



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Maria Cristina Antas de Barros Dias Baptista Antunes

Lisboa, Outubro de 2009



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Maria Cristina Antas de Barros Dias Baptista Antunes

Trabalho efectuado sob a orientação do

Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira

Lisboa, Outubro de 2009

Agradecimentos

A caminhada que aqui se encerra foi, apesar de ter um carácter individual, o reflexo da conjugação de factos, locais e pessoas. Quero com isto dizer que o percurso teve as características consideradas normais, isto é, pontos altos e baixos, “idas ao tapete”, cansaço, retrocessos e percalços, mas também foi bafejado por pequenos grandes momentos que foram sempre impulsionando a mente e o corpo, proporcionando a construção de cada degrau, solidificando-o. Esses momentos só poderiam ter acontecido por terem sido vivenciados em locais específicos e com pessoas singulares.

A minha gratidão vai, em primeiro lugar, para a Universidade Católica Portuguesa pela oportunidade única de poder privar com o Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, orientador desta dissertação de mestrado. A entrega com que se dedica à sua função excedeu qualquer expectativa inicial constituindo-se numa inspiração permanente que me fez voltar a acreditar na missão de professor. Missão essa que abraça com grande humildade e que desempenha, sempre, com um cunho de humanidade. No final deste projecto talvez seja este o maior retorno; ter trabalhado com o professor é uma enorme honra à qual dificilmente será possível retribuir.

Ao Agrupamento de escolas de Marvila, dirijo as minhas palavras por me terem acolhido como elemento *da casa* fazendo-me sempre *sentir em casa*. Não tão somente enquanto professora mas, também, como investigadora. Proporcionaram-me um ambiente de trabalho onde pude viver em comunidade - desde o órgão de gestão, professores, auxiliares de acção educativa, funcionários da secretaria, alunos e pais/encarregados de educação. Foram dois anos de sã convivência onde o *Bem Comum* me fez perspectivar a docência e a própria vida com mais tranquilidade. Neste espaço não posso deixar de referenciar as crianças do estudo - e tantas outras - que se disponibilizaram para *serem ouvidas e expressarem os seus pontos de vista*. Com elas partilharei as ressonâncias desta dissertação.

Referência a alguns Amigos que comigo viveram este percurso e com os quais partilhei alegrias e desalentos: Mariana, Fátima, Lázaro, Zé, Teresa e em especial à Isabel pela preciosa ajuda na paginação.

À minha Família. A meus pais pelo apoio incondicional ao longo destes dois anos como em toda a minha existência, sempre me dando a liberdade para provar os tempos e os contratempos que a vida nos vai revelando, respeitando sempre as minhas escolhas e acreditando em mim.

Às minhas filhas, Marta e Sara, pelo tempo de privação e alterações de humor com que se debateram e que tão bem souberam ultrapassar atingindo os seus próprios êxitos. A elas dedico este trabalho na crença que a vida é um *continuum* onde nos devemos disponibilizar a novos horizontes na busca de algo mais que a estagnação; que este seja um exemplo que alimente os seus sonhos e as conduza a voos por elas desenhados.

A meu marido, Paulo, por ser a âncora do nosso viver acompanhando-me no crescimento pessoal e solidificando o sacramento que nos tornou UM.

Resumo

Como medida política, o Programa Escola a Tempo Inteiro foi implementado para responder às necessidades das famílias e melhorar os resultados escolares dos alunos. Este programa, cuja concretização assenta em relações contratuais entre o Ministério da Educação, as escolas/agrupamentos de escolas, as autarquias e outras entidades da comunidade local, tem suscitado diferentes reflexões sobre os pressupostos e os objectivos do próprio programa e também sobre o modo como se concretiza nas escolas. Algumas destas reflexões têm-se revelado bastante críticas em relação à intensificação da jornada escolar da criança e ao conseqüente reforço do “ofício de aluno” em detrimento do “ofício de criança”.

A investigação que se apresenta nesta Dissertação sobre a Escola a Tempo Inteiro (ETI) e as actividades associadas a este Programa – Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – consiste num “estudo de caso” e baseia-se em metodologias qualitativas. O estudo tem como principal objectivo conhecer as perspectivas das crianças que vivem no quotidiano escolar essa realidade.

Tendo em conta que as crianças não são apenas destinatários mas sujeitos activos na vida escolar, a investigação desenvolve-se em torno das seguintes questões: Como estão organizadas as AEC na escola? Como vêm as crianças estes tempos na escola? O que dizem sobre a permanência no espaço escolar durante mais tempo? E sobre as actividades que realizam? Consideram que é “mais do mesmo” ou são actividades educativas diferentes, com componentes lúdicas?

Palavras-chave: Escola a Tempo Inteiro, Actividades de Enriquecimento Curricular, Crianças, Lúdico.

Abstract

As a matter of policy, the Full Time School Program was implemented to meet the needs of families and improve the educational achievement of students. The program, whose implementation is based on contractual relations between the Ministry of Education, schools / groups of schools, municipalities and other local community entities, has raised various questions on the assumptions and objectives of the program itself and also on how it is achieved in schools.

Some of these ideas have been fairly critical of the intensification of the child's school day and the consequent strengthening of the "role of student" in detriment to the "role of child".

The research presented in this thesis on the Full Time School (TSI) and the activities associated with this program – Curricular Enrichment Activities (AEC) - is a "case study" and is based on qualitative methodologies. The main objective of the study is to understand the perspectives of children experiencing this reality at school.

Given that children are not only passive recipients but also active participants in school life, the research is developed around the following questions: How are Curricular Enrichment Activities organised at school? How do children see these periods at school? How do they feel about staying in school longer hours? What do they think about the activities? Do they feel that it is just "more of the same" or that the educational activities are in fact different, with recreational components?

Keywords: Full Time School, Curriculum Enrichment Activities, Children, Recreational.

Índice

Introdução	1
 Capítulo I	
Perspectivas em confronto sobre a escola e os processos de institucionalização e socialização das crianças	5
1. O programa institucional: a escola como santuário sagrado	5
2. O declínio do programa institucional e alguns cenários de mudança da escola	9
3. Perspectivas sobre a escolarização e a socialização das crianças	16
 Capítulo II	
O tempo livre, o lazer e a actividade lúdica na infância	23
2.1. Definindo e problematizando conceitos	23
2.2. A escola e a actividade lúdica das crianças	27
 Capítulo III	
O programa Escola a Tempo Inteiro: fundamentos e perspectivas	31
3.1. Os fundamentos do programa Escola a Tempo Inteiro (ETI)	31
3.2. As Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	36
3.3. Outras medidas de “valorização do 1º ciclo”	39
3.3.1. Formação de Professores	39
3.3.2. Orientações Curriculares	40
3.3.3. Enriquecimento Curricular	41
3.4. Perspectivas críticas sobre o programa Escola a Tempo Inteiro	44
 Capítulo IV	
Metodologia e contexto de realização do estudo	49
4.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola onde se desenvolveu a investigação	49

4.2. Fundamentos e opções metodológicos	52
4.3. Percurso e procedimentos de pesquisa	55
4.4. As entrevistas com crianças	59
4.4.1. As primeiras entrevistas	61
4.4.2. Paragem para reflexão	62
4.4.3. Segundas entrevistas e devolução intermédia de dados às crianças	63
4.4.4. A segunda entrevista com o grupo todo e devolução de dados às crianças	64

Capítulo V

Apresentação, análise e discussão dos resultados	65
5.1. Uma tipologia de análise das “brincadeiras” das crianças	65
5.2. A que brincam as crianças	67
5.3. A que brincam na escola, nos intervalos e após as AEC	69
5.4. A que brincam as crianças quando saem da escola e/ou vão para casa	71
5.5. Paragem para Reflexão – Entrevista à Vice-presidente do Conselho Executi- vo	72
5.6. Voltando à conversa com as crianças: acham que têm tempo para brincar todos os dias?	74
5.7. Se fosses tu a mandar que escolherias? Ias para casa às 15h30m ou ficavas na escola mas sem AEC?	78
5.8. Ir para casa às 15h30 ou as 17h30m, qual a diferença?	79
Conclusão	81

Referências Bibliográficas	87
---	----

Tábua de Siglas	93
------------------------------	----

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Comparticipação financeira por actividade	37
Quadro 2 – Crianças envolvidas no estudo e calendarização das entrevistas	57
Tabela 1 – A Que brincas?	67
Tabela 2 – Brincadeiras por categoria/cor	68

Tabela 3 – Frequências de respostas sobre as brincadeiras	69
Tabela 4 – Frequência de respostas relativamente a “brincar na escola”, “no recreio” e “após as AEC”	70
Tabela 5 – Comparação das brincadeiras que as crianças dizem brincar e as que realizam na escola	71
Tabela 6 – Frequência de respostas relativamente às brincadeiras, em casa	72

Anexos

Anexo I – Carta de pedido de autorização para realização do estudo na Escola EB1 Dr. João dos Santos, Marvila	I
Anexo II – Planta da escola	II
Anexo III – Aut EE	IV
Anexo IV – Guião	VI
Anexo V – Horários das Actividades de Enriquecimento Curricular	VIII
Anexos VI – Programa de Filosofia para Crianças	XI
Anexo VII – Programa Ciência a Brincar	XV
Anexo VIII – Dados do Inquérito realizado pelo Agrupamento aos alunos e professores sobre a avaliação das AEC 2006/2007	XXIII
Anexo IX – Tabela “ A que brincas”	XXVIII
Anexo X – Relatório de final de Ano Lectivo. (2008/2009).....	XXXI

Introdução

O Programa “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) foi lançado pelo Ministério da Educação, através do Despacho nº 12 591/2006, para ser implementado no ano lectivo de 2006/2007. Este programa definiu como principais objectivos melhorar os resultados escolares dos alunos e responder, ao mesmo tempo, às necessidades das famílias.

O programa ETI introduziu na vida das crianças um prolongamento do tempo de permanência na escola e, para a sua concretização, foram implementadas diversas medidas nas escolas que serão abordadas neste trabalho com um enfoque particular nas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), por serem estas as que se relacionam mais directamente com os objectivos do estudo que se apresenta nesta dissertação.

Numa altura em que as AEC já estão implementadas na vida da escola onde se realizou a presente investigação, suscitou-nos particular interesse perceber em que medida elas estão a satisfazer os alunos. E foi exactamente este o factor propulsor da investigação: compreender as perspectivas das crianças face a uma escola que alargou o período de funcionamento até, pelo menos, às 17h30. Ou seja, pretendíamos perceber o que as crianças pensam e sentem e como vivem a sua *jornada escolar*; como é que os alunos sentem estas actividades; se as entendem como uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos ou apenas como *mais aulas*; se encontram na ETI e nas AEC uma forma de ajuda para superar as suas necessidades cognitivas; se as encaram como um espaço de socialização não-formal; se constituem espaço e tempo onde podem usufruir de actividades, vivências e experiências que de outra forma não teriam.

Neste trabalho, pretende-se estudar em profundidade uma situação nova e pouco investigada, sobretudo tendo em conta a especificidade da abordagem do tema: *a escola a tempo inteiro, na perspectiva das crianças*.

Quando se introduzem alterações na organização e gestão da escola acontece, por vezes, que não se conhece o que os mais directamente interessados – neste caso, as crianças – pensam e sentem acerca dessas modificações. Questionam-se políticas e estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, mas estes não têm sido ouvidos relativamente aos assuntos que lhes dizem directamente respeito.

Enquanto investigadora no terreno, e tratando-se de um estudo com crianças, houve sempre a preocupação de as respeitar enquanto sujeitos activos no processo desde o seu consentimento informado à própria devolução de dados.

O método de investigação utilizado é o *estudo de caso*. Tratando-se de uma investigação participativa, a pesquisa baseou-se em notas de campo detalhadas e registos áudio das entrevistas às crianças. Além disso, foi elaborada uma revisão bibliográfica e uma análise documental de normativos legais e de outros documentos do Ministério da Educação, assim como do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas.

As questões que definem o rumo da investigação empírica são as seguintes: De que forma vivem e sentem as crianças as AEC: “mais do mesmo”? Tempos de aprendizagem diferentes? Novas formas de socialização? Novos sentidos do “tempo livre”? Tempos de actividade lúdica, de jogar e de brincar?

Não se pretende, portanto, confirmar uma determinada teoria, ou generalizar os resultados do estudo, mas antes compreender como as crianças estão a viver esta realidade, num contexto específico: o conhecimento a nível individual e os procedimentos organizacionais de uma escola (o *caso* em estudo), na implementação do programa ETI.

A dissertação é composta por uma componente teórica e uma empírica. Na primeira pretende-se contextualizar a investigação através da revisão bibliográfica, estando organizada em três capítulos: Perspectivas em confronto sobre a escola e os processos de institucionalização e socialização das crianças - capítulo I; O tempo livre, o lazer e a actividade lúdica na infância - capítulo II; O programa Escola a Tempo Inteiro: fundamentos e perspectivas - capítulo III. Posteriormente, a apresentação do trabalho é dedicada à construção empírica da investigação, estando estruturada em dois capítulos: Metodologia e contexto de realização do estudo; e Apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo - capítulos IV e V respectivamente.

Na conclusão apresenta-se uma síntese dos resultados do estudo, dos quais sobressai a ideia de que as crianças gostam das AEC por estas constituírem formas

diferentes de aprendizagem. No entanto, não podemos ignorar que as crianças se encontram subordinadas a uma norma escolar que as condiciona em termos de tempos e espaços, numa *jornada escolar* que as coloca na escola, pelo menos, 8h30, dia após dia. Levanta-se, portanto, uma questão que deverá ser aprofundada noutros estudos: em que medida estamos perante situações de bem-estar das crianças na escola, enquanto espaço aprazível e propício quer às aprendizagens académicas quer à actividade lúdica, ou perante um fenómeno de “naturalização” da forma escolar, o que significaria que as crianças apenas gostam da escola porque não têm alternativas?

Capítulo I

Perspectivas em confronto sobre a escola e os processos de institucionalização e socialização das crianças

1. O programa institucional: a escola como santuário sagrado

Nos últimos três séculos, as escolas encontraram-se num pedestal quase inquestionável transmitindo um “thesaurus” cultural crucial para as gerações vindouras, que formavam, socializavam e promoviam cidadãos participativos nas suas sociedades nacionais e locais, e tudo isto, diz o autor, sob o mito da garantia da igualdade de oportunidades e do inapelável progresso individual e social, dos indivíduos e das nações (Azevedo, 2009¹). Joaquim Azevedo sintetiza algumas características históricas da escola, ao nível do saber, do papel dos pais, dos professores e dos alunos:

“(...) o saber administrava-se num santuário, isolado do mundo, protegido das desordens e das paixões sociais, sob protecção do Estado, os pais estavam longe e os mandatos da economia eram indignos, um lugar onde os professores encarnavam o sagrado, como figuras carismáticas que representavam a república, a ciência e o humanismo, e onde os alunos eram libertados pela submissão a uma razão e a uma ordem universal, a cidadania, o progresso social, a igualdade”.

A escola tem sido historicamente considerada uma instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade Nóvoa (2006). No período da constituição dos Estados-nação modernos, cuja implementação decorreu geralmente sob o signo do Estado-providência, a educação desempenhou sempre um papel fundamental no apelo à

¹ <http://www.scribd.com/doc/14666685/JA-Melhor-educacao-e-possivel>, consultado em 3 de Agosto de 2009.

cidadania na construção das identidades nacionais. Para este autor o debate *instrução versus educação* (p.26) é o tema mais recorrente da história da educação e que pode definir toda a modernidade escolar através da afirmação “*é necessário ir além do acto de instruir e promover uma autêntica educação do carácter e do espírito*” apesar desta, segundo o autor, suscitar diferentes interpretações. Esta constatação, seja pela via da “*educação cívica*” ou pela via de um ideário religioso, conduz a educação a estender-se ao conjunto da vida dos alunos e, sendo assim, refere Nóvoa, a pedagogia não pode deixar de se revestir de uma carga doutrinária. É desta forma que o autor considera ser natural o êxito do conceito de *educação integral* como o que melhor caracteriza o projecto da modernidade escolar.

Na modernidade, o que caracteriza a escola enquanto instituição é a ordem, o santuário sagrado, em que o indivíduo é inteiramente socializado pela instituição na ordem e na disciplina, da qual a sociedade tinha como expectativa a recepção de um serviço público (empresas que esperam trabalhadores obedientes, organizados, que cumpram) e, nesse sentido, a escola contribuiu muito para isso. Contudo, se na versão republicana e laica o programa institucional contribuiu para o ingresso na modernidade, que se poderia caracterizar como clássica (Dubet, 2008: 226), nos dias de hoje este programa parece prisioneiro num processo de declínio que afecta a natureza do trabalho sobre o outro tal como se pratica na escola, assim como noutras instituições. A análise a esta questão prende-se com factores externos à escola remetidos à queda de um templo cultural, da igualdade e da virtude republicana, ameaçado e invadido pela barbárie do mundo. O capitalismo e a sua crise, os meios de comunicação, a pobreza e o desemprego, a crise da família acabaram por romper a aliança entre a escola e a sociedade. Como em toda a história institucional, conclui François Dubet, a instituição é pura e o mal vem do exterior, do “mundo”.

É neste contexto que François Dubet utiliza o conceito de “programa institucional”, nomeadamente na obra *Le déclin de l’institution* (Dubet, 2002), para dar conta das características e das transformações que têm vindo a ocorrer nas instituições, em geral, e na Escola, em particular. Até há algumas décadas, a escola era inquestionável, na medida em que estava alicerçada nos princípios do “programa institucional”, baseado na ordem e inspirado na igreja. A escola era vista como o “santuário sagrado” e ao professor estava fortemente associada a ideia de vocação, beneficiando, assim, do próprio reconhecimento e legitimidade que advinham da pertença à instituição.

Segundo Dubet (2008), a constituição de um programa institucional está agregada à história da Igreja e identifica-se segundo um conjunto de valores tidos como sagrados, inquestionáveis. Neste sentido, a cultura escolar encontra-se acima da sociedade. No programa institucional a grande virtude dos mestres residia na sua vocação e no facto de acreditarem nos princípios da instituição ao ponto de a encarnarem, o que, no caso da Igreja, representa o sacerdote. Na perspectiva de Durkheim o papel do professor é tão sagrado como o do sacerdote na medida em que transmitia princípios superiores que lhe conferiam legitimidade. No programa institucional, e ainda na linha de François Dubet (2008), a autoridade do mestre é carismática dado que a obediência que se lhe deve transcende a sua própria pessoa porque, ao obedecer, o aluno está a fazê-lo antes de mais ao que este representa e incarna, isto é, o aluno reverencia a autoridade dos valores da instituição. A grande virtude do professor, a quem é conferida a missão de socializar o outro, não é tanto a sua competência técnica ou profissional, mas a sua vocação e capacidade de encarnar os princípios da instituição e de a estes se sacrificar. Desta forma o aluno não está subjugado a uma simples relação particular, como a da família, mas antes a uma relação que o eleva aos valores que o mestre representa (ibid.). É na medida em que os valores institucionais se encontram fora do mundo que há a necessidade de a própria instituição estar fora do mundo, refere Dubet, como um santuário sagrado protegido das desordens, interesses e paixões da sociedade.

Como sustenta François Dubet, nas últimas décadas tem-se assistido a um declínio do programa institucional e a escola atravessa um período de profundas mutações. O mundo modificou-se e, no essencial, o declínio do programa institucional é um processo endógeno introduzido pelo “vírus” da modernidade tardia (Dubet, 2008: 227). De facto, considera o autor, esta modernidade tardia destruiu a clássica na medida em que, ao sermos mais modernos, afastamo-nos da imagem segundo a qual se sublimava a nossa acção num bloco de valores sagrados e homogéneos. O desencanto com o mundo não provém do declínio desses valores, mas antes da sua identificação enquanto conjunto de princípios sagrados, homogéneos e transcendentais que são impostos a todos. François Dubet considera, por isso, que a escola já não é o templo incumbido de construir uma nação homogénea, pois as diferentes minorias exigem o reconhecimento das suas singularidades no espaço escolar e, como tal, recomenda-se à escola que seja mais democrática e menos republicana. A massificação escolar trouxe consigo diversas finalidades à instituição. Este autor argumenta que a pressão pela igualdade foi incrementada pelo modelo da igualdade de oportunidades e pelo aumento da lógica competitiva da escola,

gerando a necessidade de adaptar a escola às demandas do mercado de trabalho. Consequentemente, a instituição passou a fundamentar menos a sua legitimidade sobre os valores e mais sobre a sua utilidade (p. 227). Portanto, os princípios do programa institucional já não encarnam a unidade social, já não assentam numa visão homogênea, vertical e transcendente de valores.

A este propósito também Bernard Charlot (2000) considera que as mutações de que temos vindo a dar conta introduzem profundas mudanças na relação dos alunos com o saber. É desta forma que se transforma a vocação (Dubet, 2008: 228) pois, refere este autor, já não se trata tanto de vocação, por referência ao Sacerdote na Igreja, distante e inquestionável, mas da profissão, ou seja, das competências técnicas e pedagógicas que o mestre/professor detém. Deste ponto de vista, são as próprias fontes de legitimidade que se transformam, na medida em que a própria instituição se fragilizou no que a caracterizava devendo responder às diferentes demandas como são o exemplo da economia e da família:

“Mientras que el programa institucional conseguia protegerse de la demandada social e imponer sus reglas a los usuarios, el proceso se invierte y es la escuela la que debe responder a múltiples demandas: las de la economía, las de las familias que persiguen la mayor rentabilidad escolar, las de diversas comunidades culturales que ya no quieren diluirse en el molde institucional.”
(Dubet, 2008: 229)

As mutações ocorridas na instituição escolar vieram transformar e complexificar o trabalho do professor, pois enquanto vigorou o programa institucional ele estava investido de uma forte legitimidade institucional, enquanto que na actualidade uma das maiores preocupações dos professores se prende com a indisciplina, o cumprimento de regras e comportamentos (ibid.: 231). A massificação escolar, como sustenta Joaquim Azevedo, (melhor educação é possível) acabou com o santuário, dessacralizou o modelo escolar moderno. O seu apogeu, que se traduziu em receber todos os cidadãos nacionais, é ao mesmo tempo o sinal mais claro da sua fragilidade. Apesar desta profunda transformação, a escola não se desenvolveu, apenas cresceu (Joaquim Azevedo, ibid.). De acordo com este autor, o modelo escolar moderno dessacraliza-se; onde havia missionários, há agora profissionais de ensino, cada vez mais “proletarizados”; antes bastava acreditar na instituição, hoje existe uma descrença contínua, uma procura de educação sem encanto. A sacralidade do templo escolar ruiu.

2. O declínio do programa institucional e alguns cenários de mudança da escola

Nos anos de 1960/70, a escola foi alvo de intensos debates centrados nos seus princípios e finalidades. As diversas dimensões – social, cultural, política e filosófica – foram convocadas para este debate, emergindo propostas de transformação da escola alternativas à escola tradicional, que vão desde a renovação das suas estruturas e dos seus métodos até às teses de Ivan Illich, da sociedade sem escolas (Ferreira, 2005).

A partir desse período (final dos anos 1960) gerou-se um mal-estar difuso a que se convencionou chamar “crise da escola”. Esta “crise corresponde a um défice de legitimidade e de sentido que é indissociável das mutações sofridas pela instituição escolar ao longo do século XX (Alves e Canário, 2004). Estes autores consideram que estas mutações podem ser sintetizadas numa fórmula segundo a qual a escola passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, situando-se hoje num contexto de incertezas (Canário, Alves e Rolo, 2000). Esta fórmula permite dar conta do percurso, ainda que com características singulares, realizado em Portugal, de forma acelerada e contraditória, durante os últimos 30/40 anos. A escola das certezas corresponde à escola da primeira metade do século, funcionando como uma instituição assente num conjunto de valores estáveis que lhe eram imanentes, ou seja, “fabricava” cidadãos conformes com um modelo cívico preestabelecido. Durante este período, argumentam os autores, a escola tinha um carácter assumidamente elitista, embora não aparecesse comprometida com a produção de injustiças sociais, favorecendo alguns percursos de mobilidade social ascendente em função do mérito. A transição de uma escola elitista para uma escola de massas – processo iniciado em Portugal no fim dos anos 1960 – implica a expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso e estes factos estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala a passagem da *escola das certezas* para a *escola das promessas*: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social (ibid). Estes autores afirmam que o início de uma recessão durável, a partir de meados dos anos 1970, conduz a que, relativamente à escola, à euforia suceda o desencanto. Citando Sérgio Grácio (1986), os autores dizem que é a passagem de uma procura “optimista” para uma procura “desencantada” que marca a entrada da escola, no início dos anos 1980, num período de incertezas.

Segundo François Dubet (2008), a sociologia deve resistir à temática da crise, dado que a sociedade existe e continua a “funcionar” (grifo do autor), os actores actuam e

adaptam-se e, para lá do mal-estar difuso, constitui-se uma vida social que se sabe que *a posteriori* parecerá uma versão integrada e “normal” (grifo do autor) da vida social numa perspectiva nostálgica. Como tal, indica Dubet, é difícil projectar uma imagem estabilizada do que constituirá o espaço do programa institucional pelo que faz falta assumir o risco e tentar esboçar-se alguns traços. Se, as instituições detinham a capacidade de ser entendidas como espaços protegidos das impurezas do mundo atribuindo os seus fracassos e dificuldades à sociedade contudo, quando o santuário se corrói, a culpa recai sobre o trabalho: os usuários protestam legitimamente e os profissionais das instituições vêm-se privados das explicações que os liberavam das suas responsabilidades. O trabalho complica-se porque o retrocesso do programa institucional deixa expostos os indivíduos à obrigação de justificar, de *accountability* (p.235). No programa institucional, os profissionais prestam contas a superiores hierárquicos que detêm os valores da instituição, “por dentro” (grifo do autor). Nos dias de hoje, com a queda dos muros do santuário, os profissionais têm de prestar contas aos utilizadores:

“A dia de hoy, cuando los muros del santuario se desmoronan, los actores tienen que rendir cuentas ante los usuarios, ante los clientes, ante los que financian, que pueden en cualquier momento abandonar el mercado de la educación.” (p.235)

Portanto, nas últimas décadas, a educação e a escola têm sido objecto e sujeito de profundas transformações, tornando difícil prever os sentidos da sua evolução futura. António Nóvoa integrou um grupo de intelectuais convidados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para discutir cenários do futuro para a educação. Para uma compreensão mais pormenorizada da apresentação das ideias do autor passarei a expor os seis cenários então definidos e agrupados em torno de três grandes eixos (Nóvoa, 2006: 30-31).

O primeiro eixo reporta-se à **Manutenção do statu quo**, podendo equacionar-se dois cenários: a *Manutenção de sistemas escolares burocráticos* é o primeiro cenário, correspondendo à continuação da actual situação de sistemas burocráticos com fortes tendências de uniformização e resistência à mudança e inovação; o segundo cenário é o *Êxodo dos professores - “Desintegração”*, marcado pela crise de recrutamento de professores derivada da incapacidade de tornar a profissão atraente e prestigiada.

O segundo eixo, denominado de **Re-escolarização**, permite formular, igualmente, dois cenários: i) *As escolas no centro da colectividade* e ii) *A escola como organização*

centrada na aprendizagem. O primeiro cenário reforça a escola enquanto elemento central do espaço social e comunitário assumindo um conjunto alargado de missões, enquanto o segundo recentra a escola nas tarefas da aprendizagem alicerçado num programa com base no “saber”.

Em torno do terceiro eixo - **Des-escolarização** – são definidos dois cenários. Um aponta para as *redes de aprendizagem e sociedade-em-rede*, onde se deseja o abandono dos estabelecimentos escolares em favor de múltiplas redes de aprendizagem, construindo assim uma sociedade-em-rede que substituiria os actuais sistemas de ensino². O segundo cenário é a *Extensão do modelo de mercado* e acentua os processos de privatização reflexivos da tendência de considerar a Escola como um “bem privado” em vez de um “bem público”.

Estes vários cenários foram apresentados a professores de diferentes países e, no que respeita à sua “probabilidade”, existe um equilíbrio relativo pois todos têm uma razoável possibilidade de se concretizarem num futuro próximo (Nóvoa, 2006: 31). No entanto, este autor dá conta de uma evolução no sentido do segundo eixo – a re-escolarização, tendendo ora para o primeiro cenário – *As escolas no centro da colectividade* – ora para o segundo – *A escola como organização centrada na aprendizagem*.

A respeito do “modelo” fundador da escola pública, e que continua a influenciar o presente e o futuro da educação, João Barroso (2005) sumaria algumas das suas características:

“O “modelo” fundador da escola pública estava alicerçado na forte identidade institucional (enquanto “santuário” dos valores a transmitir às novas gerações), pela coerência da sua organização (caracterizada pelo fechamento, dominação e autoritarismo necessários aos processos de transmissão e reprodução utilizados), pela rigidez dos seus modos de acção pedagógica (baseados na uniformização e homogeneidade dos alunos).” (p.312)

Segundo este autor, a escola enquanto organização é uma realidade compósita, dividida entre diversas actividades sociais – educação, instrução, formação, animação, guarda, alimentação, lazer, apoio social, convívio intra e inter-geracional e a acção comunitária – que se desenvolveram de forma autónoma e, por vezes, concorrencial. (p. 312,313) Isto porque, continua, se na formação da escola pública a “educação” e a “instrução” eram as suas funções nobres, com a democratização do ensino as restantes

² Esta é uma perspectiva já anunciada por Ivan Illich na década de 1970 (Illich, 1971).

actividades foram surgindo fruto das necessidades e da procura em resultado da evolução dos tempos. Daí que, actualmente, a situação esteja numa grande indefinição e confusão funcional e organizacional em que se confundem os papéis dos agentes da escola e da própria escola.

“A situação actual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas constituem o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina, entre outros.” (p. 313)

João Barroso considera, portanto, que hoje o problema não está em recuperar a organização que caracteriza o “modelo” mas sim em encontrar outra forma de organização que esteja adaptada à realidade. Identifica por isso quatro referenciais segundo os quais a escola deve ser vista e gerida quanto à sua missão e modo de funcionamento: *serviço local do Estado; organização de profissionais; serviço público de solidariedade social e associação local*. Estes referenciais, esclarece, deverão ser vistos como faces e dimensões de uma mesma organização não devendo, por isso, ser compartimentados ou balcanizados. Eles são distintos mas passíveis de serem articulados e geridos de forma flexível, tendo em consideração a diversidade dos actores, das suas atribuições e interesses. O importante, para o autor, é que a escola assuma um projecto global em que os quatro referenciais sejam contemplados de forma integrada e distributiva.

A solução passa, defende o autor, pela criação de uma outra relação entre a escola e o local o que, inevitavelmente, conduz a uma lógica diferente de regulação e organização:

“A integração local da escola pode criar as condições para a existência de uma “solidariedade de proximidade” sem o que não se põe fim à “exclusão”. Além disso, se a escola e o local se tornarem espaços colectivos de decisão (no quadro de uma gestão localizada da acção pública, incluindo a educação) isso pode contribuir para reintroduzir o debate, a negociação, o compromisso e o projecto, na vida das comunidades, condição para que estas possam assumir o seu próprio destino.” (p.310)

É nesta perspectiva que o autor defende que a solução está no reforço da dimensão cívica e comunitária da escola, procedendo-se a um equilíbrio entre o Estado, os cidadãos e os professores em prol de “um bem comum local”:

*“A solução passa (...) por um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um "bem comum local" que é a educação das crianças e dos jovens. Por isso, em vez de "dar a cada escola o seu público" é preciso que cada escola se abra à "diversidade dos seus públicos", o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios.”*³

Retomamos aqui a tese apresentada por António Nóvoa quanto aos cenários de evolução da escola. Este autor considera que todos os cenários descritos anteriormente são prováveis, mas defende uma evolução no sentido do eixo da Re-escolarização: *As escolas no centro da colectividade* e *A escola como organização centrada na aprendizagem*. Adverte, contudo, que estes dois cenários vão em sentido contrário ao das actuais estruturas rígidas e burocráticas e também às lógicas de privatização e de mercado. A este respeito, as perspectivas de António Nóvoa e de João Barroso são convergentes. Elas revelam, porém, algumas diferenças no modo como enfatizam mais um cenário ou outro. Embora não sendo dicotómicas, a perspectiva de João Barroso aponta mais no sentido do primeiro cenário – *as escolas no centro da colectividade* – enquanto a perspectiva de António Nóvoa remete mais para o segundo – *A escola como organização centrada na aprendizagem*.

A escola como organização centrada na aprendizagem corresponde, segundo Nóvoa, a uma opção que pretende contrariar o efeito de acumulação constante de responsabilidades e expectativas que, historicamente, foram sendo atribuídas e assumidas pela escola à luz da ideia de que a escola está no centro da sociedade e da colectividade. De acordo com António Nóvoa (2006), a história da escola no último século corresponde a um processo de acumulação de missões, de conteúdos e de tarefas ultrapassando muito a dimensão da aprendizagem. A escola assumiu uma função “reparadora” da sociedade, acolhendo os alunos e, inclusivamente, apoiando as famílias e grupos mais desfavorecidos procurando, deste modo, compensar as “deficiências da sociedade”. Ao chamar a si todas as missões, Nóvoa argumenta que se gerou um fenómeno que designa de “transbordamento” da modernidade escolar:

³ Electronic Document Format (ISO) BARROSO, João and VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.84 [cited 2009-08-13], pp. 897-921. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302003000300008.

“Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e conteúdos, numa espécie de constante transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (Nóvoa, 2006: 24).

Este fenómeno, que está associado ao cenário *A escola no centro da colectividade*, cria prioridades que se concentram nas dimensões sociais, dando menor atenção às aprendizagens. Segundo Nóvoa, este cenário está ligado à história da modernidade escolar e indica algumas evidências, nomeadamente, o facto de não ser possível ensinar uma criança que tenha fome ou tenha sido vítima de maus-tratos, ou a interferência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças das questões da saúde e do bem-estar, físico e psicológico. Contudo, continua, estes argumentos remetem para o interior da escola uma variedade de missões e tarefas cujas responsabilidades primeiras pertencem a outras instâncias e instituições. Acrescenta o autor que, na passagem para o séc. XX – quando a escola transbordante se impôs – Portugal era composto por uma sociedade muito frágil caracterizada pelo analfabetismo, pobreza acentuada, inexistência de redes culturais e científicas, elevadas taxas de mortalidade e morbidade infantil, no entanto, um século depois não faz sentido manter uma escola enquanto “templo do saber” que exerce influência sobre uma “sociedade inculta”. Por um lado, as famílias têm hoje níveis de cultura e de educação que não tinham no passado, por outro lado, existem diversas instituições que podem assumir as responsabilidades da sua área como seja a cultura, o desporto, a saúde e outras. É por isso que António Nóvoa defende que, se a modernidade escolar se definiu por transbordamento, a contemporaneidade escolar definir-se-á por retraimento. Como tal, valoriza o cenário *A escola como organização centrada na aprendizagem*, o qual supõe a valorização da arte, da ciência e da cultura como elementos centrais de uma “sociedade do conhecimento”. A defesa deste cenário não ignora, como esclarece o autor, que a aprendizagem é indissociável da vida das crianças, no que respeita aos seus contextos sociais e familiares, aos processos de desenvolvimento, a tudo o que se passa para além da escola.

Nesta perspectiva, a escola e a pedagogia são desafiadas a recolocar a tónica na aprendizagem.

“A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos

conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem.” (Nóvoa, 2007: 6).

Ou seja, o trabalho escolar tem duas finalidades principais, ao nível dos conhecimentos e da cultura e ao nível da socialização:

“O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor.” (p.34)

António Nóvoa sustenta que é através do domínio da ciência e da cultura que se adquire liberdade, que é pelo domínio da escrita, da leitura e da compreensão que se torna viável o diálogo e a comunicação, e é através da aquisição dos instrumentos do conhecimento e da cultura que se conquista a cidadania e a capacidade de a exercer. Ao defender o cenário da escola centrada na aprendizagem, o autor não considera que a aprendizagem se concretiza à parte do contexto social e da vida pessoal das crianças, o que sustenta é que a escola não deve assumir o alargado conjunto de tarefas que lhe foram sendo incutidas na modernidade escolar.

Na perspectiva de António Nóvoa, é este o caminho para sair da crise da escola. A ênfase na aprendizagem não sugere um regresso ao passado, de uma escola que tinha apenas como objectivo ensinar a ler, escrever e contar. A proposta do autor pressupõe o *retraimento* da escola e um *reforço do espaço público da educação*, sendo este mais amplo que o espaço escolar e composto de redes e instituições que contribuem para a educação integral das crianças:

“A minha proposta de retraimento exige um reforço de um “novo” espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a “educação integral” das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjunto de “competências sociais”, ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho.” (p.34)

Em suma, a tese do autor é de que a escola foi crescendo na condição de santuário sagrado, congregando todas as missões, tarefas e conteúdos com vista à educação das crianças e à formação dos jovens; contudo, ela é hoje apenas um pólo que funciona em rede com outras instituições. António Nóvoa considera ainda que é este cariz que devolverá à escola e

aos professores a sua credibilidade. Ou seja, a contemporaneidade exige que se proceda a uma recontextualização que coloque a escola no seu lugar próprio onde seja valorizado o que é da sua especificidade deixando as outras actividades e responsabilidades para outras instâncias.

“A escola cresceu como “palácio iluminado”. Já não o é. Hoje, é apenas um pólo - sem dúvida muito importante - num conjunto de redes e instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto, mais retraído, que lhe permitirá adquirir uma credibilidade que foi perdendo. A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.” (2006: 38)

Relacionando mais directamente esta problemática com o tema da presente investigação, consideramos que, ao nível das políticas educativas, e mesmo da opinião pública, existe uma forte tendência para a defesa do cenário *“A escola no centro da colectividade”*, sendo-lhe cometidas, nesse sentido, inúmeras missões, conteúdos e tarefas e criadas em torno da mesma exigências e expectativas que ultrapassam as suas possibilidades de concretização. O programa da Escola a Tempo Inteiro parece inserir-se neste cenário – *A escola no centro da colectividade* – segundo o qual a escola assume todas as funções educativas e sociais, sendo assim desvalorizado o papel de outros contextos e modalidades de educação não escolar, como, por exemplo, actividades de tempos livres e todo um conjunto de actividades lúdicas e de lazer, de âmbito recreativo, cultural, artístico, entre outros.

3. Perspectivas sobre a escolarização e a socialização das crianças

A escolarização das sociedades, apesar de estar profundamente enraizada e de corresponder a um facto aparentemente inquestionável, é fruto de uma série de factores que estão na base da história das próprias sociedades. A escolarização de massas trouxe consigo a preocupação de chegar a todos e de igual forma e, para que tal pudesse acontecer, regularam-se espaços e tempos, convergiram-se estratégias que controlassem a sociali-

zação e a aprendizagem criando-se uma separação entre a escola e o *mundo da vida*⁴. A forma escolar opera, por esta via, uma desqualificação do modo de socialização oral e impõe uma “relação distanciada com a linguagem e o mundo” (Vincent e Thin, 1994 citado por Ferreira, 2009).

Foi desta forma que se criou, historicamente, uma socialização escolar como a conhecemos hoje e que se opõe à que acontece no seio familiar e comunitário. Assim se passou a olhar a criança como “aluno”, sendo este “convidado” a “deixar a sua infância e a sua adolescência à porta da escola” (Dubet e Martuccelli 1998: 149, citado por Ferreira 2003: 30).

Esta concepção de aluno, numa escola organizada em classes, baseada em critérios de “segmentação etária” (Ferreira, 2009), imprimiu uma nova forma de vivência à criança, gerando um fenómeno de “etarização” do ciclo da vida humana que é interiorizado desde os primeiros anos de vida (Pereira, citado por Ferreira, 2009). À luz desta perspectiva, a vida humana divide-se em três fases: aprender, trabalhar, descansar. À criança compete aprender – aprender os saberes escolares – e, como tal, a constituição histórica de um universo separado para a infância, a escola, tem em vista retirá-la do meio familiar e comunitário, considerado fonte de influências negativas. Portanto, a escola, enquanto lugar especializado do ensino das crianças e dos jovens, constitui-se como um mundo à parte, encontrando-se separada de outras vivências sociais às quais se considera que só os adultos podem aceder (Ferreira, 2009).

É de salientar que o alargamento da escolaridade obrigatória levou as crianças a um percurso de vida na escola que as conduz a aí viverem a maioria dos momentos cruciais do seu crescimento humano. No entanto, Perrenoud defende a ideia de “ofício de aluno”, segundo a qual as crianças se organizam de forma a ultrapassarem esta imposição. Perante as regras e as normas da vida escolar, o aluno gere e contorna-as tirando daí o melhor proveito com o mínimo esforço. Isto acontece, por exemplo quando o aluno estuda para os testes, controla o número de faltas que pode dar e, a par disto, usufruiu o mais possível dos momentos de convívio. Como sustenta Perrenoud (1995), a relação com os saberes é, em última instância, baseada numa obrigação legal; contudo, a escola não é, para as crianças, exactamente o *locus* de aprendizagem da ciência, mas sim um

⁴ Termo da filosofia ligado principalmente com a fenomenologia de [Edmund Husserl](#) e a interpretação sociológica de [Jürgen Habermas](#) como sendo a esfera privada onde os sujeitos chegam a um entendimento sobre as outras esferas do sistema social através do processo comunicativo.

local em que aprendem a sobreviver, a dissimular, a driblar as regras instituídas no contexto escolar.

O fenómeno de escolarização e o “ofício de aluno” estão de tal forma enraizados que cada vez mais crianças ingressam na educação pré-escolar, iniciando o seu “ofício” mais cedo. A par de uma diminuição do abandono escolar, tem vindo a ocorrer, nas últimas décadas, um aumento exponencial da supervisão adulta na vida e na ocupação das crianças. O programa da Escola a Tempo Inteiro e o crescimento de instituições de ocupação de tempos livres das crianças inserem-se nesta lógica em que as crianças iniciam o seu ofício de aluno mais cedo e permanecem mais tempo no espaço escolar sob a supervisão de adultos.

Como mencionámos atrás, o declínio do programa institucional, referido por François Dubet, não tem a ver apenas com a Escola; também inclui a Família, a Igreja e outras instituições. A Escola, a par da Igreja e da Família constituem a base do tripé que sustenta a sociedade e que a impele ao longo da história da humanidade. De facto, se compararmos as três instituições podemos aí encontrar semelhanças no que respeita à questão da ordem, da hierarquia e da transmissão cultural. No presente trabalho centramo-nos na definição de instituição que, segundo Dubet “*tem a função de instituir e de socializar*” (2008: 217). A instituição é então definida pela sua capacidade de estabelecer uma ordem simbólica e de formar um sujeito ligado a essa ordem, de o instruir. É neste sentido que a Escola, a Igreja e a Família são instituições, pois imprimem uma ordem simbólica e uma cultura na subjectividade dos indivíduos, institucionalizando valores, símbolos e uma natureza social na natureza individual dos indivíduos (ibid.). Portanto, a noção de instituição não designa apenas um tipo de instrumento ou de organização, mas também uma tipologia de socialização e de trabalho sobre o outro (ibid.).

A importância que este tripé assume, e particularmente a escola enquanto instituição, deriva do facto de, segundo Dubet, actualmente estas três instituições parecerem estar em crise. Para o autor, a hipótese central está em que esta crise não reside em factores de adaptação mas sim numa crise do próprio processo de socialização, que se regista numa profunda mutação do trabalho sobre o outro. Esta mutação está associada às transformações que a modernidade imprimiu no ordenamento simbólico da socialização, na formação do indivíduo e, por conseguinte, na maneira de instituir os actores sociais e os sujeitos. Segundo François Dubet (2006), a socialização escolar constitui-se em subjectivação, uma vez que o programa institucional promove a formação do indivíduo de

modo a que este seja capaz de vir a ser um mestre capaz de se afastar dos exercícios escolares dado que esses mesmos exercícios lhe forneceram armas para a sua liberdade. Com efeito, existe uma relação estreita entre os processos de escolarização e de socialização. No entanto, como sustenta Dubet (2008: 224), a socialização é também subjectivação na medida em que o sujeito não abdica da sua individualidade. Daí que exista um confronto entre os interesses da instituição e os do indivíduo que não abdica da sua individualização. Nesta perspectiva, a socialização é um conceito que está associado à subjectivação dada a individualidade com que cada um (ser) a constrói. Como afirma este autor, o trabalho de socialização já não pode ser concebido como realização de papéis sociais. Exige um compromisso dos actores que têm de socializar-se através da construção das suas próprias experiências. Dubet considera que a teoria da socialização mais adequada a este modo de socialização é, provavelmente, a de Mead, porque parte do postulado segundo o qual os indivíduos actuam no mundo heterogéneo em termos de normas, valores e papéis sociais. Para este autor, citado por Dubet (ibid.), o programa dos actores é o da construção da unidade da sua experiência e, a partir daí, construir-se a si próprios.

A problematização do conceito de socialização relaciona-se, portanto, com a problematização do programa institucional da escola. A modernidade, alicerçada num programa institucional, configurou um novo modo de socialização. A forma escolar convencional, do ensino em classe, a par da institucionalização da infância, contribuíram para a configuração do tempo e do lugar social das crianças condicionando a socialização:

“A modernidade alicerçou-se na concepção e aplicação de um «programa institucional» isto é, um dispositivo racional baseado numa construção teórica reguladora da vida social que «desenha» um determinado modo de socialização, um tipo de relação com o outro (Dubet, 2002). Esse programa integra-se numa concepção geral sobre a socialização e revela características suficientemente estáveis para possibilitar a construção de ideais-tipo, independentemente das condições particulares de desenvolvimento das instituições. Tendo isso em conta, podemos considerar a forma escolar como um programa institucional que se articulou intensa e intrinsecamente quer com a construção social da infância quer com a formação dos profissionais mandatados para o operacionalizar. A forma escolar e a institucionalização da infância contribuíram para a configuração das possibilidades do tempo e do lugar sociais das crianças,

condicionando, por isso, os modos de relação social nos quais estas se integram.” (p.4)

Contudo, nas últimas décadas têm sido publicados vários trabalhos que questionam as perspectivas clássicas da socialização vinculadas à institucionalização das crianças. Alguns destes trabalhos têm introduzido uma concepção de criança enquanto actor social e, como tal, sujeito competente e activo nos processos de socialização (Sirota, 2007; Sarmiento, 2008; Ferreira, 2009). Na perspectiva clássica de Durkheim (1922), a educação corresponde à acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social, correspondendo o acto educativo à transmissão de um património acumulado pelos adultos às novas gerações. Para Durkheim, a escola foi constituída enquanto lugar que opera a “transmissão de geração em geração de um património cultural” e, enquanto instituição, assim como a Igreja, era um espaço de socialização para a ordem enquanto coesão social e, tal facto, prende-se com a ideia da unidade do Estado Nação.

À luz desta perspectiva clássica da socialização, existem claras fronteiras entre as idades e os papéis são claramente definidos e delimitados, determinando uma concepção do trabalho de socialização a ser realizado pelas instituições, como a família ou a escola, cuja função é produzir a geração seguinte, destinada a assumir papéis e valores relativamente garantidos. A esta perspectiva, Régine Sirota (citada por Ferreira e Oliveira, 2007) contrapõe uma outra em que a fronteira entre as idades se torna reversível, ou seja, de uma concepção clássica de “socialização vertical” operou-se a passagem a uma concepção de “socialização horizontal”. Nesta perspectiva, a criança assume um papel determinante enquanto actor social, um parceiro no seu processo de socialização, que participa das trocas e interacções com os processos de ajustamentos constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade globalmente considerada. Como tal, a socialização deixa de ser entendida simplesmente como uma transmissão de valores e de normas de uma geração a outra, passando a considerar-se a criança como um actor social, um ser e um actor no presente e não apenas em devir (um ser no futuro), o que pressupõe trocas entre gerações. Estas trocas ocorrem nos mais diversos contextos sociais, de âmbito formal e não formal, nomeadamente a família e a escola, os grupos de pares, as relações de vizinhança, as actividades de recreação e lazer, a acção socio-comunitária, etc. A socialização e a aprendizagem consubstanciam-se, assim, não como processos de preparação das crianças e dos jovens para serem cidadãos no futuro, mas

como o próprio exercício da cidadania, no presente, em interacção com os demais actores sociais (Ferreira, 2009).

Esta discussão sobre a institucionalização e a socialização das crianças é pertinente no âmbito das políticas e práticas concretas relacionadas com o programa da Escola a Tempo Inteiro (ETI). As tendências actuais das políticas educativas e sociais, que visam o reforço da institucionalização das crianças, apontam em sentido contrário ao que é defendido pela literatura recente sobre a socialização das crianças e as culturas da infância. A este respeito, Ferreira (2007) considera que o programa ETI é um exemplo desta lógica, na medida em que exige o reforço dos conteúdos de natureza académica e a permanência de mais tempo na escola por parte das crianças, mas traduzindo-se, essencialmente, numa intensificação do modelo escolar convencional. Neste sentido, sustenta-se mais em perspectivas sobre a socialização das crianças determinados pela instituição e pela acção dos profissionais do que em perspectivas que encaram a criança como actor social e, como tal, sujeito activo nos processos de socialização e aprendizagem. E nestes processos de institucionalização e socialização não podem ser ignorados os direitos das crianças (Fernandes, 2005), entre os quais, o direito que têm de participar, aprender e brincar.

Capítulo II

O tempo livre, o lazer e a actividade lúdica na infância

2.1. Definindo e problematizando conceitos

Numa das suas conhecidas obras, Daniel Sampaio (2003: 59) afirma que “os tempos livres são uma das referências fundamentais do quotidiano juvenil”. É necessário, porém, explicitar e problematizar o conceito de “tempo livre”, tendo em conta os diferentes sentidos e perspectivas que têm sido atribuídos ao mesmo.

A definição de “tempo livre” não é consensual e pode originar mal entendidos uma vez que este tempo não se pode dissociar do filtro decorrente das normas de conduta social. Relativamente consensual é o facto de se considerar o tempo livre como sendo livre de trabalho e que pode tornar-se em lazer; contudo, persiste a ideia de que não trabalhar é nada fazer.

Para Dumazedier (1974) o lazer é uma ocupação, o que revela que o lazer pressupõe acção, logo não será nada fazer.

“Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de bom grado, seja para repousar, seja para divertir-se, seja para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, depois de ter-se liberado de suas obrigações profissionais, familiares ou sociais” (p.34)

Por seu turno, a concepção de lazer está associada a noções como o descanso e a diversão; no entanto, mais uma vez é necessário ter em conta a componente pessoal e social que esta encerra e que nem sempre é perceptível (Marcellino, 2001: 14). Para este autor, o lazer “*é toda manifestação humana que se relaciona com o tempo disponível, atitude e tempo/espço*”.

É frequente associar-se o lazer à acção propriamente dita, o que não é correcto na medida em que o que pode constituir um momento de lazer pode não o ser para todos, como é exemplo o jogador profissional de Futebol. O lazer tem, pois, várias características que o identificam enquanto tal, mas é na relação entre o *tempo* e a *atitude* (Marcellino, 2001) que é possível distinguir o lazer de outra actividade:

“O lazer considerado atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela actividade. O lazer ligado ao aspecto tempo considera as actividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho, ou no “tempo livre”, não só das obrigações profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas. (p.8).”

Também Beatriz Pereira considera que o conceito de tempo livre se associa muito a uma questão temporal e, por sua vez, o lazer está ligado a uma tomada de decisão, a opções. Esta distinção permite destacar a importância do tempo livre para a infância e do lazer enquanto fenómeno educativo:

“(...) o conceito de tempos livres aparece muito ligado ao tempo enquanto que lazer é um conceito associado à capacidade de tomar opções, de decidir como viver na perspectiva das rotinas de vida e das práticas esporádicas ou em períodos mais longos como o período de férias. A capacidade do sujeito de tomar decisões com vista ao seu bem-estar e prazer procura pôr em destaque a importância da realidade dos tempos livres para a infância e a compreensão do lazer como fenómeno educativo actual.” (2006: p.11)

As concepções de tempo livre, lazer, brincadeira, entre outras, estão relacionadas com a cultura. Para muitos investigadores da área, o lazer é entendido como sendo uma manifestação contextualizada, mediada e permeada pela cultura. Segundo Brougère (1995) o processo a partir do qual a criança dispõe de elementos duma determinada cultura passa pela confrontação de imagens, com representações, com formas diversas e variadas, constituindo-se numa experiência eminentemente estética.

Por seu turno, a definição de *lúdico* é bem mais alargada que o conceito de *lazer*, uma vez que este não está preso a um factor temporal. Como já dizia São Tomás de Aquino, *“Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae”* (O brincar é necessário à vida humana, citado por Huizinga in *Homo Ludens*). O lúdico é compassado autonomamente e encontra a sua especificidade na cultura da sociedade. É através do

lúdico que a criança se expressa numa linguagem tão característica quanto a da sociedade em que vive. O lúdico é, pois, fundamental na vida da criança, na sua infância, proporcionando-lhe as condições para ser criança. É, em grande medida, através da brincadeira que se promove o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Aliás, nas palavras de Friedrich Schiller, “*O homem só é realmente homem quando brinca*”(cit. por Bruno Bettelheim in *Bons pais - O sucesso na educação dos filhos*, p.288).

A sociedade em que vivemos, pós-industrial, imprimiu determinadas características nos estilos de vida, nomeadamente no espaço habitacional, que reduziu substancialmente os espaços de brincar, que eram as ruas, os quintais, etc. Acresce a este facto uma nova realidade, que também transforma os espaços e tempos de brincar: a dos brinquedos electrónicos. Por outro lado, o aumento exponencial de locais para ocupação de tempos livres relegou o brincar para um espaço físico com normas e supervisão por parte de adultos. A infância reconfigurou-se quer em termos de espaços quer nas suas formas. No entanto, a existência de um espaço e de um tempo que permita brincar livremente é estrutural para um desenvolvimento global e harmonioso; espaço e tempo que permitam à criança explorar e pensar criativamente, como lhe aprouver, e não apenas como os adultos pensam que é apropriado. Como nos lembra Bruno Bettelheim (1989):

“(...) as condições da vida moderna e as atitudes dos pais privam os nossos filhos daquelas longas horas e dias de lazer em que pensavam os seus próprios pensamentos, um elemento essencial no desenvolvimento da criatividade. Pura e simplesmente não pode ser adquirida em meias horas roubadas a outras actividades que aqueles que dirigem as suas vidas lhes dizem ser mais importantes.” (p.310)

A brincadeira é o palco onde a criança é o actor principal, que desenha a história, que fantasia a sua realidade, que toma decisões, que negocia, que aceita as regras, que se humaniza. A criança é, neste sentido, autora de relações sociais que a ajudam a lidar com os seus sentimentos, angústias e ansiedades que importa das suas vivências. É pela brincadeira que a criança experimenta diferentes papéis, arrisca, deixa-se levar sem receio de errar ou de ser punida. O lúdico acarreta sempre prazer e motivação que capitalizam o espontâneo, a exploração, a acção. Com o lúdico a criança cria e recria favo-

recendo a autonomia da criança que, assim, toma consciência dos seus actos, do seu esquema corporal e constrói a sua auto-estima.

Segundo Brougère (1995) o brinquedo nas mãos da criança é um instrumento de acção que ela pode manipular de maneira lúdica apropriando-se da sua imaginação por meio de formas, imagens e símbolos. Brincar significa pois o domínio de uma linguagem simbólica que provém da consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade. A linguagem da brincadeira estabelece relação da criança consigo, com o outro e com o mundo. Bourgère (1995) defende que a criança apropria-se da cultura que a rodeia transportando as imagens daí decorrentes para a brincadeira e aí exponencia as suas representações.

O conceito de brincar está impregnado de significado social que ajuda a criança a perceber a sociedade em que está inserida, a sua cultura. (Bourgère, 1995). Brincar constitui-se, assim, como uma actividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

“Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com amigos, aprende a conviver; ganhando ou perdendo, procura aprender regras e conseguir uma participação satisfatória. Sob o ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afectivas.” (Nicolleti e Filho, 2004)

A brincadeira tem pois benefícios para o desenvolvimento da criança do ponto de vista social, cognitivo e emocional. Eduardo Sá (2009: 93) lembra que *“Quando as crianças brincam, é a sério. Porque encaixam aspectos, os constroem nas histórias e os derrubam, a seguir, para os perceberem de outro modo”*. Portanto, brincar é um trabalho sério. É através da brincadeira livre e espontânea que a criança experimenta, reflete, apreende e explora novas situações. A brincadeira livre permite, por um lado, lidar simbolicamente com problemas e preocupações e, ao mesmo tempo, encontrar soluções adequadas para eles; por outro lado, é a brincar que a criança se prepara para o futuro, assumindo diversos papéis e tarefas, desenvolvendo aptidões motoras e cognitivas. É também através do brincar espontâneo que se adquire perseverança, condição essencial ao sucesso escolar – tentar, falhar, superar a frustração e tentar de novo, só pelo prazer de alcançar um objectivo – e que muito dificilmente se alcança através de esforços elaborados, como os trabalhos escolares.

Fantasiar cruza-se com a brincadeira livre, mas não são a mesma coisa e servem diferentes propósitos. Tudo é passível de ser fantasiado mas, rapidamente, a criança se apercebe que não é possível transpor todas as suas fantasias para a realidade, mesmo quando brinca; por exemplo, ela poderá tentar ser um déspota com os seus companheiros, mas depressa aprenderá que eles não estão dispostos a ceder sempre e depressa abandonam essa atitude. A possibilidade de fantasiar permite que o inconsciente “respire”, conhecer-se melhor e aprender a reconhecer a sua vida interior, mas é também o caminho para aprender os limites impostos pela realidade, na medida em que se pode ter todas as fantasias, mas nem todas se podem realizar. O reconhecimento das necessidades e o respeito pelo outro constroem-se na relação, na interacção e não por imposição de qualquer adulto, mas é necessário que haja lugar a um tempo para reconhecer e amadurecer este género de competências.

2.2. A escola e a actividade lúdica das crianças

A propósito da escola, e de algumas tendências actuais para se reforçar o tempo de permanência das crianças na escola, Eulália Barros (2003) expressa a seguinte opinião:

“Parece haver quase só um tempo na vida das crianças; o tempo de andar na escola. Quase não há tempo para pensar, tempo para sentir. As “outras actividades”, a música, a ginástica, o ballet, o ATL, etc., todas elas aparecem com o mesmo cunho de escolaridade, o mesmo carácter competitivo, selectivo. Todo o tempo fica assim escolarizado.” (2003: 215)

É necessário, no entanto, reflectir sobre a actividade lúdica das crianças, considerando a possibilidade de ela se concretizar fora da escola e também no espaço escolar. Os recreios da escola são, supostamente, espaços que garantem o direito à criança de brincar. A essência do jogo enquanto fenómeno cultural é reconhecido por Huizinga (1998), que afirma que a capacidade de entrega com que a criança se envolve no jogo não é mensurável do ponto de vista biológico, que centra a função do jogo na “descarga de energia excedente, o relaxamento de tensões e a preparação para diversas funções (jogos funcionais)”. O jogo e a actividade lúdica são uma forma de promover a autonomia e a criatividade, pois é através do jogo que a criança experimenta alternativas ao invés de reproduzir noções convencionais (Sutton-Smith, 1967 citado por Pereira, 2006). Além disso, Eisiedler (1996) realça a vertente das emoções positivas que o jogo, e em particu-

lar o jogo infantil, desenvolve, parecendo ser esta a origem de conceitos como a felicidade e o sentido de realização.

Num estudo levado a cabo por Pereira e Neto (1997: 239), com crianças dos 3 aos 10 anos, verificou-se que as crianças ocupam os seus tempos livres com actividade lúdica - particularmente com jogos de “faz de conta” e jogos de “perseguição”. É através das brincadeiras, que se expressam motivações, concepções de mundo, noções do real e ambições, verificando-se nos recreios uma intensificação das interacções entre crianças.

Tendo em conta os resultados de várias investigações, é inegável a importância das actividades lúdicas nas escolas.

“A importância das actividades lúdicas nas escolas é inegável, pois não há atividade que congregue mais, que interesse mais e que concentre mais as crianças em torno do que estão realizando do que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. As actividades lúdicas possibilitam a livre imaginação para o ato de brincar, criar e recriar na busca da expressão individual e em grupo. É fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade. A brincadeira permeia todas as ações como jogo simbólico e é através dela que a criança se compreende, compreende o outro e o meio. Através dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo mais feliz e fraterno.” (Nicoletti e Filho, 2004)

A literatura recente tem chamado a atenção para a necessidade de tempo e espaços onde as crianças possam viver actividades lúdicas. Apresentam-se aqui algumas das conclusões do trabalho de investigação que Maria José Araújo¹ vem desenvolvendo, através do qual busca perceber como se organiza o tempo das crianças em ATL, bem como o sentido que é dado às principais actividades que norteiam os seus quotidianos. Maria José Araújo sublinha a carga horária a que a criança está sujeita referindo que,

¹ Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. [Numa das mais recentes investigações, realizada em contexto de ATL (Actividades de Tempos Livres), a responsável concluiu que as crianças, dos 6 e os 12 anos, entre a escola e o ATL, “chegam a trabalhar cerca de oito ou nove horas por dia e, muitas vezes, ainda levam TPC (Trabalhos Para Casa)“]. In <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=6BAC17EDDD4469D8E0400A0AB8002121&opsel=1&channelid=0%3Cbr%20/%3E>, consultado em 7/7/09.

durante a semana e nas horas normais de trabalho dos pais, as crianças estão na escola, no ATL ou em centros de estudo (e, hoje em dia, nas Actividades de Enriquecimento Curricular - AEC), o que significa que permanecem longas horas num mesmo tipo de ambiente onde exercem o “ofício de aluno” mas não o “ofício de criança”, que supõe a possibilidade e a necessidade de brincar.

"É necessário perceber que uma criança pequena que está cinco horas a exercer o seu ofício de aluno na sala de aula tem de descansar e ter a possibilidade de exercer o seu ofício de criança que é brincar. Brincar é uma forma de descobrir o mundo e faz parte da(s) cultura(s) da infância."

Refere esta investigadora que a questão principal é perceber que as crianças têm direito a um tempo verdadeiramente livre e ter em conta que esse tempo não seja monopolizado pela lógica escolar. Acrescenta ainda que brincar é a actividade natural das crianças e é uma forma de estudar e conhecer o mundo. E, quanto ao tempo livre para o brincar espontâneo, refere:

"De uma maneira geral, as crianças gostam de fazer coisas, de brincar, e para elas brincar pode também ser fazer actividades. Mas, se as actividades forem demasiado programadas, deixando para a criança somente um espaço de execução, o processo de exploração das potencialidades da criança perde-se, pelo menos parcialmente, porque ela já não se entrega por inteiro num acto que já não vê como sendo autenticamente brincar."

Em síntese, Maria José Araújo sustenta que “se não deixamos as crianças brincar e organizar as suas brincadeiras, estamos a pôr em causa a própria infância”. Em nome de um futuro, os adultos negam à criança o presente: “Os adultos (pais e professores/educadores/animadores) estão a hipotecar esse presente em função de um futuro que desconhecem”. A investigadora considera que, por vezes, a pressão social é muito grande, pelo que, apesar de as actividades serem pensadas para as crianças, constata-se que elas não surgem a partir de um diálogo prévio com elas.

No capítulo seguinte estas questões serão discutidas, tendo como referência o caso do programa Escola a Tempo Inteiro. Pretende-se abordar os fundamentos deste programa e dar conta do confronto de perspectivas teóricas em relação ao mesmo.

Capítulo III

O programa Escola a Tempo Inteiro: fundamentos e perspectivas

3.1. Os fundamentos do programa Escola a Tempo Inteiro (ETI)

O Programa “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) foi lançado pelo Ministério da Educação, através do Despacho nº 12 591/2006, para ser implementado no ano lectivo de 2006/2007, definindo como principais objectivos a melhoria dos resultados escolares dos alunos e responder, ao mesmo tempo, às necessidades das famílias. Se por um lado a maciça adesão da mulher ao mercado de emprego trouxe novas dinâmicas às famílias, por outro os relatórios do PISA¹ indicavam que Portugal estaria na cauda da Europa relativamente ao domínio das competências básicas – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Analisando o primeiro número do Boletim dos Professores², datado de Novembro de 2005, pode verificar-se que, relativamente ao programa ETI, o Governo expressou a sua preocupação com os níveis de sucesso dos alunos considerando que este programa é fundamental para a melhoria do ensino e das condições de aprendizagem, uma vez que, nas últimas três décadas, o 1º ciclo tem sido considerado o “parente pobre” do sistema:

“O governo elegeu o 1.º ciclo como prioridade para melhor o sistema educativo em Portugal e aumentar os níveis de sucesso dos alunos. Nos últimos 30 anos, este nível de ensino tem sido considerado o “parente pobre” do sistema, o que se reflecte negativamente nas condições de aprendizagem.” (p.7)

Considerou o Governo que este é o ciclo onde se registam diversos problemas que envolvem o horário de funcionamento, as refeições escolares, as actividades extracurriculares e a taxa de insucesso escolar.

¹ PISA - “ Programa Internacional para o Acompanhamento dos Conhecimentos Adquiridos pelos alunos”, lançado pela OCDE em 1997. O primeiro inquérito em 2000, o segundo em 2003 e o terceiro em 2006.

² <http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=264&fileName=boletim01.pdf> , consultado em 4 Setembro de 2009. Os documentos a que nos iremos referir estiveram, primeiramente, disponíveis na página electrónica do ME.

“O 1.º ciclo debate-se com inúmeros problemas que o governo considera prioritário resolver com a máxima urgência. Entre estes mereceram particular atenção o horário de funcionamento dos estabelecimentos (manifestamente incompatível com o das famílias), a inexistência de oferta de actividades extra-curriculares, a ausência de refeições escolares, e a elevada taxa de insucesso escolar.” (p.7)

Como resposta a tais problemas, o Ministério da Educação (ME) introduziu um conjunto de inovações criando as condições julgadas necessárias para o efeito. Assim, a implementação do programa ETI “reveste-se de particular importância”, uma vez que possibilita a introdução de medidas com vista à melhoria do ensino no 1º ciclo:

“Para dar resposta aos problemas identificados, o Ministério da Educação (ME) criou condições para que as escolas introduzissem um conjunto de inovações, já a partir deste ano lectivo. A implementação da escola a tempo inteiro em mais de um terço dos estabelecimentos do 1.º ciclo reveste-se de particular importância, uma vez que cria condições para a introdução de outras medidas que visam a melhoria do ensino neste nível de escolaridade.” (p.7)

O programa ETI foi considerado, assim, o garante da implementação de actividades extra-curriculares onde se sublinhava o ensino do inglês, da informática, da actividade experimental, do desporto escolar e do estudo acompanhado.

“A generalização da Escola a Tempo Inteiro é indispensável para garantir às crianças do 1.º ciclo actividades extra-curriculares fundamentais, nomeadamente o ensino do inglês, a informática, a actividade experimental, o desporto escolar e o estudo acompanhado.” (p.7)

Para viabilizar a permanência das crianças por um período mais alargado de tempo na escola foi considerado fundamental assegurar o fornecimento de refeições:

“Para assegurar o funcionamento da Escola a Tempo Inteiro, é fundamental o fornecimento de refeições escolares, nomeadamente o almoço, entre outras refeições mais leves, imprescindíveis para permitir a permanência dos alunos no estabelecimento desde as 9h00 até às 17h30.” (p.7)

É de salientar, no entanto, que as actividades extracurriculares surgem como medida de reforço das áreas curriculares, principalmente no que à Matemática diz respeito:

“A existência de actividades extracurriculares permite rentabilizar ao máximo o tempo lectivo destinado às áreas curriculares básicas: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática. Esta última, por ter sido aquela em que os alunos deste nível de ensino têm revelado mais dificuldade nas provas de aferição realizadas anualmente, vai ser objecto de especial atenção. Neste sentido, vai ter início, este ano lectivo, um Programa de Formação em Matemática para professores do 1º ciclo.” (p.7)

Continuando a análise deste documento, o primeiro número do Boletim dos Professores já referenciado e datado de Novembro de 2005, o ME refere que já estão criadas as condições para as escolas introduzirem alterações de funcionamento com vista à melhoria dos resultados escolares proporcionando a todos os alunos idênticas aprendizagens:

“O Ministério da Educação, este ano lectivo, deu condições às escolas para que introduzissem alterações no seu funcionamento, com o objectivo de melhorar os resultados escolares e proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprendizagem idênticas.” (p.4)

O horário de funcionamento das escolas do 1º ciclo é alargado até às 17h 30m e esta medida é considerada necessária face às mudanças da sociedade actual derivadas do emprego dos membros do casal, ao que corresponde menor disponibilidade para o acompanhamento dos filhos:

“As mudanças na sociedade actual, nomeadamente com o emprego dos membros do casal e uma menor disponibilidade no acompanhamento dos filhos, exigem da escola uma cobertura de horário a tempo inteiro e a oferta a todos os alunos de novas oportunidades de aprendizagem.” (p.4)

Se, como vimos no primeiro documento, se preconizava o tempo extracurricular como oportunidade de reforço das competências identificadas para fazer face aos resultados escolares de natureza académica, este segundo documento revela a preocupação com outras dimensões, como recreio, tempo de estudo individual e novas aprendizagens:

“Alargar o horário dos estabelecimentos de ensino até às 17h30 implica uma alteração da concepção de que o espaço e tempo escolar não se pode reduzir ao horário do docente do 1.º ciclo. A escola não pode continuar a encerrar às

15h30. Pensar a escola apenas na perspectiva dos conteúdos disciplinares mais estritos é reduzir a sua dimensão enquanto oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. A escola deve proporcionar aos alunos tempo de recreio, tempo de estudo individual e novas aprendizagens, sejam estas ao nível do desporto, das expressões ou de uma língua estrangeira.” (p.4)

Para que tal aconteça é recomendado a utilização dos recursos escolares que, em muitos casos, são a única alternativa para os alunos.

“As escolas possuem recursos socioeducativos, como bibliotecas, computadores e jogos didáticos que, para muitos alunos, são recursos únicos, pelo que o acesso aos mesmos deve ser facultado por um período de tempo mais alargado. Para muitos alunos, as alternativas à escola a tempo inteiro são alternativas pobres do ponto de vista educativo. Sendo assim, a escola deve abrir-se como espaço de acesso a recursos para todas as crianças do ensino básico.” (p.4)

Para a viabilização deste horário de funcionamento aponta-se para a autonomia da escola e para o estabelecimento de ligações e parcerias entre a escola e as entidades locais, de modo a concretizar a ETI:

“Este alargamento conduz à necessidade de um reforço da autonomia da escola e a sua organização requer ligações e parcerias com as autarquias, com as associações de pais e com as diversas instituições existentes na comunidade, uma vez que têm sido estes os parceiros com iniciativas de apoio às famílias nas actividades de ATL.”

A introdução da aprendizagem da língua inglesa nas actividades extracurriculares é um imperativo suportado “no reconhecimento das vantagens que existem em iniciar a aprendizagem de um língua estrangeira logo nos primeiros anos”. É neste enquadramento que se incluem as “novas actividades - Inglês, Desporto Escolar e outras que as escolas organizem”. Desta forma cria-se a possibilidade de centrar e reforçar as matérias de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática apelando-se a que os docentes maximizem o tempo lectivo:

“Estas novas actividades – Inglês, Desporto Escolar e outras que as escolas organizem – são enquadradas como extracurriculares na medida em que se torna necessário centralizar e rentabilizar, ao máximo, o tempo lectivo dedicado à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio. Esta centrali-

dade revela-se tanto mais importante quando se constata que as dificuldades dos nossos alunos, que urge combater, se situam nestes conteúdos basilares (Matemática e Língua Portuguesa). Nesta perspectiva de valorização dos conteúdos curriculares, os professores do 1.º Ciclo devem aproveitar todo o tempo disponível para investir nestas aprendizagens. É também com este propósito que se implementa, este ano lectivo, a formação de docentes na área da Matemática.” (p.5)

Como tal, o documento refere alterações ao nível dos horários dos docentes que dizem respeito à componente não lectiva - 10 h no caso do 1º ciclo - e que se destina quer a trabalho a efectuar ao nível de escola - dinamização de actividades de complemento curricular, informação, orientação e acompanhamento dos alunos, participação em reuniões pedagógicas, substituição de outros docentes, etc. - quer a trabalho individual. Assim, destas horas algumas terão de ser passadas na escola:

“O que este ano se introduz de novo é a obrigatoriedade de cada escola estabelecer, de entre este número de horas aquelas que atribui à componente não lectiva ao nível de escola. Deste modo, os horários dos docentes no ano lectivo de 2005/2006 terão marcadas as horas lectivas e as horas de trabalho a prestar ao nível de estabelecimento.” (p.4)

É com o slogan *“Mais tempo na escola, melhor acompanhamento dos alunos”* que o ME justifica o acréscimo de horas dos docentes nas escolas, argumentando que o *“grande desígnio”* é melhorar o nível de aproveitamento e os resultados escolares dos alunos:

“Sendo certo que, este ano lectivo, todos os docentes estarão mais tempo nas escolas, a simples permanência, só por si, não é um objectivo dos gestores das escolas, da tutela e da sociedade em geral. O grande desígnio é melhorar o nível de aproveitamento dos nossos alunos. Deste modo, não há razão, no presente ano lectivo, para que os alunos em tempo extra-escolar não tenham oportunidades de apoio docente em trabalhos, em investigação, em estudo acompanhado.” (p.6)

Como tal, a permanência alargada dos docentes na escola tem o intuito de satisfazer as necessidades de todos os alunos:

“(...) é importante que todas as escolas organizem as suas actividades educativas de modo a poderem responder às necessidades dos alunos e que todos os alunos e encarregados de educação saibam que a escola disponibiliza essas oportunidades.” (p.6)

Por último, o documento refere a ocupação plena dos tempos escolares através da substituição de docentes que se encontrem a faltar porque *“aquilo que não pode acontecer é os alunos ficarem sem ocupação”*. As medidas enunciadas *“proporcionarão melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos”*, conclui o documento em análise.

3.2. As Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

O programa ETI determina que as escolas do 1º Ciclo possuam um horário mais alargado (no mínimo até às 17h30m), impondo a obrigatoriedade da aprendizagem da língua inglesa para os alunos dos 3º e 4º anos e o apoio ao estudo para todos os anos do 1º ciclo. Estas são actividades entendidas como extra-curriculares (após as 15h30m) e enquadram-se nas designadas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Com o objectivo de superar os maus resultados dos alunos revelados pelos referidos relatórios do PISA, o Ministério da Educação, além da criação das AEC, definiu várias medidas tendentes a promover a *“valorização dos saberes curriculares no 1º ciclo”* (Despacho nº 12591/2006), estipulando normas muito precisas relativamente ao tempo de leccionação das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, de modo a *“centralizar e rentabilizar, ao máximo, o tempo lectivo”*.

Fazendo uma leitura do referido Despacho nº 12 591/2006, são definidas no ponto 9 como Actividades de Enriquecimento Curricular *“as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação”* e, no anexo ao mesmo despacho, no capítulo segundo, alínea 3, constata-se que a atribuição do financiamento para estas actividades valorizam a conjugação de três áreas, sendo a conjugação *ensino de Inglês, ensino da Música e Actividade Física e Desportiva* aquela que detêm a capacitação mais elevada em termos de remuneração. Para melhor se compreender este aspecto optou-se por o espelhar no seguinte quadro:

Quadro 1 – Comparticipação financeira por actividade

Inglês (3º e 4º)	Música	Act. Física e Desp.	250€
Inglês (3º e 4º)	Música	Outra	180€
Inglês (3º e 4º)	Outra	Act. Física e Desp.	180€
Inglês (3º e 4º)	Outra	Outra	160€
Inglês (3º e 4º)	Música	-----	130€
Inglês (3º e 4º)	-----	Act. Física e Desp.	130€
Inglês (3º e 4º)	-----	-----	100€

O despacho em análise configura um alargamento do tempo de permanência das crianças na escola. Registe-se, por exemplo, que o ponto 11 determina que o apoio ao estudo terá duração semanal não inferior a noventa minutos. Os artigos 11º, 14º e 18º do anexo determinam a duração semanal das actividades de ensino de Inglês/Actividade Física e Desportiva/Ensino da Música, respectivamente, para os 3º e 4º anos, sendo fixada em cento e trinta e cinco minutos.

Se estabelecermos uma conexão com o Despacho nº19 575/2006, de 31 de Agosto, que tem como sub-título o “*Centramento da componente lectiva no cumprimento dos programa*”³ onde se determina que a Língua Portuguesa deverá ter uma carga horária semanal de oito horas, a Matemática de sete horas e o Estudo do Meio de cinco horas – sendo que metade destas últimas deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências, teremos que:

- Os alunos do 3º e 4º anos terão uma carga horária semanal de educação formal de 20 horas a que se acrescem 90m de apoio ao estudo e 135 de ensino de inglês, perfazendo um total de 23h e 45m sem estarem aqui contempladas as 3h30m para Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado, entendidas estas como áreas curriculares não disciplinares. Totalizam, então, 27h 15m.
- Fazendo o mesmo para os 1º e 2º anos, temos que a diferença se reduz a 45minutos no ensino do Inglês⁴, totalizando 23 horas.

O Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de Maio, define regras de organização e funcionamento das AEC que importa igualmente referir:

³ http://www.dgidec.min-edu.pt/orientacoes_gestao/orientacoes.asp, consultado em Junho de 2008.

⁴ Optou-se por introduzir aqui as normas previstas para o ano lectivo 2008/2009 do Despacho n.º 14 460/2008 onde se prescreve a iniciação ao Inglês desde o 1º ano, com carga semanal de noventa minutos.

- De acordo com este despacho, cabe aos agrupamentos a definição de um plano de AEC, seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo da escola.
- As actividades devem ser programadas em parceria com as entidades promotoras e devem incidir nos domínios desportivo, artístico, tecnológico e das tecnologias da informação e da comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e, ainda, da dimensão europeia da educação.
- Os planos de actividades incluem obrigatoriamente o Inglês e o Apoio ao Estudo para todos os anos de escolaridade.
- Para os alunos dos 1.º e 2.º anos, a duração semanal do ensino do Inglês é de 90 minutos, enquanto para os alunos dos 3.º e 4.º anos esse tempo aumenta para 135 minutos semanais.
- A actividade de Apoio ao Estudo, com uma duração semanal não inferior a 90 minutos, destina-se à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar dos recursos didácticos existentes na escola, bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.
- Além das duas actividades obrigatórias, os planos podem incluir outras AEC, nomeadamente o ensino da Música, a Actividade Física e Desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas.
- Entre as orientações relativas às AEC, incluem-se o perfil dos profissionais a afectar e o valor mínimo da respectiva remuneração, o tempo de duração semanal das diferentes actividades e as normas para a constituição de turmas.
- À excepção do Apoio ao Estudo, tanto o Inglês como as restantes AEC são comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com montantes variáveis, atribuídos consoante as actividades de enriquecimento curricular proporcionadas aos alunos.
- O ME adoptou um modelo de financiamento para as AEC que tem como base um valor anual por aluno. Esta comparticipação poderá chegar até aos 262,50 euros anuais por aluno, quando os planos de actividades incluírem o Inglês, a Música e a Actividade Física e Desportiva.
- A frequência das AEC depende da inscrição dos alunos por parte dos encarregados de educação, que assumem o compromisso de os seus educandos frequentarem as actividades até ao final do ano lectivo.

- Os agrupamentos devem referir no seu regulamento interno as implicações das faltas às AEC.

Um normativo mais recente sobre este assunto (Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro), refere que as regras para a contratação de técnicos para as AEC devem salvaguardar os interesses dos alunos e das escolas, ao mesmo tempo que têm em consideração a estabilidade laboral dos técnicos a contratar.

3.3. Outras medidas de “valorização do 1º ciclo”

O Governo lançou vários dossiês e normativos sob a égide da “Valorização do 1.º ciclo”. Os dossiês incluem: Orientações Curriculares; Formação de Professores; Enriquecimento Curricular; Reorganização da rede escolar na educação pré-escolar e no 1.º ciclo; Transporte Escolar e Refeições escolares para o 1.º ciclo. Debruçar-me-ei sobre os três primeiros por serem os que se revestem de maior pertinência para o presente estudo. Como fonte de informação foi utilizado o Portal do Governo.

3.3.1. Formação de Professores

Acerca deste dossiê apenas citarei as ações que o governo promoveu e as respectivas datas para um melhor acompanhamento. As medidas aqui constantes referem-se à formação dos professores com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos.

- Matemática é prioridade na formação contínua a decorrer no ano lectivo de 2005/2006; 30 de Novembro de 2005.
- Ensino Experimental das Ciências no 1º ciclo prevista para 2006/2007 aos docentes dos 3º e 4º anos; 2 de Fevereiro de 2006.
- Professores do 1º ciclo têm formação em informática; 2 de Março de 2006.
- Formação contínua em Língua Portuguesa para os Professores do 1º ciclo; 1 de Junho de 2006.
- Formação em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1º ciclo no ano lectivo de 2007/2008 para os professores dos 1º e 2º anos; 4 de Setembro de 2006.
- Programa Nacional de Ensino do Português; 19 de Janeiro de 2007.
- Programas de formação contínua de Ensino do Português para professores do 1º e 2º ciclos com início em 2007/2008, enquanto os programas de formação em

Matemática e em Ensino Experimental das Ciências vão ter continuidade. Para os docentes do 2.º ciclo, o programa de formação em Matemática vai prosseguir, em articulação com o Plano de Acção para a Matemática; 3 de Setembro de 2007.

- O Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico vai ter continuidade nos anos lectivos de 2008/2009 e de 2009/2010; 9 de Janeiro de 2009.

3.3.2. Orientações Curriculares

(Centramento da componente lectiva no cumprimento dos programas⁵ - Despacho nº 19 575/2006, de 4 de Setembro).

Com base nos pressupostos já enunciados e que colocam Portugal na “cauda da Europa”⁶ em termos de resultados escolares, o ME considera que é forçoso proceder-se à valorização das áreas curriculares consideradas fundamentais - Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Como tal, definiu orientações curriculares para estas áreas incluindo, no Estudo do Meio, orientações específicas para o Ensino Experimental das Ciências. Estas orientações clarificam os objectivos centrais a atingir nestas áreas, de modo a contribuir para aumentar o sucesso educativo dos alunos.

Para a prossecução destes objectivos centrais, considera o ME que se reveste da maior importância a definição de tempos mínimos para a leccionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos destas áreas, com vista ao reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais nos primeiros anos de escolaridade.

Assim, os professores devem destinar, no mínimo:

- Oito horas por semana para a Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura;
- Sete para a Matemática;
- Cinco para o Estudo do Meio, sendo que metade destas últimas deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências.
- O restante tempo lectivo deve ser gerido, de forma flexível, pelos docentes, podendo ser utilizado para trabalhar as áreas das expressões ou para reforçar as restantes áreas curriculares.

⁵ <http://www.min-edu.pt/np3/21.html>, consultado em 4 de Setembro de 2009.

⁶ Por referência ao relatório PISA.

- A distribuição destes tempos lectivos deve ser equilibrada ao longo da semana, cabendo aos professores a elaboração de um sumário diário das actividades desenvolvidas.
- O prolongamento do horário nos estabelecimentos deste nível de ensino, que permite a generalização das actividades de enriquecimento curricular, vem criar condições para garantir o centramento da componente lectiva no cumprimento dos programas.
- Nesta linha, de acordo com as orientações do ME, o tempo lectivo deve ser destinado prioritariamente às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, enquanto no período de prolongamento do horário são privilegiadas actividades que, para além do Apoio ao Estudo e do Inglês, abrangem as expressões artísticas e a actividade física e desportiva.
- A necessária articulação entre as actividades lectivas e as actividades de enriquecimento curricular é assegurada pelos professores titulares de turma, aos quais compete a programação, o acompanhamento e a avaliação destas últimas, em colaboração com os respectivos dinamizadores.

3.3.3. Enriquecimento Curricular

(Programa de Alargamento e generalização das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo)⁷

- Os Agrupamentos de Escolas definem um plano de actividades de enriquecimento curricular em parceria com as entidades promotoras, que podem ser as autarquias, as associações de pais e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).
- Os planos de actividades incluem obrigatoriamente o Inglês (para os alunos dos 3.º e 4.º anos) e o apoio ao estudo. A actividade de apoio ao estudo, com uma duração semanal não inferior a 90 minutos, destina-se à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar dos recursos didácticos existentes na escola, bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

⁷ Despacho n.º 12 591/2006.

- Além das duas actividades obrigatórias, os planos podem incluir outras actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino da música, a actividade física e desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas.
- Os referenciais para a generalização do ensino da música e da actividade física e desportiva incluem as respectivas orientações programáticas e o perfil dos profissionais a afectar, bem como o tempo de duração semanal e as normas para a constituição de turmas⁸.
- À excepção do apoio ao estudo, tanto o Inglês como as restantes actividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com montantes variáveis, atribuídos consoante as actividades de enriquecimento curricular proporcionadas aos alunos.
- O apoio financeiro às actividades de enriquecimento curricular rege-se por um modelo de financiamento que tem como base um valor anual por aluno. Esta comparticipação poderá chegar até aos 250 euros anuais por aluno, quando os planos de actividades incluírem o Inglês, a Música e a Actividade Física e Desportiva.
- A supervisão pedagógica das actividades é da responsabilidade dos professores titulares de turma, devendo ser realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento, de acordo com os seguintes objectivos:
 - Programação das actividades;
 - Acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores;
 - Avaliação da sua realização;
 - Realização das actividades de apoio ao estudo;
 - Reuniões com os encarregados de educação.

Relativamente a esta vertente do “enriquecimento curricular”, são já conhecidos alguns relatórios sobre a sua concretização, salientando as suas potencialidades e também as dificuldades de implementação. Refiro-me, por exemplo, ao Relatório Intercalar de Acompanhamento (13 de Abril de 2007).

- Este relatório apresenta como principais dificuldades iniciais de concretização do programa a compatibilização de horários de docentes e alunos, o acesso a salas e

⁸ As orientações programáticas podem ser consultadas na página electrónica da DGIDC e são datadas de 15 e 20 de Setembro de 2006.

a espaços adequados para a organização das actividades, a contratação de docentes, a escassez de pessoal auxiliar existente em determinadas escolas e a constituição de parcerias.

- São definidos os perfis dos professores em termos de habilitações, destaca-se a importância em definir o “perfil pedagógico” a ser exigido aos professores ou aos candidatos a professores das Actividades de Enriquecimento curricular.
- Salienta-se uma atenção particular à valorização da função docente neste tipo de actividades, designadamente, a definição de regras relativas à remuneração (...).
- É de referir ainda o documento relativo à avaliação internacional da política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008, publicado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do ME, datado de Janeiro de 2009. Passo a enumerar alguns aspectos do relatório que considero pertinentes para o presente estudo.
- Há dois objectivos principais na mudança da oferta educativa no primeiro ciclo: a concessão de novas oportunidades de aprendizagem aos alunos e a adaptação dos horários escolares às necessidades das famílias. A sua realização concretiza-se no ensino obrigatório do Inglês e do apoio ao estudo, os quais têm sido bem sucedidos. O relatório faz alusão à disponibilização de computadores portáteis aos alunos deste ciclo (o Magalhães). Considera, também, que o segundo objectivo está a ser assegurado na maioria das escolas que funcionam, actualmente, entre as 9h e as 17h30m, permitindo a viabilização do primeiro objectivo. (p.53)
- A formação dos professores das AEC é dada, principalmente, pelo ME em conjunto com associações profissionais. Existe acompanhamento a estes profissionais por via da Comissão de Acompanhamento do Programa a nível local. Os programas das AEC são discutidos em reuniões com o director da escola, o formador, os representantes do município e os pais. As formações têm lugar em centros escolares, na sede do agrupamento de escolas ou em escolas individuais. (p.57)
- O financiamento que, inicialmente disponibilizava 100 euros por aluno (Inglês no ano de 2005/2006), passou de 250 euros para o conjunto de três actividades nos anos de 2006/2007/2008 para o valor de 262,50 euros, por aluno, no ano de 2008/2009 considerando um mínimo de um conjunto de três actividades. (p.57)
- Como pontos fortes do programa esta avaliação indica:
- A oferta de um programa que satisfaça as necessidades das famílias;

- A transferência de responsabilidades e recursos para os níveis local e de escola;
- A criação de parcerias efectivas;
- Maior socialização entre alunos;
- Maior equidade, dado que a maioria das crianças passou a ter acesso às actividades.
- Como pontos fracos são indicados:
 - dificuldades na coordenação da concepção, planeamento e avaliação dos programas;
 - falta de facilidade no acesso a abordagens inovadoras relativas a disciplinas sem ser o Inglês para as quais estejam disponíveis materiais nacionais e internacionais;
 - falta de equidade, dado o carácter facultativo das AEC o que implica haver diferenças entre alunos;
 - a legislação e os orçamentos restringirem a liberdade local para decidir o conteúdo dos programas, que nem sempre são adaptados às necessidades da comunidade e
 - as condições contratuais e prontidão de pagamento aos professores das AEC.

3.4. Perspectivas críticas sobre o programa Escola a Tempo Inteiro

Sem negar alguns fundamentos do programa Escola a Tempo Inteiro, nomeadamente o que se refere à resposta às necessidades das famílias, alguns autores têm-se manifestado criticamente em relação a esta medida. O que se constata é que este Programa “tem contribuído para prolongar o tempo de aulas das crianças e compartimentar em disciplinas o 1º Ciclo do Ensino Básico” (Ferreira e Oliveira, 2007).

Ariana Cosme e Rui Trindade (2007) tecem críticas ao programa ETI centrando-se em duas grandes questões: na sua natureza estruturante e no carácter conjuntural. No que respeita ao primeiro ponto, os autores apontam três grandes vectores: a hiper-escolarização das crianças, as soluções homogéneas das áreas educativas valorizadas pelo ME e o ritmo imposto na implementação do próprio projecto. Em relação ao carácter conjuntural, referem a tipologia de gestão burocrática da iniciativa e a desqualificação profissional e social dos educadores envolvidos.

No já referido despacho de 12 591/2006 é referida a natureza facultativa das AEC mas, ao lermos o anexo do despacho, constata-se que as escolas são induzidas a preferir

umas actividades em detrimento de outras (de animação de tempos livres, por exemplo) e isto por haver um escalonamento financeiro relativamente à selecção não só da actividade mas do conjunto destas, como já aludimos. Estamos perante um alargamento do tempo de educação formal ou – como referem Ariana Cosme e Rui Trindade – um fenómeno de hiper-escolarização da vida das crianças em vez da opção pela animação de tempos livres.

Tradicionalmente, as escolas organizam-se em salas de aulas, por turmas e com horários bastante demarcados entre o início de uma aula, seu término e o início de outra; e o mesmo tende a acontecer com as AEC, o que reforça a ideia de hiper-escolarização.

“Aprender configura-se, deste modo, como sinónimo de acumulação de conhecimentos produzidos por outros, mediante processos de racionalização dos espaços e tempos escolares.” (Ferreira e Oliveira, 2007)

Neste sentido, é pertinente estabelecer a distinção entre *educação formal* e *não-formal*. Ariana Cosme e Rui Trindade (ibid.) sustentam que a primeira corresponde às aprendizagens de ordem institucional com vista à aquisição de competências previstas num currículo nacional que norteiam os procedimentos a adoptar; por sua vez, a educação não-formal tem a ver, sobretudo, com as vivências pessoais e sociais, não contendo em si mesma a prioridade da aquisição de aprendizagens. Compreende-se, pois, que na sua essência as funções são claramente distintas.

“Em suma, importa compreender que as experiências e as vivências se subordinam, no caso das escolas, às aprendizagens e que estas, no caso dos contextos educativos não-formais, não constituem uma prioridade intencionalmente assumida. Quer num quer no outro caso, a participação e o envolvimento das crianças na construção de produtos culturais que se partilham pode constituir uma invariante a valorizar, (...). Nas escolas a vontade dos actores deverá ser, igualmente, considerada, ainda que, mais do que essa vontade, seja a articulação entre esta e os desafios curriculares aí propostos que terá que ser valorizada” (Cosme e Trindade, 2007: 24).

Estes autores criticam a proposta do ME por esta se apresentar sob a fórmula de um modelo de cariz educativo como se se tratasse, efectivamente, do único desejável e viável.

No sistema educativo português o 1º ciclo é o primeiro momento de escolaridade obrigatória sendo, como tal, o tempo privilegiado da aquisição de um conjunto de competências que potenciará a inserção social da criança. É unânime que a Língua Portuguesa adquire aqui uma componente vital para que o desenvolvimento cognitivo se processe abrindo portas à comunicação e à curiosidade. Da mesma forma, a apreensão de competências linguísticas - oral e escrita - torna-se essencial na vida social das crianças. Portanto, ambas contribuem para as finalidades educativas primordiais em prol do aluno enquanto indivíduo e enquanto ser social. É na concepção interdisciplinar e na sua compreensão que os autores consideram fundamental que se justifica a monodocência para que as intervenções sejam efectivamente potenciadas e coerentes.

Ariana Cosme e Rui Trindade apresentam uma proposta alternativa para fazer face à necessidade social de uma escola a tempo inteiro, através da distinção de áreas de intervenção, espaços e tempos de educação formal e não-formal. Sabendo que as tipologias de organização, intervenção, finalidades e gestão teriam de sofrer reconfigurações profundas alicerçadas em projectos de intervenção educativa.

A adopção do programa do ME privilegia claramente a educação formal, conforme já justificámos, com vista a resolver questões de ordem cognitiva que se prendem com a questão das aprendizagens escolares dos alunos como pano de fundo. Os autores que temos estado a citar propõem-nos uma outra valência dos tempos e espaços escolares, que os autores designam como “extra-curriculares”, para, desta forma, estabelecer um distanciamento face às finalidades das AEC. Nesse projecto, o ensino de Inglês seria integrado no currículo formal do 1º ciclo tornando-se assim de frequência obrigatória não só por razões da sua importância em termos de comunicação no mundo contemporâneo mas, também, por razões da dimensão da realidade europeia em que vivemos. Atenda-se a que aqui se defende uma monodocência coadjuvada em que o professor titular do grupo/turma partilha o seu trabalho com o profissional do ensino de Inglês. No que à Educação Física diz respeito entende-se que esta deverá permanecer como facultativa e a cargo de educadores especializados (já há muito que esta área é da responsabilidade de profissionais especializados contratados quer pelos antigos ATL quer, actualmente, pela entidade empregadora).

Numa outra lógica, os autores sugerem a introdução de um espaço/tempo onde a área da Animação Sócio-Cultural teria a autonomia de intervir a partir dos contextos e dos próprios actores envolvidos dando-se, assim, destaque às vivências individuais e comunitárias e contribuindo-se para a humanização de espaços e tempos únicos. Esta área não

carece, naturalmente, de prescrições exteriores, uma vez que é o *local* e a *criança* que são protagonistas das dinâmicas a desenvolver.

Para que estas questões sejam devidamente enquadradas e legitimadas é forçoso que haja um modelo organizacional que se adeque à oportunidade de formação integral da criança. Para tal, os autores, reflectem sobre três factores estruturantes: a configuração da racionalidade educativa; a definição dos dispositivos de mediação a privilegiar e a organização dos espaços e dos tempos de trabalho (p.71).

A criança é considerada como um dos focos propulsores das dinâmicas que os diversos actores educativos assumem dado que é a partir das sinergias com o contexto local que surgem as iniciativas e os projectos. Assim, os projectos são entendidos na assunção da realidade presente e na flexibilização da sua projecção em termos de futuro.

Isto não significa, segundo os autores, que os profissionais deste processo estão subjugados aos interesses da criança. Antes assumem um papel crucial na medida em que lhes cabe a definição dos dispositivos de mediação a privilegiar bem como da sua própria organização. Cabe-lhes a responsabilidade pela progressiva apropriação e utilização desses dispositivos e dessa organização para que a criança se desenvolva pessoal e socialmente. Contudo, não se invalida a possibilidade de estabelecer sinergias com o contexto educativo formal.

O aspecto fundamental a ter em conta no modelo organizacional do trabalho a desenvolver na gestão desta área da animação dos tempos livres é, indubitavelmente, a criança no centro de todo o processo.

Os autores concluem a referida obra fazendo alusão ao factor impulsionador deste trabalho. A escola é um espaço de educação integral em que os sujeitos da acção são respeitados enquanto crianças, com as suas especificidades ímpares, não podendo ser subjugadas a modelos do adulto e/ou sujeitos a uma intervenção educativa orientada apenas para resultados futuros. Como argumentam Ferreira e Oliveira (2007) e Ferreira (2009), o programa Escola a Tempo Inteiro e várias medidas com ele relacionadas vieram intensificar a jornada escolar das crianças (para muitas crianças, esta jornada tem a duração de 12 horas), acentuando, portanto, o seu papel de alunos e descurando aspectos essenciais da vida das crianças, como o tempo livre e o lazer, o brincar e a actividade lúdica, de uma maneira geral. Além disso, o facto de as actividades de enriquecimento curricular se desenrolarem no espaço escolar, com estruturas físicas e aspectos simbólicos bem vincados, faz com que elas sejam percebidas como “mais do mesmo”, ainda que existam situações inovadoras do ponto de vista pedagógico.

Como argumenta Ferreira (2009), a “escola a tempo inteiro”, ao exigir o reforço dos conteúdos de natureza académica e a permanência de mais tempo na escola, traduz-se, na prática, numa intensificação da jornada escolar da criança e do seu ofício de aluno. No âmbito desse programa, as “Actividades de Enriquecimento Curricular”, como a Música, o Inglês e o Desporto, são adicionadas às funções tradicionais da escola, mas reproduzindo, frequentemente, as modalidades convencionais de ensino e aprendizagem, em termos de espaços, tempos, disciplinas e metodologias, ao invés de se reconhecer o direito e a necessidade de a criança brincar e ter tempo efectivamente livre para o fazer, individualmente e nas relações entre pares. Em suma, as várias medidas relacionadas com o programa Escola a Tempo Inteiro, ao enfatizarem a questão dos resultados dos alunos e não a criança e os seus direitos, revelam uma perspectiva em que as crianças são vistas apenas como alunos/futuros cidadãos e não como crianças/cidadãos no presente. Ou seja, a escola tende a ser vista como o espaço de educação para a cidadania e não como o espaço da própria cidadania (Ferreira, 2009).

Capítulo IV

Metodologia e contexto de realização do estudo

4.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola onde se desenvolveu a investigação

Procede-se nesta secção a uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas Marvila¹, a que pertence a escola onde se procedeu à investigação empírica. Em termos de gestão, o Agrupamento funciona à luz no disposto no Decreto-Lei nº 115-A/98 e 75/2008, com três órgãos: o Conselho Executivo (órgão colegial) com quatro membros: Presidente e três Vice-presidentes. Para apoio ao Conselho Executivo existem dois assessores técnico-pedagógicos e um coordenador para cada estabelecimento de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; o Conselho Geral Transitório (em substituição da anterior Assembleia do Agrupamento), que é o órgão de representação dos membros da comunidade (docentes, não docentes, encarregados de educação, autarquia local e outros parceiros sociais); o Conselho Pedagógico (órgão colegial), constituído pelos coordenadores dos quatro grandes departamentos curriculares (professores titulares), coordenadores dos Directores de Turma (do 2º e do 3º ciclo), coordenador de projectos, representantes do pessoal não docente e representantes dos encarregados de educação.

O Conselho Pedagógico vem desenvolvendo as suas competências com um grande acréscimo na dinâmica de trabalho relativamente ao passado recente derivada da necessidade quase constante de deliberações e produção de documentos no âmbito pedagógico. No que concerne à gestão pedagógica, a actuação deste órgão tem sido fundamental,

¹ Foi autorizada a utilização do nome do Agrupamento, da escola do 1º ciclo onde foi realizado o trabalho bem como o nome dos adultos intervenientes.

pela assertividade necessária aos trabalhos das diversas estruturas de gestão intermédia e grupos de trabalho de todas as disciplinas e níveis de ensino.

A freguesia de Marvila era, até há pouco tempo, essencialmente rural, onde existiam muitas hortas e quintas, que ainda hoje dão nome a determinados locais. No entanto, e com o passar dos anos, Marvila transformou-se numa zona urbana de fisionomia bairrista e fabril. Geograficamente, a freguesia fica situada na zona oriental de Lisboa. A população é, em número de habitantes, a 4ª maior das 53 freguesias de Lisboa.

De acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento (2006), verifica-se que a maioria da população residente nesta área é descendente de uma geração migratória dos meios rurais para os meios urbanos que foi sendo absorvida gradualmente pela indústria local. Pouco a pouco a população foi-se instalando em bairros de barracas nestas zonas periféricas de Lisboa a que se juntaram mais tarde populações oriundas das ex-colónias do continente africano.

Actualmente, mais de 50% dos habitantes desta freguesia é natural de Lisboa, tendo idades compreendidas entre os 25 e os 60 anos e qualificações académicas essencialmente de nível do 1º ciclo do ensino básico.

Existe um grande número de desempregados, com destaque para as mulheres jovens com baixos níveis de escolaridade. No entanto, os encarregados de educação têm expectativas de estudos universitários para os seus educandos. Como causas do insucesso escolar (que possui uma taxa elevada, no escalão etário dos 15 aos 19 anos), a população residente menciona, sobretudo, a falta de apoio familiar/ambiente familiar degradado e a falta de hábitos de estudo.

Num inquérito elaborado e recolhido em 2005 para a elaboração do Projecto Educativo, a maioria da população residente considera que os principais problemas desta freguesia são a elevada taxa de desemprego, a toxicoddependência e a delinquência.

No que se refere ao âmbito escolar, os Directores de Turma/Docentes Titulares de Turma referem, sistematicamente, em actas de conselho de turma/docentes, o desinteresse de grande parte dos encarregados de educação, que não comparecem por sua iniciativa nem quando são solicitados; consideram ainda que existe uma grande falta de hábitos de estudo, especialmente devido aos ambientes familiares.

Em termos socioculturais a freguesia é bastante rica em casas regionais, colectividades e associações de moradores. Não possui outro tipo de ofertas culturais, com excep-

ção da organização anual da marcha de Marvila². Existem mais de duas dezenas de instituições particulares de solidariedade social. Mais recentemente começou a prestar-se alguma atenção ao vasto património histórico da freguesia, incluindo solares, conventos e mosteiros, quintas, palácios e fábricas.

Foi na Escola Básica do 1º Ciclo Dr. João dos Santos³, pertencente a este Agrupamento, que se desenvolveu o trabalho de investigação empírica. Esta escola fica localizada na Rua Pedro de Azevedo, no Bairro da Associação de Produtividade de Auto Construção (Prodac). Tem como área de intervenção o Bairro Marquês de Abrantes, o Bairro da Prodac e parte do Bairro dos Alfinetes.

O edifício desta escola é constituído por rés-do-chão e primeiro andar e dispõe de onze salas de aula, um centro de recursos; biblioteca, sala de informática e sala de Música; um laboratório de ciências; um ginásio; um ateliê de expressões artísticas; três gabinetes (Direcção, Médico e Apoios Educativos); uma arrecadação e onze casas de banho (3 para adultos, 4 meninas, 3 meninos e 1 nos balneários). Um aspecto a salientar é a existência de um espaço de recreio muito diminuto. Embora as crianças voem para os intervalos como se tivessem um espaço equivalente ao de um campo de futebol, o espaço é de reduzidas dimensões (Anexo II).

No que concerne à organização das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) neste Agrupamento, é de salientar que esta nova realidade obrigou a (re)pensar o modo de organização da escola, nomeadamente, em termos de gestão de recursos humanos, dos tempos e espaços escolares, da relação com a autarquia e com as famílias, etc. Como veremos no capítulo V, a concretização do Programa e das AEC seguiu, neste Agrupamento, um caminho próprio, optando pelo estabelecimento de uma parceria com uma empresa para a realização das AEC. No entanto, a monitorização das AEC é feita *in loco* quer por parte de uma responsável da empresa quer por parte de uma professora designada para o efeito.

Como veremos também no capítulo V, a monitorização das AEC e a sua articulação com os professores titulares de turma é uma realidade que salvaguarda as questões que estão na base do programa ETI. Por outro lado, a articulação com a componente lectiva é uma preocupação que norteia a gestão destas actividades (AEC), uma vez que a empresa de parceria refere, por exemplo, que “A *planificação da actividade de Filoso-*

² Dados recolhidos do Projecto Educativo de Agrupamento, Julho 2006.

³ A designação do estabelecimento de ensino é a real dado que os responsáveis do agrupamento se mostraram disponíveis para o efeito.

fia/Ciência será feita em conjunto com os professores titulares de turma, de forma a serem integradas no projecto curricular de turma. Assim, em diversos momentos serão realizados encontros para que a ligação entre as actividades e os conteúdos que estão a ser desenvolvidos na sala de aula tenham a articulação desejada.” (in Programa Filosofia para Crianças, Anexo VI e Programa Ciência a Brincar, Anexo VII).

4.2. Fundamentos e opções metodológicos

A escolha da escola para a realização da investigação empírica foi influenciada pelo conhecimento prévio do contexto, nas suas diversas vertentes, dado que aí leccionava desde 2007/2008, o que me permitiu estar familiarizada com o mesmo. Por outro lado, a relação estabelecida com os responsáveis do agrupamento fazia antever a predisposição para a realização de estudos de investigação e uma acessibilidade ao terreno mais facilitada. Efectivamente, pela troca de impressões ao longo desse ano lectivo, constatei que teriam interesse no tema e que este agrupamento é muito atento e sensível à população discente, como se comprovaria pelo facto de terem elaborado um questionário de satisfação aos alunos, sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Do ponto de vista pessoal, o mundo das crianças foi desde sempre o centro do meu interesse. Tendo como formação de base a licenciatura em professores do ensino básico na variante de Educação Física, que constituiu a alavanca para o percurso académico, estive sempre muito atenta às necessidades das crianças na perspectiva integral e de bem-estar, procurando ver as coisas a partir das suas perspectivas e, essencialmente, ouvindo-as. Entre os factores de natureza pessoal que explicam a minha opção pelo desenvolvimento deste estudo inclui-se o facto de ser mãe de duas crianças. A mais velha teve actividades de enriquecimento curricular a partir do seu terceiro ano e sempre com uma postura de muita resistência “Ó mãe, aquilo é uma confusão ... os rapazes jogam à bola no recreio da sala e as raparigas dançam aquelas músicas que trazem, não estamos lá a fazer nada!”. A mais nova iniciou o seu percurso este ano e para ela as AEC são aulas a sério, considerando ter quatro professores: a professora de Língua Portuguesa e Matemática (nunca se refere a Estudo do Meio), a professora de Inglês, a de Música e o professor de Educação Física.

Em termos profissionais, o facto de ser professora de Educação Física, onde valorizo o enriquecimento do léxico motor, na medida em que os dias de hoje não se compadecem com *ir brincar para a rua*, presenciando vários casos de crianças que nunca saltaram

muros e para quem fazer uma *cambalhota* é muito perigoso, faz-me estar alerta para a indisponibilidade motora com que as crianças crescem actualmente, bem como a forma escondida com que lidam com o seu próprio corpo. Apologista do *brincar, correr e saltar* o mais possível, preparando as crianças para uma vida social de *cais levantas-te* e de *caiu volta a tentar*, não podia ser mais apropriado um tema que nos faz questionar a Escola a Tempo Inteiro tendo em vista que o tempo de permanência nas escolas vai até ser noite, no Inverno. Onde fica o espaço de brincar, de ser criança, é algo que me questiono a par e passo.

Finalmente a escolha do tema teve a ver com o propósito de realizar uma dissertação que não se ficasse pelo cumprimento de uma tarefa. O forte desejo de que o meu trabalho servisse para algo mais do que a conclusão de um percurso levou-me a questionar os professores do ano curricular de mestrado. Importava saber o que faria sentido investigar, que necessitariam para as suas próprias investigações o que teria interesse estudar tendo como premissa *as crianças*. E o desafio surgiu: *A ETI na perspectiva das crianças*, um tema ainda não analisado e que, por si só, serviria de impulsionador para o trabalho a desenvolver.

Para o desenvolvimento da investigação empírica optou-se pelo método de “estudo de caso”. Este método é utilizado para estudar uma pessoa, uma organização, um grupo social ou uma dinâmica social e é recorrentemente adoptado no âmbito das Ciências Sociais. Podem-se encontrar variados contributos e perspectivas sobre este método, na literatura, apresentando-se como exemplos as obras de Gomm, Hammersley e Foster (2000), de Yin (1994) e de Stake (1995) e, no campo da educação, as de Stenhouse (1988), de Merriam (1988) e de Bassey (1999).

O “estudo de caso” consiste na análise do particular e da complexidade de um caso singular (Stake, 1995). Segundo Erickson (citado por Ferreira, 2005), embora a descoberta de princípios universais da vida social não seja impossível, a manifestação desses princípios num dado meio é única, pelo que, a sua descoberta só se poderá fazer após um estudo pormenorizado de casos particulares. O estudo de caso centra-se, portanto, no que ele tem de único, de singular e, mesmo que se venha a revelar semelhante a outros casos ou situações, o propósito do estudo de caso é analisar e compreender algo particular.

Na sua essência, o estudo de caso é um método de interpretação. O objectivo principal é estudar as situações sociais do ponto de vista dos participantes, colocando-se a ênfase no modo como a acção e o significado são construídos (Ferreira, 2005). Este

método enfatiza a interpretação em contexto, a procura da descrição da realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação e permite generalizações naturalísticas. Por outro lado, o método procura representar os diferentes e às vezes conflituais pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Ludke e André, 1986).

Embora os estudos de caso possam ser realizados com recurso às técnicas e procedimentos da investigação qualitativa ou quantitativa, ou combinando as duas, a presente investigação é de natureza qualitativa. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) estabelecem uma distinção entre investigação qualitativa e quantitativa, referindo-se ao “contexto da descoberta” em que tendencialmente se situa a investigação qualitativa e ao “contexto da prova” em que tendencialmente se apoia a investigação quantitativa. Enquanto na investigação quantitativa as hipóteses, as variáveis e o projecto de pesquisa são previamente definidos, baseando-se o valor da prova no controlo das variáveis em estudo, na investigação qualitativa as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa, como foi o caso do presente estudo, pelo que o contexto é considerado fundamental antes e durante a investigação.

A investigação realizada consiste, pois, num método de “pesquisa de terreno”, tendo em conta a possibilidade de através dele se produzir um conhecimento mais intensivo e aprofundado “não duma faceta isolada, mas dum tecido espesso de dimensões articuladas do social” (Costa, citado por Ferreira, 2005: 131). Este tipo de pesquisa implica a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto directo com os participantes, com as situações e os acontecimentos. Pela importância conferida à participação do investigador no contexto em estudo, pode dizer-se que se trata de um estudo de caso de “observação participante”.

Relativamente às técnicas e procedimentos de recolha de dados, o método de estudo de caso implica a combinação frequente da observação participante, das entrevistas em profundidade, não estruturadas ou semi-estruturadas, e da análise documental, tendo em vista o estudo das dinâmicas sociais do ponto de vista dos participantes. Em termos de análise dos dados, o investigador assume-se como um intérprete e um tradutor das justificações múltiplas dos actores sociais (Ferreira, 2005), sendo os temas e as categorias de análise sugeridos pelo contexto e pelo texto e não a pretexto de algo previamente concebido (ibid.).

Na investigação qualitativa podem-se utilizar diversas formas de recolha de dados – por observação directa, pela análise documental, pela entrevista aberta ou de estrutura flexível, etc. – contudo, num estudo de observação participante, todos os dados podem ser considerados notas de campo, sejam as próprias notas recolhidas por observação, sejam as transcrições das entrevistas, os documentos, as estatísticas oficiais ou outro material empírico. Como referem Bogdan e Biklen (1994: 150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Na análise dos dados tivemos presente o facto de as crianças procurarem dar respostas consideradas socialmente mais aceites ou que fossem ao encontro do esperado pela investigadora.

No tratamento dos dados, houve a preocupação de garantir o anonimato de todas as crianças envolvidas no estudo, o que não se aplica aos adultos mencionados nem aos estabelecimentos de ensino por ter havido manifestação favorável à sua designação real.

4.3. Percurso e procedimentos de pesquisa

Numa altura em que as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) já estão implementadas na vida da escola, suscitou-nos particular interesse perceber em que medida elas estão a satisfazer os alunos. E foi exactamente este o factor propulsor da investigação. Como é que os alunos sentem estas actividades? Entendem-nas como uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos? Vêem-nas apenas como *mais aulas*? Encontram aqui uma forma de ajuda para superar as suas necessidades cognitivas? Encaram-nas como um espaço de socialização não-formal? Constituem um espaço onde podem usufruir o que de outra forma não teriam?

Para a realização do estudo, o primeiro passo consistiu na apresentação da proposta de investigação ao Conselho Pedagógico do Agrupamento Escolas de Marvila (Anexo I). Após a aprovação do projecto, em 26 de Novembro de 2008, questioneei a vice-presidente responsável pelo 1º ciclo acerca da melhor forma de abordar a questão na escola onde pretendia realizar o estudo. Foi-me indicado o coordenador da escola. Desloquei-me à escola com o intuito de dar a conhecer ao coordenador de estabelecimento o projecto, o seu enquadramento, os objectivos e a metodologia. Neste contacto recolhi alguns dados estatísticos quanto ao número de alunos na escola, o número de crianças que frequentam as actividades de enriquecimento curricular (AEC) e qual o horário destinado a estas actividades.

A escola possui nove turmas com um total de 193 alunos, dos quais apenas 6 não frequentam as AEC. Quanto ao horário destas actividades (Anexo V), são concentrados entre as 15h45 e as 17h30, no entanto, devido a aspectos logísticos relacionados com os professores, sete turmas iniciam as referidas actividades, uma vez por semana, às 14h45 e, também uma vez por semana, essas mesmas turmas iniciam uma das actividades às 16h45.

O diário de bordo com as respectivas notas de campo nasceu deste primeiro dia na escola e nele se registou a enorme simpatia com que fui recebida, bem como a total disponibilidade manifestada por parte do coordenador e de toda a escola.

Neste primeiro encontro, foram trocadas impressões acerca do modo de solicitar autorização (Anexo III) aos encarregados de educação (EE). Na opinião do coordenador, as autorizações deveriam ser entregues a todos e poderiam ser solicitadas no momento em que os EE vão buscar as crianças, evitando-se, assim, a perda de tempo relativo ao facto de esta ir para casa e, eventualmente, demorar a vir. Isto porque mostrei vontade de realizar a primeira entrevista antes do final do 1º período. Posteriormente, o coordenador apresentou-me a pessoa da empresa responsável pelas AEC e que coordena todo o processo. Ao contrário do anterior contacto, este mostrou-se pouco aberto a alguém vindo do exterior. Sugeri uma reunião num dia em que lhe fosse mais conveniente para lhe dar a conhecer o projecto e colocar todas as questões que julgasse necessárias. Assim foi, dois dias volvidos, regresssei à escola com o objectivo de cativar e dar a conhecer que não havia qualquer propósito de invasão.

A responsável da empresa esperava-me à hora combinada mas debatia-se com a questão da falta de um professor e, eventualmente, teria de “entrar” em substituição. Momentos depois surge alguém que viria substituir o colega, pois estava previsto. Depois do toque de entrada iniciámos a conversa que foi demorada prolongando-se além do esperado. Registo desse dia que, após conhecer a minha perspectiva sobre a ETI, a interlocutora mostrou-se muito receptiva, interessada e entusiasta. Por sua sugestão as autorizações seriam entregues aquando da reunião de avaliação do primeiro período. A investigação iria pois decorrer no segundo período.

À medida que fui recolhendo as autorizações fiquei surpreendida com os resultados, não só pela adesão massiva mas fundamentalmente pelo que encontrei em algumas delas onde se lia, a título de exemplo, “*o meu filho não frequenta as actividades porque moramos muito longe mas pode cá ficar se entender*”. É de salientar que esta família vive fora da cidade, na extremidade oposta, o que implica que demora cerca de uma hora em transportes. Com

as autorizações em mão reuni novamente com a responsável da empresa das AEC para seleccionarmos as crianças para participarem no estudo.

Os critérios que presidiram à escolha das crianças tiveram sobretudo a ver com: alunos que frequentassem as AEC (dois alunos por turma, e um de cada sexo) cujas características se compatibilizassem com o trabalho a desenvolver, isto é, conversa informal em grupo. No final deste passo concluí que a responsável conhecia efectivamente as crianças.

Procedeu-se à elaboração de um quadro de divulgação, com as crianças escolhidas, por turma e ano de escolaridade, com o agendamento das entrevistas. Este quadro foi facultado aos docentes da escola, aos professores das AEC e foi dado a conhecer, também aos EE.

Quadro 2 – Crianças envolvidas no estudo e calendarização das entrevistas

Grupos	Crianças ⁴	Ano/Turma
G1 – 1º Ano	1	1/B
	2	1/B
	3	1/A
	4	1/A
G2 – 2º Ano	1	2/A
	2	2/A
	3	2/B
	4	2/B
G3 – 3º Ano	1	3/A
	2	3/A
	3	3/B
	4	3/B
G4 – 4º Ano	1	4/A
	2	4/A
	3	4/B
	4	4/B
	5	4/C
	6	4/C
Calendarização das Entrevistas:		
GT – Todos	GT 1 – 20 de Janeiro	GT 2 – 24 de Março
G1 – 1º ano	G1.1 – 27 de Janeiro	G1.2 – 3 de Março
G4 – 4º ano	G4.1 – 27 de Janeiro	G4.2 – 3 de Março
G2 – 2º ano	G2.1 – 29 de Janeiro	G2.2 – 5 de Março
G3 – 3º ano	G3.1 – 29 de Janeiro	G3.2 – 5 de Março

⁴ Pelo já exposto os nomes das crianças foram salvaguardados pelo que, para este trabalho, se procedeu à adaptação do quadro fazendo a equivalência do nome a um número correspondente.

A receptividade à investigação foi total, por parte do corpo docente, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação e alunos, tendo-se-me aberto todas as portas. Foi-me dada plena liberdade para que pudesse circular na escola e para contactar com as crianças fosse em sala de aula ou em espaço de recreio.

Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram de dois tipos:

1. Entrevistas informais com registos de observação sob a forma de notas de campo (N.C.):

- À vice-presidente do Conselho Executivo – pelas competências atribuídas na coordenação do 1º ciclo;
- Ao coordenador da Escola onde o estudo se desenvolve – pela participação que tem por inerência do cargo;
- À coordenadora das AEC – pelas competências de coordenação e articulação que possui atribuídas pelo Conselho Executivo;
- À responsável pela empresa da parceria, Brinquilharias - pelas competências de coordenação, gestão e organização atribuídas pela empresa.

2. Entrevistas semi-estruturadas com registo áudio:

- Ao grupo total (GT) de alunos envolvidos na investigação, no início (GT1) e no final da investigação (GT2).
- Às dezoito crianças, duas por turma, da escola do 1º ciclo João dos Santos. No primeiro, segundo e terceiro ano existem duas turmas e, no quarto, três turmas (respectivamente G1, alunos do primeiro ano; G2, alunos do segundo ano; G3, alunos do terceiro ano e G4, alunos do quarto ano) em dois momentos (G1.1, G1.2; G2.1,G2.2; G3.1, G3.2 e G4.1, G4.2) perfazendo um total de oito entrevistas.

As entrevistas foram agendadas duas a duas (G1 e G4; G2 e G3) às terças e quintas-feiras⁵ - entre as 15h45m e as 17h. No dia 27 de Janeiro realizaram-se as entrevistas G1.1 e G4.1; a 29 de Janeiro G2.1 e G3.1; a 3 de Março G1.2 e G4.2 e a 5 de Março G2.2 e G3.2.

No total efectuaram-se dez entrevistas organizadas da seguinte forma: a primeira e a última com todas as crianças do estudo - GT1 a 20 de Janeiro e GT2 a 24 de Março, com duração aproximada de 30 minutos - para lhes dar a conhecer o porquê da minha

⁵ O horário lectivo da investigadora, docente no agrupamento, apenas permitia dispor da 3ª e 5ª feira à tarde e do dia de sexta-feira. A responsável pela Brinquilharias solicitou que não se utilizasse a 6ª feira por ser sempre o dia mais propício a imprevistos.

presença, para que iriam ser as conversas e saber se estariam disponíveis para tal e, no final, dar-lhes a conhecer as conclusões a que cheguei, se estariam de acordo com elas e se teriam alguma coisa a acrescentar. As restantes oito entrevistas, com duração entre 20 a 30 minutos, tiveram como referência um guião (Anexo IV) e efectuaram-se por ano de escolaridade (G1, G2, G3 e G4).

Em todas as entrevistas houve o cuidado de proporcionar um ambiente que possibilitasse a participação efectiva de todos, procurando criar a consciência de que todos e cada um tinha um papel activo e preponderante.

Esta abordagem foi muito valorizada pelas crianças do grupo e na entrevista final referiram este aspecto como gratificante. No início de cada entrevista houve espaço para uma troca de impressões livre que permitisse uma reflexão acerca do que tivessem pensado nos dias que mediarão a última sessão e sem preocupações de cumprir determinada tarefa ou responder a uma questão.

Este foi um percurso e um processo que nunca se encontraram fechados, pois, desde o primeiro momento, procedeu-se a várias adaptações, ora por questões logísticas - caso da entrega/recepção das autorizações aos encarregados de educação - ora por razões processuais - selecção de actividades por parte do agrupamento - ou ainda decorrentes dos dados recolhidos após a primeira sessão de entrevistas aos quatro grupos.

4.4. As entrevistas com crianças

Pretendia-se estudar em profundidade uma situação nova e pouco investigada, sobretudo tendo em conta a especificidade da abordagem do tema: a escola a tempo inteiro, na perspectiva das crianças. O objectivo principal do estudo era compreender de que forma vivem e sentem as crianças esta realidade. Não se tratava, portanto, de confirmar uma determinada teoria, ou generalizar os resultados do estudo, mas antes compreender como as crianças estão a viver esta realidade, num contexto específico: o conhecimento a nível individual e os procedimentos organizacionais de uma escola (o *caso* em estudo), na implementação do programa ETI.

Quando se introduzem alterações na organização e gestão da escola acontece, por vezes, que não se conhece o que os visados pensam acerca dessas mesmas modificações. Questionam-se políticas e estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, mas estes não são ouvidos relativamente aos assuntos que lhes dizem directamente respeito: que

pensam e sentem os alunos acerca das actividades de enriquecimento curricular? Correspondem estas actividades aos seus anseios e necessidades?

Enquanto investigadora no terreno, e tratando-se de um estudo com crianças, houve sempre a preocupação de criar um ambiente propício para elas falarem livremente. Sendo também uma experiência nova para mim, procurei estabelecer balizas que minimizassem os riscos de me desviar do objectivo das entrevistas. Assim, existiram três grandes propósitos que importava não esquecer: estabelecer uma relação com as crianças e formular questões (exemplo: *a que brincas?*) para que as suas vozes fluíssem sem que sentissem um excesso de controlo, exercido por mim ou pelas questões; criar situações que levassem as crianças a reflectir sobre as suas respostas (por exemplo, quando as levei a pensar na diferença do que fazem indo para casa às 15h30m ou às 17h30m); e colocar questões que me permitissem centrar as respostas em contextos, isto é, *brincas a quê e onde?*

Para a realização das entrevistas foi-me facultada uma sala, numa zona sossegada da escola. Organizei as mesas dispondo-as como se de uma só se tratasse e possibilitando um campo de visão alargado de igual forma para todos, inclusivamente para mim. Escolhi uma cadeira com as mesmas dimensões das das crianças e um lugar central para que não houvesse lugar a que alguém se deitasse em cima das mesas para me ver.

No primeiro dia foi fundamental criar empatia, ser explícita quanto aos objectivos da minha presença e explicar-lhes três aspectos que me pareciam cruciais: o que pretendia saber, que ninguém era obrigado a ficar, e que no final do meu trabalho iria questioná-los para confirmarem, ou não, os meus resultados.

As crianças gostaram muito de ouvir dizer - “toda a gente decide acerca do que vocês devem fazer mas ninguém vos pergunta o que acham acerca disso, pois não?” Imediatamente houve ressonâncias comuns: “*A mim ninguém me pergunta nada!*”. Foram muito receptivas quando foquei, no primeiro contacto, que, apesar de os pais terem autorizado, não eram obrigados a ficar e sentiram-se muito importantes, protagonistas, quando lhes referi que no final gostaria de confrontar as minhas conclusões com as ideias deles para verificar se eu tinha entendido bem: “*Isso é bom. Às vezes falamos e parece que não nos ouvem.*”

O primeiro contacto/entrevista com o grupo todo, que ocorreu no dia 20 de Janeiro de 2009, foi, pelo exposto, muito gratificante, sobretudo porque pude verificar a atenção e o interesse demonstrados pelas crianças. Como lhes dei a conhecer o calendário das nossas reuniões despediram-se fazendo alusão ao próximo dia.

4.4.1. As primeiras entrevistas⁶

Na primeira ronda de entrevistas, pelos grupos organizados por ano de escolaridade, procurei saber a que brincavam⁷. Inicialmente, e para os pôr à vontade, deixei-os falar sem a preocupação de saber em que circunstâncias o faziam. O objectivo inicial era o de construir uma base de dados com as brincadeiras para, posteriormente, os confrontar com o que fazem naquilo a que considerassem “tempo para si”.

Não houve o intuito de classificar as brincadeiras uma vez que não é esse o objecto de estudo deste trabalho. Importava saber o que as crianças consideram brincar para, posteriormente, se poder comparar com o que efectivamente fazem quando não têm balizas de espaço e/ou controlo exercido por adultos. Uma vez que este trabalho tem como centro o que as crianças sentem, pensam e vivem, procurámos estabelecer um ambiente o mais promotor possível da sua livre expressão, não as condicionando em função de espaços e/ou lugares.

Na primeira entrevista com o 1º ano algo muito curioso aconteceu - o João⁸, com seis anos, disse que jogava aos Jogos Olímpicos, o que me deixou perplexa mas expectante, daí que o tenha interpelado.

“Eu jogo aos Jogos Olímpicos [e como é que brincam?] com imaginação! Inven-tei provas e digo aos meninos [como são essas provas? Ensina-me!] “estafetas” enquanto vão e vêm têm de trazer um pau [e as outras provas?] salto em comprimento, a fingir...” (G1.1, João, seis anos, 27 de Janeiro)

O João era uma criança muito curiosa pois os seus olhos brilhavam enquanto falava e parecia que viajava com cada brincadeira que era mencionada.

Como já foi referido, de forma a preservar a identidade das crianças foi atribuído um número a cada criança aquando do registo de dados (Quadro 2). Os números ímpares correspondem a raparigas e os pares aos rapazes.

De posse destes primeiros dados poderia questionar as crianças relativamente ao tempo e espaço em que brincavam. As respostas surgiram em unísono “No recreio”. Para evitar o condicionamento de respostas, dado o facto de estarmos numa sala dentro da escola, procu-

⁶ Em cada grupo, por ano de escolaridade - G1.1, G2.1, G3.1 e G4.1.

⁷ O guião de entrevista (Anexo IV) tem como linhas orientadoras: “A que brincas?”, “Com quem brincas?” e “Quando brincas?”. Com o decorrer do processo foram sendo introduzidas novas questões, “Achas que tens tempo para brincar aqui na escola?”, “Se fosses tu a mandar que escolherias: ir para casa após as 15h30m, ficar na escola até às 17h30m mas sem AEC ou ficar na escola e ter AEC?” e “O que é para ti Tempo Livre?”.

⁸ Este é um nome fictício, tal como os restantes.

rei diversificar as respostas na busca de uma percepção mais concreta do local onde brincam. Questionei então se brincavam nas AEC e/ou após as AEC fazendo a ligação com o espaço da família/bairro. As respostas foram espontâneas e sem hesitações, com exceção de uma criança, do 2º ano, que disse não brincar durante a semana: “*Quando me vou embora com o meu pai vamos ao armazém descarregar e depois vou para casa e depois faço os trabalhos*” (Diogo, 29 de Janeiro G2.1).

Perante estes dados procurei direccionar as questões para saber a que brincavam em cada um desses tempos/espacos (cfr. Tabelas 4 e 6).

Terminada a primeira ronda de entrevistas, detinha os seguintes dados: o que consideram as crianças brincar; a que brincam nos recreios, nas AEC, após AEC e ainda na escola e depois de saírem da escola (Anexo IX); como consideram as AEC - aulas a sério ou *aprender a brincar*. Esta última questão não estava prevista na primeira abordagem; contudo, as entrevistas eram semi-estruturadas, tendo como um dos principais objectivos ouvir as crianças. Neste sentido, permiti e incentivei a expressão livre das mesmas, de modo a que os seus pensamentos e sentimentos fluíssem. A nova questão das entrevistas surgiu, portanto, na sequência das conversas e aconteceu em dois dos grupos.

4.4.2. Paragem para reflexão

Após esta primeira incursão no universo das crianças, procedeu-se à análise dos dados para reflectir acerca dos mesmos e procurar perceber em que medida os dados obtidos estariam ou não de acordo com a perspectiva inicial da investigação e se não se estaria a “perder o Norte”. Era necessário fazer uma reflexão e redefinir algumas questões para a consolidação dos dados até então recolhidos.

Nesta fase da investigação importava rever todos os dados para, na segunda entrevista com os grupos G1.2, G2.2, G3.2 e G4.2, as otimizar ao máximo. Preparei as entrevistas para que fosse possível responder às questões inicialmente propostas:

- *Como é que os alunos sentem estas actividades?*
- *Entendem-nas como uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos?*
- *Vêem-nas como mais aulas?*
- *Encontram aqui uma forma de ajuda para superar as suas necessidades cognitivas?*
- *Encaram-nas como um espaço de socialização não-formal?*
- *Constituem elas um espaço onde podem usufruir de actividades que de outra forma não teriam?*

De uma maneira geral, os dados recolhidos até então apontavam no seguinte sentido: as crianças acham que *aprendem a brincar* nas AEC. Para aprofundar a reflexão das crianças sobre o assunto, introduziram-se outras questões:

- *Achas que tens tempo para brincar aqui na escola?*
- *O que é para ti tempo livre?*
- *Se fosses tu a mandar, gostarias de ir para casa às 15h30m, ficar na escola até às 17h30m mas sem actividades ou ficar na escola com actividades?*
- *Qual a diferença entre ir às 15h30m ou as 17h30m para casa?* (esta pergunta foi acrescentada posteriormente, em função das respostas que fui obtendo).

4.4.3. Segundas entrevistas e devolução intermédia de dados às crianças⁹

No primeiro momento de cada uma destas entrevistas procurei lembrar o que tinham dito aquando do nosso primeiro encontro e mostrei-lhes o rascunho das grelhas que, então, completaram – e que se constituiriam nas Tabelas 1, 4 e 6. Ainda nesta forma espontânea com que completámos as referidas grelhas, quis confirmar com eles se as AEC seriam *aulas a sério ou a brincar* pois, apesar de ter ficado com essa percepção, apenas tinha, em registo áudio, o grupo do segundo e quarto anos.

À questão “*Achas que tens tempo para brincar todos os dias?*” a resposta que brotou de imediato, em todos os grupos, foi “*Sim, no recreio*”.

Ao serem interpelados se brincavam *todos os dias* fora da escola, as respostas vieram confirmar os dados já mencionados (dezassete das dezoito disseram dispor de tempo todos os dias), havendo a excepção do Diogo, que disse que não tinha tempo para brincar durante a semana. Quando lancei a questão “*Se fosses tu a mandar, gostarias de ir para casa às 15h30m, ficar na escola até às 17h30m mas sem actividades ou ficar na escola com actividades?*”, as respostas viriam consolidar os dados das primeiras entrevistas, grupo após grupo.

Ao constatar que as AEC agradavam às crianças - e uma vez que haviam dito que brincavam na escola e em casa todos os dias - surgiu uma nova questão: “*então qual é a diferença entre saírem da escola às 15h30 ou às 17h30?*”. A convicção com que a resposta

⁹ G1.2 e G4.2, no dia 3 de Março de 2009; G2.2 e G3.2, no dia 5 de Março de 2009.

surgiu foi semelhante em todos os grupos e comparável à constatação de haver trabalhos diariamente: “*temos mais tempo*”.

À questão “*O que é, para ti, tempo livre*”, as crianças responderam prontamente que era tempo para brincar. Retorqui lembrando-os que brincar era algo que faziam na escola e em casa e que, na grande maioria, todos o faziam no dia-a-dia. Pedi que analisassem a expressão *tempo livre* e permaneceram em silêncio, sorrindo timidamente. Exemplifiquei, então, indicando que seriam momentos onde não estariam obrigados a nada e as respostas surgiram aqui e acolá: “*Para fazer o que quero quando quero (o quê, por exemplo?) brincar, jogar*”, “*levantar às horas que quiser (para fazer o quê?)*” “*sei lá brincar, as coisas que faço sempre!*” ou, ainda, “*tempo livre para fazermos o que quisermos, é isso não é?*”.

4.4.4. A segunda entrevista com o grupo todo¹⁰ e devolução de dados às crianças

Para apresentar às crianças os dados recolhidos socorri-me de tabelas. Para que ficasse claro que os dados haviam sido retirados das suas falas relembrei os casos de exceção, como o Diogo, que tinha afirmado que não tinha tempo para brincar durante a semana, da Maria, que queria ficar na escola após as 15h30 mas sem Apoio ao Estudo, e da Sofia, que queria ficar na escola sem AEC se pudesse ver televisão.

As crianças mostraram-se satisfeitas com as informações prestadas e perguntaram se não voltaria à escola para conversar com elas. Disseram que tinham gostado muito de passar alguns momentos a falar sobre as coisas que fazem e de que gostam. Referiram ainda que os colegas também queriam estar naquelas conversas e que se sentiam muito contentes por terem sido escolhidos.

Na primeira reunião com todo o grupo havia-os informado do objectivo de todo este processo e que os seus nomes iriam constar sobre a forma de pseudónimos. Chegou o momento, pois, de lhes agradecer a disponibilidade e simpatia com que me ajudaram e que a minha gratidão seria registada¹¹.

¹⁰ GT2, 24 de Março de 2009.

¹¹ Após a discussão da Dissertação deslocar-me-ei de novo à escola para conversar com eles.

Capítulo V

Apresentação, análise e discussão dos resultados

5.1. Uma tipologia de análise das “brincadeiras” das crianças

O Programa Escola a Tempo Inteiro (ETI) introduziu na vida das crianças um prolongamento do tempo de permanência na escola. Para a concretização deste programa foram implementadas diversas medidas já abordadas neste trabalho, pelo que nos concentraremos agora, essencialmente, nas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), por serem estas que se relacionam mais directamente com o presente estudo.

O ponto de partida deste trabalho foi compreender as perspectivas das crianças face a uma escola que alargou o período de funcionamento até, pelo menos, às 17h30. Ou seja, pretendíamos perceber o que as crianças pensam e sentem e como vivem a sua *jornada escolar*; saber como é que as crianças encaram este aumento do tempo de permanência na escola – momentos de consolidação de conteúdos ou tempos de socialização? Vivem este espaço como algo que prolonga as aulas ou como oportunidade de vivenciar coisas novas e de usufruir de convívio?

Para uma análise dos dados recolhidos, elaborei tabelas que permitiram uma leitura e interpretação das brincadeiras que as crianças referiram. A necessidade de me socorrer de uma categorização que objectivasse as brincadeiras registadas nas referidas tabelas surgiu aquando da análise dos dados e prendeu-se com o facto de pretender comparar as respostas, tendo em consideração que são crianças e que, naturalmente, têm a tendência para enunciar uma série de brincadeiras sem pararem para pensar se efectivamente as praticam todos os dias e em qualquer lugar.

Como uma das questões que norteia o presente estudo é perceber se as crianças têm tempo para brincar todos os dias num quotidiano de ETI, importava saber se aquilo a que as crianças consideram brincar - *A que brincas* - corresponde ao que efectivamente fazem em diferentes contextos (no intervalo, após AEC e ainda na escola e após a escola).

Foi por este motivo que adoptei a categorização definida por Beatriz Pereira e Carlos Neto¹ (1997: 236, 237) e que passo a enunciar:

1. Actividades de faz de conta – Nesta categoria estão inseridas todas as práticas de simulação como por exemplo: brincar às casinhas, aos carrinhos, aos médicos, etc..
2. Actividades naturais – Incluí práticas, tais como: saltar, correr, lutar, fazer ginástica, brincar com areia, etc.
3. Actividades de equilíbrio dinâmico – Inclui práticas, tais como: de andar de bicicleta, skate, patins, etc.
4. Actividades lúdico-desportivas – Nesta categoria estão englobados os desportos colectivos com bola, ainda que com grandes adaptações a nível das regras, do espaço de jogo e número de jogadores, etc.
5. Jogos de perseguição – Esta categoria engloba jogos de corrida e perseguição, tais como as escondidas, o toca e foge, etc.
6. Actividades de coordenação dos movimentos – Nesta categoria estão englobadas várias actividades de salto, que implicam grande coordenação, tais como o saltar à corda e ao elástico, à macaca, etc.
7. Jogos didácticos – Neste foram englobadas práticas que visam por um lado o desenvolvimento intelectual e por outro o desenvolvimento social. São jogos de acoplagem, isto é, actividades lúdicas de construção e articulação de peças, como, por exemplo, os legos, os blocos e os puzzles que visam a criação de um todo a partir de vários elementos, os lotos, que visam a identificação e o agrupamento, os jogos de cartas onde as noções de mais e menos estão presentes, etc.
8. Actividades artísticas – Nesta categoria estão englobadas todas as práticas ligadas à via artística, tais como pintar, ouvir música, cantar, tocar instrumentos, representar, fazer teatro de fantoches, etc.
9. Actividades de biblioteca e computador – Como ler, ver livros, contar e ouvir histórias, escrever, desenhar, pintar, jogos no computador e jogos electrónicos.
10. Outros – Engloba todas as actividades da criança não contempladas nas categorias anteriores, como, por exemplo: pescar no rio, brincar com os animais, apanhar grilos, contar anedotas, etc.

¹ Adoptamos esta categorização para possibilitar o estabelecimento de uma comparação entre o que as crianças mencionam que é brincar e os diferentes locais onde o fazem. Estes autores desenvolveram uma investigação intitulada “A infância e as práticas lúdicas – Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos” que se encontra publicada na obra “As crianças: contextos e identidades” da coordenação de Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento, na colecção *Infans* do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

5.2. A que brincam as crianças

Esta primeira questão serviu para “quebrar o gelo” após as apresentações mútuas e a explicação do propósito das conversas que se iriam desenrolar. A opção pela elaboração de uma tabela já foi dada anteriormente e nela se apresentam os resultados (Tabela 1).

Tabela 1 – A que brincas?

A que brincas?	1º ANO 27 Janeiro	<p>1 – Tubarão e peixinho, brinco com as minhas bonecas, às filhas e às mães, faço desenhos, pinto com as minhas amigas e jogo no Magalhães.</p> <p>2 – Corridas, às apanhadas, ao peão, carros, cartas, à porrada com o meu urso, Jogo no Magalhães, Play Station 2, no PC jogo e vejo vídeos, ao Karaté, ando de bicicleta quando está calor e brinco com as espadas.</p> <p>3 – Saltar à corda, apanhada, ao “peixinho” (a roda é a rede), com as Pollys (bonecas) e com as Barbies, jogo e vejo vídeos (no PC), Game-boy, natação, às cartas e à bola.</p> <p>4 – Corridas, aos Jogos Olímpicos, ao tubarão e ao peixinho, Hot Whells (carros), Powers Rangers, aos Médicos, com os Dinossauros, PSP, Play Station e no PC.</p>
	2º ANO 29 de Janeiro	<p>1 – Eu jogo à bola e às apanhadas com os meus colegas.</p> <p>2 – Apanhadas, escondidas e brinco com os meus sobrinhos aos legos.</p> <p>3 – Apanhada e brinco com o Magalhães.</p> <p>4 – Futebol.</p>
	3º ANO 29 de Janeiro	<p>1 – PSP e às escondidas.</p> <p>2 – Apanhada ao faz-de-conta.</p> <p>3 – Apanhada, às escondidas e no Magalhães.</p> <p>4 – Jogo Futebol e no PC.</p>
	4º ANO 27 de Janeiro	<p>1 – Futebol, escondidas, apanhadas, cabra-cega, polícia e ladrão, Sr. Sério, forca, Cartas, Teatro, Rugby, Ginástica e PS.</p> <p>2 – Futebol, apanhada, cabra-cega, polícias e ladrões, à forca (no papel), ping-pong, ténis, Sr. Sério, monopólio, cartas, PS, PSP, Nintendo e PC.</p> <p>3 – Apanhada, Sr. Sério, cabra-cega, escondidas, “ó mãe dá licença”, Futebol, Badminton, corridas, Teatro, camaleão e tintas, Trivial Pursuit, Monopólio, computador “lencinho vai na mão”.</p> <p>4 – Feiticeiros, polícias e ladrões, Sr. Sério, PSP, Futebol, apanhada, PS, Uno, Monopólio, teatro, Rugby, escondidas, cartas às vezes berlindes, PS, Buzz e PC.</p> <p>5 – Apanhada, escondidas, Uno, Sr. Sério, Cabra-cega, tintas, Teatro, Buzz, pinturas e Magalhães.</p> <p>6 – Futebol, apanhadas, escondidas, PS2, Magalhães e Nintendo.</p>

Tendo como suporte a categorização descrita anteriormente, procurei estabelecer a relação entre esta e os dados obtidos aquando da questão “A que brincas?”. Para tal, socorri-me do uso de cores para distinguir as diferentes categorias, tendo resultado a tabela 2.

Tabela 2 – Brincadeiras por categoria/cor (1 2 3 4 5 6 7 8 9 10)

<p>1 - Tubarão e peixinho, brinco com as minhas bonecas, às filhas e às mães, faço desenhos, pinto com as minhas amigas e jogo no Magalhães.</p> <p>2 - Corridas, às apanhadas, ao peão, carros, cartas, à porrada com o meu urso, ao Karaté, Jogo no Magalhães, Play Station 2, no PC jogo e vejo vídeos, ando de bicicleta quando está calor e brinco com as espadas.</p> <p>3 - Saltar à corda, apanhada, ao “peixinho” (a roda é a rede), com as Pollys (bonecas) e com as Barbies, jogo e vejo vídeos (no PC), Game-boy, natação, às cartas e à bola.</p> <p>4 - Corridas, aos Jogos Olímpicos, ao tubarão e ao peixinho, Hot Whells (carros), Powers Rangers, aos Médicos, com os Dinossauros, PSP, Play Station e no PC.</p>
<p>1 - Eu jogo à bola e às apanhadas com os meus colegas.</p> <p>2 - Apanhadas, escondidas e brinco com os meus sobrinhos aos legos.</p> <p>3 - Apanhada e brinco com o Magalhães.</p> <p>4 - Futebol.</p>
<p>1 - PSP e às escondidas.</p> <p>2 - Apanhada, ao faz-de-conta.</p> <p>3 - Apanhada, às escondidas e no Magalhães.</p> <p>4 - Jogo Futebol e no PC.</p>
<p>1 - Futebol, escondidas, apanhadas, cabra-cega, polícia e ladrão, Sr. Sério, forca, Cartas, PS, Teatro, Rugby e Ginástica.</p> <p>2 - Futebol, apanhada, cabra-cega, polícias e ladrões, à forca (no papel), ping-pong, ténis, Sr. Sério, Monopólio, cartas, PS, PSP, Nintendo e PC.</p> <p>3 - Apanhada, Sr. Sério, cabra-cega, escondidas, ó mãe dá licença, Futebol, Badminton, corridas, Teatro, camaleão e tintas, Trivial Pursuit, Monopólio, computador “lencinho vai na mão”.</p> <p>4 - Feiticeiros, polícias e ladrões, Sr. Sério, PSP, Futebol, apanhada, PS, Uno, Monopólio, teatro e cartas, Rugby, escondidas, às vezes berlindes, Buzz e PC.</p> <p>5 - Apanhada, escondidas, Uno, Sr. Sério, Cabra-cega, tintas, Teatro, Buzz pinturas e Magalhães.</p> <p>6 - Futebol, apanhadas, escondidas, PS2, Magalhães e Nintendo.</p>

Na procura de uma leitura mais rigorosa, elaborei uma tabela de frequências (Tabela 3).

Tabela 3 – Frequência de respostas relativamente ao tipo de brincadeiras

Categorias	Frequências de respostas	Nº de crianças que referiram a categoria
1 – Actividades de faz de conta	11	6
2 – Actividades naturais	8	6
3 – Actividades de equilíbrio dinâmico	1	1
4 – Actividades lúdico-desportivas	11	9
5 – Jogos de perseguição	33	16
6 – Actividades de coordenação dos movimentos	5	4
7 – Jogos didácticos	13	8
8 – Actividades artísticas	10	5
9 – Actividades de biblioteca e computador	30	14
10 – Outros	6	5

Pela análise da tabela é possível verificar que as brincadeiras mais enunciadas se registam na área dos jogos de perseguição, com 33 referências feitas por 16 crianças, seguindo-se as actividades de biblioteca e computador, com 30 referências feitas por 14 crianças. Seguem-se as actividades lúdico-desportivas, com 11 alusões feitas por 9 crianças; os jogos didácticos, com 13 referências feitas por 8 crianças; as actividades de faz-de-conta, com 11 referências feitas por 6 crianças. As actividades artísticas surgem a par das actividades naturais com 8 referências feitas por 6 crianças. As “outras” apresentam 6 frequências feitas por 5 crianças. As actividades de coordenação de movimentos aparecem em penúltimo lugar, com 5 frequências feitas por 4 crianças, apenas se sobrepondo às actividades de equilíbrio dinâmico que registam 1 referência feita por 1 criança.

Para permitir que, neste primeiro contacto com as crianças em pequenos grupos², se sentissem à vontade para falarem abertamente, introduzi uma questão intermédia: *Onde brincas?* Das dezoito crianças inquiridas todas responderam que brincam nos intervalos da escola e aos fins-de-semana. É de referir ainda que dezasseis disseram que brincam nas AEC e após as AEC.

5.3. A que brincam na escola, nos intervalos e após as AEC

Segui o processo utilizado na primeira questão para os dados recolhidos nesta segunda questão, procedendo a uma primeira distinção entre aquilo a que as crianças brincam no

² Contactos estabelecidos nos dias 27 e 29 de Janeiro de 2009.

recreio e, posteriormente, após as AEC. Estes dados iriam permitir comparar a que brincam as crianças na escola com o que haviam indicado como sendo as suas brincadeiras.

Assim, os dados recolhidos permitiram constatar, numa primeira análise, que em relação a brincar no recreio registam-se sete categorias e quanto a brincar na escola após as AEC registam-se cinco, sendo que apenas três delas são coincidentes. Os dados (Tabela 4) revelam que as crianças brincam na escola e os tipos de brincadeira mencionadas por elas percorrem uma variedade de situações que vão desde as actividades de biblioteca e computador (2 frequências) até aos jogos de perseguição (32 frequências). Há referências claras aos jogos didácticos (22 frequências; 11 crianças), às actividades lúdico-desportivas (10 frequências; 8 crianças), a actividades de faz de conta (10 frequências; 5 crianças) e “outras” (9 frequências; 4 crianças). Para além destes dados, as referências às categorias 2, 6 e 8 com três crianças que as indicaram, parecem confirmar que as crianças da amostra dispõem de tempo e espaço para brincar na escola.

Tabela 4 – Frequência de respostas relativamente a “brincar na escola”, “no recreio” e “após as AEC”

Catego- ria	Brincar no recreio		Brincar após as AEC		Total (brincar na Escola)	
	Frequência	Nº de crianças	Frequência	Nº de crianças	Frequência	Nº de crianças ³
1	2	2	8	4	10	5
2	5	3	0	0	5	3
3	0	0	0	0	0	0
4	10	8	0	0	10	8
5	32	16	0	0	32	16
6	3	3	0	0	3	3
7	5	3	17	11	22	11
8	0	0	5	3	5	3
9	0	0	2	2	2	2
10	5	4	4	4	9	4

É possível estabelecer uma comparação entre o que as crianças indicaram como sendo brincar e aquilo a que brincam na escola para, desta forma, perceber se as crianças brincam de facto na escola.

Assim, procedeu-se a uma análise comparativa das tabelas 3 e 4 onde é possível verificar algumas semelhanças e discrepâncias entre o que as crianças identificam como

³ Número obtido pela comparação de dados (por exemplo, na categoria 7, três das crianças coincidiam nas duas situações).

brincar e o que dizem fazer na escola. De novo se elaborou uma tabela (tabela 5) para uma observação mais objectiva dos resultados obtidos.

Tabela 5 – Comparação das brincadeiras que as crianças dizem brincar e as que realizam na escola

Categoria	Tabela 3		Total (brincar na Escola)*	
	Nº de frequência da categoria	Nº de crianças que referiram a categoria	Frequência	Nº de crianças
1	11	6	10	5
2	8	6	5	3
3	1	1	0	0
4	11	9	10	8
5	33	16	32	16
6	5	4	3	3
7	13	8	22	11
8	10	5	5	3
9	30	14	2	2
10	6	5	9	4

* Conforme Tabela 4

Os dados parecem confirmar que as crianças efectivamente brincam na escola sendo que as actividades de biblioteca e computador são as que sofrem um declínio acentuado, provavelmente pelo facto de estas actividades serem mais realizadas em casa, como veremos a seguir.

5.4. A que brincam as crianças quando saem da escola e/ou vão para casa

Em consonância com o que acabámos de registar verifica-se que, nas brincadeiras que as crianças indicaram como fazendo parte do tempo após a escola, as brincadeiras com jogos electrónicos são as que assumem maior relevância nessa parte do seu quotidiano.

Para clarificar o exposto elaborou-se nova tabela (tabela 6) para sintetizar os dados relativos às actividades realizadas *após a escola*. Não estão incluídas três crianças⁴ que revelaram não ter tempo para brincar em casa, no seu dia-a-dia.

⁴ Duas destas crianças disseram só ter tempo “às vezes, poucas vezes” pelo que não foram consideradas neste quadro contudo procedeu-se ao registo (cfr. Anexo 4).

Tabela 6 – Frequência de respostas relativamente às brincadeiras, em casa

Categoria	Nº de frequência da categoria	Nº de crianças⁵ que referiram a categoria
1	4	3
2	4	3
3	1	1
4	1	1
5	2	2
6	0	0
7	9	6
8	2	1
9	28	15
10	0	0

Da comparação dos dados recolhidos (cfr. Tabela 1,4 e 6) resulta que as brincadeiras das crianças não diferem significativamente de lugar para lugar. Regista-se a referência a trabalhos de casa⁶ e a grande alusão a jogos electrónicos (Play Station, Nintendo, Game Boy, PSP e PC) nesta última tabela. É de salientar a alusão ao “Magalhães”, quer quando terminam as AEC e ainda estão na escola, quer após a escola.

É neste contexto – em casa – que surgem as “actividades de biblioteca e computador” onde se ressalta o recurso aos jogos electrónicos. Contudo, há dados que mostram que as crianças também brincam com bonecas e carros (categoria 1); também referem a Natação e a Ginástica (categoria 2), os jogos que conjugam a capacidade intelectual com a social, por exemplo: trivial pursuit, monopólio, uno (categoria 7) e casos pontuais como andar de bicicleta (categoria 3), jogar Futebol (categoria 4) ou pintar com as amigas (categoria 8).

5.5. Paragem para Reflexão - Entrevista à Vice-presidente do Conselho Executivo

Nesta fase do processo detinha, além dos dados acima descritos, as seguintes informações: as actividades contempladas, semanalmente, nas AEC (cfr. Anexo V):

- 1º e 2º anos: Filosofia para Crianças duas vezes, Inglês duas vezes, Movimento Música e Drama duas vezes, Actividade Física e Desportiva duas vezes e Apoio

⁵ Num total de 15 crianças conforme o descrito.

⁶ No decorrer das entrevistas verificou-se que, a grande maioria, referiu a existência de trabalhos/tarefas de casa. Como este não é um ponto de análise deste trabalho procurou-se não dar muito relevo a esta questão uma vez que o importante era saber a que brincam, onde e se consideram que têm tempo para si.

ao Estudo duas vezes, sendo um dos tempos destinado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

- 3º e 4º anos: Ciência a Brincar duas vezes por semana, Actividade Física e Desportiva três vezes por semana, Inglês três vezes por semana e Apoio ao Estudo duas vezes com um tempo em TIC.

Considerou-se pertinente conversar novamente com a responsável da empresa da parceria para perceber quais os objectivos e dinâmicas consideradas nas AEC, quer na Filosofia para Crianças quer em Ciência a Brincar⁷ (Anexos VI e VII).

Tendo como base os dados já referidos e os programas previstos para estas duas actividades mostrou-se relevante perceber de que modo a escola havia determinado estas escolhas, ou seja, como decorreria o processo até então. Foi por este motivo que me dirigi ao órgão de gestão do Agrupamento para conversar com a pessoa responsável pelo primeiro ciclo.

De novo fui recebida com enorme disponibilidade. Questionei esta responsável do Agrupamento, exactamente, acerca dos critérios subjacentes à selecção das actividades:

“No primeiro ano (2006/2007) as AEC não correram nada bem e, no final do ano, fiz um inquérito a todas as crianças onde registei as actividades que tinham corrido melhor e pior e o que gostariam de ter (Anexo VIII). Depois fizemos uma consulta prévia a cinco empresas e escolhemos a mais barata (2007/2008). Este ano fizemos um acordo de parceria com a “Brinquinharias” porque gostamos do projecto, tinha muito a ver com as vontades das crianças e inseria-se no Projecto Educativo do Agrupamento.”

[N.C. - Entrevista à Vice-presidente do Conselho Executivo, 13 de Fevereiro]

Aproveitei a ocasião para saber como monitorizavam as AEC e tomei conhecimento que é tido em conta o disposto no Despacho nº. 12 591/2006, nº 31 onde se lê:

“Aos educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.”

Com efeito, existe em cada escola do 1º ciclo do Agrupamento uma professora da escola que é responsável por garantir a articulação entre os professores titulares de tur-

⁷ Dado que estas não se encontram normalizadas pelo ME conforme se pode verificar no capítulo da revisão bibliográfica.

ma, a responsável da empresa e a gestão do agrupamento. Para além destas atribuições, garante a resolução de questões que surjam no dia-a-dia sejam elas de ordem pedagógica, disciplinar ou logística. Ou seja, para as questões do quotidiano, há uma professora que está na escola que vai gerindo as situações.

A Vice-presidente esclareceu que há sempre reuniões antes do início do ano lectivo e no final e que deveria haver uma outra por mês. Uma vez que em termos logísticos nem sempre é fácil reunir mensalmente e dado que a professora que coordena as AEC na escola tem desenvolvido um bom trabalho, a realidade é que, neste ano lectivo, se prevê apenas a realização de cinco reuniões com a empresa da parceria: uma antes do início do ano lectivo, uma por trimestre e uma no final do ano lectivo. Nesta entrevista informal foi-me dado a conhecer que a empresa realiza relatórios trimestrais que apresenta nas reuniões por período lectivo e que eu teria acesso ao relatório de final de ano lectivo (Anexo X⁸).

5.6. Voltando à conversa com as crianças: acham que têm tempo para brincar todos os dias?

Os dados deram-nos a conhecer que as crianças da amostra brincam todos os dias quer no espaço escolar quer em casa exceptuando-se três crianças em dezoito. Tornava-se premente perceber se elas consideravam que tinham tempo para brincar numa perspectiva de escola a tempo inteiro, até às 17h30m, pelo que se introduziu a questão *Têm tempo para brincar aqui na escola? E em casa?*

E – “Achas que tens tempo para brincar todos os dias?” [a resposta que brotou de imediato foi]

Todos – “*Sim, no recreio*”. [em todos os grupos]

E – Vocês acham que têm tempo para brincar na escola?

1,2,3 e 4 – “*Sim, temos no intervalo da manhã e na hora do almoço.*”

E – E acham que têm muito tempo?

1, 2, 3 e 4 – “*SIM.*”

[N.C. – G1.2, 3 de Março]

Efectivamente, quando esta questão surgiu nem houve tempo para a terminar pois as respostas surgiram de imediato como se se tratasse de algo que nem deveria ser pergun-

⁸ O relatório foi facultado a 30 de Junho.

tado. Procurei, novamente, levar as crianças a reflectir sobre tal facto, mas as suas posições não se alteraram e, apesar de eu insistir reduzindo as brincadeiras a um intervalo, elas retorquiram:

1 – “*O intervalo da manhã é grande!*” [outras logo acrescentavam]

2, 3 e 4 – “*E na hora do almoço também temos tempo para brincar!*” “[Procurei sintetizar referindo]

E – Então, brincar na escola é na hora do intervalo da manhã e no almoço.

2 e 3 – “*Não, em Ginástica⁹ brincamos sempre.*” [e logo outras crianças]

1 e 4 – “*E em TIC¹⁰, também.*”. [Nesse momento, refazia a síntese]

E v “Brincar é no intervalo, na hora de almoço, em ginástica e em TIC, certo?
[N.C. - G4.2, 4 de Março.]

E – Então, brincar só no recreio...

3 – “*Às vezes na Ginástica.*”

E v E nas outras?

1, 2, 3 e 4 – “*Em Inglês também, fazemos jogos!*”

E – Aprendem a brincar, é isso?

1,2,3 e 4 – “*Sim.*”

1, 2 e 4 – “*Às vezes em Ciências.*”

E - Aqui na escola então brincar é no recreio, na ginástica, no inglês e nas ciências.

1,2,3 e 4 – “*SIM*”.

[N.C. – G3.2, 5 de Março]

Foi desta forma que as crianças começaram a falar acerca do que faziam nas AEC:

E – E o que fazem em Ciências?

1, 2, 3, 4, 5 e 6 – “*Experiências.*”

E – Então é como no pavilhão do conhecimento, aprendem ... a brincar!

1, 2, 3, 4, 5 e 6 – “*SIM.*”

[N.C. - G4.2, 3 de Março]

E – Contem-me, o que fazem em ciências?

⁹ Designação que as crianças dão à Actividade Física e Desportiva.

¹⁰ Conforme o exposto anteriormente esta actividade faz parte integrante do Apoio ao Estudo.

1, 2, 3, 4, 5 e 6 – “*Experiências.*”

E – Como no pavilhão do conhecimento?

1,2,3 e 4 – “*SIM!*”

E – Então... aprendem a brincar.

1,2,3 e 4 – “*Sim.*”

E – E são aulas a sério ou são assim a “brincar”?

1, 2, 3 e 4 – “*NÃO, são a sério.*”

[N.C. – G2.2, 5 de Março]

E – Há alguma aula onde podem brincar?

1 – “*Sim, na Música!*”

2 – “*Em Inglês também fazemos jogos!*”

1, 4 – “*Mas quando se zanga não fazemos nada!*”

E – E como brincam em Inglês? Cantam?

2 e 3 – “*Não, quando acabamos as tarefas podemos ir fazer desenhos para o quadro.*”

[N.C. – G1.2, 3 de Março]

Aproveitando o facto de as crianças terem mencionado algumas das AEC procurei indagar acerca das outras AEC, sobre o que faziam e se seriam aulas a *sério* ou não.

Esta questão fez as crianças atenuarem os seus ânimos. Havíamos estado a conversar sobre os espaços/lugares onde havia brincadeira e, agora, questionava-os acerca do Inglês, da Música¹¹, da Filosofia para Crianças e da Ciência a Brincar. Todas as crianças responderam que eram aulas a sério, que havia regras que os professores passavam no quadro e tarefas a cumprir. Uma vez que, nesta altura da investigação, eu havido tido acesso aos programas das actividades (nomeadamente de Filosofia para Crianças e Ciência a Brincar, cujos programas não se encontram determinados pelos normativos, como é o caso da Educação Física, da Música e do Inglês), conduzi as conversas no sentido de ouvir as crianças acerca do que faziam nas restantes actividades e que não tinham sido referidas em termos de espaço/tempo de brincar.

¹¹ Esta actividade está inserida na AEC Movimento Música e Drama dos 1º e 2º anos.

As vozes das crianças esclareceram o que elas entendiam como sendo *aulas a sério*. Estas são identificadas como sendo actividades orientadas, com supervisão do professor e cujas tarefas indiciavam *aprender a brincar*. Referiram que em Ciências¹² fazem experiências que estão numa dinâmica semelhante às que se efectuam no Pavilhão do Conhecimento¹³; em Filosofia para Crianças referiram actividades em torno de histórias/temas que ora construía ora desconstruía através de jogos de pista, pinturas, bandas desenhadas, elaboração de painéis, etc. No desenvolvimento das conversas questionava-as se consideravam que essas formas de trabalhar seriam *aprender a brincar* e elas concordavam após reflectirem no que me haviam transmitido e fazendo uma revisão mental ao que fazem naquelas actividades.

Da constatação de que algumas das AEC¹⁴ constituía espaços em que brincavam – TIC, Ginástica, Filosofia, Ciências - faltava saber a opinião relativamente ao Apoio ao Estudo (45 minutos), ao Inglês e à Música. As crianças consideram que estas actividades são *aulas a sério*:

E – Então nestas aulas (TIC, Ginástica, ...) vocês acham que são aulas onde aprendem a brincar. E em Apoio ao Estudo?

1 e 3 – “São aulas como as outras! Quer dizer, com a nossa professora!”

2 e 4 – “Apoio ao estudo é com ela (e as outras são outros professores) mas é a mesma coisa.”

[N.C. – G2.2, 5 de Março.]

Pelas vozes das crianças é possível compreender que estas consideram que Apoio ao Estudo é semelhante a outra aula qualquer onde acabam tarefas que não tinham conseguido terminar e que em Inglês aprendiam - as cores, nomes de animais - como aprendem com a professora deles. Questionei-as, então, relativamente à Música e as crianças disseram que, por vezes, fazem coreografias das histórias que trabalharam em Filosofia e que é nestas aulas que se preparam para as festas da escola.

¹² Ciências é o nome dado pelas crianças a “Ciência a Brincar”.

¹³ O Pavilhão do Conhecimento - Ciência Viva é um museu interactivo de ciência e tecnologia que visa tornar a Ciência mais acessível para todos, estimulando a exploração do mundo físico e a experimentação. Aberto ao público desde 25 de Julho de 1999, é parte integrante da Rede de Centros Ciência Viva, sendo o pólo dinamizador e centro de recursos dessa mesma rede.

O seu principal objectivo é o estímulo do conhecimento científico e a difusão da cultura científica e tecnológica entre os cidadãos. As exposições e as actividades propostas permitem ao visitante, através de módulos interactivos, explorar muitos e variados temas de uma forma activa, descontraída e lúdica. Fonte - <http://www.pavconhecimento.pt/pavilhao/> consultado a 4 de Setembro de 2009.

¹⁴ Confrontar actividades dos diferentes anos em Anexo V.

5.7. Se fosses tu a mandar que escolherias? Ias para casa às 15h30m ou ficavas na escola mas sem AEC?

Até ao momento temos que este grupo de crianças, na sua larga maioria, brinca todos os dias na escola e em casa e considera as AEC como espaços onde se aprende a brincar. Para que os dados se consolidassem um pouco mais foi introduzida uma nova questão: *Se fosses tu a mandar que escolherias: ir para casa às 15h30m ou ficar nas actividades?*

Das dezoito crianças inquiridas catorze responderam que queriam ficar nas AEC, o que é bastante significativo. As quatro crianças que manifestaram o desejo de irem para casa deram as seguintes justificações:

- uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano referiram não ter tempo para brincar em casa durante a semana (casos identificados anteriormente);
- uma do 3º ano diz que descansaria e assim aproveitaria o tempo para brincar antes de jantar ao invés de chegar sempre cansada sem vontade de fazer nada, nem os trabalhos.

Uma vez que se confirmava o facto de quase todas as crianças disporem de tempo para brincar também em casa, à excepção das três enunciadas, lancei um desafio às crianças: *E que tal poderem ficar na escola após as 15h30, mas sem actividades?*

A esta hipótese apenas uma criança respondeu que, se tivesse oportunidade de ver televisão, não queria as actividades, referindo-se ao Apoio ao Estudo. Contudo, esclareceu que não é a sua professora que é responsável por esta área. Sendo assim, a grande maioria das crianças inquiridas revelou preferir estar na escola com actividades orientadas e supervisionadas por adultos em contraponto a um espaço livre de obrigações.

1, 2, 3 e 4 – “*Nas actividades.*”

1 e 3 – “*É giro aprendemos coisas.*”

2 e 4 – “*Podemos aprender a fazer coisas.*”

2 – “*Quando saio não brinco, gosto mais aqui.*”

E – Gostam das actividades, não queriam ir para casa às 15h30m.

1, 2, 3 e 4 – “*Não, gostamos (de quê?) das actividades.*”

[N.C. – G1.2, 3 de Março]

1 e 2 – “*Queria ficar mas com AEC.*”

3 – “*Sim, também, com actividades.*”

4 – “*Eu gosto, queria ficar cá com as actividades.*”

[N.C. – G2.2, 5 de Março]

E – E se pudessem ficar na escola, depois das 15h30, queriam com actividades ou sem actividades?

1 – “*Queria as actividades.*”

2 e 3 – “*Queria Ginástica!*”

E – E as outras não?

2 - “*Não. Nas outras eles (colegas) portam-se mal...*”

3 e 4 – “*As actividades.*”

[N.C. – G3.2, 5 de Março]

E – E digam-me uma coisa, se fossem vocês a mandar iam para casa às 15h30m ou só depois das actividades?

1, 2, 3, 4, 5 e 6 – “*Só depois das actividades.*”

E – E se vocês pudessem escolher. A escola não tinha mesmo AEC fechava e iam para casa ou não fechava e podiam cá ficar?

3 e 4 – “*AEC.*”

2, 5 e 6 – “*Ficar cá mas com AEC.*”

1 – “*Se pudesse ver televisão!*”

3 – “*Eu não queria Apoio ao Estudo (não é a mesma professora)! O resto sim.*”

1 – “*Mas eu gosto das actividades.*”

6 – “*Aqui não estou sozinho. Mas em casa vou para o Magalhães.*”

[N.C. – G4.2, 3 de Março]

5.8. Ir para casa às 15h30 ou as 17h30m, qual a diferença?

Lancei às crianças um novo desafio: prefeririam ir para casa às 15h30m ou às 17h30m. As respostas foram, impulsivamente, ir para casa às 15h30m. Indaguei o que fariam nesse caso e as respostas foram no sentido de realizar as mesmas coisas que fariam se fossem embora às 17h30m. Após alguns momentos de troca de impressões, entre as crianças, confrontei-as com os dados anteriormente recolhidos onde constavam as mesmas actividades/tarefas fossem elas para casa às 15h30m ou às 17h30m. As

crianças não se mostraram surpreendidas tendo acrescentado “*Tínhamos mais tempo!*” e sorriam.

E – Então qual é a diferença entre as 15h30 e as 17h30?

1,2, 3, 4, 5 e 6 – “*Temos mais tempo para fazer as coisas.*”

[G4.2, 3 de Março]

Para que não persistissem dúvidas quanto às respostas, lancei, de novo, o desafio de deterem o poder de escolher entre ir para casa às 15h30m, ficarem na escola sem actividades (AEC) ou com actividades ou irem para casa às 17h30m. Ao contrário dos desafios anteriores as crianças não responderam de imediato, ponderaram as suas respostas que iam sendo dadas individualmente, pausadamente, fruto da reflexão de cada uma delas¹⁵. Ficar na escola sem actividades estava totalmente fora de questão - exceptuando a Maria do 4º ano que gostaria de ter televisão, sendo que nesse caso não queria actividades. As crianças querem escola com AEC o que nos conduz a inferir que o tempo de recreio de que dispõem diariamente lhes é suficiente, não sentindo necessidade de ter mais tempo para o que se lhes aprouver. Tendo verificado, investigadora e crianças, que tal facto era unânime voltei a colocar a questão: quereriam ir para casa às 15h30m ou às 17h30m? As respostas viriam em sentido contrário à da primeira vez que lhes colocara esta possibilidade. Manifestaram querer ficar na escola ou por que tinham tempo para fazer em casa as coisas que queriam todos os dias ou porque, em alguns casos, não estariam sozinhos, sem amigos.

Uma vez que a informação acerca dos agregados familiares permitia prever a existência de adulto em casa - abrindo-se a possibilidade efectiva das crianças irem para casa - procurei saber se tal facto se applicava às crianças participantes no estudo. Das dezoito crianças questionadas apenas duas referiram que não poderiam ir para casa por não terem ninguém que as acolhesse. As próprias crianças esclareceram: “*Não posso porque os meus pais estão a trabalhar*”. Este é um imperativo perante o qual nada haveria a fazer; contudo, apenas uma destas crianças permanece na escola até às 19h¹⁶.

¹⁵ Este facto pode estar relacionado com a situação mencionada no capítulo da Metodologia relativamente ao facto de, haver a eventualidade, as crianças quererem dar a resposta que julgam ser a adequada ou aquela que a investigadora procura.

¹⁶ O programa da ETI prevê a existência da Componente de Apoio à Família (CAF) a funcionar entre as 8h e as 9h e entre as 17h30m e as 19h.

Conclusão

“Talvez possamos perguntar a que é que as crianças brincam, quando brincam. Não brincam às pessoas crescidas, embora, muitas vezes, o façam aos pais e aos filhos. Brincam com o que sentem. E não há forma de se aprender mais; nem quando se estuda: brincar ajuda a crescer.”

(Eduardo Sá, 2009: p.100)

Sendo uma investigação um processo dinâmico, que se vai construindo e adaptando, também esta fase final do trabalho possui estas características. Procurando, uma vez mais, não perder o *Norte*, começarei por apresentar uma síntese dos resultados do estudo, fazendo a seguir uma breve reflexão que pretende confrontar estes resultados com algumas perspectivas abordados nos capítulos teóricos da dissertação.

A amostra da presente investigação foi constituída por um total de 18 crianças. Com base nas entrevistas realizadas, salienta-se o seguinte:

- ✓ 18 dizem ter tempo para brincar todos os dias na escola e indicam o recreio como espaço de brincar - no intervalo da manhã e na hora de almoço;
- ✓ 17 têm tempo para brincar em casa todos os dias embora, duas destas, só às vezes;
- ✓ 18 dizem brincar ao fim-de-semana;
- ✓ 16 dizem brincar após as AEC;
- ✓ A análise dos dados sintetizados na tabela 4 indicia que as crianças brincam, de facto, na escola;
- ✓ A comparação dos dados apresentados nas tabelas 3, 4 e 6 permite verificar que as crianças têm, efectivamente, tempo para brincar todos os dias;
- ✓ As categorias que se destacam, da comparação de dados sobre o que dizem brincar e o que indicam como sendo aquilo a que brincam em casa são:
 - ✓ categoria 3 - actividades de equilíbrio dinâmico; sem qualquer registo “em casa”

- ✓ categoria 9 - actividades de biblioteca e de computador; apenas é indicada por 2 crianças, como praticando-as na escola e, em casa, por 14.
- ✓ 18 dizem que ficar na escola, depois das 15h30 mas sem AEC, é impensável;
- ✓ 14 dizem preferir ficar na escola, depois das 15h30m, mas com AEC;
- ✓ A diferença entre ir para casa às 15h30 ou às 17h30 reside no facto de ter mais tempo (não foram referenciadas outros aspectos, apenas mais tempo);
- ✓ 16 indicam as AEC como espaço/tempo de brincar;
- ✓ Para as crianças, as AEC são “aulas a sério” onde se *aprende a brincar*: TIC, Ginástica, Filosofia e Ciência a Brincar;
- ✓ As AEC, Apoio ao Estudo e Inglês são aulas semelhantes às do professor titular da turma.

Apesar de estas crianças pertencerem a uma zona de bairro cujos agregados familiares se caracterizam por estarem no desemprego¹ os dados recolhidos demonstram que elas preferem estar na escola, com actividades orientadas.

As crianças mostraram o desejo de ir para casa às 15h30m (se assim fosse possível); contudo, ao reflectirmos em conjunto, as crianças consideraram que gostariam de ficar nas AEC até às 17h30 e isto porque a diferença consiste, apenas, em ter mais tempo para fazer o que já fazem sem nunca expressarem a possibilidade de realizar actividades diferentes.

Ainda sobre esta questão, as quatro crianças que preferem ir para casa são: a que revelou o cansaço ao longo da semana, a que não tem mesmo tempo para brincar durante a semana e as duas que dizem que nem sempre têm tempo para o fazer.

Duas crianças referiram que, ficando na escola, não estariam sozinhos.

Uma única criança não tem mesmo tempo para brincar em casa ao longo dos dias de escola porque vai com o pai (“*descarregar o camião*”) e, quando chega a casa já é muito tarde. Esta é a única criança, da amostra, que permanece na escola até às 19h

Apenas uma criança mencionou o cansaço ao longo da semana.

Só duas das crianças não têm ninguém em casa que lhes permita ir para casa às 15h30.

Como foi referido ao longo do trabalho, as AEC, no Agrupamento onde se desenvolveu este estudo, emergiram da conjugação de dois factores principais: os

¹ Confrontar Capítulo da Metodologia, Caracterização da População envolvente.

inquéritos feitos às crianças e a selecção da empresa para o estabelecimento de uma parceria. Um documento do ME mencionado neste trabalho aponta o uso da autonomia da escola para o estabelecimento de parcerias. Este aspecto foi confirmado na entrevista à Vice-Presidente do Agrupamento (Cfr. N.C.). Além disso, ainda em referência a normativos, a escola procede à articulação entre as actividades lectivas e as AEC.

Ao estabelecer uma ligação dos resultados deste estudo com os normativos sobre a ETI e as AEC verifica-se que a escola onde o estudo se desenvolveu tem sabido fazer uma gestão muito voltada para a comunidade onde está inserida. Tendo-se presente o primeiro documento analisado - datado de Nov. 2005 - verifica-se que as AEC existentes nesta escola contemplam o ensino do Inglês, as TIC, a actividade experimental (Ciência a Brincar), o desporto escolar (ao configurar Música Movimento e Drama e Actividade Física e Desportiva) e o estudo acompanhado (Apoio ao Estudo).

A “*institucionalização do horário de funcionamento das escolas, do tempo de leccionação e das actividades a desenvolver após as 15h30*” (Cosme e Trindade) é uma realidade que se constata pelo exposto ao longo desta investigação. Contudo, os resultados do presente estudo não são coincidentes com a tese defendida por estes autores de que a ETI e as AEC configuram “*uma hiper-escolarização da vida das crianças*”.

As orientações do ME, acerca da ETI e das AEC, também sublinham a necessidade de não reduzir a escola aos conteúdos disciplinares mais estritos:

“Pensar a escola apenas na perspectiva dos conteúdos disciplinares mais estritos é reduzir a sua dimensão enquanto oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. A escola deve proporcionar aos alunos tempo de recreio, tempo de estudo individual e novas aprendizagens, sejam estas ao nível do desporto, das expressões ou de uma língua estrangeira.”

Estas orientações referem, também, *outras actividades que as escolas organizem* desde que se encontrem devidamente enquadradas no Projecto Educativo. Ora, se por um lado a legislação impele os Agrupamentos a *normalizar* os tempos lectivos, a escolher o conjunto das três actividades que detêm maior orçamento e estabelece normas em termos de programas e de contratação de profissionais para as AEC, por outro lado faz apelo ao uso da autonomia escolar para que tenha em atenção que, apesar da optimização desejada das matérias ditas nucleares em tempo lectivo, a escola não se pode reduzir a esta dimensão, devendo antes aproveitar o alargamento de tempo de

permanência na escola dos alunos - e dos professores - para proporcionar outras vivências aos alunos. A este respeito, as orientações fazem referência a “*recursos socioeducativos, como bibliotecas, computadores e jogos didáticos*”.

A alusão aos recreios é, neste trabalho, fundamental, na medida em que o ME, ao indicá-los como tempo a ser contemplado pelas escolas na sua gestão/funcionamento, parece estar ciente da importância que estes representam para as crianças. Relembrando o estudo de Pereira e Neto (1997: 239), onde se verificou que as crianças ocupam os seus tempos livres com actividade lúdica - particularmente com jogos de “faz de conta” e jogos de “perseguição” - e analisando os dados deste estudo, verificamos que estas são duas das actividades mais indicadas pelas crianças, a par dos jogos didáticos, mencionados no espaço de recreio.

Ora, se restringirmos a análise da problemática da ETI à legislação, concordaremos com a perspectiva da “hiper-escolarização”, no entanto, aquilo que verificámos é que o Agrupamento e a escola em estudo têm preocupações sérias sobre a *jornada escolar* das crianças e sobre o aumento que esta sofreu com a implementação do programa ETI. Com efeito, uma das preocupações dos responsáveis deste Agrupamento foi conhecer as opiniões das próprias crianças e dos professores (Anexo VIII). Além disso, procurou criar condições às crianças - e às famílias - para que o tempo decorrido entre as 15h30 e as 17h30 (salvaguardando algumas turmas, conforme explicitado anteriormente) não se constituísse em “mais do mesmo”.

Estes aspectos estão em consonância com o que João Barroso defende: reforço da dimensão cívica e comunitária da escola em que se procede a um equilíbrio entre o Estado, cidadãos e professores em prol de “um bem comum local” tendo-se a escola aberto à “diversidade dos seus públicos”, ao ser solidária com as suas necessidades e os seus interesses e anseios.

Por outro lado, Maria José Araújo argumenta que “*a carga horária a que a criança está sujeita é, em muitos casos, superior à que seus pais trabalham o que significa que permanecem num mesmo tipo de ambiente, claramente organizado em função de pressupostos educativos e sociais que não valorizam os aspectos considerados vitais e lúdicos das crianças*”. Ora, se isso é verdade no que respeita ao tempo que as crianças permanecem na escola, o mesmo não parece verificar-se no que respeita à actividade lúdica que se vive nas AEC da escola em análise, como comprovam as vozes das crianças.

Confrontando agora os resultados do estudo com a tese de António Nóvoa, constata-se que existe, de facto, uma forte tendência para se encarar *a escola como o centro da colectividade*. Como tivemos oportunidade de referir no capítulo em que abordámos os cenários da educação sintetizados por António Nóvoa, o programa ETI insere-se neste cenário – *A escola no centro da colectividade*. A escola, ao assumir todas as funções educativas, desvaloriza o papel de outros contextos e modalidades de educação não escolares como, por exemplo, a perspectiva da *animação de tempos livres* defendida por Ariana Cosme e Rui Trindade.

Outro aspecto que importa salientar é o que respeita à problemática da socialização da criança. Neste estudo sobre as perspectivas das crianças sobre a ETI, parece ressaltar a ideia de que a criança é considerada sujeito competente e activo nos seus processos de socialização (Ferreira, 2009). Contudo, os fundamentos da ETI e das AEC baseiam-se na perspectiva da “segmentação etária”, com “claras fronteiras entre as idades”, que F.I. Ferreira critica, atendendo a que as AEC são organizadas por turma, à semelhança da actividade lectiva.

Como referimos no capítulo dedicado aos processos de institucionalização e de socialização das crianças, dissemos que a “socialização horizontal” pressupõe trocas entre gerações”, numa “perspectiva intergeracional da educação” (Ferreira, 2009). No entanto, no estudo que realizámos esta perspectiva não se observou. Constata-se, portanto, que “a forma escolar e a institucionalização da infância contribuíram para a configuração das possibilidades do tempo e do lugar sociais das crianças, condicionando, por isso, os modos de relação social nos quais estas se integravam” (Dubet, 2002: 4). Acresce a forte referência que as vozes das crianças demonstraram ao indicarem o recurso a jogos e aparelhos electrónicos quando saem da escola.

Resumindo, as crianças encontram-se sob uma norma escolar que as condiciona em termos de tempos e espaços, numa *jornada escolar* que as coloca na escola, pelo menos, 8h30, dia após dia, onde a socialização entre pares de diferentes idades está condicionada aos tempos de recreio.

A forma como o Agrupamento se organizou para levar a cabo a implementação da ETI alicerçou-se em três pressupostos: legislação, interesses/necessidades das crianças e contexto da comunidade envolvente. As crianças envolvidas na presente investigação revelaram que brincam e não mostraram necessidades diferentes das que usufruem o que, se por um lado pode ser um indicador positivo da forma como, na escola onde se

realizou o estudo, a ETI entrou na vida destas crianças pode, por outro lado, significar apenas que encaram essa situação como “natural”.

Ora, este fenómeno de “naturalização” pode não lhes permitir ver para além da realidade que estão a viver no quotidiano, na medida em que desconhecem outra(s) realidade(s) e possibilidade(s). Efectivamente, como vimos na caracterização da população envolvente da escola, esta não é uma comunidade com recursos que permitam às crianças sair dali, conhecer ou ir à procura de outras vivências. É uma comunidade que está adaptada às suas possibilidades e que se sente satisfeita por a escola responder às suas necessidades: “*conceder novas oportunidades de aprendizagem aos alunos*” e “*adaptar os horários escolares às necessidades das famílias*” correspondendo aos “*objectivos da generalização da ETI e acesso a actividades de enriquecimento curricular*”, tal como é sustentado pelos responsáveis e pela documentação do ME relativamente a esta medida.

No final deste estudo três questões se levantam para futuros estudos de aprofundamento desta problemática da Escola a Tempo Inteiro, considerando essencialmente as perspectivas das crianças:

Em que medida estamos perante situações de bem-estar das crianças na escola, em que esta é considerada um espaço aprazível e propício às aprendizagens académicas e à actividade lúdica, ou perante um fenómeno de “naturalização” da forma escolar, o que significaria que as crianças apenas gostam da escola porque não têm alternativas?

Caso o Agrupamento/escola pertencesse a um outro bairro de Lisboa, onde os agregados familiares detêm melhores condições de vida, verificar-se-iam os mesmos resultados?

A organização e gestão da escola é um factor que pode fazer a diferença em relação à ETI e às AEC?

Referências bibliográficas

ALVES, Natália e CANÁRIO, Rui (2004). “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas in *Análise Social*, n° 169, vol. XXXVIII, pp. 981-1010.

AZEVEDO, M. (2006). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares* (5ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

BARROS, Eulália (2003). “Pare, escute e olhe (algumas reflexões sobre a escola e a aprendizagem)” in Daniel Sampaio, *Inventem-se Novos Pais*. (15ª edição) Lisboa: Caminho.

BARROSO, João (2005). A Escola como espaço público local in *Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.3, pp.307-315.

BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

BETTELHEIM, B.(1989). *Bons Pais*. Venda Nova: Bertrand Editora.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BROUGÈRE, Gilles (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

CANÁRIO, Rui; ALVES, N.; e ROLO, C. (2000). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a ‘igualdade de oportunidades’ e a ‘luta contra a exclusão’”; in A. M. Bettencourt *et al*; *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica de Acção Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-170.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da Relação Como Saber – Elementos para uma teoria*, Porto Alegre: Artmed Editora.

COSME, A. e TRINDADE, R. (2007). “Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?” in *Jornal a Página da Educação*. Porto:ROFEDIÇÕES, Lda .

COSME, A. e TRINDADE, R. (2007). “Escola a tempo inteiro: o que fazer?” in *Jornal A Página da Educação*, ano 16, n. 163, p. 20, jan. 2007. Porto:ROFEDIÇÕES, Lda .

DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. (1998). *Dans Quelle Société Vivons-nous?* Paris. Seuil.

DUBET, François (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: Éditions du Seuil.

DUBET, François (2006). "Cambios institucionales y o neoliberalismo?" in M. Fernandez Enguita e Eduardo Terren (Coords) *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.

DUBET, François (2008). "El declive y las mutaciones de la institución" in M. I. Jociles Rubio, A. Franzé Mudanó (Coord.). *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta, pp. 217- 246.

DUMAZEDIER, J. (1974) *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo: Perspectiva.

DURKHEIM, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris: Félix Alcan.

EISIEDLER, W. (1996). "Jugar – alegría del juego – problemas pedagógicos y psicológicos básicos del juego infantil" in *Homo Ludens. El hombre que juega*. Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego. (p. 87-101), Buenos Aires, O'Higgins.

FERNANDES, Natália (2005), *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2003). "A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade" in *Aprender*, 28: 84-95.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2007). *Educação e Animação Sócio-Cultural. A desescolarização da escola e a escolarização do social*. In X. M. Cid e A. Peres (Eds.). *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (143-153). Vigo: Universidade de Vigo.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2009). "As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional" in T. Sarmiento; F. I. Ferreira; P. Silva & R. Madeira. *Infância, Família e Comunidade: as Crianças como Actores Sociais*. Porto: Porto Editora (no prelo).

- FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVEIRA, Joaquim Marques (2007). “Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania” in *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 25, nº 1, pp. 127-148.
- GOMM, R., HAMMERSLEY, M. e FOSTER, P. (Ed.) (2000). *Case Study Method*. London: Sage.
- HUIZINGA, J. (1998). *Homo Ludens* (1ª edição 1954). Madrid: Alianza Editorial SA.
- ILLICH, I. (1971). *Une Société sans École*. Paris: Seuil.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (2001). *Lazer e Esporte*. Campinas: Editora Autores Associados.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NICOLETTI, A., FILHO, R. (2004) – “Aprender brincando – A Utilização dos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras como Recurso Pedagógico” in Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 2 n. 5 - abr.-jun./2004.
- NÓVOA, A. (2006). A Escola e a Cidadania – Apontamentos incómodos. (21-40). in R. d’Espiney (Org.). *Espaços e Sujeitos de Cidadania*. Setúbal. Instituto das Comunidades Educativas.
- NÓVOA, A. (2007). Conferência de Apresentação do DNE in Audições Públicas no Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Coleção Semanários e Colóquios
- PEREIRA, B. e NETO, C. (1997). “A infância e as práticas lúdicas” in Pinto, M e Sarmiento, M. (coords.). *As crianças. Contextos e identidades* Braga: Edições do Centro de Estudos da Criança, 217-264.
- PEREIRA, B. O. E NETO, Carlos (1999). “As crianças, o lazer e os tempos livres” in M. Pinto e M. Sarmiento (Coords.). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia*

sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 83-107.

PEREIRA, Beatriz (2006). “Lazer e educação na infância. Pensar os espaços de recreio” in J. E. Carvalho (Org.) *Lazer no espaço urbano: transversalidade de novas tecnologias*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, p. 19-32.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

SÁ, Eduardo (2009, 5ª ed.). “*Más maneiras de sermos bons pais – o futuro aceita pessoas imperfeitas*”. Lisboa: Oficina do Livro.

SAMPAIO, Daniel (2003). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Caminho (15ª ed.).

SARMENTO, M. (2008). “Os Olhares da sociedade portuguesa sobre a criança” in RELATÓRIO DO ESTUDO *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

SARMENTO, M., GOUVEA, M. (2008). *Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.

SIROTA, R. (2007). A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, pp. 41-56.

STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.

STENHOUSE, L. (1988). Case study methods. in J. P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.

THIN, D. (1994) "Travail social et travail pédagogique: une mise en cause paradoxale de l'école". in G. Vincent (Dir.). *L'éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?: Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. (51-71). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

VENTURA, A. et al (2009) “Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008 Avaliação internacional”. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Lisboa: ME.

VINCENT, G. e THIN, D. (1994). “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire” in G. Vincent (Dir). *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?: Scolarisation et So-*

cialisation dans les Sociétés Industrielles. (11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

Outras Fontes

ALARCÃO, Isabel. “Considerações finais e recomendações do estudo” in <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>

AZEVEDO, J (2009). <http://www.scribd.com/doc/14666685/JA-Melhor-educacao-e-possivel> e www.joaquimazevedo.com

AZEVEDO, Joaquim (2009). “Repensar a política para a educação”. <http://www.joaquimazevedo.com/> Consultado em 6 de Julho de 2009

BARROSO, João and VISEU, Sofia. “A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura” in *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.84 [cited 2009-08-13], pp. 897-921. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302003000300008.

MELO, Paulo. “Mais uma aposta perdida?” in *Jornal "a Página"*. ano 14, nº 141, Janeiro 2005, p. 42

http://pt.wikipedia.org/wiki/Mundo_da_vida

http://www.dgicd.min-edu.pt/orientacoes_gestao/orientacoes.asp

http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=6BAC17EDDD4469D8E0400A0AB8002121&opsel=1&channelid=0%3Cbr%20/%3E_7/7/09

<http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=6BAC17EDDD4469D8E0400A0AB8002121&opsel=1&channelid=0%3Cbr%20/%3E>, consultado em 7/7/09.

<http://www.min-edu.pt/np3/21.html>, consultado em 4 de Setembro de 2009.

<http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=264&fileName=boletim01.pdf> , consultado em 4 Setembro de 2009..

<http://www.pavconhecimento.pt/pavilhao/> consultado a 4 de Setembro de 2009

<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf> 15 Março 2009

Legislação Consultada

Lei n.º 46, de 14/10/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho nº17 387/2005, de 12 de Agosto – Define princípios orientadores da organização, planeamento e distribuição do serviço docente.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho conjunto nº 812/2005, de 24 de Outubro – Estabelece o Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho nº 12 591/2006, de 16 de Junho – Estabelece as normas a observar quanto às actividades de apoio à família e de enriquecimento curricular.

Despacho nº13 599/2006, de 28 de Junho – Estabelece regras na elaboração do horário semanal dos docentes e ainda orientações na programação e execução das actividades educativas necessárias à plena ocupação dos alunos.

Despacho nº19 575/2006, de 31 de Agosto – Estabelece as orientações curriculares para o 1º ciclo

Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro – Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo.

Despacho nº 2143/2007, de 9 de Fevereiro – Cria o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho nº 17 860/2007, de 13 de Agosto – Despacho que introduz modificações ao despacho nº 13 599/2006.

Despacho nº 6754/2008, de 7 de Março – Continuidade do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Despacho nº14 460/2008, de 26 de Maio – Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular e Regulamenta o Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Despacho nº 29398/2008, de 14 de Novembro – Despacho que visa dar continuidade ao Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico (PNEP).

Despacho nº 701/2009, de 9 de Janeiro – Dá continuidade ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº115/2009, de 4 de Maio. – Novo Regime Jurídico de Organização e Gestão das Escolas.

Decreto-Lei n.º 212/2009 – Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública.

Tábua de Siglas

AEC	Actividades de enriquecimento curricular
CAF	Componente de Apoio à Família
CE	Conselho Executivo
EB 1	Escola Básica do 1º Ciclo
EBI	Escola Básica Integrada
EE	Encarregados de Educação
ETI	Escola a Tempo Inteiro
ME	Ministério da Educação
PE	Projecto Educativo

ANEXOS

Anexo I

Carta de pedido de autorização para realização do estudo na Escola EB1 Dr. João dos Santos, Marvila.

Exmo. Sr.

Presidente do Conselho Executivo

do Agrupamento de Escolas Marvila

Eu, Maria Cristina Antas de Barros Dias Baptista Antunes, professora do Quadro de Zona Pedagógica do grupo 260 – Educação Física, a exercer funções na Escola E.B. 2,3 de Marvila, vem solicitar autorização para o seguinte.

Estando a frequentar o 2º ano de Mestrado em Administração e Organização Escolar cujo objectivo final é a apresentação de Dissertação, solicita-se autorização para poder visitar a Escola do 1º ciclo João dos Santos com o objectivo de observar e recolher dados que possibilitem a prossecução do referido trabalho.

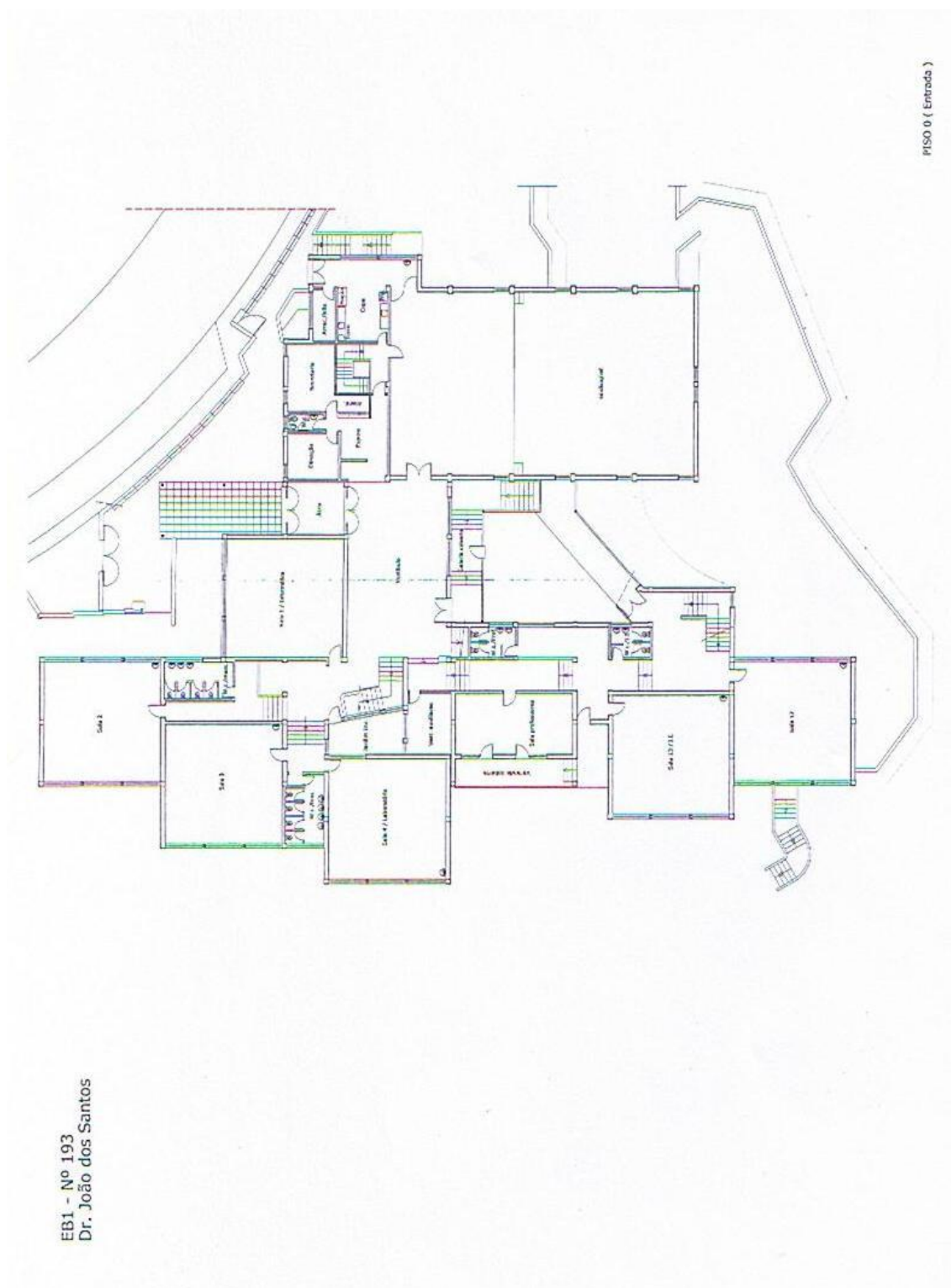
M^a Cristina Baptista Antunes

Lisboa, 24 Novembro 2008

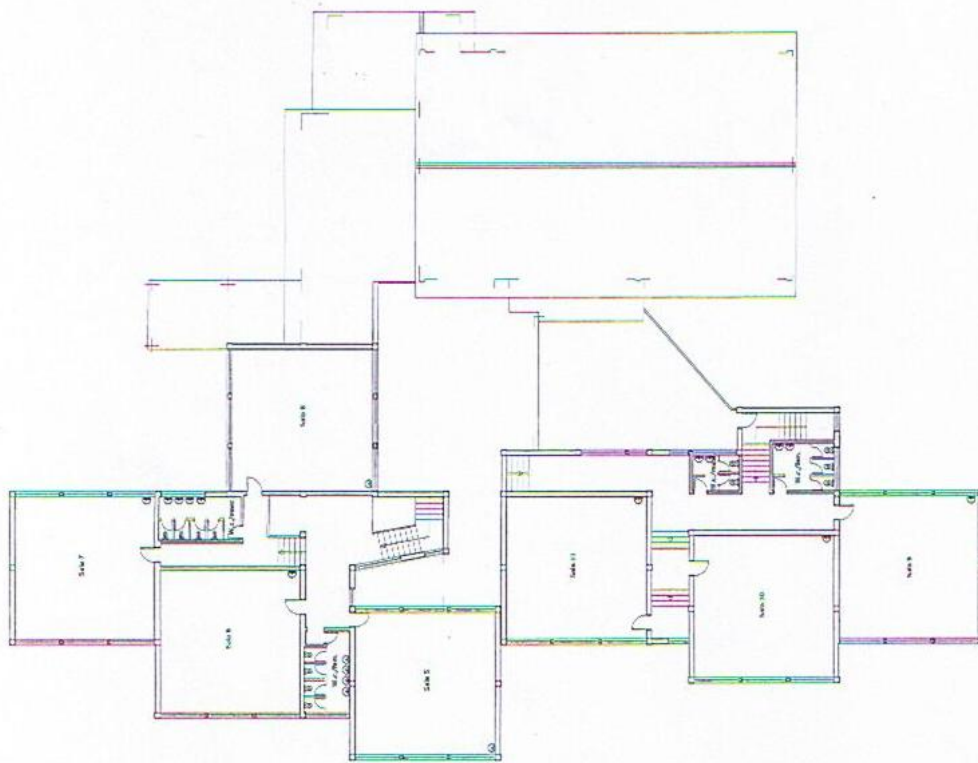
Nota: Em anexo segue o pré-projecto apresentado na Universidade Católica Portuguesa.

Anexo II

Planta da EB1 Dr. João dos Santos



EB1 - Nº 193
Dr. João dos Santos



PISO 1

Anexo III

Autorização dos encarregados de educação

Exmo.(a) Senhor(a),

Eu, *Maria Cristina Antas de Barros D. B. Antunes*, mestranda em *Administração e Organização Escolar* na **Universidade Católica Portuguesa**, irei desenvolver uma pesquisa subordinada ao título

“As Crianças e a Escola a Tempo Inteiro”

Este estudo terá como objectivo perceber a forma como as crianças compreendem o seu quotidiano escolar e quais os *espaços e tempos* que consideram estar inerentemente destinados à diversão, ao convívio e à brincadeira.

Tendo em vista a especificidade de tal estudo venho, por este meio, requerer a V. Exa. o favor de me conceder a autorização necessária para poder realizar a referida entrevista ao seu educando.

Devo sublinhar que as entrevistas serão **sempre efectuadas em pequenos grupos**, ou seja, **nenhuma das crianças poderá ser entrevistada sozinha** e as questões a colocar cingir-se-ão exclusivamente ao tema anteriormente referido.

Venho, por isso, convidar o seu educando a participar neste estudo de forma voluntária e sob o seu consentimento.

As quatro (4) entrevistas terão uma duração de 20 a 30 minutos e serão efectuadas às 17h30m, em datas que serão comunicadas a todos os Encarregados de Educação antecipadamente.

Fica garantida a possibilidade de retirar o seu consentimento em qualquer das etapas do estudo, abandonando o aluno a participação no mesmo.

As informações que venham a ser obtidas serão sempre analisadas sem identificação, ficando sempre garantido o anonimato das respostas, sendo, por isso, impossível a identificação das respostas de qualquer dos participantes.

Aproveito também para informar V. Exa. de que me coloco à sua inteira disposição para lhe prestar todos e quaisquer esclarecimentos que ache convenientes.

Ser-lhe-á sempre garantido o direito de acesso ao teor das entrevistas, bem como os resultados que venham a ser obtidos e, caso seja solicitado, disponibilizarei todas as informações que sejam por si solicitadas.

Comprometo-me a utilizar os dados apenas para pesquisa.

Os resultados serão divulgados na Dissertação de Mestrado (Tese), em artigos científicos, revistas especializadas e em encontros científicos.

A participação neste estudo será uma pequena contribuição para a compreensão do Ensino a partir do olhar e da experiência daqueles que são sempre menos ouvidos: **os Alunos!**

Agradeço, desde já, a atenção disponibilizada e a colaboração que dignou dispensar-me.

Com os melhores cumprimentos

M^a Cristina Antunes
Professora

Autorizo a participação do(a) meu (minha) educando(a) no estudo
“As Crianças e a Escola a Tempo Inteiro”.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data ____/____/____

Nome do(a) Aluno(a)

Ano__ Turma__ Idade__

Anexo IV

Guião de entrevista

Protocolo da entrevista (Grupos de 4 crianças por ano de escolaridade) (2entrevistas a cada grupo num total de 8)

Objectivos principais da(s) entrevista(s)

- Conhecer os quotidianos escolares das crianças em escolas do 1º ciclo.
- Compreender a jornada escolar dentro do espaço escolar e para além dele (percurso casa-escola; TPC/deveres, etc.)
- Perceber quando, como, a que, com quem brincam as crianças no espaço escolar (dia, semana, fim-de-semana).
- Identificar outros espaços e tempos de lazer e de actividade lúdica na vida das crianças
- Conhecer as perspectivas das crianças sobre as AEC's, particularmente sobre o que as assemelha à “forma escolar” e o que as distingue.

1º momento de Entrevista (com o grupo total)

Biografia do grupo

Guião de entrevista

Percepções dos tempos de/para brincar

- Identifica os tempos em que brincas (durante a semana).
 - o Como descreves
 - No dia a dia
 - À sexta-feira
 - Nos intervalos
 - Nas AEC's
 - Depois das AEC's
 - Depois da saída da escola

Percepções de com quem brincam

- Identifica com quem brincas (durante a semana).
 - o Como descreve
 - Nos intervalos
 - Nas AEC's
 - Depois das AEC's
 - Depois da saída da escola

Percepções de a que brincam

- Identifica a que brincas (durante a semana).
 - o Como descreves
 - Nos intervalos
 - Nas AEC's
 - Depois das AEC's
 - Depois da saída da escola

Percepções das crianças face às AEC's

- Identifica o que são as AEC's
 - o Aulas a sério ou local onde é possível brincar?
 - Aulas como as outras?
 - Todas iguais?
 - Aprendes “a brincar”?
 - Gostas de todas por igual?

Percepções das crianças face ao seu quotidiano

- Identifica o dia “ideal” para além das aulas com a Tua Professora
 - o Se pudesses escolher:
 - Ia para casa depois das aulas (15h30).
 - Ia para casa depois das AEC's (17h30).
 - Ficava na escola sem AEC's
 - Ficava na escola depois das AEC's (até 19h)

Anexo V

Horários das Actividades de Enriquecimento Curricular

1º Ano

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m	Movimento Música e Drama	12						12		
15h45m-16h30m	Actividade Física e Desportiva	12	Movimento Música e Drama	12	Inglês	12			Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE
16h45m-17h30	Inglês	12	Apoio ao Estudo	12	Filosofia	12	Filosofia		Actividade Física e Desportiva	12

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m									Filosofia	8
15h45m-16h30m			Inglês	8	Actividade Física e Desportiva	8	Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE	Actividade Física e Desportiva	8
16h45m-17h30	Filosofia	8	Movimento Música e Drama	8	Inglês	8	Apoio ao Estudo	8	Movimento Música e Drama	8

2º Ano

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m									Movimento Música e Drama	10
15h45m-16h30m	Inglês	10			Filosofia	10	Actividade Física e Desportiva	10	Inglês	10
16h45m-17h30	Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE	Actividade Física e Desportiva	10	Movimento Música e Drama	10	Filosofia	10	Apoio ao Estudo	10

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m										
15h45m-16h30m	Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE	Actividade Física e Desportiva	6	Movimento Música e Drama	6	Filosofia	6	Movimento Música e Drama	6
16h45m-17h30	Apoio ao Estudo	6	Inglês	6	Filosofia	6	Actividade Física e Desportiva	6	Inglês	6

3º Ano

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m	Ciência a Brincar	LAB								
15h45m-16h30m	Actividade Física e Desportiva	7	Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE			Actividade Física e Desportiva	7	Actividade Física e Desportiva	7
16h45m-17h30	Inglês	7	Ciência a Brincar	LAB	Apoio ao Estudo	7	Inglês	7	Inglês	7

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m									Ciência a Brincar	LAB
15h45m-16h30m	Inglês	3	Ciência a Brincar	LAB			Inglês	3	Inglês	3
16h45m-17h30	Actividade Física e Desportiva	3	Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE	Apoio ao Estudo	3	Actividade Física e Desportiva	3	Actividade Física e Desportiva	3

4º Ano

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m										
15h45m-16h30m	Ciência a Brincar	LAB	Inglês	11	Inglês	11	Apoio ao Estudo	11	Inglês	11
16h45m-17h30	Actividade Física e Desportiva	GIN.	Actividade Física e Desportiva	GIN.	Ciência a Brincar	LAB	Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE	Actividade Física e Desportiva	GIN.

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m									Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE
15h45m-16h30m	Inglês	5	Actividade Física e Desportiva	GIN.			Inglês	5	Actividade Física e Desportiva	GIN.
16h45m-17h30	Ciência a Brincar	LAB	Apoio ao Estudo	5	Inglês	5	Actividade Física e Desportiva	GIN.	Ciência a Brincar	LAB

Horas	2.ª feira		3.ª feira		4.ª feira		5.ª feira		6.ª feira	
	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala	Actividade	Sala
14h45M-15h30m									Actividade Física e Desportiva	GIN.
15h45m-16h30m			Apoio ao Estudo	9	Ciência a Brincar	LAB	Actividade Física e Desportiva	GIN.	Ciência a Brincar	LAB
16h45m-17h30	Inglês	9	Inglês	9	Actividade Física e Desportiva	GIN.	Inglês	9	Apoio ao Estudo - TIC	BE/CRE

Anexo VI

Programa de Filosofia para Crianças



FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

CONCEPÇÕES SOBRE A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A Filosofia para Crianças é um programa de desenvolvimento do raciocínio que proporciona através da prática do diálogo, o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, das crianças e dos jovens, nomeadamente a nível da dimensão crítica, criativa e ética do seu pensamento, numa relação profunda entre o pensar, falar e o agir.

Em simultâneo, a Filosofia para Crianças é também um instrumento para o desenvolvimento de disposições e atitudes conducentes a uma melhor inserção social das crianças e jovens, futuros cidadãos de uma sociedade democrática, num mundo em rápida mutação, em que a globalização coloca novos desafios.

Aprender a pensar melhor e de forma autónoma, é aqui um conceito central, tal como o é a busca do conhecimento de si mesmo.

Defendendo uma abordagem reflexiva da educação, que valoriza o potencial de apropriação e produção de conhecimento das crianças, - quer em relação a si mesmos, quer em relação ao mundo em redor, - a Filosofia para Crianças enquadra-o na perspectiva mais vasta da formação global do individuo, em que a filosofia tem um papel integrador.

A constatação de que uma criança tem muito a aprender com os adultos, tal como os adultos aprendem muito com as crianças, acentua o carácter de disponibilidade intelectual e de abertura que é preciso ter por parte de quem quer fazer filosofia com crianças e jovens, sem esbater a sua responsabilidade pedagógica e científica.

A Filosofia para Crianças acentua ainda a vertente da educação entendida como uma tarefa conjunta: ao dar voz às crianças, de uma forma simultaneamente responsável e lúdica, a Filosofia para Crianças, torna-os participantes activos na própria educação.

PERTINÊNCIA

A pertinência do programa de Filosofia para Crianças revela-se na sua adequação aos objectivos que se propõe e que se enquadram naquele desafio.

Face aos desafios que no mundo actual se colocam às diferentes sociedades, a qualidade do ensino, mais do que nunca, reveste-se de importância capital.

A Filosofia para Crianças, ao incentivar a capacidade crítica e criativa e a responsabilidade e dinamismo e honestidade intelectual dos indivíduos é uma das respostas a esse desafio

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER:

- Uso do sentido crítico para análise e emissão de juízos críticos acerca do trabalho e de comportamentos próprios, e dos outros;
- Argumentação adequada na defesa dos pontos de vista próprios;
- Educação e respeito pelos pontos de vista e trabalhos dos outros;
- Pedidos de esclarecimentos e ou apresentação de sugestões e críticas acerca dos diferentes trabalhos, no sentido de os melhorar;
- Treino de autocontrolo para aceitar os resultados, quer em actividades de sala de aula, quer no recreio, quando realizadas em grupo e em equipa.

FINALIDADE DAS ACTIVIDADES:

- Aprender a ouvir
- Fazer perguntas cada vez mais pertinentes;
- Verbalizar melhor;
- Descobrir o valor das ideias, suas e dos outros;
- Ganhar consciência do seu próprio pensamento, estruturando-o;
- Tomar em conta várias perspectivas;
- Ganhar autonomia do pensar e desenvolver uma consciência ética;
- Saber ajuizar: autocorrigir-se, usar critérios apropriados e ser sensível ao contexto;
- Expressar-se criativamente: transcender-se, ter em conta os critérios e o contexto;

- Descobrir os vários tipos de relação entre pensar, falar e agir;
- Desenvolver a capacidade de cooperação, estimular o respeito mútuo, melhorar a auto-estima;
- Explorar e construir conceitos;
- Estimular a apetência pela leitura, aprender a ler em profundidade, expandir o vocabulário;
- Desenvolver a capacidade de escrita e o raciocínio matemático
- Enriquecer-se com a diferença – com modos de ser, pensar, agir que não são os seus.

PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ACTIVIDADES SERÃO NECESSÁRIOS OS SEGUINTE RECURSOS:

- Livros de contos e de histórias
- Diferentes e diversos materiais de suporte áudio e visual
- Material para a realização de registos

PRESSUPOSTOS E GESTÃO DA PLANIFICAÇÃO

A planificação da actividade de Filosofia será feita em conjunto com os professores titulares de turma, de forma a serem integradas no projecto curricular de turma.

Assim, em diversos momentos serão realizados encontros para que a ligação entre as actividades e os conteúdos que estão a ser desenvolvidos na sala de aula tenham a articulação desejada.

Anexo VII

Programa Ciência a Brincar



ENQUADRAMENTO CURRICULAR

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) apresenta orientações que apontam para o desenvolvimento de competências a atingir pela crianças, na área das ciências, tais como:

- "Observação da multiplicidade de formas, características e transformações que ocorrem nos materiais",
- "Explicação de alguns fenómenos com base nas propriedades dos materiais"
- "Realização de actividades experimentais simples, para identificação de algumas propriedades dos materiais, relacionando-os com as suas aplicações".
- Reconhecer algumas características de materiais comuns: duro/mole, rígido/flexível, opaco/transparente, rugoso/macio, pesado/leve, absorvente/repelente, etc."
- "Reconhecer os materiais de que são feitos os objectos de uso diário"
- "Realizar a montagem de objectos simples utilizando processos e técnicas elementares."

O Programa do 1º CEB (1990;2004) sugere, no que se refere:

- À dissolução: "Realizar experiências com alguns materiais e objectos de uso corrente"; "Comparar alguns materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...); "Agrupar materiais segundo essas propriedades"; "Relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais".
- À flutuação: a realização de experiências que permitam "reconhecer materiais que flutuam e não flutuam"; "realizar experiências com alguns materiais e objectos de uso corrente"; "comparar alguns materiais segundo algumas das suas propriedades"; "agrupar materiais segundo essas propriedades e relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais".

- À luz: "identificar fontes luminosas"; "observar a passagem da luz através de objectos transparentes (lentes, prismas, água)"; "observar a intercepção da luz em objectos opacos – sombras"; "realizar jogos de luz e sombra e sombras chinesas"; "observar e experimentar a reflexão da luz em superfícies polidas (espelhos, ...)"
- À mudança de estado físico: "observação da multiplicidades de formas, características e transformações que ocorrem nos materiais"; "explicitação de alguns fenómenos com base nas propriedades dos materiais";
- À reprodução de plantas: "realização de experiências e observação de formas da sua reprodução, apontando, em concreto, a realização de experiências sobre a germinação de sementes".

CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Uma estratégia de ensino coerente com a orientação construtivista e promotora de competências de investigação é a baseada no tratamento de situações problemáticas relevantes e de interesse para os alunos, onde estes tenham oportunidade de, nomeadamente, fazer um estudo qualitativo de situações problemáticas apresentadas, formular hipóteses e delinear estratégias de resolução (incluindo planificações experimentais) para testar / constatar as hipóteses à luz do corpo de conhecimentos que se possui (Carrascosa, 2005).

- Colocar os alunos em situações onde têm de raciocinar de forma negativa (por exemplo: "O que aconteceria se o sol não existisse?");
- Escolher a analogia mais adequada a uma situação (por exemplo: "Achas que um pulmão é mais parecido com uma esponja, um saco de plástico ou um balão insuflável?");
- Provocar uma contradição aparente e deixar que os alunos a discutam (por exemplo: "Diz-se que o ar que expelimos na respiração "é viciado". Então por que é que se faz a respiração boca a boca? Se a água do mar se evapora para formar nuvens, por que é que a chuva não é salgada?");

- Promover a análise e discussão de recortes de jornais, revistas e livros (incluindo de banda desenhada) que contenham erros conceptuais (Carrascosa, 2006).

Assim, pretendemos promover quatro tipos de actividades práticas:

- 1) Experiências sensoriais, baseadas na visão, no olfacto, no tacto, na audição.
- 2) Experiências de verificação/ilustração, destinadas a ilustrarmos um princípio ou uma relação entre variáveis.
- 3) Exercícios práticos orientados para: (a) a aprendizagem de competências específicas, que podem ser de natureza laboratorial, cognitiva (interpretação, classificação, elaboração de hipóteses) e/ou comunicacional (planificação de uma experiência, apresentação dos resultados, elaboração de um relatório escrito); (b) a ilustração e verificação experimental de uma dada teoria.

Assim, na categoria de exercícios práticos cabem as actividades que se destinam a aprender métodos e técnicas ou a ilustrar teorias. Conhece-se, portanto, à partida o resultado que deverá ser obtido.

- 4) Investigações ou actividades investigativas são aquelas que visam encontrar resposta para uma questão-problema e, por isso, conduzidas na perspectiva de trabalho científico. Visam proporcionar ao aluno o desenvolvimento da compreensão de procedimentos próprios do questionamento e, através da sua aplicação, resolver problemas de índole mais teórica ou mais prática, neste caso normalmente emergentes de contextos reais que lhe são familiares.

O modelo de trabalho envolve os seguintes passos:

De um domínio interessante para a definição de um problema para estudo, escolhido pelos alunos ou sugerido pelo professor a partir de situações geradas na sala de aula ou no exterior. Em qualquer dos casos, importa identificar as ideias prévias dos alunos sobre o domínio conceptual em questão: o que é que queremos saber?

Nesta etapa importa precisar melhor a questão que se pretende investigar, dentro do domínio do problema. Poderá ser útil, neste caso, pesquisar em livros e

revistas situações-problema já investigadas, para chegar à formulação de uma questão testável.

Da pesquisa na literatura poderão emergir pistas para a elaboração de possíveis hipóteses explicativas: como é que vamos fazer para encontrar uma resposta?

Esta questão é, porventura, o aspecto central de toda a estratégia. Com efeito, ela tem de estar correctamente articulada com a questão de partida e respectivas hipóteses, conceptual e metodologicamente, de modo a permitir colocar a seguinte questão: o que é que sabemos ou pensamos sobre o assunto e, portanto, quais são as previsões que podemos adiantar?

O que é que vamos fazer, que cuidados devemos ter?

Nesta etapa pretende-se que o aluno realize a experiência planificada e recolha os dados.

Como organizar os dados obtidos na experiência e o que é que eles querem dizer?

A intenção é colocar o aluno a registar os dados recolhidos, segundo o formato previamente organizado para esse fim, e a interpretá-los no seu conjunto. Deverá, então, compará-los com as previsões feitas e, à luz disso, avaliar a sua pertinência para uma resposta à questão de partida.

Seleccção

Clarificação da questão-problema

Planificação dos procedimentos

Execução da experiência

Registo de dados e obtenção de resultados

Qual é a resposta à questão-problema e quais são os limites da sua validade?

Através desta etapa pretende-se que o aluno, já na posse dos resultados, consiga estabelecer uma resposta à questão-problema, a qual será, portanto, a conclusão da experiência realizada. Além disso, tendo em conta os procedimentos seguidos, o aluno deverá reconhecer os limites de validade das conclusões alcançadas, como, por exemplo, os valores mínimos e máximo atribuídos à variável independente em estudo.

A partir das conclusões obtidas, que novas questões sou capaz de colocar?

Dos resultados e da conclusão.

Esta fase diz respeito à apresentação, oral e/ou por escrito, na forma de relato ou de relatório, dos resultados obtidos e dos procedimentos seguidos, bem como das conclusões alcançadas.

O procedimento investigativo implica que os alunos compreendam o que é um, nos aspectos conceptuais e procedimentais. O professor poderá ajudá-los a compreender do que se trata, servindo-se de um contexto familiar/conhecido dos alunos (Martins, 2002).

FINALIDADES DAS ACTIVIDADES

Dissolução:

- Verificar a diversidade de comportamentos de materiais distintos na formação de soluções (no estado líquido);
- Identificar e explorar alguns dos factores que influenciam esses comportamentos;
- Compreender algumas características das soluções.

Flutuação:

- Compreender o comportamento de objectos distintos em líquidos (flutuação/não flutuação) e quais os factores condicionantes de tal comportamento.

Luz:

- Verificar o comportamento da luz no que respeita à linearidade da sua propagação e ao modo como atravessa diferentes materiais.
- Identificar e explorar alguns dos factores que influenciam a sombra de um objecto
- Interpretar a formação de uma sombra
- Explorar a formação de imagens em diferentes tipos de espelhos e em espelhos associados de diferentes modos
- Construir artefactos ópticos (caleidoscópio e periscópio) e compreender o seu funcionamento.

Estados da Matéria:

- Classificar os materiais em sólidos líquidos e gasoso, segundo as suas propriedades
- Identificar estados físicos de diferentes amostras de materiais
- Compreender que uma matéria (em particular a água) se pode apresentar em estados físicos diferentes (sólido, líquido e gasoso), que podem ser convertíveis uns nos outros através de alterações nas condições (em especial, a temperatura)
- Identificar factores que poderão influenciar a rapidez com que as mudanças de estado podem ocorrer.

Reprodução de plantas

- Constatar a diversidade de sementes no que respeita a algumas das suas características, bem como os diversos comportamentos que têm quando colocadas em água;
- Compreender que a germinação de uma semente dá origem a uma nova planta;
- Reconhecer que, mesmo em idênticas condições ambientais, o tempo de germinação não é o mesmo para tipos de sementes distintos;
- Compreender a influência de alguns factores do ambiente na germinação e no crescimento de plantas.

PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ACTIVIDADES SERÃO NECESSÁRIOS OS SEGUINTE RECURSOS

- Material de laboratório
- Diferentes e diversos materiais
- Material para a realização de registos
- Materiais de apoio à pesquisa

PRESSUPOSTOS E GESTÃO DA PLANIFICAÇÃO

A planificação das actividades de ciência será feita em conjunto com os professores titulares de turma, de forma a serem integradas no projecto curricular de turma.

Assim, em diversos momentos serão realizados encontros para que a ligação entre as actividades e os conteúdos que estão a ser desenvolvidos na sala de aula tenham a articulação desejada.

BIBLIOGRAFIA

- Departamento da Educação Básica [DEB] (2004) *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico—1º Ciclo* (4ª edição revista). Lisboa: Editorial do ME.
- Fiolhais, C. (1991). *Física divertida* Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, R. (1995). *A Física no dia-a-dia*. Lisboa: Relógio D'Água.

Anexo VIII

Dados do Inquérito realizado pelo Agrupamento aos alunos e professores sobre a avaliação das AEC 2006/2007

	PREVISTAS	DADAS	%
SET	100	90	90
OUT	420	360	90
NOV	420	393	93
DEZ	180	176	98
JAN	300	192	64
FEV	320	274	85
MAR	340	272	80
ABR	280	168	60
MAIO	400	284	68
JUN	280		

ASSIDUIDADE

SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN
1					EF2	EF1/EF2			EF1/EF2/M2/M3
2	M1	Inf **			EF2	EF2		EF1/EF2/M2	
3	M1	EF2/M2/M1		M1/M2/M3/EF1				EF1/EF2/M2	
4	M1/M2/Inf		M2	M1/M2/M3/EF1				EF1/EF2/M2	EF1/EF2/M2
5				M1/M2/M3/EF1	M3	EF1/EF2			EF1/EF2/M2
6	M1/M2/M3	M2			M2/EF2	EF2/M2			EF1/EF2/M2
7		M2			M2/EF2	EF2/M2		EF1/EF2/M2	
8				M1/M2/M3/EF1/EF2	EF1/M2	EF1/EF2		EF1/EF2/M2/M3	EF1/EF2/M2
9	M1/M2	EF1		M1/M2/M3/EF1/EF2	M2/EF1	EF2		EF1/EF2/M2/M3	
10	M1/M2	M3		M1/M2/M3/EF1/EF2			EF1/EF2/M2/M3	EF1/EF2/M2/M3	
11	M2			M1/M2/M3/EF1/EF2			EF1/EF2/M2/M3	EF1/EF2/M2/M3	EF1/EF2/M2/EST
12	M2			M1/M2/M3/EF1/EF2	EF1/M2	EF2	EF1/EF2/M3		EF1/EF2/M2/EST
13	M2	M3	Inf (SO)		M2	M2/EF2	EF1/EF2/M3		
14		M3			M2/M3	EF1/EF2		EF1/EF2/M2/ESTIM	
15		M3		M1/M2/M3/EF1/EF2	EF1/EF2	EF2		EF1/EF2/M2/ESTIM	
16	M1/M2			NÃO VINDO		EF2/M2	EF1/EF2/M1/M2/M3	EF1/EF2/M2/ESTIM	
17	M1/M2/EST						ACTIVIDADES	EF1/EF2/M2/ESTIM	
18	M1/M2						SUSPENSAS	EF1/EF2/M2/ESTIM	
19	M2					EF2/EF2			
20	M2	EST				EF1/EF2/M2			
21						EF1/EF2/M2		EF1/EF2/M2/ESTIM	
22					EF1	EF1/EF2		P.AFERIÇÃO	
23	M2				EF2	EF1/EF2/M2	EF1/EF2/M2	EF1/EF2/M2/ESTIM	
24	M2/EST			M1/EF2			EF1/EF2/M2	P.AFERIÇÃO	
25	M1			M1/EF2				EF1/EF2/M2/ESTIM	
26	M1			M1/EF2	M2		EF1/EF2/M2/M1		
27	M1				EF2		EF1/EF2/M2/M1		
28	M1					Inf (SO)		EF1/EF2/M2	
29	M1			M1/EF2/EF1				EF1/EF2/M2	
30				M1/M2/EF1/EF2			EF1/EF2/M2		
31	M2/M1			M1/EF2				EF1/EF2/M2/M3	

* GREVE
** docente em férias
(SO) - SERVIÇO OFICIAL

	FIM DE SEMANA E INTERRUPÇÕES
	SUSPENSAS
	0% DE FALTAS
	60% DE FALTAS
	50% DE FALTAS
	40% DE FALTAS
	30% DE FALTAS
	10%OU 20% DE FALTAS

Avaliação dos alunos

1º E 2º ANO

	GOSTEI MUITO	GOSTEI	GOSTEI POUCO	NÃO GOSTEI
MÚSICA	33	18	10	26
INGLÊS	59	16	9	4
I. CIDADANIA	45	9	17	13
ED. FÍSICA	42	13	11	18
ESTUDO	44	20	6	13

3º E 4º ANO

	GOSTEI MUITO	GOSTEI	GOSTEI POUCO	NÃO GOSTEI
MÚSICA	26	52	15	6
INGLÊS	71	23	0	2
INFORMÁTICA	89	9	1	0
ED. FÍSICA	54	14	9	20
ESTUDO	35	43	14	4

Situações que contribuíram para o mau funcionamento das AEC

ITENS	Nº	1º e 2º
FALTA CONSTANTE DE PROFESSORES	81	
CONTEÚDOS DESADEQUADOS	28	
CANSAÇO	65	
FALTA DE ESPAÇOS	32	
FALTA DE MATERIAIS	24	
ITENS	Nº	3º e 4º
FALTA CONSTANTE DE PROFESSORES	95	
CONTEÚDOS DESADEQUADOS	10	
CANSAÇO	52	
FALTA DE ESPAÇOS	31	
FALTA DE MATERIAIS	7	

OUTRAS SITUAÇÕES REFERIDAS PELOS ALUNOS

➤ PROFESSORES POUCO EXIGENTES

➤ MAU COMPORTAMENTO DOS
ALUNOS

Quais as actividades que no próximo ano lectivo gostarias de ter na tua escola?

1º
e
2º

- ❖ DANÇAS - CAPOEIRA, BALLET, HIP HOP,
- ❖ DESPORTO - KARATÉ, BASQUETEBOL, JUDO
- ❖ TEATRO,
- ❖ JOGOS DE MESA,
- ❖ INFORMÁTICA,
- ❖ EXPRESSÃO PLÁSTICA,
- ❖ LÍNGUAS: ESPANHOL, FRANCÊS, ITALIANO,
- ❖ BIBLIOTECA
- ❖ PREVENÇÃO RODOVIÁRIA

- ✚ DANÇAS - CAPOEIRA, BALLET, HIP HOP, FOLCLORE
- ✚ DESPORTO - KARATÉ, BASQUETEBOL, TAIKANDO, ANDEBOL, FUTEBOL, TÊNIS, GOLFE, NATAÇÃO, PATINAGEM, ARTES MARCIAIS, KIK BOXING, WRESTLING
- ✚ COSTURA,
- ✚ INFORMÁTICA,
- ✚ EXPRESSÃO PLÁSTICA,
- ✚ BIBLIOTECA
- ✚ ACTIVIDADES DE LABORATÓRIO/EXPERIÊNCIAS
- ✚ RECREIO
- ✚ EDUCAÇÃO SEXUAL

3º
e
4º

Avaliação - Professores

- “ANO DE “EMPOBRECIMENTO”
- ENRIQUECIMENTO EM COMPORTAMENTOS DESADEQUADOS/DESVIANTES
- DEGRADAÇÃO DE ESPAÇOS
- DEGRADAÇÃO DE MATERIAIS
- CANSAÇO DAS CRIANÇAS, AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA, PROFESSORES E DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Propostas

- POSSIBILIDADE DE DEFINIÇÃO DAS AEC DE ACORDO COM AS LINHAS ORIENTADORAS DO PROJECTO EDUCATIVO;
- DEFINIÇÃO DO PERFIL DE SUPERVISOR;
- OFERTA MAIS DIVERSIFICADA DE ACTIVIDADES;
- ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E NÃO “EXTENSÃO/ SUBSTITUIÇÃO DA COMPONENTE CURRICULAR” NESTAS ACTIVIDADES;
- SUBSTITUIÇÃO IMEDIATA DE PROFESSOR EM FALTA (COM MONITOR/DINAMIZADOR DA ÁREA OU NOOUTRA);
- POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA;
- FACILITAR A ARTICULAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DA AMPLIAÇÃO DOS HORÁRIOS DOS DINAMIZADORES PARA A REALIZAÇÃO DE REUNIÕES

Anexo IX

A que brincas: nos intervalos, nas AEC, após as AEC e depois de sair da escola?

Data: 27 e 29 de Janeiro

Nos Intervalos	1º ANO	<p>1 - Tubarão e peixinho.</p> <p>2 - Corridas, às apanhadas e jogo com os mais velhos e ao peão e brinco com as espadas (a fingir).</p> <p>3 – Saltar à corda, apanhada, ao “peixinho”.</p> <p>4 – Corridas, aos Jogos Olímpicos e brinco ao tubarão e aos peixinhos.</p>
	2º ANO	<p>1 – Eu jogo à bola e às apanhadas com os meus colegas.</p> <p>2 – Apanhadas, escondidas.</p> <p>3 – Apanhada.</p> <p>4 - Futebol.</p>
	3º ANO	<p>2 – Apanhada.</p> <p>1 e 3 – Apanhada e às vezes às escondidas.</p> <p>4 – Eu jogo Futebol.</p>
	4º ANO	<p>1 - Futebol, escondidas, apanhadas, cabra-cega, polícia e ladrão, Sr. Sérió, força e...mais nada Cartas, Rugby.</p> <p>2 - Apanhada, Sr. Sérió, cabra-cega, escondidas, Futebol, corridas, polícias e ladrões.</p> <p>3 - Apanhada, cabra-cega, ó mãe dá licença, futebol, Sr. Sérió, cartas.</p> <p>4 - Feiticeiros, polícias e ladrões, Sr. Sérió, cabra-cega, Futebol, apanhada, uno e cartas, Rugby, escondidas e às vezes berlindes!</p> <p>5 - Às vezes salto à corda, escondidas e apanhadas.</p> <p>6 - Futebol, apanhada e escondidas.</p>
Nas AEC	1º ANO	<p>E - Há alguma aula onde podem brincar?</p> <p>1,2 e 4 - Sim, na música!</p> <p>3 – O professor escreve no quadro aquilo que nós queremos ser quando formos grandes... e depois imitamos (expressão corporal).</p> <p>E - E nas outras?</p> <p>2 – Em Inglês também fazemos jogos!</p> <p>1, 4 – Mas quando se zanga não fazemos nada!</p> <p>E – E como brincam em Inglês? Cantam?</p> <p>2 e 3 - Não, quando acabamos as tarefas podemos ir fazer desenhos para o quadro.</p>
	2º ANO	<p>E - E as aulas que têm sem ser com a vossa professora, nas actividades, brincam?</p> <p>2 - Ginástica, inglês ...</p> <p>3 – Informática.</p> <p>E - E são aulas a sério ou são assim a “brincar”</p> <p>1,2,3 e 4 - NÃO são a sério!</p> <p>1,2,3 e 4 – Só na ginástica é que brincamos um bocado. E nos computadores também.</p>

	3º ANO	<p>3 – Às vezes na Ginástica. E - E nas outras? 1, 2, 3 e 4 - Em Inglês também, jogos. E – Aprendem ... a brincar, é isso? 1,2,3 e 4 - Sim. 1, 2 e 4 – Às vezes em ciências. E - Aqui na escola então brincar é no recreio, na ginástica, no inglês e nas ciências. 1,2,3 e 4 - SIM.</p>
	4º ANO	<p>1, 2, 3, 4, 5 e 6 - Informática e Ginástica. E - Vocês gostam destas aulas, das actividades? 1,2,3,4, 5 e 6 - SIM E - E que aulas têm? 1,2,3, 4, 5 e 6 - Ciências, ginástica E - E o que fazem em ciências? 1,2,3, 4, 5 e 6 - Experiências. E – Então é como no pavilhão do conhecimento, aprendem ... a brincar! 1,2,3, 4, 5 e 6 - SIM. E – E ginástica? 1,2,3, 4, 5 e 6 - Brincamos. E – E mais aulas? 1,2,3, 4, 5 e 6 - Música, Inglês E – E o que fazem nessas aulas? 3 e 4 - Em música cantamos. E - E em inglês? 2 e 3 - Em Inglês é uma seca... é só aprender as cores, os animais... 1, 5 e 6 - Mas em Ciência é muito giro. 1 - Eu gosto muito de Música, Movimento e Drama. Podemos fazer muitas coisas só com o nosso próprio corpo... e música.</p>
Depois AEC	1º ANO	<p>1 - Brinco com as minhas bonecas, às filhas, às mães, faço desenhos com as minhas amigas às vezes, pinto com as amigas. Jogo no Magalhães. 2 – Carros, cartas dos carros Hotwheels. 3 – Com as Pollys, também brinco com as Barbies. 4 – Brinco com os carros da Hot Whells e aos Powers Rangers.</p>
	2º ANO	1, 2, 3 e 4 – Brincamos àqueles jogos (jogos de mesa).
	3º ANO	<p>1 – Eu também e jogo naqueles jogos (jogos de mesa). 2 – Faço os trabalhos. 3 – Faço os trabalhos e jogo um bocado no Magalhães. 4 – Faço os trabalhos.</p>
	4º ANO	<p>1 - Sr. Sério, forca. 2 - Sr. Sério, Monopólio, Trivial Pursuit. 3 - À forca, Sr. Sério, monopólio e cartas. 4 - Sr. Sério, Tintas, uno, monopólio, teatro e cartas. 5 - Tintas e jogos daqueles (jogos de mesa). 6 - Monopólio e uno.</p>

Depois Saída escola	1º ANO	<p>1 -Faço desenhos e pinto. Jogo no Magalhães.</p> <p>2 - À porrada com o urso, Jogo no Magalhães, na Play Station 2 e no PC do meu pai e também vejo vídeos (no PC), brinco ao Karaté com o meu primo e ando de bicicleta quando está calor!</p> <p>3 - Apanhadas (na rua), Jogo no PC da mãe, vejo vídeos (PC). Natação! Brinco com a minha casinha das bonecas. Eu brinco às cartas! E fico a brincar enquanto a minha está a falar (a quê) às escondidas.</p> <p>4 - Brinco com o meu irmão aos Médicos, com os Dinossauros, jogo PSP e Play Station e à bola lá na varanda!</p>
	2º ANO	<p>1 – Vamos para casa, fazemos os trabalhos e depois brinco com os meus sobrinhos com os legos que tenho.</p> <p>2 – Quando me vou embora com o meu pai vamos ao armazém descarregar e depois vou para casa e depois faço os trabalhos.</p> <p>4 – Eu vou para casa e depois de fazer os trabalhos brinco com o Magalhães até jantar e depois vou dormir.</p> <p>3 – Eu depois de fazer os trabalhos vejo um bocadinho de televisão.</p>
	3º ANO	<p>1 – Às bonecas e no Magalhães.</p> <p>2 – Jogo na PSP, e brinco às cartas dos carros.</p> <p>3 – Faço os trabalhos e jogo um bocado PC e descanso.</p> <p>4 – Jogo na Nintendo e no PC.</p>
	4º ANO	<p>1 - Monopólio, Trivial Pursuit e computador.</p> <p>2 - PS, PSP, Nintendo, PC, e Ginástica!</p> <p>3 - Monopólio, cartas.</p> <p>4 - PS, Uno e cartas, Buzz, PC e PSP.</p> <p>5 - Gosto de ir falar com as minhas amigas (no Magalhães).</p> <p>6 - PS e jogar no Magalhães.</p>

Anexo X

Relatório de Final de Ano Lectivo (2008/2009)

	ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
R E L A T Ó R I O	<p>No respeitante ao desenvolvimento das AEC no terceiro trimestre deste ano lectivo mantiveram-se todas as condições que foram referidas nos relatórios anteriores o que nos permite concluir que as mesmas decorreram dentro da normalidade e nos parâmetros previstos.</p>
D E A C T I V I D A D E	<p>A actividade de Inglês foi desenvolvida tendo em conta a realidade da população escolar na medida em que existem diferentes níveis de aquisições académicas. Independentemente do seu nível escolar oficial, os objectivos foram adaptados permanentemente à realidade dos próprios alunos fazendo assim com que a sua intervenção se mantivesse e o seu desempenho correspondesse às suas expectativas com vista a não esmorecer o empenho e dedicação.</p>
	<p>O trabalho desenvolvido na Filosofia e Ciência foi baseado na proposta previamente definida pelos técnicos da Brinquinharias. Este trabalho foi sendo desenvolvido em articulação com os professores titulares de turma e de acordo com os programas e os PCT definidos pelos professores.</p>
	<p>Na Actividade Física e Desportiva foram atingidos os objectivos propostos inicialmente. Tendo em conta as características da escola, quer em termos de população, quer em termos de condições físicas e recursos humanos, foi possível realizar actividades mais relacionadas com a ginástica (trampolins). Esta actividade desportiva foi o verdadeiro motor para que se conseguisse um elo de ligação em todas as actividades. Os alunos manifestaram empenho, motivação, dedicação, competência e muita alegria nesta modalidade.</p>
	<p>Relativamente a Música Movimento e Drama o trabalho foi realizado com base num programa definido pela Brinquinharias onde foram atingidos os objectivos inicialmente previstos. Nesta vertente, foram desenvolvidos projectos em parceria com alguns professores titulares de turma que se concretizaram em algumas apresentações em momentos significativos da vida escolar.</p>
	<p>Como conclusão gostaríamos de, depois de termos tido oportunidade de conhecer esta comunidade educativa, e tendo em conta o percurso anterior da Brinquinharias Associação, bem como da equipa que a constitui, propor a área da Expressão Plástica para o próximo ano lectivo. Temos a convicção que seria uma área em que se poderia desenvolver um trabalho muito criativo, motivador, abrangente e que seria muito interessante de realizar em parceria com toda a comunidade.</p>