso de compêndios, cadernos de exercícios e fichas de trabalho fotocopiadas, era de algum modo induzida pelas próprias orientações programáticas do Ministério da Educação. Pese embora com sentido meramente orientador, estas propõem um esquema de exploração para tratamento de cada um dos 12 temas propostos na planificação do ensino aprendizagem (Quadro 42), bastante próximo do utilizado nas aulas de Inglês. Por outro lado, a analogia com a prática pedagógica é, ainda, reforçada pelo fato de, salvo raras exceções, os PPAEC serem, em simultâneo, professores de Inglês, de Música, de Educação Física, ou do 1º ciclo com as mesmas variantes.

QUADRO 42: Proposta de esquema de exploração dos temas propostos para planificação

- Objetivos de aprendizagem ("Sou capaz de...")
- Atividades
- Vocabulário
- Estrutura
- Atividades finais
- Histórias/livros
- Canções/ rimas
- Sítios na internet
- Atividades intercurriculares

Fonte: Bento, Coelho, Joseph, & Mourão (2005, p. 14).

2.4. Articulação curricular e organizacional

No que concerne à articulação entre as atividades curriculares formais e as atividades de enriquecimento, os casos estudados revelaram circunstâncias bem distintas. Em Miragaia, a direção do agrupamento e os coordenadores de cada uma das escolas convidaram os PPAEC a participar nas reuniões mensais do Conselho de Docentes, a fim de os integrar no trabalho desenvolvido nas escolas e, desse modo, tomarem conhecimento da planificação (anual e mensal) das atividades curriculares e unidades programadas para cada período de tempo. E também, eventualmente, programar atividades com os professores titulares das respetivas turmas. Deve, no entanto, dizer-se que a participação dos PPAEC nestas reuniões revestia carácter voluntário, não estava prevista no seu horário de trabalho, nem era remunerada, e nesse sentido a sua participação não estava

assegurada. Neste caso, a articulação curricular era praticamente inexistente, segundo os PTT e PPAEC, consistia sobretudo em contactos informais, e fortuitos, no âmbito dos quais se trocavam informações sobre as atitudes e comportamentos dos alunos.

Em Ramalde a articulação curricular assentava num esquema organizacional mais estruturado, baseado no trabalho de duas figuras centrais. A primeira é o coordenador de área, ao qual, à imagem do modelo acima descrito, competia: i) a articulação com os conselhos de docentes e professores titulares de turma (PTT), com o objetivo de tomar conhecimento das unidades programáticas a trabalhar em cada que cada turma; ii) a coordenação e supervisão pedagógica dos PPAEC, com os quais reunia semanalmente para planificação de atividades, elaboração ou seleção de materiais pedagógicos e articulação com as atividades curriculares desenvolvidas nas escolas; iii) a participação em duas reuniões, por período escolar, destinadas à articulação, agendadas entre o agrupamento e a J. F. de Ramalde⁶³.

A segunda, o coordenador de escola, ao qual competia assegurar o bom funcionamento das AEC, a mediação entre o grupo de PTT e os PPAEC, bem como a substituição dos colegas que faltavam e, ainda, a ligação com os pais e encarregados de educação e a participação nas reuniões com os mesmos.

Devemos aqui sublinhar a importância do trabalho desenvolvido por estes coordenadores, quer na articulação funcional ou organizacional entre as AEC e a escola, quer na articulação curricular entre as AEC e o currículo formal. Sobretudo num caso como o da escola João de Deus, onde aos constrangimentos inerentes ao trabalho de articulação acrescia uma outra dificuldade decorrente da diferença de espaços de trabalho e da distância entre os mesmos, ou seja, da impossibilidade de contacto diário entre os PPAEC e os PTT.

Paradoxalmente, e apesar das diferenças patenteadas pelos dois modelos organizacionais acima descritos, constatamos que a articulação, tanto num caso como no outro, tinha carácter episódico e apenas ganhava maior visibilidade nos momentos dedicados à comemoração de determinados dias festivos ao longo do ano ou no final do ano letivo. Ou seja, na prática consistia mais numa troca informal e não sistemática de informações sobre atitudes, comportamentos e dificuldades de aprendizagem, do que num efetivo trabalho de articulação curricular.

⁶³ A ordem de trabalhos destas reuniões incluía, entre outros temas, a reflexão sobre o desenvolvimento de competências dos alunos, a reflexão sobre metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, a programação de atividades e a construção de materiais e instrumentos de avaliação.

III. Avaliação de diferentes dimensões do programa

No que concerne à avaliação, procuramos conhecer os intervenientes envolvidos no processo, os momentos, os instrumentos, bem como os critérios e indicadores utilizados nas suas diversas dimensões: a avaliação pedagógica dos alunos, a avaliação de desempenho dos PAEC e a avaliação do programa na generalidade.

3.1. Das aprendizagens

Nos casos estudados, a avaliação dos alunos era qualitativa e realizada através do preenchimento de fichas de registo trimestrais. Em Miragaia, esses registos tinham sido elaborados, ou seleccionados, pelas empresas, ou pelos PPAEC. Nesse sentido, e apesar de parte dos professores pertencerem a uma mesma empresa (EDUTEC), estes documentos variavam de escola para escola tanto no formato como nos parâmetros de avaliação. E na sua globalidade privilegiavam mais as atitudes e comportamentos, detalhados com pormenor, do que as competências desenvolvidas e conhecimentos adquiridos, que em alguns dos registos se limitavam a uma indicação genérica do tipo “progresso na aquisição de conhecimentos”.

Na escola João de Deus, as fichas de registo da avaliação dos alunos tinham sido elaboradas pelo coordenador de área conjuntamente com os PPAEC, mas os parâmetros de avaliação eram semelhantes aos de Miragaia. Estas fichas, para além de serem entregues aos PTT, eram disponibilizadas numa plataforma informática criada para as AEC, onde podiam ser consultadas pelos pais e encarregados de educação (após registo).

Nos dois casos, o preenchimento das referidas fichas era habitualmente realizado com algum tempo de antecedência pelos PPAEC, a fim de serem entregues aos PTT para anexar ao registo de avaliação de final de período. Assim sendo, os PTT conheciam estes documentos, mas não participavam na sua elaboração ou aplicação.

Neste quadro, conclui-se que a avaliação dos alunos das AEC não era universal, não envolvia as crianças no processo de avaliação, nem procurava conhecer cabalmente os conhecimentos adquiridos, as competências desenvolvidas ou dificuldades existentes e, para além disso, não incluía a participação dos PTT. Nesse sentido, considera-se que a avaliação efetuada fazia “letra morta” das recomendações contidas nas orientações programáticas fornecidas pelo Ministério da Educação, nomeadamente as do ensino do Inglês, que preconizam a autoavaliação e recomendam a elaboração de um portefólio do aluno.

A avaliação que se propõe é no sentido de *assessment*, isto é, pretende-se que a avaliação seja feita no sentido do registo do progresso do aluno, valorizando os seus pequenos esforços e conquistas, e nunca numa perspectiva de classificação do tipo “satisfaz/não satisfaz” ou em termos de “Tens que trabalhar mais para conseguir”. (...) O professor deve, desde o início,

fomentar procedimentos de auto/hétero avaliação e reflexão sobre o trabalho realizado nas aulas. A prática sistemática de procedimentos desta natureza ajuda os alunos a tornarem-se mais conscientes e críticos do seu trabalho e do dos outros. Ajuda, ainda, a que os alunos compreendam a razão de certas atividades e, daí, a que se envolvam mais nelas. (Dias, Américo & Toste, Veríssimo, 2006, p. 16)

O portefólio-dossier permite incluir diversos conteúdos, tais como uma amostra dos trabalhos dos alunos (desenhos legendados ou atividades de escrita simples, por exemplo), fichas de autoavaliação, projetos e gravações da voz do aluno feitas pela sua própria iniciativa. A seleção dos conteúdos é feita pelo aluno com a ajuda do professor, que deve assumir a postura de facilitador da aprendizagem, inquirindo o aluno acerca das suas escolhas, levando-o a centrar-se nos processos utilizados na preparação, execução e apreciação do produto final, no confronto com outros produtos não eleitos para o dossier. (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, pp. 29-30)

3.2. Do desempenho dos professores AEC

Nos casos estudados, as práticas das atividades de enriquecimento não eram observadas. Nas escolas de Miragaia, e do Porto, nem os PTT, a quem legalmente competia a supervisão das mesmas, nem os coordenadores das empresas participavam ou assistiam às atividades. Apenas esporadicamente, e a pedido dos PPAEC, ocorria a visita do coordenador de escola para resolver problemas de comportamento. No caso João de Deus, os PTT e os coordenadores de área e de escola, também não assistiam ou participavam nas atividades. No entanto, este último, como acima ficou dito, substituiu os PPAEC quando estes faltavam. Assim sendo, a avaliação do desempenho dos PPAEC era, nos dois casos, periodicamente realizada através do preenchimento de questionários, solicitados pelas respetivas equipas técnicas. Os quais, em Miragaia, eram preenchidos pelos coordenadores de estabelecimento (PTT) e, na EB1 João de Deus, pelo coordenador de escola (do PAEC), a quem competia, entre outras tarefas, controlar a pontualidade e a assiduidade dos PPAEC.

Assim sendo, pode-se também concluir que a avaliação daqueles profissionais privilegiava as questões administrativas e funcionais em detrimento das questões pedagógicas. Com efeito, pese embora as diferenças de procedimento registadas, a qualidade pedagógica das AEC, não constituía uma preocupação central para as entidades promotoras, as instituições escolares e/ou os atores sociais envolvidos. Pelo contrário, neste contexto a dimensão pedagógica tendia a configurar uma dimensão periférica e acessória.

3.3. Do programa na globalidade

Neste ponto, importa esclarecer que, quando falamos de avaliação do PAEC na globalidade, nos referimos à avaliação da implementação do programa a nível

local, isto é, nas escolas do concelho do Porto⁶⁴. Esta avaliação do programa, da competência das equipas criadas pelas respetivas entidades promotoras para o efeito, revestia diferentes contornos. Em Miragaia, era bietápica, ou seja, constituída por uma avaliação intercalar e outra final, anualmente efetuadas através da administração de questionários aos coordenadores de escola e de agrupamento, com vista à avaliação de desempenho das entidades prestadoras de serviços, e dos respetivos profissionais. Estas avaliações também serviam para identificar “fatores de bloqueio” e recolher contributos para a melhoria do programa. A final era coadjuvada pela unidade orgânica do município da área financeira que assumia a avaliação da prestação e desempenho dos fornecedores. Na EB1 João de Deus e Ramalde, para o mesmo fim, estavam previstas reuniões de avaliação intercalares e no final de ano letivo, que envolviam representantes da junta da freguesia, responsáveis escolares e representantes da associação de pais.

Por fim, importa sublinhar que, tanto num caso como no outro, os pais e encarregados de educação não eram chamados a participar ativamente na apreciação global do trabalho desenvolvido no âmbito das AEC, nem a pronunciarem-se sobre as potenciais vantagens e/ou inconvenientes para os alunos decorrentes da frequência das mesmas, estes apenas participavam nas reuniões do final de período, cuja ordem de trabalhos era habitualmente preenchida com a avaliação dos alunos. Tal circunstância pode, em parte, explicar a razão por que, salvo raras exceções, os pais e encarregados de educação revelavam pouca exigência quanto ao cumprimento das AEC e, sobretudo, pouca consciência dos benefícios das mesmas para o aproveitamento escolar dos seus educandos.

IV. Representações dos atores sobre o programa

4.1. Professores, titulares e AEC

Com base na análise da informação recolhida durante as entrevistas com os PTT e PPAEC, foram elaborados dois quadros sinópticos (Quadros 44 e 45) que merecem ser objeto de alguma atenção, por permitirem identificar as palavras que os mesmos selecionaram, num universo de palavras disponíveis (Anexo 1), para caracterizar as AEC. O cruzamento da análise de cada caso estudado com cada grupo específico de professores permitiu perceber duas coisas: por um lado, a existência de uma clara divergência entre o modo como os dois grupos de professores caracterizaram as AEC, e, por outro, uma franca concordância de opinião entre os PTT (um universo de 35) dos dois agrupamentos estudados.

⁶⁴ Recorda-se que o programa, desde a sua implementação em 2006, tem sido objeto de avaliação pela Comissão de Acompanhamento do Programa – CAP.

Entre as palavras e expressões sugeridas para definir ou caracterizar as AEC, as mais selecionadas, por ordem decrescente, foram: “Opção”, “Escola a tempo inteiro” “Serviço social” e “Aprendizagem”. Todavia, a expressão “Segurança social” e a palavra “Aprendizagem” foram mais utilizadas pelos docentes da EB1 João de Deus (75%/63%) do que pelos das EB1 de Miragaia (32%/42%). Em menor percentagem, mas com forte concordância entre casos, surgiram as expressões “Infância furtada” e “Pedagogização do lazer” (Quadro 43).

QUADRO 43: Palavras utilizadas pelos PTT para caracterizarem as AEC

	Bandeirinha	São Nicolau	Carlos Alberto	Total	%	João de Deus	%
Estímulo à inovação	2	1	0	3	16%	0	0%
Opção	1	4	5	10	53%	12	75%
Oportunidade	0	1	0	1	5%	11	69%
Escola a tempo inteiro	2	5	2	9	47%	9	56%
Perda de tempo	0	1	0	1	5%	1	6%
Informalidade	0	1	0	1	5%	1	6%
Pedagogização do lazer	4	1	1	6	32%	5	31%
Obrigação	0	1	0	1	5%	3	19%
Infância furtada	3	1	2	6	32%	5	31%
Estímulo à inovação	0	1	0	1	5%	0	0%
Aprendizagem	2	2	2	6	32%	12	75%
Ludicidade	2	2	2	6	32%	4	25%
Disciplina	0	1	0	1	5%	0	0%
Criatividade	2	0	1	3	16%	1	6%
Estímulo à autonomia	1	0	0	1	5%	1	6%
Combate ao abandono escolar	3	0	0	3	16%	2	13%
Promoção da desigualdade	1	0	0	1	5%	0	0%
Serviço social	2	4	2	8	42%	10	63%
Insucesso escolar	1	0	1	2	11%	0	0%

A análise deste quadro permite constatar que os PTT fizeram, apreciações das AEC, aparentemente, contraditórias entre si. No entanto, importa salientar que as mesmas, para além de reconhecerem que as crianças podem aprender em diferentes contextos de práticas, tinham uma conotação francamente positiva. Estes profissionais valorizaram a filosofia do programa, mais especificamente a sua dimensão social – traduzida na gratuidade da inscrição, na oferta de almoço e acompanhamento das crianças no decurso do mesmo e na guarda das mesmas no final da componente curricular. Mas também a oportunidade que a democratização de acesso a atividades de enriquecimento curricular configura para as crianças das famílias com baixos recursos económicos, nomeadamente a possibilidade de terem outras experiências e conhecerem novas atividades.

Não obstante esta leitura, a experiência quotidiana levou-os, também, a reconhecer a existência de alguns efeitos negativos do Programa Escola a Tempo Inteiro em geral, e do PAEC em particular, na vida das crianças, nomeadamente a progressiva “pedagogização do lazer” que contribui para uma “Infância furtada”, ou seja, privada de tempo de lazer. Ao contrário do que se possa pensar, o uso destas expressões não representa uma desvalorização das AEC em si mesmas, mas uma crítica à sua estrutura organizacional e ao alargamento do horário escolar para 8 horas diárias. Neste ponto, importa sublinhar, que alguns dos PPAEC também reconheceram que o modo como estava implementado o programa promovia a “pedagogização do lazer”.

Esta dimensão não era percebida do mesmo modo pelos PTT dos dois agrupamentos, o que, em parte, se explica pelo facto de ser apenas no agrupamento de Miragaia que as crianças inscritas nas AEC permaneciam na escola desde as 9h00 até às 17h30, isto é, 8 horas diárias. Uma circunstância agravada pelo facto da maioria das crianças de Miragaia não residir na freguesia. Segundo os docentes, devido ao “serviço de prolongamento” existiam crianças que passavam mais de 9 e 10 horas na escola. Na EB1 da Bandeirinha, algumas das crianças permaneciam na escola 12 horas por dia, cinco dias por semana – entravam às 7h30 e saíam às 19h30. Por outro lado, como o regulamento imposto pela CMP, não permitia a inscrição por atividade, as crianças inscritas não podiam usufruir de um único dia de pausa. Este modelo organizacional, para além de privar as crianças do direito à brincadeira é gerador de cansaço nas crianças, o que acaba inevitavelmente por ter efeitos nocivos no seu desempenho escolar.

Reconhecendo que este programa se revelou o motor de uma das reconfigurações mais significativas do 1º ciclo nas últimas décadas, admitimos que esta leitura, ou apreciação, possa estar condicionada por alguma resistência passiva dos PTT. Contudo, o presente estudo leva-nos a considerar que este é, efetivamente, um dos “pontos negativos” do programa e que, não sendo revisto, poderá vir a produzir efeitos penalizadores para as crianças, sobretudo para as dos meios desfavorecidos – por ausência de alternativa -, paradoxalmente o público que o programa pretende beneficiar.

Também foi possível identificar um certo padrão na apreciação do grupo dos PPAEC, um universo constituído por 27 professores⁶⁵. Como se pode constatar (Quadro 45), as expressões mais valorizadas por este grupo de profissionais para caracterizar as AEC foram claramente as palavras “Oportunidade” e “Aprendizagem”, seguidas da expressão “Estímulo à inovação” e das palavras “Criatividade” e “Ludicidade”. Relativamente às duas primeiras, é notória a coincidência com a apreciação do grupo anterior. Em contrapartida, no que diz respeito às restantes dimensões valorizadas, tornam-se evidentes as diferenças (Quadro 44).

⁶⁵ No grupo de Miragaia foram incluídas as apreciações de quatro docentes que exerciam outras funções, nomeadamente professores do ensino especial e a exercer funções de coadjuvação da coordenação de estabelecimento.

A opção deste grupo pelos termos e expressões acima referidas, porém, não surpreende. Trata-se de um grupo profissional emergente que procura afirmar-se pela diferença da atividade desenvolvida, relativamente à atividade curricular e ao modelo escolar – mesmo que na prática as coisas nem sempre se passem exatamente assim. Nesse sentido, compreende-se que tenham procurado definir as atividades que desenvolvem como distintas das atividades curriculares – se assim não fosse como as poderiam enriquecer ou complementar?

QUADRO 44: Palavras utilizadas pelos PPAEC para caracterizarem as AEC

	Bandeirinha	São Nicolau	Carlos Alberto	Totais	%	João de Deus	%
Estímulo à inovação	2	3	1	6	43%	8	62%
Opção	1	0	2	3	21%	8	62%
Oportunidade	4	2	1	7	50%	13	100 %
Escola a tempo inteiro	2	2	2	6	43%	5	38%
Perda de tempo	0	0	0	0	0%	1	8%
Informalidade	0	2	0	2	14%	2	15%
Pedagogização do lazer	1	2	0	3	21%	0	0%
Obrigação	0	0	0	0	0%	2	15%
Infância furtada	0	0	2	2	14%	1	8%
Estímulo à individualização	2	2	1	5	36%	0	0%
Aprendizagem	2	2	3	7	50%	12	92%
Ludicidade	2	2	1	5	36%	4	31%
Disciplina	0	2	1	3	21%	2	15%
Criatividade	2	2	2	6	43%	8	62%
Estímulo à autonomia	1	1	1	3	21%	0	0%
Combate ao abandono escolar	3	1	0	4	29%	1	8%
Promoção da desigualdade	1	0	0	1	7%	0	0%
Serviço social	2	0	2	4	29%	1	8%
Insucesso escolar	1	0	0	1	7%	1	8%

Por outro lado, tratando-se de professores de Música e de Inglês, e outros, este grupo conhece o poder de sedução de palavras como inovação, criatividade e ludicidade e o amplo consenso que existe em torno das mesmas no campo da educação, seja no contexto escolar ou familiar.

Para além disso, como é do conhecimento geral, pese embora este grupo de profissionais possua licenciatura, e habilitação própria para a docência, ou pós

graduação (um dos critérios exigidos pelo Despacho nº 141460/2008 para a sua contratação), na generalidade dos casos possui contratos de “prestação de serviços”, ou seja, encontra-se em situação de trabalho precário. Neste sentido, é natural que tenham privilegiado as dimensões acima referidas em detrimento de outras, nomeadamente a do “Serviço social” ou a “Escola a tempo inteiro”, como estratégia de defesa das novas oportunidades de trabalho educativo que o PAEC, em si mesmo, representa para este novo grupo profissional.

4.2. Dos pais e encarregados de educação

Neste ponto importa recordar que as escolas dos casos estudados, mais especificamente as de Miragaia, servem uma população caracterizada pelos baixos recursos económicos. No entanto, em qualquer dos casos, os pais e encarregados de educação, os utentes indiretos das AEC, valorizam a dimensão social do programa, entre outras razões, por permitir solucionar o problema da guarda das crianças no período de almoço e após a conclusão da atividade curricular. Acresce o fator gratuidade, o qual para parte significativa destas famílias constituiu um elemento decisivo na opção de inscrição dos seus educandos.

Não obstante, alguns dos pais das escolas de Miragaia, nomeadamente na Bandeirinha e Carlos Alberto, continuavam a preferir inscrever os filhos nos ATL, entre outras razões, por os seus horários de trabalho não permitirem recolher os seus filhos às 17.30 h, uma circunstância reafirmada pelos textos produzidos pelos alunos. Outra razão da inscrição nos ATL é a existência nas proximidades de ofertas alternativas com a mesma natureza e, algumas vezes, melhores horários e serviços. A título de exemplo, numa das turmas do 4º ano da Bandeirinha, num universo de 18 alunos, 12 frequentavam o ATL das Irmãs Canossianas e seis as AEC.

Outro dos aspetos valorizados prende-se com a dimensão educativa das AEC. Era notória a forte valorização do ensino do Inglês, da Música e da AFD: o primeiro, por nele se reconhecer um espaço de preparação para o futuro percurso escolar; o segundo, menos consensual, por se atribuir importância ao contributo da Música para o desenvolvimento integral das crianças e o terceiro por se reconhecer a importância do movimento no desenvolvimento físico e equilíbrio emocional dos mais novos.

Ao contrário do que se possa pensar, uma parte significativa dos pais, valorizava a iniciação dos seus educandos no mundo das artes e, tendo em consideração as condições económicas das famílias, reconhecia que para determinadas crianças, esta oferta constitui uma oportunidade única. Por outro lado, apesar de reconhecer que os espaços das escolas não reuniam as condições mínimas necessárias para a prática da AFD, não deixavam de a valorizar, pelo contrário, a apreciação por esta atividade saiu reforçada pelo número de horas que as crianças passaram a permanecer, mais ou menos imobilizadas, em contexto de sala de aula.

Não obstante a natureza de enriquecimento destas atividades, existiam algumas questões fraturantes, um grupo de pais em Miragaia considerava que a inscrição nas AEC deveria respeitar os interesses das crianças por uma ou duas áreas e não implicar a frequência obrigatória de todas sem exceção. Em contrapartida, Uma parte dos pais da EB1 João de Deus considerava que, para cumprir o objetivo primordial de contribuir para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, as AEC deveriam ter regras, conteúdos, processos de aprendizagem e avaliação idênticos aos do currículo formal e, nesse sentido, também entendia ser conveniente a integração de todas, ou parte das atividades, no currículo formal. Uma ideia corroborada por um grupo de pais de Miragaia que, considerava a futura inclusão do ensino do Inglês no currículo um facto incontornável.

Em contrapartida, tanto num caso como no outro, existiam pais que consideravam que as atividades “não podem ser mais do mesmo”. Na opinião deste grupo, as AEC deveriam configurar uma possibilidade das crianças conhecerem outros espaços culturais e desportivos, para contactarem com outras formas de comunicação e expressão, mas sobretudo com outras experiências formativas. Em Miragaia, os pais e os seus representantes não se limitaram às críticas, também fizeram algumas propostas, a saber: o funcionamento em ateliês, a realização de visitas a exposições, audição de concertos, participação nos eventos culturais da cidade, rentabilização dos recursos educativos existentes na freguesia, ou nas freguesias vizinhas, entre outras razões, como forma de divulgação da oferta existente no território que as crianças habitam. Segundo este grupo, esta seria uma das formas possíveis de evitar o modelo escolar e, sobretudo, minimizar o cansaço e a saturação das crianças.

Com uma visão diametralmente oposta, alguns pais da EB1 João de Deus, mais preocupados com a dimensão escolar da educação, consideram que tal como estão a ser implementadas as AEC mais não são do que uma “perda de tempo”, em particular para os alunos do 4º ano e para os alunos com necessidade de apoios pedagógicos mais específicos. Para este grupo, os PPAEC deveriam centrar a sua ação na superação dessas dificuldades, o que configura uma visão claramente compensatória.

Uma das críticas mais consensuais recai sobre o “tempo excessivo” ou “tempo em demasia” que as crianças passam na escola. Importa, contudo, sublinhar a divergência de pontos de vista. Enquanto alguns pais do agrupamento de Miragaia, para resolver esta situação, gostariam de ver instituída uma folga semanal, alguns pais da escola João de Deus, pretendiam ver incluída a sistemática realização dos “trabalhos para casa” (uma das atividades previstas para o Apoio ao Estudo) de modo a evitar que, no final de um dia de trabalho, os pais e as crianças ainda tivessem de se preocupar com essa questão.

Na mesma escola surgiu, ainda, uma outra crítica relacionada com a anterior, que alertava para os riscos da excessiva “pedagogização do lazer” induzida pelo programa. Segundo um grupo de pais, esta circunstância poderá impedir as

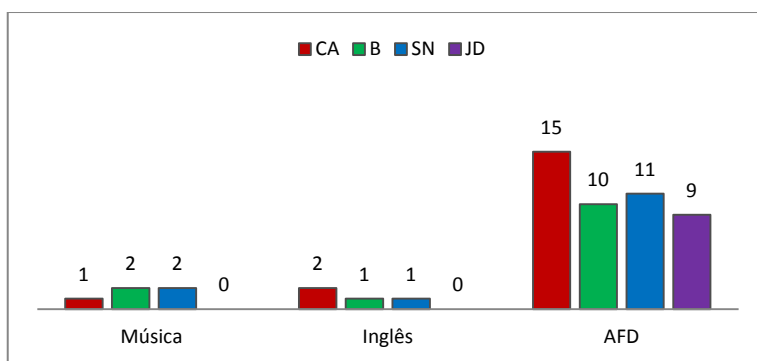
crianças de desenvolver a sua autonomia, uma vez que limita a capacidade de fazer opções e assumir a responsabilidade das mesmas. As AEC colocaram estes pais perante um dilema, se por um lado valorizavam a guarda das crianças, nos períodos em que estão a trabalhar, bem como a possibilidade destas realizarem novas aprendizagens, com benefícios para o rendimento escolar, por outro, desejavam que as crianças tivessem a liberdade de brincar de forma autónoma, por recearem os efeitos nefastos do excesso de heteronomia.

Este conjunto de críticas, para além de revelar uma certa desvalorização das atividades habitualmente desenvolvidas, sublinha a existência de conflito de interesses entre os pais e encarregados de educação e a existência de alguns mal entendidos, ou mesmo desconhecimento, relativamente ao papel das AEC.

4.3. Das crianças

Neste ponto importa recordar que os materiais recolhidos junto das crianças foram, como atrás foi referido, desenhos das crianças mais novas e textos das mais velhas. A análise que a seguir se apresenta revela a tendência da opinião da totalidade das crianças, ou seja, dos dois casos⁶⁶.

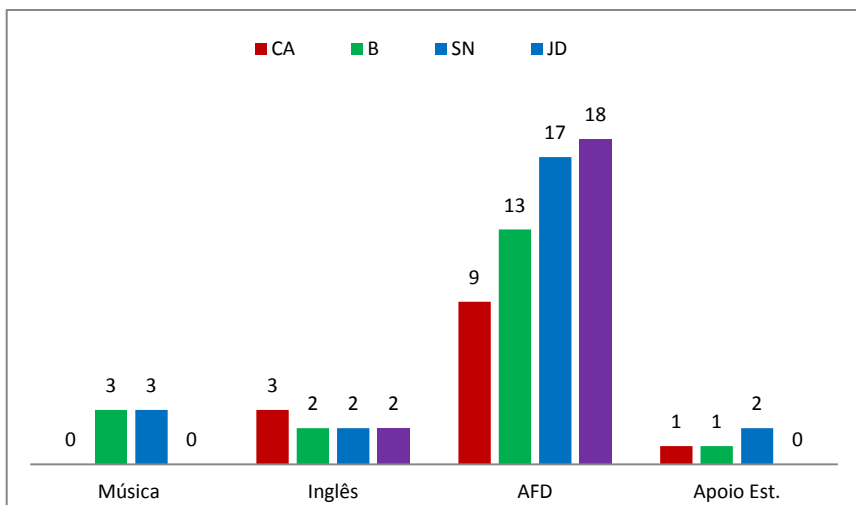
GRÁFICO 13: Preferências dos alunos manifestadas nos desenhos



Como se pode constatar no Gráfico 13, a maioria dos “desenhadores” privilegiaram a Atividade Física e Desportiva, 45 num universo de 83. Contudo, dada a natureza da fonte, não foi possível conhecer as razões subjacentes a esta preferência.

⁶⁶ Deve-se esclarecer que não existe coincidência entre o número total de textos e desenhos recolhidos e o número de textos e desenhos analisados. Esta situação ficou a dever-se a duas decisões tomadas no decurso da análise: não foram analisados textos e desenhos produzidos por alunos que não frequentavam as AEC, assim como desenhos e textos que não expressavam de forma inequívoca uma preferência.

GRÁFICO 14: Preferências dos alunos manifestadas nos textos



Em contrapartida, no grupo dos textos surgiu um número significativo de autores que não só expressaram claramente as suas preferências, como as fundamentaram. Deste modo, foi possível perceber que o sentido da preferência dos alunos mais velhos recai, maioritariamente, na Atividade Física e Desportiva e, com menor expressão, no Inglês (Gráfico 14). E, paralelamente, conhecer as razões destas eleições:

Faço jogos que me divertem; podemos dar cambalhotas; saltar á corda, fazer desporto; não estamos sempre quietos, sem falar; a professora no fim da aula deixa-nos jogar futebol; aprendemos coisas novas; mexemos as pernas; jogar xadrez; a piscina é muito divertida, podemos falar na camioneta; e às vezes dançamos. (depoimentos de vários alunos)

No conjunto de argumentos utilizados pelas crianças, não só é evidente a importância atribuída ao carácter lúdico e ao movimento corporal que a AFD proporciona, como a valorização da ação, interação e de alguma possibilidade de decisão não condicionada. O destaque assumido por esta atividade nas preferências das crianças, e os argumentos por elas utilizados, confirmam a ideia, acima referida, de que as normas, as metodologias e as tarefas propostas nas restantes AEC estavam mais próximas das atividades curriculares. Tal não significa, porém, que nas mesmas não houvesse espaço para a ludicidade ou para a participação ativa dos alunos, mas que a natureza das mesmas, os recursos materiais e os espaços utilizados, tornavam difícil a separação entre o modelo das AEC e o modelo escolar.

V. O impacto do programa AEC

5.1. Na vida das escolas

Um dos impactos mais visíveis deste programa na vida das escolas públicas do 1º CEB em geral e das escolas estudadas em particular, consistiu no alargamento da oferta escolar para 8 horas diárias, e na inerente ocupação educativa dos alunos, cinco de currículo formal, mais três de enriquecimento. Na generalidade das escolas portuguesas este horário cumpre-se no mesmo espaço físico. A condição de exceção da EB1 João de Deus – que, por falta de salas livres, foi autorizada a manter o regime duplo de funcionamento e a procurar espaços exteriores à escola para o funcionamento das AEC – fez com que, nesta escola, tal impacto não fosse sentido do mesmo modo que nas escolas do agrupamento de Miragaia, que reproduz de forma mais próxima o modelo nacional. Naquele caso, não tendo havido necessidade de recorrer à flexibilização dos horários dos titulares, nem ao aumento do período de guarda dos alunos, a gestão escolar manteve as suas rotinas.

Outro dos impactos está relacionado com o “Apoio ao Estudo”, a atividade que, apesar de integrar as AEC, é da responsabilidade da própria escola e esteve na génese das mudanças introduzidas nas tarefas e horários dos docentes titulares de turma. Contrariamente à anterior, esta alteração foi particularmente sentida na escola João do Deus, uma vez que para além das implicações no alargamento do horário dos professores titulares, os obrigou a deslocações, em turno contrário ao letivo, a espaços no exterior onde decorriam as restantes atividades (Estádio do Bessa, Santíssimo Sacramento e Nª Sª da Boavista).

Nas escolas de Miragaia, a redefinição da “temporalidade intraescolar” acima referida, esteve na origem de um conjunto de significativas alterações na organização e gestão das mesmas, com vista a assegurar a guarda dos alunos nos ditos períodos de prolongamento, e no intervalo de tempo que medeia entre o final do período letivo da tarde e o início das AEC, e garantir a oferta de refeições no período do almoço. Na EB1 Carlos Alberto, por não existir cantina escolar, foi estabelecido um protocolo com a junta de freguesia para fornecimento do almoço a 93 crianças, no edifício sediado ao lado da escola, e respetivo acompanhamento por duas funcionárias da autarquia.

Segundo a coordenadora de estabelecimento, os docentes titulares de turma e a coordenadora do 1º ciclo do agrupamento, esta circunstância revelou-se potenciadora de conflitos e gerou problemas de indisciplina. Uma ideia reiterada pelos textos das crianças deste e outros estabelecimentos, nomeadamente da EB1 da Bandeirinha que, com alguma frequência, referem a existência de conflitos associados a estes períodos de tempo. Na tentativa de minimizar esta e outras situações, a coordenadora do 1º ciclo de Miragaia procurou estar presente no período da refeição. Importa, contudo, sublinhar que, habitualmente, durante estes períodos de tempo as crianças apenas eram acompanhadas pelos auxiliares da

ação educativa que, como se sabe, são em número insuficiente na generalidade das escolas.

Tanto num caso, como no outro, os órgãos de gestão da escola – coordenador do estabelecimento, conselho de professores titulares de turma e representante do 1º ciclo no Conselho Pedagógico – acompanhavam de forma sistemática o desenvolvimento das AEC, através das reuniões anteriormente referidas. Porém, na EB1 João de Deus, esse acompanhamento revestia um carácter de maior proximidade devido à presença quotidiana da coordenadora de escola, uma mediadora privilegiada das AEC.

Por último, de um modo geral, os responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa da escola João de Deus, avaliaram positivamente o programa e a sua implementação naquele contexto particular. Os seus congéneres em Miragaia, pese embora reconhecessem a importância do programa, identificaram-lhe diversas fragilidades e a necessidade urgente de melhorias. Algumas das razões para esta avaliação negativa podem estar na ocupação (e no desejo da não partilha) do espaço escolar, nas mudanças organizacionais acima referidas, bem como no cansaço dos alunos, particularmente, sublinhado pelos responsáveis deste agrupamento de escolas.

5.2. Na relação dos alunos com a escola e o saber escolar

Nos casos em presença, os responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa das escolas e os professores titulares reconheceram a pertinência da dimensão social deste programa e o papel das AEC no desenvolvimento das crianças. Mas, em simultâneo, elencaram um conjunto de efeitos negativos nos alunos, tanto ao nível dos comportamentos e das atitudes, como da sua relação com a escola e o saber escolar, com base nos quais legitimaram algumas das suas reservas e preocupações, a saber:

1. O cansaço – provocado pelo excesso de horas de escolarização ou hiper escolarização das crianças, o qual tem consequências negativas para o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente perda de atenção, de interesse e a consequente desmotivação dos alunos para aprendizagens curriculares menos lúdicas ou mais complexas;
2. O desinteresse – manifestado, por alguns alunos, pelas atividades curriculares;
3. A anomia – gerada pelas atividades de enriquecimento, em particular a indisciplina e a perda de regras, por ter reflexos negativos nas atividades curriculares formais;
4. A “pedagogização do lazer” – por reduzir de modo substancial o tempo de brincadeira das crianças e conter o risco de ser contraproducente, isto é, provocar a saturação da escola;
5. A redução, quase anulação, do tempo para trabalho individual e estudo e a consequente diminuição do aproveitamento escolar;

6. A ausência de benefícios evidentes para o processo de aprendizagem – a maioria dos PTT revelava alguma dificuldade em reconhecer qualquer benefício das AEC, expresso ao nível da aquisição de conhecimentos ou do desenvolvimento de competências, para as aprendizagens formais.

Segundo a maioria dos professores da escola João de Deus, o excesso de informação e experimentação existente nas AEC tornou mais difícil a vida do professor titular. Com efeito, o mundo de novas informações, raciocínios, normas e relações que as AEC propiciam, tornaram o papel e os saberes dos PTT passíveis de comparações e, nessa medida, potencialmente mais questionáveis.

Por fim importa, mais uma vez sublinhar, que até ao momento não se conhece qualquer avaliação, ou estudo, centrado nestes, ou outros, efeitos das AEC nos resultados escolares. Assim sendo, reconhecemos que os efeitos acima registados resultam de uma avaliação “impressionista” e carecem de melhor base de sustentação, contudo, tal não significa que a mesma deva ser desacreditada ou desvalorizada.

5.3. Na relação dos pais com a escola

Como anteriormente se disse, a participação dos pais na implementação do programa no terreno foi pouco significativa, contudo revestiu níveis diversos nos dois casos. Na escola João de Deus, cuja oferta foi promovida localmente, os pais tiveram um papel relevante no estabelecimento dos protocolos de cooperação com as duas IPSS envolvidas no programa, tendo estas sido selecionadas em função da oferta de almoço e de prolongamento na guarda das crianças, antes e depois das atividades (a EB1 João de Deus ainda funcionava em regime duplo).

No caso de Miragaia, ao contrário da proximidade entre cidadão e decisão, privilegiada na freguesia de Ramalde, os pais não tiveram qualquer papel na implementação do programa. Por essa razão, pese embora valorizassem o carácter gratuito e opcional (condicionado) das AEC, desenvolveram uma relação de distanciamento com as mesmas, e em certa medida com a escola, marcada pela desvalorização das atividades, e respetivos docentes, e desrespeito pelo regime de funcionamento das AEC, a qual era reforçada pela falta de qualquer influência das mesmas na avaliação dos alunos.

Na EB1 João de Deus, a relação dos pais com as AEC, e de certo modo com a escola, era mediada pela figura do coordenador de escola das AEC. Em contrapartida, na freguesia de Miragaia, essa função teve que ser assumida pelas coordenadoras de estabelecimento, o que significa que as mesmas tinham que gerir os eventuais conflitos ou mal estares decorrentes das AEC e/ou da “mutante” relação dos pais com a escola. Importa, no entanto, referir que nestas, como na maioria das escolas a nível nacional, a função de coordenação do estabelecimento era acumulada com funções docentes, uma vez que o exercício da mesma nem sempre implicava a dispensa ou redução da componente letiva.

Uma condição que os impedia de estarem sempre disponíveis para o contacto direto, ou indireto com os pais, como ocorria com o coordenador AEC nas escolas de Ramalde.

Por último, a implementação deste programa permitiu aos pais passarem a conhecer novas áreas de saber e novas formas ou metodologias de ensinar e aprender. Assim, pese embora seja um fenómeno que carece de estudo e aprofundamento, admitimos que a introdução das AEC também possa ter alterado o modo como os pais e encarregados de educação passaram a perceber a instituição escolar e os seus profissionais, nomeadamente o trabalho docente dos PTT. Porém, a informação recolhida, apenas nos permite concluir que, para uma parte significativa dos pais, o estatuto das áreas curriculares e das não curriculares se edifica, sobretudo, com base na importância atribuída à avaliação das mesmas pelos respetivos sistemas.

REFLEXÕES FINAIS

A iniciativa Escola a Tempo Inteiro e o programa AEC, a esta intrinsecamente associado, confirmam a ideia de que a educação não é um processo estático, mas evolutivo e, nessa medida, capaz de se adaptar e dar resposta a novas realidades culturais e sociais. A filosofia e objetivos do programa, enunciados na introdução do presente estudo, foram unanimemente valorizados por todos os atores sociais envolvidos e, em particular, pelos pais e encarregados de educação, o que constitui uma prova incontornável dessa mesma capacidade e de que este programa configura “uma boa medida” de políticas públicas de educação, coerente com o projeto nuclear Escola a Tempo Inteiro.

A eficácia desta resposta socioeducativa depende, porém, de um conjunto de fatores que ainda não estão consolidados e, por essa razão, carece de uma aprofundada reflexão. Entre estes, destaca-se a estreita ligação entre as escolas do 1º ciclo e respetivos docentes, e o dispositivo técnico, nomeadamente PPAEC e representantes da entidade promotora que no terreno a implementam e avaliam.

Um dos alicerces dessa ligação reside na propalada articulação curricular. Embora ao nível do discurso a maioria dos atores a valorize e lhe reconheça pertinência, como os próprios PPAEC e PTT admitem, tal valorização não tem sido suficiente para mudar as práticas. Na realidade, essa dimensão continua a registar níveis pouco satisfatórios de concretização, o que legitima que continue a ser um dos pontos fracos mais reconhecidos do programa.

Outro fator importante decorre da sobreposição da educação formal e não formal no mesmo espaço escolar, a qual está na origem de alguns mal entendidos quanto às finalidades das AEC. Com efeito, se atendermos à terminologia utilizada por todos os atores envolvidos no programa, constatamos o uso frequente de termos como aulas, alunos, turmas, professores, compêndios, material didático, avaliação. Tal uso reforça a confusão existente entre essas duas modalidades educativas.

O que permite concluir que, para os pais, as crianças, alguns PTT e parte dos PPAEC, as especificidades e finalidades das AEC ainda estão por identificar e definir. Paradoxalmente, ou talvez não, apenas para um pequeno grupo de crianças da EB1 João de Deus, era claro que as AEC correspondiam à ocupação dos tempos livres. A ausência de um cabal esclarecimento desta questão não só tem induzido à desvalorização das atividades como legitimado uma certa deriva.

Outro dos fatores não consolidados diz respeito “ao tempo e ao seu uso”⁶⁷. Como a autora desta expressão alertou, a frequência das AEC não pode continuar a acarretar uma pressão insustentável e inadmissível nas crianças. Assim, compete às entidades promotoras das AEC, sejam autarquias, escolas, ou outras, fazer as melhores escolhas, isto é, apostar mais no tempo verdadeiramente livre dos alunos em detrimento de muitas áreas. Revelando a mesma preocupação, alguns dos pais e os seus representantes, também fizeram um conjunto de propostas com vista minimizar o cansaço e/ou saturação gerada pelo mau uso do tempo no contexto destas atividades. Apesar de não usarem a mesma formulação ou os mesmos termos de Bernet (1998) as suas propostas remetiam claramente para o conceito de cidade educadora. Curiosamente, pese embora desconhecessem o conceito, recomendaram a rentabilização dos recursos educativos existentes na freguesia, ou freguesias vizinhas, o funcionamento das atividades em ateliês e oficinas locais, a realização de visitas a exposições, a participação em concertos ou outros eventos culturais, promovidos na localidade, em síntese fizeram a apologia do modelo da cidade educadora.

Os promotores, sejam câmaras municipais, juntas de freguesia ou agrupamentos de escolas, na realidade detêm a possibilidade de realizar alguma diferenciação através da seleção de parte da oferta do ME que melhor se adapte às necessidades locais e à resolução de problemas sentidos pela respetiva comunidade. Não obstante essa possibilidade, na prática constata-se que parte significativa dos promotores, sendo esse o caso da CMP, limita a autonomia das escolas no esforço de definição da oferta, sobrepondo o modelo instituído à ação do agrupamento.

Intimamente articulada com o tempo e o seu uso, o horário das AEC é outro dos fatores por consolidar. A ênfase na flexibilização dos horários tem vindo a ser apresentada, pelas entidades promotoras e respetivos parceiros, como uma necessidade justificada por razões de gestão e rentabilização de recursos humanos (os PPAEC). O que, sendo legítimo, não deveria sobrepor-se às questões pedagógicas que suscita, uma dimensão que tem sido pouco valorizada, mas que interessa debater e refletir. Por outro lado, se a flexibilização do horário se viesse a generalizar, acabaria por induzir à obrigatoriedade de adesão devido à dificuldade de conciliação da vida familiar com os horários estabelecidos para as atividades curriculares.

Para além dos anteriores, há ainda um outro fator de instabilidade a referir que decorre do facto da obrigatoriedade da oferta das atividades não corresponder à obrigatoriedade de frequência. Esta assume um particular relevo na iniciação ao ensino do Inglês. Tal incongruência potencia desigualdades na aprendizagem desta língua estrangeira. A solução deste problema depende da decisão de integração desta atividade no currículo escolar.

⁶⁷ Roldão(2008).

Por fim, o sucesso do programa, criado com a finalidade expressa de promover a melhoria da qualidade das escolas do 1ºCEB e a conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias, designadamente na harmonização entre a vida profissional e familiar, está ainda comprometido pela inexistência de um sistema de avaliação suficientemente amplo, rigoroso e credível.

Esta avaliação deveria, de forma sustentada, permitir identificar as medidas necessárias para uma melhor consecução do programa, produzir as recomendações que conduzam a uma melhoria das práticas e potenciar melhores resultados, ou seja, o acesso a autênticas oportunidades de sucesso a todos os alunos.

Os sentidos para os quais evoluem as AEC oscilam entre a dimensão social do programa, as preocupações da articulação curricular e a diferenciação curricular. A tendência para exacerbar alguma destas dimensões é um risco associado a alguns dos intervenientes no terreno. Manter o equilíbrio entre estas dimensões é fundamental. No entanto, as incertezas acerca do financiamento do programa constituem uma ameaça àquele desiderato.

RECOMENDAÇÕES

Pese embora se reconheça a virtude desta medida na promoção da articulação entre a escola e as respostas sociais no domínio do apoio às famílias, importa evitar alguns dos efeitos perversos por todos reconhecidos. Nesse sentido, e para concluir, apresenta-se um conjunto de recomendações que, de um modo construtivo, se espera que concorram para o aperfeiçoamento da mesma, de modo a que se possa alcançar o essencial equilíbrio entre a equidade e a qualidade. Estas recomendações revestem carácter diverso, sendo as primeiras de natureza mais conceptual e as seguintes mais operacionais.

- Organizar um amplo debate e reflexão, com a participação de todos os interessados, com vista à clarificação do papel e importância das AEC no percurso e desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos, do número de atividades a frequentar por cada aluno, do seu financiamento, do número máximo de horas semanais que deveriam ocupar, bem como a pertinência pedagógica da flexibilização dos horários. Tal debate deveria conduzir à organização de um congresso nacional aberto à participação de todos os atores envolvidos no terreno, no sentido da consensualização das recomendações produzidas;
- Cooperar com os serviços educativos de museus, bibliotecas, grupos desportivos, associações artísticas e culturais e outras instituições de modo a rentabilizar e integrar a oferta local existente;
- Criar e usar contextos educativos não formais, caracterizados por uma maior flexibilidade e autonomia pedagógica;
- Introduzir um número mínimo de saídas/visitas, na agenda das entidades promotoras e parceiros, destinadas à participação das crianças em espetáculos de música, teatro, cinema ou dança, ou ateliês interativos, bem como visitas a exposições;
- Criar e integrar atividades de carácter eminentemente experimental, através do recurso intencional e sistemático a atividades oficiais, no leque de atividades de enriquecimento curricular, de modo a satisfazer as necessidades da comunidade educativa e, não menos importante, o interesse das crianças;
- Integrar a Iniciação ao ensino do Inglês no currículo formal, como forma de assegurar o desenvolvimento precoce de competências e evitar potenciais desigualdades no domínio dessa língua e o, eventual, desinteresse dos alunos no início do 2º ciclo;

- Alterar a forma de recrutamento e promover a fixação dos profissionais AEC como condição para conhecer melhor os alunos, a escola, e a comunidade, e paralelamente evitar a mobilidade e melhorar as respetivas condições contratuais;
- Promover condições específicas para articulação organizacional e pedagógica entre os professores AEC e titulares de turma, bem como com todas as entidades envolvidas, através da integração das AEC no Projeto Educativo, no Regulamento Interno e no Plano Anual de Atividades dos agrupamentos;
- Restaurar a possibilidade de pais e alunos optarem por uma ou duas das atividades de enriquecimento;
- Promover a participação dos agrupamentos e respetivas escolas na decisão sobre a seleção das AEC constitutivas da oferta local, quer diretamente, quer através dos Conselhos Municipais de Educação;
- Introduzir apoio especializado para as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) que integrem as turmas/grupos AEC, uma vez que os professores não possuem formação especializada;
- Institucionalizar a participação efetiva dos pais na avaliação da implementação e prossecução dos objetivos do programa, tanto ao nível da escola, como ao nível nacional;
- Estudar a implementação diferenciada das AEC consoante as propostas das autarquias e dos agrupamentos.

Espera-se que este conjunto de recomendações possa configurar um contributo para a opção informada do ME e das entidades promotoras, parceiros, agrupamentos de escolas e todas as entidades preocupadas com o sucesso do programa, em especial com a melhoria da sua prossecução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro, Campos, Rita, & Ribeiro, Ana (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Barroso, João (Ed.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Beane, James (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York & London: Teachers College Press.
- Bento, Cristina, Coelho, Raquel, Joseph, Nicola & Mourão, Sandie (2005). *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento do Curricular – Ministério da Educação.
- Bernet, Jaume Trilla (1998). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernet, Jaume Trilla (1999). A educação non formal e a cidade educadora: Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora do universo de la educación). *Revista Galega do Ensino Especial*, 24, 199-221.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, Bernard (Ed.) (1994). *L'école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Clandinin, Jean, Downey, Aiden, & Huber, Janice (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
- Coombs, Philip (1968). *La crise mondiale de l'éducation: Une analyse de systèmes*. Paris: PUF.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen Stoer, Luíza Cortesão, & José Alberto Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise* (pp. 91-117). Porto: Afrontamento.
- Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Prof. Edições Lda.
- Creswell, John (2007). *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Demeuse, Marc, Frandji, Daniel, Greger, David, & Rochex, Jean-Yves (Eds.). (2008). *L'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en œuvre*. Paris: INRP.

- Dias, Américo, & Toste, Veríssimo (2006). *Ensino do Inglês, 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) – Orientações programáticas*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Döbert, Hans, Klieme, Eckhard, & Sroka, Wendelin (Ed.) (2004). *Conditions of school performance in seven countries*. Münster: Waxmann.
- Fernandes, António Sousa (1999). Os municípios portugueses e a educação: Entre as representações do passado e os desafios do presente. In João Formosinho, António Fernandes, Manuel Sarmento, & Fernando Ferreira (Orgs.), *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 159-180). Braga: Livraria Minho.
- Field, Simon, M. Kuczera, Malgorzata, & Pont, Beatriz I. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity. Education*. Paris: OECD.
- Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Herschbach, Dennis (1997). From industrial arts to technology education: The eclipse of purpose. *Journal of Technology Studies*, 23 (3-4), 20-28.
- Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, Carlinda, & Pacheco, José (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam “a prestação do serviço educativo”, do processo de avaliação externa de escolas*. Texto policopiado.
- Lipovetsky, Gilles (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Lüdke, Menga, & André, Marli (1996). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Madureira, César, Rando, Belén, Alexandre, Helena, & Martins, Margarida (2011). *Avaliação das actividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo do ensino básico: Estudo de caso nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto*. Lisboa: INA Editora
- Martins, Jorge (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas educativas*. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal.
- Martins, Jorge, Nave, Gracinda, & Leite, Fernando (2006). *As autarquias e a educação*. Porto: Associação Nacional de Professores.
- Matthews, Peter, Klaver, Elisabeth, Lannert, Gearóid, Ó Conluain, Judit, & Ventura, Alexandre (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (avaliação internacional)*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- Mouraz, Ana, Pereira, Fátima, & Lopes, Amélia (2011). School levels articulation: A relevant task for teachers' work. In *Teacher and teacher education: Towards excellence in curriculum, pedagogy and leadership* (p. 38). Glasgow: University of Glasgow, ICET World Assembly.
- Muñoz, Juan Escudero (2005). Valores institucionales de la escuela pública: Ideales que hay que precisar y políticas a realizar. In Juan Escudero Muñoz (Org.),

- Sistema educativo e democracia: Alternativas para un sistema escolar democrático* (pp. 9-36). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- OCDE (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Brussels: OECD.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não escolar, na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pereira, Ana Vale (2010). O calcanhar de Aquiles do Programa AEC: A articulação curricular. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, & António Flávio (Eds.), *Debater o currículo e seus campos: Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 241-252). Porto: CIEE-FPCEUP/IEUM.
- Pinhal, João (1997). Os municípios e a descentralização educacional em Portugal. In Ana Luis, João Barroso, & João Pinhal (Eds.), *A administração da educação: Investigação, formação e práticas* (pp. 177-195). Lisboa: FPAE.
- Pires, Carlos (2007). A construção de sentidos em política educativa: O caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- Pires, Eurico Lemos (Ed.) (1996). *Educação básica: Reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Roldão, Maria do Céu (2002, março). *Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento?*. Comunicação apresentada no III Simpósio GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação e Infância: Práticas Educativas – Transições e Transversalidades. Évora, Portugal.
- Sarmento, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Tomás T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Stake, Robert (1998). Case studies. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Triviños, Augusto Nibaldo (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vasconcelos, António Ângelo (2006). *Ensino da Música, 1º ciclo do ensino básico: Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Yin, Robert (2002). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.

1. RELATÓRIOS INSTITUCIONAIS

- ANMP (2007). Documento aprovado no XVII Congresso da ANMP. Retirado em setembro de 2010 de www.anmp.pt
- APEM (2007/2008). *Relatório de acompanhamento*. Retirado em 12 de janeiro de 2010 de www.apem.org.pt
- APEM (2008/2009). *Relatório de acompanhamento*. Retirado em 12 de janeiro de 2010 de [http://www.confap.pt/docs/Relatorio APEM AEC outubro 2009](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_APEM_AEC_outubro_2009)

- APPI-CAP (2007/2008). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em 12 de janeiro de 2010 de <http://www.appi.pt/noticias/doc/RfinalacAPPI AEC07 08.pdf>
- APPI-CAP (2008/2009). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em 12 de janeiro de 2010 de <http://www.appi.pt/noticias/doc/RfinalacAPPI AEC08 09.pdf>
- CAP (2007). *Relatório intercalar de acompanhamento*. Retirado em 9 de novembro de 2009 de <http://www.confap.pt/docs/aec>
- CAP (2007). *Relatório final de acompanhamento da implementação das actividades de enriquecimento curricular*. Retirado em 30 de novembro de 2009 de <http://www.dgisd.minedu.pt/basico/Documents/AECRelatorioFinalCAPVsProv.pdf>
- CAP (2008). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em 30 de novembro de 2009 de [http://www.confap.pt/docs/Relatorio%20Final%20CAP%20\(Jul08\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio%20Final%20CAP%20(Jul08).pdf)
- CAP (2008/2009). *Relatório final de acompanhamento das AEC: Programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino cásico*. Retirado em 3 de março de 2010 de <http://www.dgisd.minedu.pt/basico/Documents/AECRelatorioFinalCAPVsProv.pdf>
- CNAPEF/SPEF (2008). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em 30 de novembro de 2009 de <http://sitio.dgisd.min-edu.pt/basico>
- CNAPEF/SPEF (2009). *Relatório final de acompanhamento*. Retirado em 30 de novembro de 2009 de <http://sitio.dgisd.min-edu.pt/basico>
- CONFAP (2007). *Relatório de análise e recomendações*. Retirado em 28 de janeiro de 2010 de <http://confap.pt/docs/AECs CONFAP 120407.pdf>
- CONFAP (2010). *Relatório de acompanhamento 2008-2009: Programa de actividades de enriquecimento curricular: Análise e contributos*. Retirado em 28 de setembro de 2010 de www.confap.pt/pdf
- FENPROF (2008). *Nota de imprensa "recibos verdes"*. Retirado em 4 de setembro de 2010 em de <http://www.fenprof.pt/>
- FENPROF (2010). Abaixo assinado dos professores do 1º ciclo de ensino básico "Em defesa da melhoria das condições de exercício da profissão e da aprendizagem". Retirado em 4 de setembro de 2010 em de <http://www.fenprof.pt/>

2. LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de setembro, Transferência para os municípios de novas competências em matéria de transportes escolares.
- Decreto-Lei nº 399-A/84, de 28 de dezembro, Normas relativas à transferência para os municípios de novas competências em matéria de acção social escolar em diversos domínios.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 115/97, de 19 de setembro, Primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 159/99, de 14 de setembro, Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de agosto, Constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico.

Despacho nº 14 753/2005, de 5 de julho, Criação do programa de generalização do ensino do Inglês no 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho nº 16 795/2005, de 3 de agosto, Criação do programa AEC.

Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho, Reorientação do programa AEC ao nível dos tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino, definindo as normas a observar.

Despacho nº 19 575/2006, de 25 de setembro, Tempos mínimos por áreas na lecionação do 1º ciclo.

Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, Transferência de competências educativas para os municípios. Criação dos Contratos de Execução.

Despacho nº 14 460/2008, de 26 de maio, Regula a supervisão pedagógica e o acompanhamento das AEC e estabelece os requisitos para a contratação de professores das diversas AEC. Define o apoio financeiro.

ANEXOS

Anexo 1

Instrumentos de recolha de dados

SUBLINHE AS PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE, EM SEU ENTENDER, MELHOR DEFINEM AS AEC

estímulo à inovação

opção

perda de tempo

promoção da desigualdade

ludicidade

oportunidade

informalidade

aprendizagem

pedagogização do lazer

serviço social

justiça curricular

escola a tempo inteiro

criatividade

infância furtada

obrigação

insucesso escolar

estímulo à individualização

combate ao abandono escolar

estímulo à autonomia

disciplina

informalidade

Se assim o entender, acrescente outras...

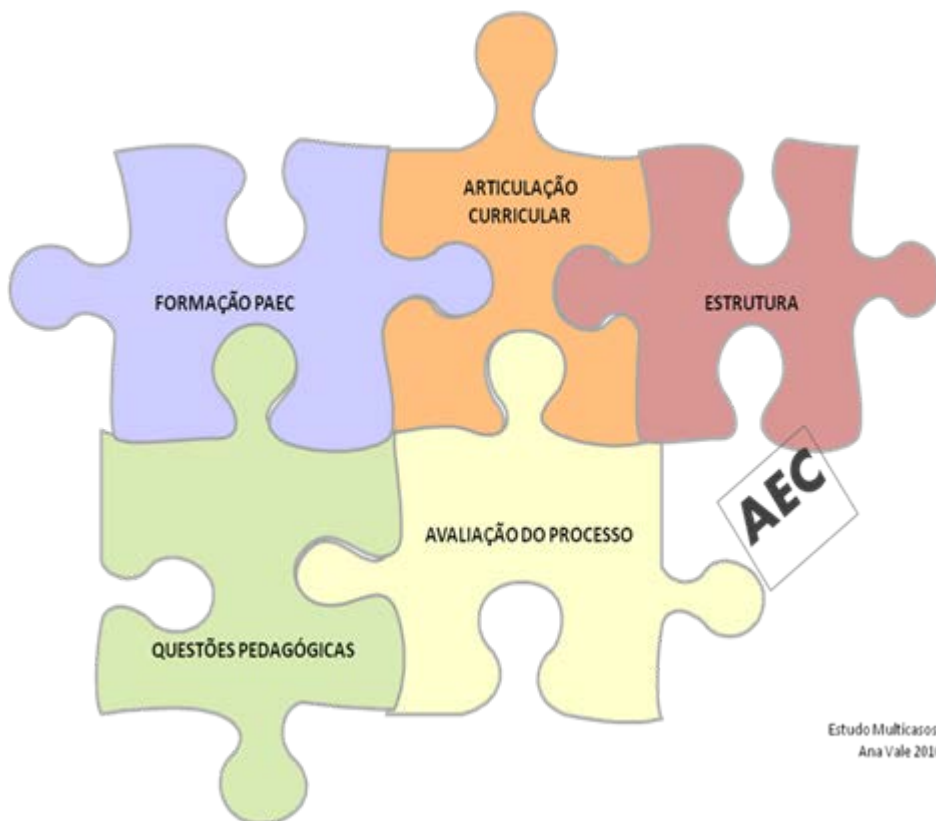
PTT

PPAEC

OUTRO

Anexo 2

Dimensões de Análise - Programa Actividades de Enriquecimento Curricular



Estudo Multicasos - AEC
Ana Vale 2010

Anexo 3

Guião da entrevista

Pelouro do Conhecimento e Coesão Social
Departamento Municipal de Educação e Juventude

Objecto de estudo: **Implementação das AEC**
Dimensões/perguntas

Montagem do programa, dos projectos, das actividades

1. O Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular prevê a existência de diversas entidades promotoras (autarquia, agrupamento, Associação de Pais, IPSS), sendo estas variadas de região para região. Neste quadro, quais as razões da assunção desta tarefa pelo município do Porto?
2. Sendo o município do Porto a entidade promotora das AEC na maioria das escolas da cidade, quais os motivos da existência de uma entidade promotora diferente (alternativa) num único agrupamento de escolas do concelho do Porto?
3. Estando previstos vários pacotes de actividades, por certo existem razões que subjazem à opção do município do Porto pelo pacote: ensino do Inglês (1º e 2º anos/3º e 4º anos); ensino da Música; Actividade Física e Desportiva e outra.
4. O Porto enquanto entidade promotora privilegiou a subcontratação de serviços a empresas criadas para este fim – nomeadamente a EDUTEC, a Espalha Ideias e a Porto Lazer – em detrimento da cooperação com parceiros adequados em todas as áreas do programa, nomeadamente instituições/recursos da cidade vocacionados e habilitados para o exercício da actividade educativa nos domínios do ensino da Música, do Inglês da Actividade Física e Desportiva ou outras. Quais foram os fundamentos desta opção?
5. Quais os critérios que orientaram a selecção das empresas contratadas no âmbito do programa AEC?
6. A cooperação entre promotores e agrupamentos, segundo a CAP, constitui um dos factores de sucesso do programa. Assim sendo, qual a natureza e as vias de concretização desta cooperação no seu município?
7. Como é do conhecimento geral, parte significativa das escolas do 1º CEB da cidade funciona em edifícios que não foram construídos de raiz para esse fim, conseqüentemente não dispõem das condições logisticas necessárias à implementação das AEC.

- a) Como garantiram as condições logísticas e organizacionais mínimas necessárias ao bom funcionamento das AEC?
- b) Como superaram a escassez ou inadequação de outros recursos materiais, nomeadamente didácticos, verificada na maioria das situações.

Funcionamento das AEC – considerando o percurso percorrido e as modificações e reajustamentos efectuados

- 8. Quais as razões das alterações introduzidas no ano lectivo 2008-2009, nomeadamente a substituição de parcerias pela contratação de empresas?
- 9. Por que razão, contrariando o princípio da inscrição optativa, os encarregados de educação do Porto são induzidos a inscreverem os seus educandos num pacote constituído por quatro actividades?
- 10. Qual a participação dos órgãos e estruturas de gestão curricular do agrupamento/escolas na organização das AEC?
- 11. Tem havido formação dos professores AEC promovida pelo município?

Acompanhamento e avaliação pedagógica das AEC

- 12. Entre as recomendações da CAP (2006), a necessidade de acompanhamento do programa e a atenção às questões de ordem pedagógica⁶⁸ assumem particular destaque, como forma de assegurar a qualidade do serviço público. Partindo do pressuposto que estas são também preocupações do Departamento da Educação e Juventude que dirige, gostaríamos de saber:
 - a) Se é feito algum tipo de acompanhamento/avaliação ao trabalho desenvolvido pelas empresas, e respectivos profissionais, no terreno?
 - b) Em que momentos se realiza esse acompanhamento/avaliação?
 - c) Quem são os intervenientes no processo?
 - d) Quais os instrumentos utilizados?
 - e) Quais os critérios e indicadores?
- 13. Por fim, gostaríamos de conhecer o impacto desse acompanhamento:
 - a) Nos ajustamentos da organização (nomeadamente o processo de contratação de docentes e/ou integração nas estruturas da escola e do agrupamento e a escassez do pessoal auxiliar);
 - b) Na melhoria da qualidade pedagógica;
 - c) Na consolidação e difusão de boas práticas.

⁶⁸ "Reclama acompanhamento próximo para atender a quaisquer problemas emergentes ou subsistentes, com atenção particular aos ajustamentos organizativos e à qualidade do serviço público que passou a ser prestado" (Relatório Intercalar de Acompanhamento, dezembro de 2006).

Anexo 4

Resposta ao guião da entrevista para o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP

Apresentado em reunião do 8/10/2010 com duas investigadoras desta unidade

Montagem do programa, dos projectos, das actividades

1. O Despacho nº 14 460/08 prevê no nº 15 do preâmbulo que

Os agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria com uma das entidades referidas no número anterior, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Preferencialmente essa planificação deve ser feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras.

Neste pressuposto, entende-se que o ME considera que estas estarão mais capacitadas para garantir “a organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais.”

Na decisão do município do Porto se assumir como entidade promotora, esteve presente o reconhecimento da existência de condições e competências para tal, sendo uma mais-valia para a cidade a sua actuação neste domínio.

Não podemos deixar de salientar a existência de um envolvimento permanente dos AE, efectivado em todas as etapas do programa, desde o planeamento, na execução e avaliação. A um outro nível, refira-se igualmente o envolvimento das Associações de Pais, em momentos diversos do programa.

2 – O município do Porto é a entidade promotora em 15 dos 17 agrupamentos de escolas, na cidade do Porto, sendo que dois agrupamentos optaram por efectuar parceria mediante a celebração de acordo de colaboração com a Junta de Freguesia de Ramalde.

Esta decisão foi aceite pelo município, tendo por base o reconhecimento das competências desta entidade e todo o trabalho que já vinha a desenvolver, há alguns anos, na área da educação com as escolas da sua área territorial.

3 – Tendo por base o Despacho nº 14 460/08, e concretamente no seu ponto 9º do preâmbulo, o município do Porto considerou pertinente implementar actividades enriquecedoras e diferenciadas que contribuem para que o processo ensino-aprendizagem se torne pedagogicamente mais rico e complementar na aquisição das competências básicas.

Neste pressuposto, a oferta educativa para o 1º e 2º anos, contempla:

Actividade Física	3 tempos	135 minutos
Música	2 tempos	90 minutos
Inglês	2 tempos	90 minutos

Apoio ao Estudo	2 tempos	90 minutos
Outras AEC (1)	1 tempo	45 minutos

(1) Este tempo poderá ser:

- Expressão artística – Plástica ou Dramática;
- Informática;
- Matemática – Pequenos Engenheiros.

Para o 3º e 4º anos, a oferta educativa é:

Actividade Desportiva (3)	3 tempos	135 minutos
Música	2 tempos	90 minutos
Inglês (2)	3 tempos	135 minutos
Apoio ao Estudo	2 tempos	90 minutos

(2) – O Inglês é de implementação obrigatória.

(3) – Sempre que possível poderá juntar dois tempos de actividade desportiva, para facilitar a prática da Natação.

Saliente-se que a planificação das actividades tem em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente Escolas de Ensino Superior, Faculdades e outras entidades que potenciam a existência de profissionais com a formação necessária e adequada ao desenvolvimento destas actividades. Este aspecto está considerado no ponto 21 do preâmbulo do mesmo Despacho.

4 – O município do Porto optou, inicialmente, por recorrer a protocolos de colaboração, com diferentes entidades e instituições universitárias devidamente reconhecidas pela capacidade e qualidade irrefutável dos conteúdos práticos e úteis e a versatilidade pedagógica a estes associados, que emprestariam ao Programa Municipal de Enriquecimento Curricular.

No entanto, a partir do ano lectivo 2009-2010, e por força da alteração do Código de Contratação Pública, o município teve de seguir os procedimentos de aquisição de prestações de serviço de ensino/formação, tendo por base a nova regulamentação da contratação pública que obriga a consulta ao mercado, sendo pública ou internacional pública.

Exceptua-se o recurso à empresa municipal Porto Lazer, para a implementação da Actividade Física e Desportiva, tendo em conta que se trata de uma entidade criada para o apoio e a implementação de actividades lúdicas e recreativas, físicas e desportivas. Esta entidade tem a gestão de todos os equipamentos desportivos municipais que estão assim postos à disposição do programa.

5 – Os constantes na Regulamentação do CCP e no Despacho nº 14 460/08.

6 – Os serviços criaram uma equipa técnica de apoio/accompanhamento que em conjunto com os agrupamentos de escolas efectua o acompanhamento do Programa ao longo do ano lectivo.

Todo o planeamento e a implantação e avaliação do programa decorrem em estreita articulação/cooperação com os respectivos agrupamentos para que este programa seja um factor de sucesso reconhecido para todos.

Esta articulação/cooperação operacionaliza-se diariamente, através de contactos vários, recorrendo a diferentes vias de comunicação (e-mail, contactos telefónicos, utilização de plataforma electrónica para gestão das actividades e comunicação entre os agentes envolvidos). A interacção decorre através de visitas locais, reuniões de trabalho, sessões de avaliação, entre outros momentos de cooperação.

7 – O município do Porto, ao longo destes últimos anos, tem mantido como prioridade dotar as escolas das condições infraestruturais e logísticas necessárias para garantir a educação das crianças num ambiente acolhedor e estimulante.

Assim, entre outras medidas, o objectivo do Programa Municipal *Escola Viva* tem sido reabilitar todas as escolas de 1º ciclo do ensino básico mediante obras de recuperação dos diferentes edifícios e respectivos espaços envolventes, garantindo as melhores condições de segurança, conforto e qualidade.

Neste âmbito, e conforme preconiza o Despacho, o município estabeleceu como prioridade, o seguinte:

- a. Melhorar as condições de vida com uma oferta educativa mais ampla;
- b. Consolidar a implementação do *conceito de escola a tempo inteiro*;
- c. Eliminar, sempre que possível, a existência de regimes de funcionamento duplo, criando para isso condições para a implementação de regime normal (adaptação de salas, colocação de cobertos, recurso a outros edifícios municipais, etc.);
- d. Eliminação de todas as estruturas precárias, designadamente as salas modelares colocadas provisoriamente nas escolas para implementação das AEC;
- e. Reagrupar alunos de forma a constituir turmas, de pelo menos 20 alunos;
- f. Continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente garantir que os tempos de permanência na escola sejam pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens.

Ao longo destes anos de implementação tem sido prática do município dotar as escolas com material de didáctico e pedagógico, material de desgaste e material desportivo de forma a garantir o normal funcionamento das actividades.

8 – O princípio da inscrição optativa está garantido na medida em que os pais podem ou não inscrever os seus filhos nas AEC.

A organização das actividades por pacotes/menus está contemplada no artigo 3º do Despacho nº 14460, por questões de financiamento. No entanto, é facilmente compreensível que esta associação permita uma melhor organização das mesmas, dando-lhe maior coerência e uniformidade nas condições de acesso opcional ao programa.

Não perspectivamos assim que esteja contrariado o princípio de inscrição optativa, visto que na legislação não está especificado que a opção diz respeito à escolha das actividades isoladamente ou por menu/pacote.

10 – Todo o processo de planeamento decorre em estreita colaboração com os agrupamentos e coordenadores de escolas.

Em momentos específicos são envolvidos os órgãos de gestão curricular, no sentido de apreciarem e validarem diversas opções do programa, como sejam, a escolha de manuais. Em outras matérias são disponibilizadas informações e todos os esclarecimentos quer ao nível do programa, quer nos currículos dos docentes das AEC.

Ao longo do ano lectivo, esta articulação/participação é efectuada através da equipa técnica do município.

11 – É da responsabilidade de cada uma das entidades prestadoras de serviços, assegurar a necessária formação da equipa de docentes, o que tem acontecido todos os anos.

O município assegura, igualmente, formação ao corpo docente, nomeadamente aos profissionais nas áreas de Inglês e Música, através de um acordo com as empresas fornecedoras de manuais, sendo que no ano lectivo 2009-2010 tiveram lugar duas formações de Inglês e duas de Música.

Este ano lectivo estão já previstas três acções ao nível de material didáctico de Inglês e duas no que respeita à Música.

Saliente-se que, a título experimental e até há dois anos, se registou um grande apoio na formação de docentes no ensino precoce da Língua Inglesa, mediante uma parceria estabelecida com a FLUP, no âmbito da implementação do projecto STEPS. Alguns destes docentes permanecem integrados no programa.

12 – Ao longo do ano lectivo decorre um trabalho contínuo de acompanhamento/avaliação do programa, a cargo da equipa técnica do município.

Complementar a esta acção, é efectuada uma avaliação intercalar e uma avaliação final, através da aplicação de questionários aplicados a todos os coordenadores e aos agrupamentos, abordando diferentes áreas, desde contributos para a melhoria do programa, factores de bloqueio e performance das entidades prestadoras de serviços. Esta avaliação é reforçada pela aplicação de análise SWOT.

A avaliação interna conta ainda com a intervenção da unidade orgânica do município da área financeira que realiza, anualmente, uma avaliação da prestação e desempenho dos fornecedores.

Ao nível da avaliação externa, contamos com a prestação da FPCEUP na avaliação do impacto da implementação das AEC.

Dos vários anos de implementação deste programa, e através das avaliações realizadas, poder-se-á afirmar que as melhorias introduzidas se reflectem a vários níveis, entre as quais podemos destacar:

a) A criação da plataforma de gestão das AEC permitiu aperfeiçoar a organização do programa em diferentes aspectos, desde a comunicação entre os diversos agentes envolvidos à agilização de procedimentos, como sejam: a colocação de sumários, os registos de presenças e outros instrumentos de registo de suporte às actividades.

b) A difusão dos resultados da avaliação, nas suas diferentes componentes, junto dos agrupamentos, coordenadores e entidades prestadoras de serviços, tem sido uma mais-valia de suporte à reflexão e à consolidação de boas práticas.

Anexo 5



AVALIAÇÃO DE 1º PERÍODO

INGLÊS

Ano lectivo 2009/2010

Escola: Eb 1 S. Nicolau - Miragolha	
Nome:	
Ano: 2º	Turma: A

Assiduidade		
Presenças: 16	Faltas: 0	Pontualidade: 16

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	Consegue Facilmente	Consegue	Tem Dificuldade
Cumpre regras		X	
Participa nas actividades	X		
Esforça-se e empenha-se	X		
Respeita os colegas	X		
Apresenta o material necessário	X		
Correcção na oralidade	X		
Facilidade em perceber a língua	X		

3º e 4º anos			
Expressão Escrita			
Compreensão Escrita / Leitura			

Apreciação Global: A <i>é uma excelente aluna. Motivada, interessada, comunicativa e participativa. Revela uma excelente capacidade na compreensão da linguagem do dia. Deve esforçar-se para estar mais concentrada beim caso cumprir as regras da sala de aula. Muito parabéns pelo excelente desempenho!</i>	
O Professor: <i>[assinatura]</i>	O Encarregado de Educação: <i>[assinatura]</i>
Data: 11/12/2009	Data: 13/10/10

Anexo 6

Escola EB 1 S. Nicolau
Avaliação do 2º Período

Nome do aluno _____

Ano: 2^o Turma: _____ Professor(a): _____

Assiduidade

- 1 Nunca vem as aulas
- 2 Ocasionalmente vem as aulas
- 3 Vem às aulas de uma forma satisfatória
- 4 Tem um bom nível de frequência de aulas
- 5 Tem uma assiduidade excelente

Versatilidade

- 1 Não possui habilidade para se ajustar a novas condições
- 2 Tem alguma dificuldade quando realiza tarefas novas ou diferentes
- 3 Satisfatória em tarefas novas
- 4 Gosta de realizar tarefas novas; ajusta-se rapidamente
- 5 Altamente flexível, realiza qualquer tipo de tarefa

Disciplina

- 1 Tem um comportamento inadequado
- 2 Tem comportamentos não satisfatórios
- 3 Tem um comportamento satisfatório
- 4 Tem um bom comportamento
- 5 Tem um comportamento excelente

Conhecimento

- 1 Conhecimento adquirido pobre
- 2 Conhecimento adquirido Incompleto
- 3 Conhecimento adquirido satisfatório
- 4 Conhecimento adquirido bom
- 5 Conhecimento adquirido excelente

Relação com a turma

- 1 Muito distante e calado, dificuldade em se relacionar com a turma
- 2 Nem sempre se dá bem com os outros, às vezes não coopera
- 3 Mantém as relações com os colegas satisfatórias
- 4 Muito sociável e extrovertido
- 5 Excelente relação com todos os colegas

Aquisição das habilidades motoras

- 1 Revela uma grande dificuldade na aquisição de habilidades motoras
- 2 Revela alguma dificuldade na aquisição de habilidades motoras
- 3 Adquiriu um nível motor satisfatório
- 4 Adquiriu um bom nível motor
- 5 Adquiriu um excelente nível motor

Autonomia

- 1 Nada autónomo, necessita de apoio constante
- 2 Autónomo em algumas tarefas simples anteriormente realizadas
- 3 Capaz de realizar as tarefas planeadas
- 4 Capaz de lidar com situações imprevistas na realização das tarefas
- 5 Totalmente independente e confiável para trabalhar sem supervisão

Escola EB 1 S. Nicolau

Empenho

- 1 Nunca se empenha na realização das tarefas propostas
- 2 Empenho insuficiente
- 3 Empenha-se nas tarefas de uma forma satisfatória
- 4 Demonstra um bom empenho nas aulas
- 5 Demonstra um empenho excelente na realização das tarefas da aula

Observações:

às vezes "refila" muito, deve melhorar este aspecto para não se prejudicar.

Avaliação Global: Bom +



Porto, 10 de Abril de 2009

(Prof

)

Enc. Educação:

Anexo 7

Agrupamento de Escolas de Miragaia

Actividades de Enriquecimento Curricular – Matemática – Registo de Avaliação

EB1 S. Nicolau

Turma: 2ºano

Ano lectivo de 2009/2010

Aluno/a:

Participação	Responsabilidade	Autonomia	Sociabilidade	Progressos na aquisição de conhecimentos	Assiduidade	Aulas dadas
RC	RC	RC	RC	RC	6	8

Legenda: NR – Não revela; RP- Revela Pouco; R- Revela; RC – Revela claramente.

Professor da AEC:

e v

Data: 9/4/10

Ene. Educação:

9 9

23-04-2010

Anexo 8

Agrupamento Vertical De Escolas de Miragaia	
E.B São Nicolau	
Ano Lectivo 2009/2010	
Nome: _____	Ano: 2 ^o Turma: _____


Actividades de enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

Avaliação do 2º Período de Expressão Musical

Domínios		Nunca	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Ouvir	Ouve com atenção as melodias propostas pelo professor.			X	
	Identifica altura dos sons.			X	
Reproduzir	Reproduz padrões rítmicos simples utilizando correctamente os instrumentos.			X	
Acompanha	Acompanha com ritmo uma canção.			X	
Atitude Cívica	Cumprir as regras da sala de aula.			X	
	Demonstra interesse.			X	
	Colabora com os colegas e com o professor.			X	
	Participa de forma organizada.			X	
	Participa espontaneamente.			X	
	É cuidadoso e organizado.			X	

O Professor de Expressão Musical

Data

 _____

12/04/10 _____

O Encarregado de Educação

Data

 _____

23/04/10 _____

Anexo 9

Escola E.B.1 da Bandeirinha

Avaliação 2º Período

Avaliação do 2º Período

Educação Física - 4º Ano

Nome

Classificação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Precisa esforçar-se mais
Competências do saber fazer				
Capacidades Condicionais (flexibilidade, força, velocidade, resistência)		✓		
Capacidades Coordenativas (multi-saltos com cordas, destreza manual, exercícios com obstáculos)		✓		
Jogos Colectivos (Andebol, Basquetebol, "Bitoque - Rugby")			✓	

Classificação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Precisa esforçar-se mais
Competências do saber estar				
Comportamento			✓	
Empenho		✓		
Assiduidade	✓			

CLASSIFICAÇÃO FINAL	Bom
----------------------------	------------

O professor

Anexo 10

Agrupamento Vertical de Escolas de Miragaia EBI Carlos Alberto Ano Lectivo 2009/2010

Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico

Avaliação de Inglês
 Periodic Assessment Sheet 3rd and 4th Year

Nome: _____

Turma: 3º ano

Período: 2º

		Muito Bom	Bom	Satisfatório	Precisa de se esforçar mais
Ouvir	Compreende palavras isoladas	✓			
	Compreende e reage a mensagens orais simples	✓			
	Deduz o significado a partir do contexto	✓			
Falar	Repete correctamente palavras isoladas e frases simples	✓			
	Identifica e diz vocábulos e frases simples	✓			
	Pronuncia correctamente as palavras	✓			
Ler	Compreende palavras isoladas	✓			
	Compreende frases simples		✓		
	Deduz o significado do que lê associando palavras a imagens	✓			
Escrever	Copia correctamente as palavras		✓		
	Completa frases simples		✓		
Ser	Demonstra interesse e entusiasmo pela língua inglesa		✓		
	Participa espontaneamente		✓		
	Participa de forma organizada	✓			
	Colabora com os colegas e com o professor	✓			
	É cuidadoso e organizado com os seus materiais	✓			
	Cumprir as regras de sala de aula	✓			
Comentário Global: <u>Aluna muito bem comportada e empenhada.</u>					

A Professora de Inglês:

Data:

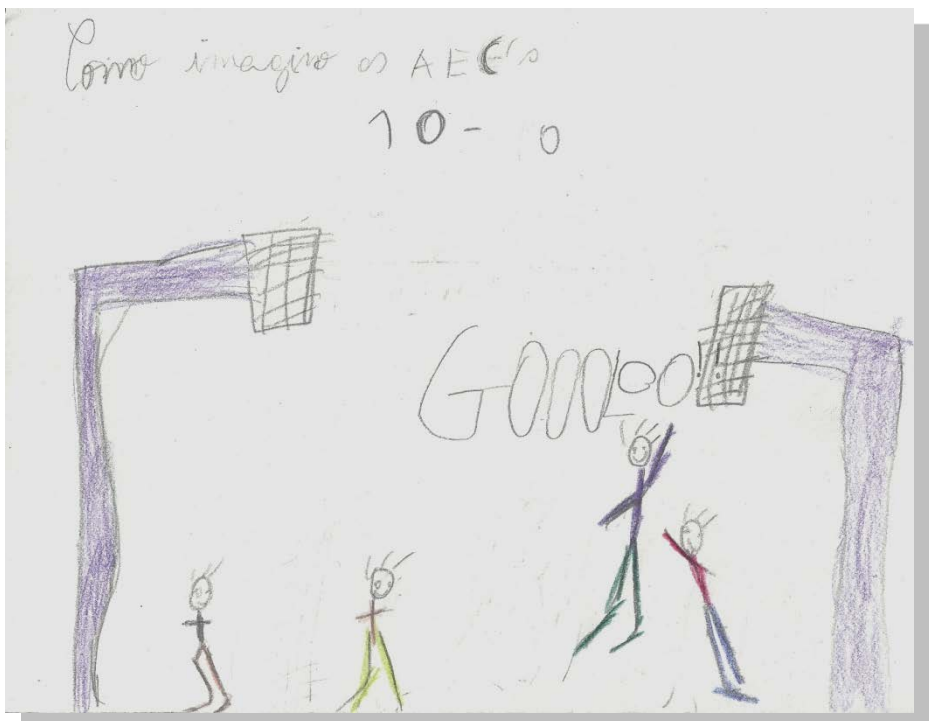
29/3/2010

O Encarregado de Educação:

Data:

12/04/2010

Anexo 11



Anexo 12

8 de Março de 2010

Os AEC's

Os AEC's são importantes para o nosso dia a dia, porque alguns são desportivos e os outros para aprender como o Inglês ou a música.

Tem eu preferido todas as AEC's mas os melhores por to-me mais temas o desporto, o Inglês, a informática, a música e o inglês ou estudos.

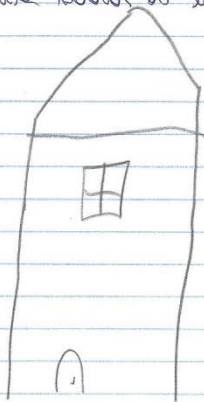
O professor é a mais simpática e a mais divertida.

Os espaços de Inglês e de música não são adequados porque o de música devia estar com instrumentos musicais e a sala de Inglês devia ter muita informação para paredes, para os alunos poderem ver.

Os AEC's não divertidas e não temas de ficar aborrecidos.

Eu gosto mais da educação física, porque não estamos sempre quietos, sem falar, brincamos, jogamos e divertimo-nos.

A educação física deveria ter um ginásio e não uma sala de aula como todas as outras salas, pois assim teria todos os equipamentos para nos divertirmos.



EB Carlos Alberto

Anexo 13

Notas da reunião com a coordenadora do 1º ciclo do Agrupamento de Miragaia

Data e hora – 26.10.2009, 16h30

Local – JI/Escola do 1º ciclo da Vitória (Praça Carlos Alberto)

Relevâncias

1. Principais problemas identificados: o *funcionamento das AEC*, a *ausência de respostas escolares/educativas/de lazer* nos períodos de tempo diários em que não há AEC, a *“fraca relação” entre alunos (e pais) e monitores das AEC* (estes monitores não são vistos pelos alunos e pelos pais como professores, mas também “não fazem nada por isso”).

2. Problema especialmente sentido: *organização das cantinas das escolas do 1º ciclo*. A Câmara contratou a UNISELF, empresa de confecção e catering das refeições. Não há pessoal auxiliar de educação que acompanhe a refeição das crianças (42 das 100 crianças da EB1 e 30 do JI). As restantes crianças do 1º ciclo vão comer às “Canossas” ou a casa. O problema vem da “falta de hábitos” e de educação familiar desses alunos (falta-lhes, em muitos casos, a rectaguarda da família – pais –, sendo que a maior parte é do Rendimento Social de Inserção (RSI) e com um ou mais familiares desempregados). As crianças que comem a refeição na escola residem na freguesia, ou nas vizinhas, mas em muitos casos apenas com avós.

3. A escola da Bandeirinha tem uma *associação de pais muito interventiva*. Só houve um caso de insucesso repetido e um “caso esquisito” de uma criança hiperactiva que foi encaminhada para uma instituição de educação especial, fora da freguesia.

Será *importante ouvir as profissionais* que lidam com as crianças na escola e JI da Bandeirinha: professoras, auxiliares, educadoras.

4. Instituições que fazem parte do *Conselho Geral do Agrupamento*:

Irmandade das Canossas

Centro de Saúde de S. João

SAOM

5. O *Agrupamento de Miragaia é um TEIP*. A frequência das AEC é obrigatória para todo o “pacote de oferta”: iniciação ao Inglês (empresa), Música (empresa), Educação Física e Desportiva (Porto Lazer) e iniciação à Informática (empresa).

Avaliação das AEC: havia uma grelha que a Câmara envia às escolas, a qual após o respectivo preenchimento pelos responsáveis escolares, era devolvida. Há um

esquema de reuniões mensais entre o professor titular, o professor coordenador da escola e o monitor das AEC.

Anexo 14

Reunião sobre as AEC

Janeiro – 2011 – Câmara Municipal do Porto

Presentes:

Coordenadora do Departamento Municipal de Educação e Juventude, CM Porto;

Chefe de divisão, CM Porto;

Director da EDUTEC;

Investigadores do CIIE.

1 – Introdução

O estudo foi contextualizado e inventariadas as questões que coloca.

Director da EDUTEC – Disse que ano após ano têm estado a ser contratados por mais autarquias, o que lê como sendo um sinal de qualidade do serviço que prestam.

Servem na actualidade 60 agrupamentos (desde Lagoa até Marco de Canavezes) e 22 autarquias, incluindo Lisboa e Sintra.

Em 2005-2006 ofereciam apenas Inglês. Desde 2006 passaram a oferecer também Música e actividades desportivas. Lê esta extensão como uma resposta de acompanhamento dos anseios das Câmaras.

A empresa é constituída por técnicos nas áreas específicas, que são mais do que as quatro estipuladas na lei. Todavia, diz que criaram ofertas adequadas ao 1º ciclo consonantes com os objectivos curriculares nacionais.

Investigador – Perguntou pelo estatuto do monitor/professor das AEC.

Director da EDUTEC – Referiu que a empresa cumpre o despacho das habilitações dos professores e referiu que a contratação que não cumpre o despacho é praticamente impossível, pois terá de ser validada pelas DRE.

Chefe de divisão – Referiu que a Câmara Municipal do Porto respeita o mesmo despacho para os professores que contrata directamente.

Acrescentou que qualquer professor precisa de provar que tem três anos de experiência e estar inscrito na plataforma.

Acerca da formação necessária, disse que tem sido replicada, na medida em que os professores que se inscrevem a solicitam.

Investigadora – Contrapôs.

Chefe de divisão – Referiu que no caso do Inglês a formação que aconteceu no início foi feita pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Referiu, ainda, o prémio europeu do ensino de língua não materna.

Director da EDUTEC – Disse que a EDUTEC, no 1º ano que esteve encarregue das AEC no Porto, recrutou as pessoas que já estavam no terreno. Disse que elas tinham formação (ou tinham feito formação) em utilização de materiais, gestão da sala de aula e Música.

Disse que as aulas têm de ser diferentes nesta oferta. Disse que a Música é o mais difícil (de recrutamento) e que a mobilidade dos formadores é muito elevada.

Investigador – Perguntou, dado haver outras empresas no terreno, qual era a expressão da concorrência. Se tinham apoio local, se tinham formação, se tinham um pagamento mais elevado.

Director da EDUTEC – Disse que o horário dos seus colaboradores era de 25/35 horas. Que ganhavam pelo índice 126, o que equivalia a €11.21/hora e que não havia distinção no Porto, face a outros profissionais a fazer a mesma coisa.

Chefe de divisão – Acrescentou “para efeitos de remuneração de um professor, os 45 minutos correspondem a 1 hora.”

Investigador – Pediu para comentar a “expressão”: Se o professor tem horário completo “eles não são pagos para reuniões complementares”.

Director da EDUTEC – E é uma distinção relativa à concorrência – a EDUTEC paga horas para reuniões (há um plano para reuniões).

Chefe de divisão – São pagas as horas se forem previamente autorizadas. Estão contempladas horas de reunião com os departamentos de Línguas e Expressões.

Director da EDUTEC – Os professores são pagos mediante alguns condicionamentos: reuniões até 2 horas recebem 1 tempo; até 3 horas recebem 2 tempos.

Chefe de divisão – As competências de marcar reuniões autorizadas são delegadas nos agrupamentos.

Director da EDUTEC – Normalmente há reunião uma vez por trimestre com o professor e mais uma com os coordenadores no agrupamento. Os coordenadores reúnem uma vez por mês mas essa reunião é facultativa. Os professores das AEC articulam-se entre si. Há uma reunião mensal dividida por área e há uma reunião conjunta por área.

Investigadora – Porque é que os coordenadores não sentem necessidade de vir?

Director da EDUTEC – Falou do comportamento humano... (está a fugir à questão).

Acrescentou que os professores das AEC têm 10 tempos lectivos, que o índice de flexibilização do calendário é de 34,4%.

Afirmou ainda que só flexibilizam 1 tempo às famílias e sobretudo em Inglês.

Disse haver estudos da DGIDC que dizem que a actividade é diferenciadamente valorizada, o que eles acham que é uma tonteria, mas como entra na vida das famílias...

Disse que é sua prática ouvir os agrupamentos.

Disse também que nesta alocação dos tempos às actividades estão exceptuadas as aulas de Natação. Também disse que o curso de Natação implica 12 sessões e os meninos não podem estar mais do que 45 minutos na água. O ME autoriza 2 tempos lectivos semanais para as escolas que escolhem esta opção.

Disse também que a Natação é oferecida aos meninos do 3º e 4º anos, porque os mais pequenos não se desentencilham sozinhos no balneário.

Investigador – Quem são os não licenciados?

Director da EDUTEC – Os professores de Música que têm experiência embora não sejam licenciados (mantêm o mesmo pagamento).

Chefe de divisão – Fez referência aos monitores provenientes do curso superior de Teatro que fazem expressão dramática.

Investigador – Quem tutela os professores AEC? A EDUTEC ou o agrupamento?

Director da EDUTEC – “Os coordenadores”.

Investigador – Questionou sobre a responsabilidade do comportamento, tendo em consideração que os Regulamentos internos excluíam os professores das AEC.

Director da EDUTEC – “Isso eu lamento!”

Acrescentou que o Despacho é muito claro. Qualquer questão pedagógica tem de passar pelo professor titular. Do ponto de vista disciplinar isso não está previsto. O que tem sido feito é um trabalho de articulação através da autarquia. Reuniões com a escola, registo de casos, actas de casos. Disse terem despedido uma senhora que não se adequou.

Já existiram casos em que houve participação nos Projectos Educativos e nos Projetos Curriculares de Turma.

Chefe de divisão – Referiu que participa nos Conselhos de Educação. Como não se tinham dado mal no pré-escolar também exportaram o modelo. Há alguma preocupação em haver alguém que é o responsável pela actividade e há um mapa que é fornecido pelos agrupamentos à autarquia.

Investigador – Falou de Ramalde como entidade promotora.

Chefe de divisão – Respondeu que as juntas de freguesia têm a possibilidade de fazer isso. Disse também que há outros proponentes.

Investigadora – Questionou sobre a articulação...

Director da EDUTEC – As actividades privilegiadas são as festas que constituem motivo por excelência para a articulação entre os professores das diferentes AEC. A empresa promove essa articulação e faz chegar a divulgação do que é feito noutros locais. Disse que isso era favorecido pelo facto de só haver professores, no máximo, em duas escolas diferentes. Referiu as conversas informais como a oportunidade de maior articulação.

Investigadora – Perguntou sobre articulação das AEC com o Plano Curricular de Turma?

Chefe de divisão – Referiu a especificidade de quem é a competência do currículo, ou seja, que é da escola e de quem gere o currículo formal.

Exemplificou com o que acontece no Agrupamento do Cerco em que os professores de Inglês se responsabilizam por fazer articulação vertical e horizontal.

A este propósito afirmou ainda “não despedir nenhum professor sob compromisso de honra”. Referia-se à ideia de recuperar professores sem horário para as AEC, que o Cerco fez porque era TEIP.

Coordenadora do departamento – Referiu que do seu conhecimento havia muitos planos curriculares que não se articulavam com as AEC.

Director da EDUTEC – Disse que a questão da articulação depende sobretudo das escolas. Referiu que a articulação é feita de modo informal e que é habitual que as AEC e os seus professores assumam as rédeas nas comemorações. Acerca da questão sobre a alteração do programa estabelecido para as AEC para se adaptar melhor aos planos curriculares de turma, referiu que isso é objecto explícito das orientações dos professores. Referiu ainda que o prestador de serviços está obrigado a disponibilizar sumários.

Chefe de divisão – Acrescentou que os elementos formais obrigatórios eram os sumários, a presença do professor e o registo dos conteúdos.

Quanto às condições de funcionamento referiu que nem todas as escolas recebiam as AEC e os seus professores da mesma maneira tendo referido haver escolas que fecham a sala que tem quadro interactivo ou a sala das fotocópias.

No que diz respeito à reorganização das turmas originais noutras, disse haver pouca junção de turmas nas AEC. “Não juntamos meninos de anos diferentes”.

Director da EDUTEC – Quanto à relação das AEC com o desenvolvimento de planos de apoio e de melhoria ou de inclusão de meninos NEE disse haver essa preocupação e essa articulação feita de modo não formal. Sobre a disponibilização dos projectos educativos disse que essa não era tarefa da EDUTEC mas das escolas. Exemplificou com um aluno que é NEE cujo plano deve ser disponibilizado pela escola.

De um modo geral e quanto às orientações curriculares planeadas disse haver um plano progressivo de exigência, pese embora seja muito lúdico, com muito vocabulário (está a falar do Inglês).

Deu como exemplo de articulação a integração em Inglês dos animais que haviam sido trabalhados em Estudo do Meio.

Investigadora – perguntou se fornecem as planificações das actividades das AEC aos docentes.

Director da EDUTEC – Normalmente um professor AEC quer que tudo lhe seja disponibilizado, incluindo um plano aula a aula. Referiu que os professores podem ser autónomos e fazê-los por si.

Voltou a referir que a característica que os distingue (EDUTEC) é a entrevista inicial que fazem com os candidatos e a disponibilização de materiais de apoio que fazem aos seus monitores.

Referiu a propósito um kit do professor de Música (caixa Orff), que disponibilizam, e a formação que fazem em três sessões para a sua utilização.

Chefe de divisão – Referiu que o Porto Actividades é um programa mais caro que aquele.

Disse que os manuais adoptados a Música e a Inglês foram apreciados pelos Conselhos Pedagógicos. Disse que o que é facultado às crianças é o manual de Música e de Inglês.

Também disse que as escolas foram equipadas para as actividades físicas e desportivas: foi fornecido um kit de Natação: chinelos, toalha. Para os docentes foi fornecida uma banda rítmica de 25 instrumentos. Disse haver um fornecimento

continuo de fotocópias, de transferência de verbas para materiais de desgaste e um progressivo aumento de custos com outros materiais que são disponibilizados e têm contribuído para esse aumento contínuo de custos: como kits de lego; geometria e ocupação tridimensional do espaço – para os “Pequenos Engenheiros”.

Disse a propósito do modo como as escolas atuam, que há algumas que fazem a sua gestão integrada, mas que outras separam cada recurso para cada projeto ou atividade.

Investigadora – Avaliação...

Director da EDUTEC – Descreveu os modos de avaliação que a empresa lançou, mas referiu que cada escola é soberana em fazer a avaliação como quer.

Depois disse que a “Ramalho Ortigão tem um modelo fabuloso”. Isto foi uma surpresa porque as fichas foram apresentadas pelos agrupamentos e não as que foram fornecidas pela EDUTEC.

Chefe de divisão – “Nós fizemos chegar um conjunto de exemplos de fichas aos agrupamentos” e isso permitiu que cada um fizesse uma escolha mais sustentada. Referiu ainda que alguns agrupamentos foram muito críticos e ofereceram muita resistência à existência de avaliação quantitativa.

Sobre a pergunta que a investigadora havia feito acerca da avaliação do modelo e da avaliação da adjudicação, disse haver um estudo (e um contrato) realizado pelo Prof. Doutor Rui Serôdio. Sobre o assunto disse que nos enviaria o estudo, que já foi apresentado numa sessão pública, e que lhe parecia que tinha como eixo central o impacto que as AEC tiveram nas famílias e no comportamento das crianças.

Coordenadora do departamento – Acrescentou que não sabe quais foram os critérios de escolha do Prof. Doutor Rui Serôdio para fazer o estudo.

Investigadora – Perguntou sobre a validação do conceito de escola a tempo inteiro...

Chefe de divisão – Referiu um exemplo de actividades que em seu entender é muito feliz: tinha como tema uma viagem pelo mundo e referia o Eugénio de Andrade.

Depois referiu que um dos agrupamentos, que é uma referência na integração de surdos, havia feito um trabalho muito meritório relativo à *Japan League 2010*.

Disse que o evento que articulou Natação, Música e Inglês foi uma mais-valia social e um momento de valorização cultural. Disse que acções como esta dão gozo também porque se flexibilizam horários sem reacções adversas dos pais e se assegura a componente de apoio à família. Quanto à EDUTEC disse que em termos de prestação de contas a empresa cumpre na íntegra.

Finalmente disse que tem havido uma medição do enriquecimento curricular (supervisionada pedagogicamente pelos agrupamentos).

Director da EDUTEC – Disse “sentimo-nos mais avaliados no Porto do que em qualquer outro sítio”.

Disse que fazem uma recolha da opinião das famílias.

No que diz respeito à avaliação dos professores disse que ela é feita pelos coordenadores e se centra nos seguintes aspectos: relacionamento com os professores; articulação com a escola; relacionamento com o professor titular; planeamento e cumprimento; carências sentidas. Disse que essa avaliação assume a forma de um registo trimestral e é objecto de uma informação interna (dentro da EDUTEC). Os aspectos mais objectivos como a pontualidade e a assiduidade foram aspectos que melhoraram.

Disse também saber que os agrupamentos avaliam a medida com outros parâmetros.

Investigadora – Aspectos a melhorar.

Director da EDUTEC – O que é mais importante é aumentar a flexibilização dos horários para fidelizar os professores e reduzir o número de professores que está na escola. Uma melhoria foram as aprovações dos manuais pelo Conselho Pedagógico (o que o director da EDUTEC lê como um sinal de qualidade). Outros aspectos importantes foram as reuniões sistemáticas que a empresa e os coordenadores tiveram com os agrupamentos, bem como o maior envolvimento dos professores titulares, o maior contacto, o maior diálogo, a maior presença na escola.

Chefe de divisão – Disse “O enriquecimento curricular devia estar a enriquecer”. Por isso vê como um contrassenso ser de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

Investigadora – Disse que uma oferta pública como esta precisa ser qualificante...

Director da EDUTEC – Referiu que nas escolas privadas a carga horária é superior.

No entanto, reconhece que a oferta pública não é de inferior qualidade.

Acrescentou “Lecionamos de forma igual nas escolas privadas, excepção feita ao número de horas e de recursos”.

E a avaliação deve ser feita pelos agrupamentos nomeadamente pelas questões fundamentais do que foi o enriquecimento curricular.

Investigadora – Há ou não fomento da igualdade de oportunidades?

Director da EDUTEC – Há.

Coordenadora do departamento – Os pais perceberam a importância das AEC – que considerou ser a “revolução silenciosa do 1º ciclo”.

Anexo 15

Abril-2011 – Junta de Freguesia de Ramalde

PRESIDENTE DA JUNTA DE FREGUESIA

Que razões levaram a junta de freguesia a constituir-se como entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) numa cidade – o Porto – em que é a Câmara Municipal a entidade promotora para toda a restante cidade?

Tudo começou no início de 2002, com um programa OTL Jovem (Ocupação dos Tempos Livres) que, embora não tendo tido apoios – nem sequer camarários –, correspondia ao cumprimento de um compromisso eleitoral que assumia a Educação como prioridade da intervenção política da junta. Ramalde, em 2002, tinha uma população heterogénea, com muitas crianças e jovens que, após as aulas, ficavam na rua. O conhecimento desta realidade vem do facto de ter sido vice-presidente do Boavista desde os anos 1990 até 2007 e de, por isso, ter conhecido muito bem os bairros sociais da freguesia.

Assim, criaram-se campos de férias e, ao mesmo tempo, foram-se desenvolvendo actividades que ocupavam os miúdos após o horário lectivo. Essas actividades decorriam nas escolas e abrangiam as actividades desportivas, a Música e o Inglês. Nesta altura, o principal problema era a resistência dos professores porque o espaço físico utilizado para as actividades de OTLJ era o dos recreios das escolas.

Em 2003-2004, após várias reuniões com os coordenadores das escolas do 1º ciclo, foram estabelecidos os primeiros protocolos. O projecto passou a integrar o Projecto Educativo das escolas e, nalguns casos, estava incluído nos projectos curriculares de turma. Deste modo, foi possível passar de 56 crianças em 2002-2003 para 800 crianças em 2003-2004. Neste ano não foi possível abranger um maior número de alunos porque a junta não tinha capacidade técnica de resposta. No ano seguinte, em 2004-2005, o número cresceu para 1200 alunos porque já foi possível contar com mais espaços, negociados com a EB2,3 do Viso, EB2,3 Maria Lamas, com a E.S. Fontes P. Melo, com as piscinas da CMP e com a Fundação Eng.º António de Almeida. Em 2005-2006 conseguiram a generalização do Inglês como actividade extra-curricular, suportada financeiramente apenas pela junta. Nesse ano, a comunidade local de Ramalde (escolas do 1º ciclo, agrupamentos e pais) desafiou a junta a constituir-se como entidade promotora. O convite foi formalizado e a junta assumiu-o política e financeiramente. Em Janeiro de 2006, a FECAP (Federação das Associações de Pais e Encarregados de Educação do Porto) promoveu no auditório da Junta de Freguesia de Ramalde uma sessão de debate sobre as actividades extra-curriculares, com a presença de alguns responsáveis da DREN. Após esse debate, o projecto amadureceu e, em Maio desse ano, sai o Despacho das AEC, o que permitiu à junta, com o apoio da comunidade escola, constituir-se como entidade promotora.

Já como entidade promotora, a junta de freguesia oferecia em 2006-2007 as actividades de carácter nacional (Inglês, Actividade Física e Desportiva, Música) a que juntava duas de carácter local: Bê-à-Bá.pt, com professores de Língua Portuguesa recrutados por concurso, e Matemagicando, com professores de Matemática e Informática também recrutados por concurso. Já neste ano, todos os professores das AEC tinham computadores pessoais portáteis, financiados pelo Porto Digital. Em Março de 2007, o programa proposto pela Junta de Ramalde foi avaliado pela Comissão de Acompanhamento do programa AEC como excelente, tendo a experiência sido apresentada publicamente na Escola Secundária da Amadora.

Como foi resolvida a questão prática da execução do programa na freguesia de Ramalde?

Inicialmente, a junta propôs-se ser entidade promotora juntamente com os agrupamentos da freguesia. Com o Agrupamento do Viso não havia problemas porque todas as escolas deste agrupamento pertencem a Ramalde. Já com o Agrupamento Maria Lamas, que tem uma escola do 1º ciclo pertencente à freguesia de Paranhos, a questão era mais difícil. Por outro lado, beneficiávamos do facto de sermos a única freguesia do Porto que tinha implementado o programa de apoio à família, com o apoio ao estudo, o lanche, etc. Para além disso, a junta já tinha protocolos de colaboração com a Paróquia do Santíssimo Sacramento e com a Paróquia da Nossa Sr.ª da Boavista (FOCO), onde funcionavam já ATL para algumas crianças da freguesia que frequentavam a Escola do 1º ciclo João de Deus.

Assim, se em 2006 as crianças desta escola tinham as Actividades de Enriquecimento Curricular através da oferta da Câmara (embora num programa incompleto), no ano seguinte, 2007-2008, as AEC já foram promovidas e organizadas pela junta, em colaboração com a paróquia da Nª Sr.ª da Boavista e com o Boavista Futebol Clube, entidade com quem entretanto a junta tinha protocolado algumas instalações necessárias. No ano seguinte, 2008-2009, a colaboração através de protocolo alargou-se à Paróquia do Santíssimo Sacramento. Ou seja, a implementação do programa para as crianças da EB1 João de Deus, ao fim de três anos, resultou de um protocolo quadripartido entre a junta de freguesia, o Agrupamento de Clara de Resende, as IPSS (Santíssimo e Nª Sr.ª da Boavista) e o Boavista F. C.

O financiamento das AEC provém directamente da DREN para a oferta em cinco escolas, ou seja quatro do Agrupamento do Viso⁶⁹ e uma do Agrupamento de Clara de Resende (a EB1 João de Deus⁷⁰) e a Junta de Freguesia de Ramalde recebe da Câmara Municipal do Porto para as outras três escolas (a da Vilarinha,

⁶⁹ As escolas são a EB1 das Campinas, EB1 dos Correios, EB1 das Cruzes e EB1 do Viso na freguesia de Ramalde.

⁷⁰ Segundo o Roteiro das Escolas (do GEPE/ME) a EB1 João de Deus pertence à freguesia de Lordelo do Ouro.

pertencente ao Agrupamento Manuel de Oliveira, cuja sede está na freguesia de Aldoar, e as do Padre Américo e dos Castelos, que pertencem ao Agrupamento Maria Lamas).

O processo de implementação e controlo das AEC é complexo. Quem avalia?

A avaliação de todo o processo, nas diversas fases, é feita através de uma bateria de questionários dirigidos aos diversos intervenientes: associação de pais, professores das AEC, coordenadores das escolas, professores titulares, responsáveis das AEC nas escolas e direcção do agrupamento. A avaliação da primeira fase, que corresponde à avaliação intercalar de Fevereiro de 2010, já foi realizada.

Em relação aos pais, estabelecemos um protocolo com a Universidade de Aveiro para a elaboração de um *software* que faz a gestão das AEC e que, simultaneamente, permite aos pais, através da atribuição de uma *password* individual, saberem onde está o filho, se teve ou não “aulas” num determinado dia, que “disciplina” teve, etc.

Anexo 16

Abril – 2010 – Junta de Freguesia de Ramalde

VICE-PRESIDENTE DA JUNTA DE FREGUESIA

Nota: O vice-presidente da J. F. de Ramalde é professor de Educação Física da Escola Secundária Clara de Resende. Para além da responsabilidade da vice-presidência é também tesoureiro da junta e o responsável autárquico pelas AEC.

De quem partiu a iniciativa de fazer as parcerias que viabilizaram as AEC nesta freguesia?

A iniciativa para o estabelecimento dos protocolos com as IPSS (Santíssimo e FOCO) partiu do próprio agrupamento Clara de Resende, na pessoa do seu membro da direcção professor Armando.

A junta de freguesia também anteriormente já colaborava com o FOCO no ATL, no âmbito das Actividades de Educação Física e Desporto. Aliás, a EB1 Padre Américo também já tinha um protocolo com esta IPSS. Em 2008-2009 essa escola estava em regime normal. Dado o êxito das AEC, este ano (2009-2010) passaram de regime normal a “regime duplo” ou seja, passaram a ter “aulas das AEC” das 9h00 às 9h45 e das 13h30 às 14h15, duas vezes por semana e por turma. Nos outros dias é praticado o “horário normal” do currículo, das 9h00 às 15h30, e das AEC, das 16h00 às 17h30. Todas as escolas do 1º ciclo de Ramalde estão neste regime, excepto a João de Deus, que está toda em regime duplo, com um turno da manhã e um turno da tarde, e a escola da Vilarinha que só flexibiliza uma vez por semana e por turma.

Como é que a junta de freguesia se organiza para implementar as AEC? Por exemplo, como resolve o problema dos professores?

Quanto aos professores, há três com “currículo relevante” que são os da Música. Os outros são licenciados. Todos tinham já experiência profissional e os respectivos currículos foram enviados à DREN, à técnica responsável pelo acompanhamento das AEC (a responsável é a Dr.ª Carla Gomes).

Quanto aos professores de Educação Física, beneficiámos de uma situação anterior existente na EB1 das Campinas. Nessa escola existia uma sala preparada para crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com dificuldades motoras, que funcionava como unidade de apoio à multideficiência, para cinco crianças. Aí estagiavam regularmente alunos da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física (FCDEF). Actualmente, decorrem aí as AEC especificamente dirigidas a quatro crianças com necessidades educativas especiais. Assim, foi constituído na junta de freguesia um Gabinete do Desporto e da Educação, cujos responsáveis são os professores Paulo Silva e Nuno Silva. No

total, através deste gabinete, a junta de freguesia mobiliza 39 professores (ou 41) dos quais cinco têm contrato a termo certo, já que têm horário a tempo inteiro e os restantes estão em prestação de serviços, com horários variáveis que oscilam entre um mínimo de 6 horas e um máximo de 19 horas semanais. Neste conjunto de professores incluem-se oito “coordenadores de escola”, um por cada escola da freguesia. Trata-se de dotar cada escola de uma pessoa responsável (que nalguns casos tem licenciatura em Psicologia) pelas funções de supervisão e controlo. É o coordenador de escola que, por norma, contacta ao longo do ano com os professores titulares de turma, promovendo a intermediação e a troca de informações entre cada professor de AEC e cada titular de turma. Esta ligação é ainda mais reforçada nas actividades “Bê-à-Bá” e “Matemagicando”. No início do ano, os professores titulares fornecem as suas planificações aos professores das AEC que assim podem ir adequando e programando as suas actividades de acordo com aquela programação. No final de cada período escolar estão previstas reuniões de avaliação onde estão presentes quer os professores titulares quer os professores das AEC. Os assuntos mais abordados nos contactos entre professores titulares e coordenadores de escola são sobretudo do domínio dos comportamentos individuais, mas também dos progressos sentidos por estes nas aprendizagens e na aquisição e desenvolvimento de competências.

Existe um dossier pedagógico em cada “disciplina AEC” elaborado pelos responsáveis de área, tendo por base os documentos oficiais de orientação das AEC. Existe também um documento de avaliação dos alunos, apenas com informação qualitativa, que está acessível na plataforma informática criada para as AEC. Para além dos professores das AEC, também os pais têm acesso a esta plataforma e às informações de avaliação que nela existem, através de um sistema de “login” e “password” que mantém a privacidade de informação respeitante a cada criança.

Quanto a equipamentos e outro material necessário às AEC, a junta de freguesia dotou-se dos seguintes:

Música – um kit em cada escola, com instrumentos de percussão, mas no caso da EB1 João de Deus, para além desse kit há também um xilofone e um metalofone;

Actividade Física e Desportiva (AFD) – várias bolas para as diversas modalidades;

Inglês – tem DVD e vários CDs;

Matemagicando – jogos para actividades lúdico-didácticas de Matemática, sem meios informáticos, e preferencialmente ligados à expressão plástica; muitos desses jogos são construídos pelos professores e alunos das AEC;

Bê-à-Bá – para o apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa, usam jogos, histórias (contos tradicionais e outros) e materiais alusivos às actividades ligadas às épocas festivas.

Que características e funções lhe parecem mais importantes nas AEC?

1º *Oportunidade*, primeiro para as crianças e depois opção para os pais; só que nem todos valorizam as AEC porque acham que pode ser só uma brincadeira (note-se que a maior parte confunde o lúdico com a brincadeira). Noutras escolas (fora a EB1 João de Deus) o espaço-aula é o mais frequentemente utilizado pelas AEC.

2º *Aprendizagem*, sobretudo em *domínios e conhecimentos não formais* e quase sempre aprendendo através da prática, vivendo e experimentando. As actividades podiam ser incluídas no currículo. Se o fossem, corria-se o risco de “serem mais do mesmo”. Teria que haver mais horas, o que é impossível porque os professores titulares não abdicam dos tempos de trabalho que têm.

3º *Criatividade*, não só por causa do “currículo AEC”, mas também por dinamizarem actividades em grupo, o que não acontece tão frequentemente nas aulas “normais”.

Anexo 17

Março e Abril – 2010 – Escola Básica do 1º Ciclo João de Deus

PROFESSORES TITULARES DE TURMA

Entrevista-resumo 4

Duas professoras

Descrição do regime de funcionamento da escola

Todas as turmas em regime duplo, oito no turno da manhã e oito no turno da tarde. Cada ano de escolaridade tem quatro turmas, duas no turno da manhã e duas no turno da tarde. Por esta razão, as AEC são realizadas no turno oposto, em três espaços exteriores à escola, pertencentes a instituições ou entidades que têm protocolos de colaboração com a entidade promotora Junta de Freguesia de Ramalde (Boavista F. C., Centro Social e Paroquial do Santíssimo Sacramento, Centro Social e Paroquial de Nossa Senhora da Boavista).

O número de “turmas AEC” em cada um destes espaços e instituições é fixo ao longo do ano e cada uma destas turmas é formada, em princípio, por alunos do mesmo ano de escolaridade, podendo atingir um máximo de 15 crianças. São os pais que escolhem o espaço ou instituição onde pretendem que os filhos tenham as AEC. Por razões óbvias, há turmas que juntam crianças do 1º e 2º anos bem como do 3º e 4º anos. A escolha dos pais é determinada pela possibilidade das crianças frequentarem os ATL que as duas IPSS oferecem, também pelo facto de as crianças já terem frequentado esses ATL ou os respectivos jardins de infância em anos anteriores, ou até pela maior proximidade ao local de residência.

Características apontadas às AEC

Ludicidade: através das conversas com os formadores, percebem que as AEC têm carácter lúdico, quer devido à metodologia utilizada por aqueles, quer devido à oportunidade de as crianças realizarem algo de carácter prático porque o número de alunos é bastante inferior ao das turmas curriculares e, por isso, podem funcionar com regras menos rígidas.

Oportunidade: consideram as AEC como uma oportunidade de as crianças se enriquecerem com outros conhecimentos e através de outras formas de aprender desde que sejam respeitadas algumas condições.

Escola a tempo inteiro: os pais beneficiam de algumas vantagens económicas, porque se não existissem as AEC teriam que pagar os ATL para poderem “estar descansados” enquanto não podem ir buscar os filhos. No entanto, alguns pais têm consciência de que o tempo escolar “inteiro”, ou seja, o tempo do currículo mais o tempo do enriquecimento é demasiado e até, nalguns casos, dramático.

Pedagogização do lazer: a principal característica negativa das AEC é a pedagogização dos seus tempos livres porque as crianças deixam de ter

oportunidade de criar as suas próprias regras, deixam de poder ocupar os espaços físicos como querem, deixam de gerir o tempo das suas brincadeiras. Se com as AEC acedem a novas aprendizagens, esse acesso é feito ainda com “excesso de controlo” por parte dos adultos. Só quando não estão na sala de aula ou na sala das AEC, só quando estão juntos no recreio são verdadeiramente livres e autónomos. Só nesse tempo e nesse espaço é que tomam decisões próprias.

Relação entre o currículo formal e as AEC

Procura-se que haja uma planificação anual e mensal. Nesta última, os formadores AEC reúnem com os professores titulares de turma (PTT) ficando a saber o que cada turma escolar, e cada aluno, irão fazer durante essa unidade. A adequação das “aprendizagens AEC” ao currículo formal é procurada (e verificável) através das metodologias usadas nas AEC. Esta tarefa, não sendo possível o contacto diário dos formadores com os PTT (tendo em conta que os respectivos espaços de trabalho são diferentes e distantes), repousa sobretudo no trabalho de coordenação diária da responsável Rita Silva.

Os PTT também procuram alertar os formadores das AEC para alguns casos individuais, sobretudo no que respeita a comportamentos e a dificuldades de aprendizagem de algumas crianças. No entanto, não há colaboração mútua regular na elaboração de materiais pedagógicos usados na sala de aula.

Há colaboração mais próxima e participação mútua apenas em casos pontuais ao longo do ano, como sejam as festas e o final do ano.

Avaliação do resultado das AEC

Há fichas de avaliação das AEC elaboradas pelos respectivos formadores. Os PTT não participam da elaboração nem colaboram na respectiva aplicação, mas conhecem-nas através de “boletins de informação” que lhes chegam com algum tempo de antecedência em relação ao final de cada período escolar.

Aos pais não é suscitada pelos PTT qualquer apreciação das vantagens e/ou inconvenientes pedagógicos das AEC. Apesar de estarem muito presentes na escola, os pais são pouco exigentes quanto ao papel das AEC e ao aproveitamento que delas possa beneficiar o currículo formal. Os 20% que não têm AEC são filhos de pais “mais escolarizados” e/ou que “têm alguém que fique com eles.”

Se tivesse que mudar alguma coisa

Fortalecer o “par pedagógico” (PTT + formador AEC), através de uma estratégia de os juntar no mesmo espaço ou de terem mais tempo de trabalho conjunto, mesmo em espaços diferentes.

Três professores

Entrevista-resumo 5

Todos os alunos frequentam as AEC?

Não, nem todos. Os que não frequentam ou estão em casa ou estão noutros ATL. Alguns têm outras actividades (culturais, desportivas, etc.) fora das instituições educativas formais. Os pais que optam por não terem os filhos nas AEC não se distinguem culturalmente dos restantes.

Características apontadas às AEC

São *uma opção* para os pais “terem as crianças entretidas” e, no fundo, “os pais não dão o devido valor às aprendizagens”. “Por exemplo, veja-se o caso da Educação Física, em que alguns miúdos nem sequer levam o equipamento necessário!”. Essa falta de importância também se vê quando aparece a “informação sobre a participação” dos alunos nas AEC: “ela é diferente, para pior, do que a que existe nas turmas curriculares!”.

Constituem uma oportunidade sobretudo porque algumas crianças aproveitam a oportunidade para adquirirem conhecimentos e capacidades que não teriam se não existissem as AEC, por causa da organização de vida e dos horários de trabalho das famílias.

Representam também um risco de “infância furtada” porque não permitem às crianças brincar, definindo as suas próprias regras, sem adultos por perto.

Avaliação do funcionamento

As AEC poderiam ser obrigatórias, porque não há vantagens educativas em interromper as actividades curriculares, como acontece em muitos casos. Deveria também existir um planeamento conjunto. Não sabemos o que se passa noutras escolas, mas aqui não há: “são mais eles [os formadores das AEC] que vêm ao encontro dos professores titulares do que o contrário”. Não há trabalho conjunto nem horários comuns para reuniões porque esse tempo não é pago.

Se tivesse que mudar alguma coisa

As AEC podiam ser “melhores” se passassem a ser uniformes, com um programa comum, nos três espaços onde agora decorrem. Actualmente os alunos estão divididos pelos três espaços onde “as coisas não são iguais”, apesar de haver um coordenador de “disciplina” para todas as escolas. Aquele programa é executado pelos formadores das AEC, mas não elaborado, de acordo com a planificação dos professores titulares. Estes não podem controlar o grau de execução diária.

Devia ser garantida a estabilidade dos formadores: “rodam muito de ano para ano!”. O horário deles também é exagerado.

Mudar os espaços físicos: seriam necessários espaços adequados e equipados. Alguns dos actuais não são.

O Estudo Acompanhado é feito pelos professores titulares fora da escola, nas instalações do Bessa.

Dois professores

Entrevista-resumo 6

Características apontadas às AEC

Pedagogização do lazer porque as AEC e os ATL tornam o tempo livre “mais ocupado e sob o controlo dos adultos”.

São *uma opção* para os pais que determinam o que querem para os seus filhos tendo em conta o baixo custo desta oferta. Aliás, as crianças que estão nos ATL só lá podiam estar por razões económicas. O espaço do Bessa não é adequado: é um subterrâneo por baixo das bancadas, sem luz nem ventilação natural. Mas é lá que fazemos o Estudo Acompanhado. Os ATL do Foco e do Santíssimo têm outras condições e têm a mais-valia do voluntariado.

Constituem uma oportunidade para as crianças terem acesso a actividades que doutra forma não teriam.

É *também uma forma de combate ao abandono escolar*, quando há bom relacionamento entre o PTT e o formador das AEC. Essa boa relação faz-se apenas através de conversas informais, mas torna-se um instrumento que reforça a aprendizagem. A tónica da importância das AEC deve ser posta na própria criança e, por isso, devia existir uma supervisão planeada das AEC. Essa supervisão planeada existiu em 2008-2009 numa visita de estudo a França, mas foi uma excepção. A regra é o contrário: “há um divórcio entre o PTT e o formador das AEC” embora este conheça os programas do 1º ciclo e, nalguns casos, até as próprias orientações disciplinares. Aliás, as AEC não beneficiam as crianças com “dificuldades de aprendizagem”, na perspectiva do ensino especial.

Se tivesse que mudar alguma coisa

Devia existir uma relação de trabalho mais próxima entre os PTT e os formadores AEC, baseada na planificação conjunta e supervisionada (como? com que regularidade? em que espaços?) pelo PTT. Deviam também existir reuniões regulares entre os PTT, os formadores e o professor de Ensino Especial para planificação das intervenções exigidas pelos alunos com dificuldades especiais de aprendizagem. Em anos anteriores, já houve encontros mensais por grupo mas este ano deixaram de existir. A existência de “pares pedagógicos” não seria aconselhável porque “era copiar o sistema do 2º ciclo, o que no 1º ciclo não é correcto. Esta contaminação curricular do 2º para o 1º ciclo não beneficia os alunos”.

Dois professores**Entrevista-resumo 7****Características apontadas às AEC**

Representam um risco de “infância furtada” porque, ao contrário do que exige o seu crescimento natural, as crianças não têm tempo para brincar sozinhas. As AEC, se são avaliadas, representam “mais do mesmo” porque têm as mesmas regras e as mesmas metodologias. O que se verifica é um grande cansaço das crianças porque são muitas horas que passam em sala de aula, com as mesmas regras para cumprir. Este exagero levou a que as 12 crianças da escola que não frequentam as AEC apresentem um comportamento bem diferente das restantes: são mais sossegadas na sala de aula e mais autónomas; “chegam a entreter-se sozinhas”.

São uma opção para os pais porque representam uma oportunidade de terem as crianças ocupadas e vigiadas depois das horas lectivas. No entanto, como se disse, o tempo excessivo em sala de aula também cria problemas aos pais, sobretudo no campo da indisciplina e dos comportamentos impróprios. Apesar de terem uma opção à escolha, a maior parte das famílias não avalia as condições reais em que decorrem as actividades. Em vez de uma opção, alguns pais sentiram a obrigação de inscrever os filhos nas AEC porque, se não o fizessem, o ATL de Santa Teresinha (no Santíssimo Sacramento) corria o risco de fechar.

Em principio, constituiriam uma oportunidade para as crianças porque lhes permitiria contactarem com novas metodologias, materiais pedagógicos e espaços (apesar do espaço do Bessa ser muito mau...!). No entanto, a organização do espaço da AEC de Música é idêntica à da sala de aula normal: mesas, com filas ou encostadas, onde as crianças têm que estar caladas e só falam quando o professor deixa. “Todos os dias e todo o dia!”. É daí que vêm os problemas de indisciplina. Porque é que tem de haver avaliação das AEC? São os pais que a exigem? É a escola? São os professores titulares? São os das AEC? Qual o papel da informalidade?

Pedagogicamente podem constituir uma perda de tempo porque, apesar dos PTT darem a planificação das suas unidades aos formadores das AEC no início do ano, na prática, essa planificação não resulta porque os formadores da mesma AEC são vários, trabalhando em três espaços diferentes, com recursos diferentes. O trabalho conjunto dos PTT com os formadores AEC é impossível por causa dos horários das AEC e, por isso, “não há benefício das AEC para o trabalho dos PTT”.

Se tivesse que mudar alguma coisa

Acabava com o modelo rígido das AEC e flexibilizava os horários, as actividades e tempo de duração, de modo a arranjar tempo para as brincadeiras próprias dos miúdos. Algumas actividades passavam para as 25 horas do currículo, mas com a obrigação de funcionar o correspondente “par pedagógico”. Diminuíam a carga horária de AEC para os alunos do 4º ano porque são estes os que mais se queixam do exagero de horas dentro de salas de aula.

Seis professores e coordenador de estabelecimento

Entrevista-resumo 8

Características apontadas às AEC

As AEC são uma opção para os pais na escolha das actividades para os filhos, mas essa opção é condicionada essencialmente pela gestão familiar dos factores tempo, dinheiro, qualidade e variedade das actividades. É decisivo o factor dinheiro: a gratuidade das AEC ajuda a decidir a favor. Por outro lado, também ajuda a decidir "as pessoas quererem que os filhos estejam seguros e controlados".

Podem representar um estímulo à inovação no currículo do 1º ciclo. Seria possível mudar o currículo para melhor se as AEC fossem integradas com critérios cuidadosos e se os "técnicos" (formadores das AEC) estivessem como coadjuvantes da sua área na escola e na sala de aula, sendo chamados a participar segundo uma planificação conjunta e horários correspondentes. Aliás, a escola já teve essa experiência com a Música, o Inglês, a Informática e a Educação Física, antes de se ter oficializado o programa AEC.

Podem constituir uma forma de combate ao abandono escolar na medida em que, pela sua gratuidade e pela segurança que transmitem aos pais na ocupação do tempo não escolar, podem "trazer de novo para a escola" alguns miúdos cujos pais os deixavam em situações menos favoráveis ao cumprimento de horários e à assiduidade da frequência escolar.

A escola a tempo inteiro pode representar uma ideia negativa para muitos pais, sobretudo os das classes socioeconómicas médias/altas, porque transmite a ideia que "é mais do mesmo", sem mais exigência de qualidade, sem alteração de meios e métodos e, na maior parte dos casos, com as mesmas regras usadas nas aulas curriculares formais. Embora se saiba que, na prática, nem sempre é assim, esta percepção continua a desviar alguns alunos da frequência das AEC.

Se tivesse que mudar alguma coisa

Uma relação de trabalho mais próxima entre os PTT e os formadores AEC, baseada na planificação conjunta mais frequente. Hoje em dia a proposta de planificação anual é apresentada pelos formadores das AEC e depois é ajustada, periodicamente, pelos PTT.

Anexo 18

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Encarregado de Educação A

Homem, habilitação académica: 12º ano. Pai de duas filhas na EB1 João de Deus, uma no 1º ano e outra no 3º ano.

“Tinha duas sobrinhas que eram alunas da escola e já frequentaram as AEC em anos anteriores e gostaram, tal como os pais. Por mim faz sentido porque este programa pode ser uma ajuda ao currículo e também porque vai ajudar a desenvolver outras competências”.

Considera que podia ser mais interessante passar algumas AEC para o currículo normal, “para dentro de algumas disciplinas”, mas com professores especializados, sobretudo no Inglês: “algumas disciplinas podiam ser mais enquadradas no currículo.”

Quanto aos aspetos mais positivos e mais negativos referiu que:

“A multidisciplinaridade e em particular a Música, que é muito enriquecedora. Há uma ligação muito grande entre a coordenadora (XXX) e os pais, até mesmo no contacto diário. Por outro lado, também há empatia entre os professores das AEC e os pais. Veja-se, por exemplo, o grande envolvimento deles na Festa da Primavera, que foi organizada pelos pais”.

“É pena que, aqui, as salas não tenham luz directa e não haja arejamento conveniente. As crianças passam aqui muitas horas, e assim é complicado! Alguns professores das AEC não têm preparação e o perfil adequado para ensinar crianças muito pequenas, como são estas do 1º ano. Entre aspectos positivos e negativos, este encarregado de educação considera que o balanço é favorável porque “todos os anos os pais se reúnem para fazer a avaliação das actividades e o que sai desses encontros é positivo”.

Encarregado de Educação B

Mulher, habilitação académica: 6º ano. Mãe com um filho no 4º ano.

“As razões para ter aqui o meu filho são a minha situação financeira e a opção que fiz de melhor qualidade para os apoios, porque aqui esse apoio é de qualidade!”.

Considera que as Atividades de Enriquecimento Curricular devem continuar fora do currículo e relativamente aos aspetos mais positivos e mais negativos nas AEC refere que:

“Hoje as crianças perdem muita qualidade de vida, apesar de ficarem mais preparadas”, ou seja, o principal aspecto positivo que sublinha é a maior preparação para o currículo escolar e para a continuação de estudos, mas isso com prejuízo do seu lazer e da autonomia dos tempos livres: “Apesar de ficarem mais preparadas, não têm tempo de fazer amigos e brincar com eles, no bairro, na

rua, junto donde vivem. Um outro aspecto muito negativo das actividades é não haver luz natural, aqui nas salas do Bessa!".

Encarregado de educação C

Mulher, habilitação académica: 6º ano. Mãe com um filho no 2º ano.

O aluno tem nove anos e está a repetir o 2º ano, inserido numa turma de alunos do 3º ano na escola João de Deus. Tem aulas de manhã e frequenta as AEC de tarde, no Centro Paroquial da Nª Sª da Boavista (FOCO).

"A avó do (XXX) mora longe, não pode ficar com ele de tarde". Por isso, a mãe optou pelas AEC aqui, por causa do acompanhamento, sobretudo pelo apoio ao estudo, porque" como o (XXX) tem auxílios económicos pelo escalão A, se não tivesse ficado aqui nas AEC, não tinha ninguém para ficar com ele!".

Encarregado de educação D

Homem, habilitação académica: 12º ano. Pai de uma aluna do 1º ano.

A (XXX) tem seis anos, mas vai fazer sete nos próximos dias, frequenta o 1º ano e tem aulas de manhã na escola João de Deus. À tarde tem as AEC no Centro Paroquial da Nª Sª da Boavista.

"A primeira razão foi por uma ocupação do tempo!". Ambos os pais trabalham, mas o pai só pode vir buscar a filha depois das 17h30. Às vezes, os avós também ajudam a ficar com a criança.

"A segunda razão foi também o Apoio ao Estudo, mas sobretudo a possibilidade de aprenderem outras coisas que são muito importantes para a formação deles, como é o caso da Música, da Educação Física e do Inglês. Aliás, estas actividades podiam estar no currículo normal, que até ficava mais atractivo!". "As aulas são uma seca!" diz o pai, citando a filha. No entanto, ressalva que "há tendência dos pais para ocuparem totalmente o tempo livre das crianças, o que não está certo porque elas deixam de ter a capacidade de gerir o seu tempo próprio!". A aluna almoça no Centro Paroquial por razões de tempo.

Encarregado de educação E

Mulher, 39 anos de idade, habilitação académica: 9º ano. Mãe de um aluno do 4º ano e de uma aluna do 3º ano.

O (XXX) tem 11 anos e frequenta o 4º ano e a irmã, (XXX), tem oito anos e frequenta o 3º ano. Ambos têm aulas de tarde e as AEC de manhã.

Os pais estão ambos desempregados e por isso "estarem aqui nas AEC é uma ajuda à formação deles...!". Mas a outra razão é "porque já frequentavam nos anos anteriores o ATL do Centro Paroquial e já estavam habituados...".

A mãe diz que ambos gostam das AEC mas "a menina não gosta muito da Música por causa do horário, que era coincidente com o Apoio ao Estudo. Só a meio do ano é que se resolveu esse problema! Mas gostam muito do Inglês e da Ginástica! Chegam aqui às 10h00, têm as AEC até às 12h00, almoçam cá e vão na carrinha para a escola. Depois, têm cinco horas de aulas à tarde!". A mãe

considera que “é um exagero de horas debaixo dos livros! Não há forma de mudar isto? É preciso libertá-los do stress, das luzes artificiais e sem exercício físico!”. Por isso, a mãe inscreveu-o no andebol e no vólei, no Boavista. Defende que as AEC deviam estar incluídas no currículo normal, com vários professores. “No próximo ano, a mais nova vai continuar aqui nas AEC porque fica mais barato! No Bessa, cobram o tempo entre as 8h00 e as 10h00 da manhã! Não sei quanto é, mas cobram! Aqui, não é assim: tanto faz a hora de entrada porque o valor é sempre o mesmo! E também é igual ao das férias! E aqui tem luz, tem ar livre, as salas têm luz natural e é muito importante terem cá também o almoço das crianças!”.

Encarregado de educação F

Mulher, 55 anos de idade, habilitação académica: 12º ano. Avó de uma aluna do 4º ano.

A (XXX), que tem nove anos, frequenta o 4º ano, da parte da manhã, na escola João de Deus.

“As razões para a menina frequentar aqui as AEC foram a obrigação da lei, mas ela desistiu das AEC por causa de alguns professores (monitores das AEC) que são incompetentes, sobretudo o de Inglês! Só avisaram os pais do mau comportamento dela no final do 1º período! Para além disso, é uma sobrecarga de horas e isso prejudica o rendimento dos catraios nas aulas da escola. Isso prova-se porque a menina melhorou o rendimento depois de deixar as AEC!”.

A mãe da (XXX) também não concorda com as cinco horas de aulas seguidas na escola (horário duplo) que, na sua opinião, é uma “carga muito pesada!”. “Os pais do 4ª ano manifestaram-se contra o exagero da carga horária conjunta das aulas e das AEC. Os pais não sentem grande satisfação e até acham que o ensino nas AEC é medíocre! Os professores (monitores) são muito jovens e inexperientes! Não sei quais são os critérios de escolha da junta de freguesia! Só sei que não estão preparados! Claro que não quero dizer que não haja aqui pessoas capazes...!”.

Encarregado de educação G

Mulher, 36 anos, habilitação académica: 12º ano. Mãe de um aluno do 3º ano.

O filho tem oito anos, frequenta o 3º ano, da parte da manhã, na escola João de Deus.

“Meti aqui o meu filho há três anos porque precisava de o ter no ATL. Ele chegou a frequentar as AEC no Bessa, mas lá pagava mais do que aqui no Foco, sobretudo pelo tempo de espera depois das AEC, até o vir buscar! Aqui também paga, mas é menos e fica acompanhado até mais tarde, ou seja, até às 19.00 h!”.

A mãe do (XXX) também não está muito satisfeita porque “o miúdo precisa de muita ajuda que é feita por mim e não pelas AEC e pela professora titular. Mesmo aqui, no ATL, não tenho o acompanhamento que a minha filha precisa: muitas vezes, fico à noite a fazer os TPC com ele! À sexta-feira peço à (XXX) (educadora responsável pelo ATL) para fazer cá os TPC mas o (XXX) diz que não pode porque

tem que estar nas AEC!”. Por tudo isto, a mãe do (XXX) diz que para o ano que vem, vai rever se o filho fica ou não nas AEC.

Anexo 19

Registo da observação de quatro atividades

1. Atividade de Bê-a-bá

O espaço da atividade, localizado no Estádio do Bessa, é uma sala retangular de dimensões normais para um grupo de 12 crianças do 1º e 2º anos, interior e sem janelas ou outras entradas de ar para além da porta. As paredes, pintadas de branco embora já com alguns riscos e sujidade, têm colados desenhos e cartazes. Na parede oposta à porta de entrada, está um quadro magnético grande. A iluminação é artificial (lâmpadas fluorescentes), de um branco frio, algo agressivo.

Primeiros minutos: após entrarem na sala, as crianças tagarelam entre si. Algumas já estão sentadas nos seus lugares, outras ainda estão de pé ou dirigem-se para as cadeiras junto das mesas de trabalho dispostas em U. Há um ambiente completamente descontraído e até alguma “bagunça”. Algumas questionam o “estranho”, perguntando “O que fazes aqui?”. Dizem o que fizeram em casa, fazem perguntas umas às outras enquanto arrastam as cadeiras, abrem as mochilas para tirar os cadernos e sentam-se.

Após este curto tempo (2 ou 3 minutos) a professora distribui uma folha quadriculada “para fazerem o jogo das palavras” e anuncia que “vamos jogar às palavras que já sabemos!”. Fala com algumas crianças individualmente, trata-as pelo nome e vai perguntando aos que já receberam a folha porque é que ainda não iniciaram a tarefa. Entretanto avisa que cada um deve escrever a data e o nome “e deixar uma linha em branco, abaixo do nome”.

Os miúdos empenham-se no cumprimento da tarefa, vão tagarelando entre si e, alguns, questionam diretamente a professora e vão pedindo esclarecimentos e apoios. A professora volta a dizer “vamos começar, todos!” num tom de voz mais assertivo e disciplinador. Alguns alunos, mais afoitos, respondem que já acabaram: “era muito fácil!”. Outros levantam-se e vão às suas mochilas, deixadas no chão da sala, para tirarem qualquer coisa que lhes faz falta. Alguns continuam algo agitados, lançando de vez em quando um olhar para o “observador”.

A professora dá novas indicações, agora num tom de voz mais elevado: “vou chamar à vez para ligarem à imagem (que está colocada num quadro magnético) a palavra que está escrita na coluna ao lado!”.

Algumas crianças vão realizando a tarefa e vão mostrando o seu trabalho à professora, que os elogia e reforça dizendo que “está bem!”, enquanto lhes faz festas na cabeça. Cada vez mais crianças dizem já ter terminado a tarefa e a professora verifica, um por um, se todos a cumpriram bem. Uma aluna cantarola qualquer coisa e a professora pergunta-lhe com ternura “temos cantoria?”. Outro aluno, ao mesmo tempo, fala de uma prima que “foi numa ambulância”, concitando a atenção e a curiosidade dos outros que o rodeavam.

Entretanto, a professora chama um miúdo ao quadro e pede-lhe para escolher uma figura (é escolhido um pato) e ligá-la à palavra respetiva, o que o aluno faz

corretamente. A Joana levanta-se, vai ter com a professora e pergunta-lhe “se pode ser escolhida!”, ao que a professora responde dizendo que sim. Depois do exercício feito pela Joana, a professora chama o Tiago e pede-lhe para identificar a palavra “tulipa” e a respetiva figura, o que é feito sem dificuldade e com o elogio “muito bem!”, ao mesmo tempo que o manda limpar o nariz.

A professora pergunta, então, a todos: “para que serve uma lupa?” e, de seguida, sem esperar a resposta, pergunta “já todos sabem escrever lupa?”. Resposta quase geral dos miúdos “já!”. A professora muda a pergunta: “como se chama a menina (que tem na mão a lupa)?”. Em uníssono: “Lili” (é o único nome feminino que figura no quadro). Enquanto uma aluna está no quadro a realizar a tarefa de ligar a figura à palavra, um grupo de crianças tagarela mais alto e impede os outros de ouvirem a colega que está no quadro. A professora chama-os à atenção dizendo-lhes que aquelas conversas “não têm nada a ver com o exercício que estão a fazer!”. Os miúdos parecem, então, corresponder ao “ralhete” da professora. Esta chama um deles, a Daniela, que, no quadro, identifica a “pipa”. “Quem é que já viu uma pipa a sério?”. Um miúdo, afoito, diz que já as viu num barco...! “Como se chama o barco que leva as pipas?”. Alguém, contente, grita: “rabelos!”. O exercício continua, com a professora a chamar ao quadro aqueles que ainda lá não tinham ido: um vai identificar um “dado”, a Vitória vai e escolhe a figura de “apito” para outra colega identificar a correspondente palavra escrita. “Meninos, agora escrevam a palavra apito”. Enquanto o Gonçalo identifica a palavra “lata” e a liga corretamente à respetiva figura, uma aluna vai aguçar o lápis junto do cesto do lixo e os colegas mais próximos “metem-se com ela”, provocando respostas e risos.

A professora comenta alto, para que todos a ouçam. “Hoje há mais palavras do que meninos! Parece que faltaram muitos! Eles têm ido à escola?”. “São 14 palavras!”, diz alto um miúdo. Algumas crianças não conseguem chegar à parte de cima do quadro e a professora põe uma cadeira para onde eles sobem, para poderem cumprir a tarefa. “Quantos faltam vir ao quadro?”, pergunta em voz muito alta. As respostas atropelam-se umas às outras e alguém queixa-se “Ele ainda não fez o trabalho! Faltam palavras!”. “Calma, não dá para os meninos virem duas vezes!”. Joana: “Julguei que só tinha uma palavra, afinal são mais!”. Professora, mais alto: “Não façam barulho, vamos lá escrever leite!”. Duas miúdas vão-se beliscando e empurrando, provocando risadas e comentários nos vizinhos, e a professora, atenta, vem junto delas, acabando com a “peguinice” sem esforço. “Diogo, anda lá! Precisas de um pedestal para chegares à palavra teia!”. O Diogo responde: “Agora tenho um labirinto muito grande para chegar lá! Tive que passar pela cabeça do pato!”. “João, vem ao quadro! E tu, Diogo, podes sentar-te”.

“Agora vamos fazer assim: vou tirar as imagens do quadro (os miúdos vão discutindo entre si, uns tagarelado sobre o que lhes estava a ser proposto e outros sobre outras coisas que não tinham nada a ver com o exercício) e vou tirar à sorte duas figuras de cada vez e vou pô-las no quadro. Com essas figuras vocês vão inventar uma frase. Por exemplo: lupa e lata. A frase pode ser: eu li com a lupa o

rótulo da lata". Burburinho geral, muitos comentários misturados com risinhos e provocações. A professora procura acalmar os mais excitados e, com voz muito calma, define a tarefa: "Vamos começar primeiro só com uma figura – tapete. Agora escrevemos as frases e depois, na próxima aula, lemos as frases uns aos outros". As crianças empenham-se na tarefa, alguns entreadjudam-se, outros, mais rápidos, inventam a frase, escrevem-na e deitam a cabeça sobre o tampo da mesa "esgotados". "Agora, mais difícil, vamos inventar a frase com duas figuras: dado e dedo!". Novo momento de alguma confusão generalizada, mas uma confusão "positiva", de tarefa bem aceite e da correspondente actividade que, para alguns, dá um gozo especial: um miúdo imita um galo e vai cantando enquanto trabalha, outro dá um gritinho de satisfação por já ter a frase, e, no meio de alguma confusão, outro ainda vai picando o braço de um colega com a ponta do lápis (perante a reação do picado, a professora vai ter com o primeiro e diz-lhe assertivamente: "Não voltas a fazer isso! Vais pedir desculpa e logo vais também pedir desculpa à mãe do... Também gostavas que ele te picasse?").

Exclama um aluno "Já fiz tudo!". A professora chama a atenção de todos: "Não podem, ainda, dizer as frases que inventaram!". Pede que um miúdo tire, com os olhos fechados, mais duas figuras: pato e teia. "Vá, agora só vamos fazer mais estas duas!". "João, em que caso de leitura é que vão nas aulas?". A resposta é confusa (o observador não conseguiu perceber o que algumas crianças responderam). "Professora, podemos dar aqui uma festa? O meu pai faz anos!". Alguma confusão, comentários sobrepostos, as crianças percebem que está a chegar o final da "aula". A Joana é encarregada pela professora de recolher as folhas quadrículadas onde cada um fez o exercício. "Podemos fazer fila, professora?". "Ainda não!". A agitação do fim da aula aumenta. "Meninos! Eu ainda não disse para fazerem fila! Vais sentar-te no lugar, João! Ora bem! Vou pedir para trazerem uma coisa à vossa escolha: uma imagem que tenha um significado especial para vocês. Eu vou trazer um dinossauro! Depois têm que escrever porque é que escolheram essa imagem". O burburinho aumenta e a professora não tem a certeza de todos terem ouvido estas últimas instruções. "Inês, o que é que eu pedi para trazerem? Estejam ainda sentados e oiçam! A imagem pode ser de um jornal ou revista. Tem que ser uma imagem de que gostem! O que é que cada um gosta de fazer nos tempos livres?". Mais burburinho, entrecortado pelo arrumar de lápis e papéis, pelo carregar de mochilas, pelos empurrões e alguém grita: "Gosto de brincar! Gosto de ir à rua!". A professora aproveita para dar um exemplo que todos percebam: "A Inês está sempre a dizer que gosta de ir à praia. Então pode trazer uma imagem da praia!".

"Podem fazer fila e sair!"

As crianças saem da sala em fila, mas dois, previamente escolhidos, ficam na sala com a professora a arrumar as mesas e as cadeiras. Após 45 minutos de actividade, o ar no interior daquele espaço estava irrespirável.

2. Atividade de Música

O espaço da actividade, localizado no Estádio do Bessa, é uma sala retangular de dimensões acima do normal para um grupo de nove crianças, mas é interior e sem janelas ou outras entradas de ar para além da porta. Está bem equipada, quer ao nível de mobiliário (mesas, cadeiras e outros móveis de apoio à actividade), quer ao nível de material didático e equipamento audiovisual.

O professor convida as crianças a entrarem na sala e, provavelmente como de costume, dá-lhes uma série de pequenas regras e indicações: “Mochilas no sítio certo! Para estarem mais confortáveis! Tirem os casaquinhos de cima da mesa e pendurem-nos! Vamos fazer o aquecimento! (no espaço que fica no meio das mesas).” As crianças acatam facilmente as regras, que parecem estar já interiorizadas, e preparam-se para o aquecimento.

O professor põe a música (supostamente escolhida para o efeito) a tocar e as crianças iniciam um exercício que combina a expressão corporal, adaptando o movimento do corpo ao ritmo, e a marcação do ritmo, através de palmas sincopadas. As crianças vão dançando durante alguns minutos, esfregam as mãos e batem palmas, repetindo o que o professor vai dizendo, visivelmente satisfeitas. “Agora fazem círculo!”. Agora, o exercício consiste em marcar o ritmo com quatro palmadas – nas pernas, no peito, nas palmas das mãos e esfregando as mãos. Depois, ainda mais complicado, com cinco e seis toques. Enquanto ouvem e dançam, a complicação aumenta, com a identificação dos instrumentos – maracas, tambores, etc. –, seis e sete batimentos e sons diferentes que sublinham os tempos dos ritmos acompanhados com os correspondentes passes de dança. A participação é total e os miúdos demonstram grande satisfação, “chilreiam”, fazem pequenos comentários enquanto dançam e o exercício termina num crescendo, primeiro quase em silêncio e depois com o ritmo progressivamente rápido, decrescendo de novo até parar.

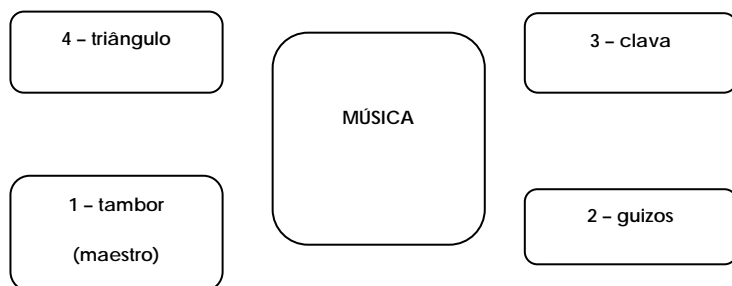
O professor dá indicações para um novo exercício que os alunos facilmente seguem: “Vamos formar três grupos de três! Eu sou o maestro e vocês têm que olhar para mim, com calma mas com muita atenção!”. Os alunos seguem o professor, e, enquanto este distribui os instrumentos, vão falando entre si, em voz baixa, com pequenos apartes e comentários. “Qual é a regra?” pergunta o “maestro”. Um dos alunos responde acertadamente e o professor elogia-o. Algumas crianças reclamam do instrumento que receberam e querem-nos trocar entre si porque gostam mais deste ou daquele. Vão “ensaiando” os instrumentos informalmente porque o professor ainda não deu autorização para começarem. “A regra é olharem sempre para o maestro, para tocarem no tempo certo!”. Vai questionando cada um dos miúdos, perguntando se compreendem a regra. Todos dizem que sim, o que leva o “maestro” a reforçar os elogios. O tema da música é o mesmo do exercício anterior, mas agora as crianças vão tocando o seu próprio instrumento, em grupos de três, que vão entrando sempre que o “maestro” vai dando a indicação com a “batuta”. Vai explicando: “Vá! É preciso coordenação dos tempos de entrada, por grupos de instrumentos, no ritmo da música que está a

passar no computador!". Indicação de ritmos através de contagem, em voz alta (1, 2, 3, 4, fim).

Segue-se um novo exercício, com um ritmo mais complicado. Um dos grupos entra a destempo e desencadeia risada geral, boa disposição e reforço do professor. O exercício desenvolve-se durante vários minutos, com aplicação das regras mas grande satisfação das crianças: "Vão entrando um a um e, no final, todos os instrumentos!". "Podem parar! Muito bem!".

Novo exercício, outro ritmo, e novas regras: "Agora vão tocar todos em conjunto, mexendo as pernas!". Os alunos "deliram", com satisfação fazem um círculo em fila indiana, atrás do professor, e vão saltando. Uma miúda queixa-se, em voz alta, de qualquer coisa. Enquanto os outros continuam, o professor vai junto dela, ouve-a, diz-lhe algo ao ouvido e o assunto resolveu-se sem mais interferência, naturalmente. Agora o professor diz: "Vamos ouvir primeiro! É como se tivéssemos a música a sair de dentro do círculo! Devagar!". As indicações claras do professor, proferidas em tom de voz bastante alto, fazem avançar uma perna para o centro do círculo, sempre que o "maestro" dá a indicação com as maracas. "Muito bem! Muito bem!". "Parou!" e todos, simultaneamente, param o exercício.

"Que instrumento é este?". A música passa no computador e as crianças giram em fila indiana em volta das mesas, marcando o ritmo, primeiro lento e depois cada vez mais rápido até chegar à corrida. Quebra súbita: ritmo a passo. "Muito bem! 1, 2, 3" ou "salta, 1, 1, 1", sempre com a música a tocar. "O.K., muito bem, ao som da música, dançando, vão arrumar os instrumentos e depois vão para os vossos lugares!". Todos parecem estar habituados a estas regras, que cumprem sem problemas. No entanto, duas alunas "peguinham" uma com a outra e o professor, atento, pergunta o que se passa. Vai ter com elas e acalma-as. Seguem-se algumas perguntas sobrepostas das crianças a que o professor responde dentro do possível, dando algumas orientações. Está-se a aproximar o final da "aula". "Tempo de acalmar e relaxar!" diz o professor. Já com todos nos seus lugares, sentados, o professor revê em voz alta os exercícios feitos, através de frases que inicia e que as crianças são convidadas a acabar. Todos os momentos são passados em revista e ao mesmo tempo, o professor vai fazendo no quadro um esquema: um quadrado que representa quatro tempos e quatro instrumentos.



Os alunos vão completando as frases, ajudados pelo professor que vai perguntando “O que fizemos a seguir?”. Atento aos pormenores, o professor explica que a Mariana pode sair já “porque tem uma consulta” e retoma a revisão: “À volta do quadrado formámos um círculo e utilizámos o ritmo cor-po-rall!” (risos e uma das crianças exclama “castiço!”). “Que instrumentos tínhamos? Onde estava o maestro?”. As crianças atropelam-se nas respostas óbvias e, uma delas, mais afoita antecipa: “Depois fizemos o exercício da barreira e acabámos com o exercício do comboio!” Estava feita a revisão de tudo o que parecia estar já dentro das rotinas desta “aula”. No entanto, o professor não queria terminá-la sem antes propor às crianças algo que considerava importante: “Vamos para o meio e acabar com um exercício mais calmo e relaxante! Ninguém mexe um dedo! Não quero ouvir ninguém a mexer nas fichas! Silêncio completo! Chiu! Oiçam! Digam: o que é suposto fazermos no meio? Que instrumentos estão a tocar? (ouvem-se sons de guitarra, bateria e outros...), agora um ritmo mais suave..., vão marcando com o estalar dos dedos, isso, ainda mais devagar! Agora quase dá para dormir! Agora vamos só ouvir, dobrados pela cintura, cabeça pendendo para baixo, oscilando. Agora vamos levantando o tronco e a cabeça devagar e vamos de novo estalando os dedos, isso mesmo, e agora voltamos a baixar a cabeça, isso, devagar, até parar a música...!”.

“Pára Pedro!” Diz a Beatriz ao miúdo que, ao seu lado, queria continuar. Lentamente, ao ritmo da música, todos param a marcação 1, 2, 3, 4 e os estalidos com os dedos! Acaba a música e todos batem palmas de contentamento genuíno. O professor dá as últimas indicações: “Agora, toda a gente sentada nos seus lugares e podem arrumar as vossas coisas e arrumar as mesas...!”. A aula termina com alguma confusão, cada um reclamando e corrigindo a posição das mesas...

3. Atividade de iniciação ao Inglês

A sala desta actividade é retangular, localizada sob as bancadas do Estádio do Bessa, tem dimensões adequadas para um grupo de 10 crianças (seis meninas e quatro meninos), mas é interior e sem janelas ou outras entradas de ar para além da porta. As paredes têm, expostos, vários materiais (recortes, desenhos, fotos, etc.) relacionados com a Língua Inglesa (parece ser uma sala dedicada à iniciação desta língua). A iluminação é artificial (lâmpadas fluorescentes) e a falta de ventilação ao longo do dia torna o ar algo pesado.

Na entrada das crianças, com a professora, há alguma confusão. A professora dá algumas indicações rápidas, em tom de voz elevado e um pouco rispido, para certas crianças: “Sentadinhos! João, a professora vai voltar a falar! Não impliques com ela e tira os lápis de cor! Inês, a professora já te disse que o lanche já acabou há cinco minutos! Vou fazer a chamada: Afonso, Ana Beatriz (não está!), Diogo Barbosa... Estás com a boca cheia, já percebi! Então Afonso, como é? Pára! A Joana ainda não chegou! Enquanto esperamos por ela... Calem-se e tirem o

material das mochilas!". As crianças tagarelam entre si, algumas "peguinham", riem, trocam comentários e provocam-se.

A confusão inicial vai diminuindo até que a professora anuncia: "Vamos começar! Vamos ouvir a canção 'Hello' e, se tivermos tempo, fazemos o jogo dos animais". Tenta pôr a música a tocar mas o aparelho não responde. "Parece que o rádio vai deixar-me ficar mal!". Os miúdos comentam, alguns dão gritinhos, excitam-se com a perspetiva de alguma coisa falhar. "Acho que vamos ter que funcionar sem o rádio, porque não está a funcionar!". Mais gritinhos, e um dos miúdos interpela: "professora, posso ir ver uma coisa?". "Pára quieto, Afonso!". Atrapalha-se com os botões de comando do aparelho, tenta conter o Afonso e a Inês – "senta-te!", grita-lhe – e, ao mesmo tempo, tenta acalmar o grupo, tudo enquanto rodopia à volta da mesa. Finalmente, no meio do burburinho, surge a música. As crianças agora já ouvem com atenção o "Hello". Ao mesmo tempo, são convidadas a relembrar "os nomes dos animais que temos vindo a falar".

A professora põe no quadro magnético várias figuras, uma a uma, e as crianças vão dizendo o respetivo nome em Inglês: "elephant, mouse, lion, giraffe, parrot, dog...". As respostas dos miúdos atropelam-se umas às outras e, para se fazerem ouvir, alguns levantam-se. "Porque é que estão sempre em pé?". "Na última aula falámos deste animal e contámos uma história. Joana, o que estava a fazer a girafa? Quem apareceu depois, Gonçálinho? Daniela, calma, não te perguntei nada! Quem aparece aqui em baixo? O mouse! Lembram-se da frase? The lion is coming! Muito bem! Quem foi ajudar o rato? Lembram-se do barulho da girafa?". As perguntas sucedem-se e são entrecortadas com as respostas dos alunos de modo um pouco caótico e desordenado, mas com visível entusiasmo. A professora vai mostrando as ilustrações com os animais e as crianças vão completando os raciocínios elementares iniciados pela professora ou vão respondendo às suas perguntas.

"Agora que já relembámos a história, vamos fazer uma ficha. Daniela, põe os pés para baixo! Senta-te direita! Coloquem o nome e a data na linha de baixo! Atenção: hoje é dia 7!". Saindo detrás da mesa, a professora distribui uma ficha de trabalho sobre a história dos animais que foi lembrada no início. Vai vendo, um a um, se todos escrevem o nome. "Afonso, para não variar, vamos ficar todos à tua espera! Despacha-te, anda!". A miudagem vai tagarelando e cruzando comentários e, alguns, peguinhando. "Joana, a professora já mandou fazer alguma coisa? Não! Então, apaga o que fizeste! Atenção, todos: vamos fazer o exercício. A professora vai falar num animal e vocês fazem uma rodinha à volta do nome. O quê, já fizeram? Que mania de se adiantarem sempre em tudo! Vamos, começar, vá: zebra, number three, number four, parrot. Qual é que é o parrot Inês? Calma, silêncio! Number five, lion! E o pato? Calma! Ainda não chegámos aí! João e Tiago, já chega de confusões! Inês, o que é five? É cinco! O number five é o lion!". No meio das sucessivas questões, perguntas e respostas, as crianças lá vão completando o seu exercício.

Mais para se fazer ouvir do que para conseguir alguma ordem no grupo, a professora grita: "Ninguém faz nada na parte de trás!". E continua: "number seven, number eight, é para continuar na mesma página! Tiago pára quieto! O último é elephant! Então, quais são os dois animais novos que temos? Pato, duck, e pinguim! Agora é que podemos pintar os animais da primeira página!". As crianças empenham-se na pintura, conversam umas com as outras, alguns, para pintarem "melhor", quase encostam a cabeça à mesa. "Têm 5 minutos para acabarem a tarefa!". "Não tens cores Diogo?". "Olha o casaco, que está no chão!". "Afonso, tens piquinhos na cadeira? Senta-te e sossega! Já te mandei sentar várias vezes!". As crianças tagarelam mas vão cumprindo a tarefa, completam o exercício e questionam a professora sobre as cores a usar em cada caso ou sobre a falta desta ou daquela cor: "A zebra não é preciso pintar, professora?". "Pois não!" Responde. Enquanto um exclama que "O leão é meio amarelo!" outro lamenta-se "Não consigo ver a cor do parrot!". O Tiago vai cantarolando, contente com o que está a fazer. "Quem está a cantar? Tiago, parece impossivel!".

As crianças vão cumprindo a tarefa, com muita autonomia, mas com a professora atenta, indo junto de cada um para ajudar, dar indicações e verificar se todos a cumprem. "Faltam 3 minutos para acabar o tempo que vos dei! Tiago, João e Diogo, já acabaram? Parem com isso! Ouviram!?". "Ela estava a bater-me, professora!". Inês e Vitória (que se levantou e foi levar um lápis a uma colega) já acabaram. "Vitória, senta-te!". "Estas cadeiras são muito pequeninas!" Responde a Vitória. A professora concorda "Temos que reclamar cadeiras maiores!". Grita um "Professora, já acabou o tempo!" e a professora desabafa: "Vocês os três não conseguem calar-se um minutinho!".

"Vamos virar a página. O que é que temos para fazer, Tiago?". "É para unir os pontinhos do 1 ao 10!". "Muito bem! Antes de ligarem, vamos lembrar o nome dos números. Todos juntos (os alunos respondem sem dificuldade os nomes dos algarismos de 1 a 10 em Inglês), vamos então unir por ordem todos os números". "Daniela, faz o teu exercício!". "Vem aqui professora! Olha, não percebo nada disto! Fogo!". "Ó professora, o rato é esquisito!". "Daniela, já ouvi! Espera! Já aí vou!". "Ó professora, acho que aqui os números estão muito mal! Isto aqui é o parrot porque está em cima da árvore!". "Professora, onde está o 1?". "João, o que estás à espera? Estás a fazer ou não?". Enquanto a professora tenta acudir aos mais lentos, outros levantam o braço e chamam-na para mostrarem o que fizeram ou para que ela os ajude a descobrirem os números. Alguém grita, contente "Eu já fiz tudo!". Ao lado, outro pergunta "Isto é o número 1? Parece mais um p!". "Vocês estão sempre a reclamar! Da próxima vez vou dizer à editora para vos contratar!". "Ó professora, este elefante está muito mal feito!". O tempo do exercício está no fim, mas as crianças estão verdadeiramente empenhadas em acabá-lo, vão tagarelando umas com as outras, vão fazendo comentários sobre as figuras, vão criticando isto ou aquilo. "Meninos, calem-se! Afonso, podes-te calar! Desde que começou a aula, ainda não te calaste!". Sorrindo, com ar de desculpa, o Afonso responde "Professora, não sou nenhum génio para adivinhar os números! O 1º foi

mais fácil! E a girafa também está esquisita! A zebra parece um burro! Olha para isto! Isto é que é o oito?". A professora não ouve (ou faz que não ouve...) porque já está virada para outro lado. "Inês, senta-te direitinha! Agora podem pintar, mas caladinhos! Vá Inês, só falta um! Estás mais a conversar do que a trabalhar!". Há uma voz que pergunta, fazendo-se ouvir no meio da confusão: "Professora, fazemos o jogo?". "Hoje já não temos tempo de fazer o jogo! Daniela, pára! Estás a fazer o teu exercício ou o dela?". "Inês, estás a ficar muito respondona, não gosto disso!". O Afonso exclama "Sou um génio da lâmpada mágica!".

A aula está quase no fim, o exercício foi feito por todos mas a professora ainda vai ter com a Inês para lhe dizer "Inês, o teu está muito giro! Vejam!" Passaram os 5 minutos e a professora, já com alguns sinais de cansaço, diz "Vamos ter que acabar de pintar na próxima aula ou então na sala grande (onde é feito o Apoio ao Estudo). Vamos arrumar tudo!". A professora recolhe as fichas de trabalho, vai chamando um a um, e dizendo para fazerem a fila de saída da sala em ordem, o que acontece de seguida.

4. Atividade de iniciação à Educação Física e Desportiva

O espaço desta actividade é um ginásio, de boas dimensões, com excelente piso, com espelhos grandes numa parede lateral e espaldares nas outras três paredes. Situa-se também por baixo das bancadas do Estádio do Bessa, não tem janelas nem sistema de arejamento e o nível de luz artificial é bom. No início da actividade, estão presentes nove crianças (cinco rapazes e quatro raparigas). Pouco depois, chega mais um. Todos vestem a roupa do seu dia-a-dia (predominam os fatos de treino e o calçado de ténis).

Todos estão sentados no chão, com o professor a dar indicações diversas sobre os exercícios que irão fazer durante a aula. Segue-se o primeiro aquecimento com os alunos em dois grupos, um com três alunos e o outro com sete. O objetivo é correrem uns atrás dos outros, tentando o grupo de três tocar no braço de um dos do grupo maior. O exercício dura pouco mais de um minuto, e as crianças vão correndo, divertidas, seguindo as indicações que o professor vai dando: "Linha!" (pausa). "Novo grupo de três!". Escolhe novos três alunos para irem agarrar os outros. As crianças estão envolvidas, alegres, com gritinhos e comentários enquanto correm. "Já está!". "Linha!" "3, 2, 1!". Indica: "Inspirar e expirar! Vá, todos, devagar! Cruzar os braços em baixo! Mais uma vez!". Todos fazem bem...! "O corpo está parado, só mexe a cabeça para a frente e para trás!". Continua: "Mãos nos ombros e rodam para a frente e depois para trás! Ótimo! Muito bem! Mãos na cintura e rodam a cintura para a esquerda e depois para a direita! Muito bem! Agora, mãos nos joelhos e rodar os joelhos, primeiro para um lado e depois para o outro! Ótimo! Agora afastem bem as pernas e mãos nas pernas! Fletem uma perna e a outra fica esticada! Agora para o outro lado! Muito bem!". Comenta alguém "Isto escorrega...!" Continua "Agora juntam de novo as pernas e vão levantar uma e fletir o joelho com a perna levantada! Agora com a outra, vá! Muito bem!". "Ó professor, olha para mim, assim está bem?" Questiona uma criança. "Muito bem!"

Exclama o professor que de seguida indica simplesmente “Linha branca!” E todos obedecem colocando-se junto da linha branca pintada no chão.

Inicia-se um novo período de exercícios. Há três grupos para quatro exercícios: um vai para os espaldares, outro fica no colchão, o terceiro vai para junto da base de um banco comprido. O quarto exercício é o das caixas. O professor: “Um de cada vez no colchão para a cambalhota. Depois, aqui, subir a escadinhas e saltar com os dois pés ao mesmo tempo. Olhem para ela: faz muito bem! Aqui (espaldar), pendurados, para a frente e para trás. Quem tem dúvidas? Vá, avancem! Cuidado!”. Todos os alunos vão cumprindo com as regras, alguns vão tagarelado para os companheiros enquanto outros dão risadas e pequenos gritinhos quando fazem com gozo os exercícios. O professor acompanha de perto e vivamente todos os grupos, vai incentivando ou corrigindo este e aquele e, às vezes, ele próprio exemplifica para que não restem dúvidas nem receios. Ajuda alguns a dar a cambalhota e exclama satisfeito “Exatamente!”. O tom de voz é alto para se fazer ouvir e para chamar a atenção: “Onde vais? Então, já fizeste? Não és capaz? Olha para mim!”. “Agora, toca a trocar de exercício! Vá, para trás!” Os miúdos continuam divertidos com os exercícios novos, repetem as instruções e cada um vai realizando como pode o novo exercício. O professor continua atento a cada um e a todos, vai junto dos que estão a fazer o exercício de equilíbrio (andar sobre a barra inferior do banco de madeira deitado) e ajuda-os a completarem-no. Os exercícios mudam quando todo o grupo já o fez uma ou duas vezes. “Calma, João! Muito bem Rita! Isso, olhar para a frente!”. Todos fazem os novos exercícios e a actividade só acaba quando cada um dos alunos tiver passado pelos quatro exercícios. O professor vai acompanhando e corrigindo a posição de cada um. Os miúdos continuam interessados e motivados perante cada novo exercício. Tagarelam, riem-se uns dos outros, estão contentes, interessados e à vontade nas tarefas que têm que realizar. “Olha para mim: não tenho problemas! Ó, não é assim...! Agora até vou para trás!”. “Ó Gaspar, eu disse-te que é para a frente! Não é assim! O Gaspar às vezes porta-se mal...!”. “Ó professor, ele passou-me à frente!”. “Vamos lá Rita, não faz mal!”. Peguinices à parte, as crianças continuam divertidas, sem medo dos exercícios (sentem a presença atenta do professor e confiam que ele pode vir ajudá-los se precisarem) e procuram corrigir as suas posições quando o professor os orienta. Alguns, contentes com o êxito, chegam a cantarolar, divertidos. O professor chama de novo a atenção de todos e com voz forte dá instruções: “Agora vamos fazer o circuito dos quatro exercícios seguidos, sem parar. Atenção, não é preciso ir mais rápido, é preciso ser bem feito!”. Inicia-se então a volta: “João, calma, mais devagar! Sobe devagar! Gaspar, desce mais!”.

O professor (após usar um apito, que se faz ouvir com firmeza): “Venham cá todos! Sentados no chão! Todos virados para mim!”. Sentam-se e seguem atentamente o que o professor faz: em silêncio completo, deitam-se de costas e fecham os olhos. Respiram fundo, deitados, de olhos fechados e em silêncio. “Quando eu apitar, abrem os olhos mas continuam deitados, pés esticados para a frente!”. Assim foi. Agora, o professor manda-os sentar com as pernas dobradas e

esticando os braços o mais possível sobre as pernas. “Agora, mãos para cima!”. “Hoje vamos fazer as bolinhas professor?”. “Não! Ouçam: no exercício das caixas vocês fizeram tudo muito depressa! Não pode ser assim! É muito perigoso! Têm que ter mais calma! Também no equilíbrio é preciso corrigir! Vocês têm que olhar sempre para a frente e não para os pés! Os braços abertos ajudam a equilibrar o corpo. Se não fizerem isso, caem!”. “Pronto: este foi o último exercício! Já está tudo relaxado! Vão buscar as vossas coisas e vamos embora!”

APOIOS

