



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

A VOZ DAS CRIANÇAS

Uma Análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Florbela de Almeida Correia Soutinho

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em

Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Orientadora: Doutora Teresa Sarmento

Viseu, Fevereiro 2010

AGRADECIMENTOS

Pese embora o carácter individual que representa este trabalho no meu percurso profissional, ele não pode ser encarado como um acto individualizado, pelo contrário, ilustra uma partilha de experiências, saberes e conhecimentos só possíveis graças à colaboração de várias pessoas que não poderia deixar de mencionar.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Doutora Teresa Sarmento, pela disponibilidade científica e amizade com que sempre me guiou e apoiou na concretização deste projecto.

Em segundo lugar quero agradecer às crianças de ambas as escolas que colaboraram comigo e tornaram possível este trabalho investigativo.

Agradeço de uma forma muito especial aos meus pais que me apoiaram para que este trabalho se realizasse.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao Diogo e à Joana, que ao longo deste trabalho ficaram privados de fazer ouvir a sua voz, para que outras crianças tivessem o direito de audição e participação nesta investigação, e me mostraram, sempre, o seu amor incondicional.

RESUMO

A investigação “*A Voz das Crianças: Uma Análise das Actividades de Enriquecimento Curricular*” reconhece as crianças como actores sociais, sujeitos de direitos e como tal, com direito à participação em assuntos do seu interesse. As Actividades de Enriquecimento Curricular vieram preencher o seu tempo sem que para tal tenham sido ouvidas. E se *participar* significa “tomar parte em”, verifica-se a necessidade de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre este tempo que é o seu, sobre a escola que é a sua, sobre o jogo e o brincar que deixaram de ser seus.

É neste pressuposto, de que é através da acção e da voz das crianças, na pluralidade das suas linguagens, que é possível a construção de um conjunto de conhecimentos teóricos válidos que contribuam para uma melhor intervenção educativa com crianças.

Esta investigação, enquadrada no paradigma qualitativo, de natureza participativa, procura interpretar os significados atribuídos pelas crianças, a vivências do seu quotidiano, particularmente no que diz respeito à gestão do seu quotidiano, quer no que concerne ao tempo em que frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular, quer no que realizam após estas actividades. O trabalho de investigação, que decorreu em duas escolas de contextos distintos – uma situada em meio rural e que recebe crianças de freguesias rurais, outra situada em meio urbano, que recebe crianças de meio urbano –, e que envolve a totalidade das crianças que frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular, apresenta a interpretação que as crianças fazem destas actividades, do que realizam e do que fica por concretizar, o que “estudam” e o que fica por brincar.

Este trabalho é sustentado por um referencial teórico como o currículo, funções da escola, democracia, participação, jogo, que permitiram interpretar e questionar a participação infantil na gestão do tempo que as crianças (não) fazem no seu quotidiano e a participação que (não) têm em assuntos do seu interesse.

ABSTRACT

The investigation *The voice of children: an analysis of the curriculum enrichment activities* recognizes the children as social actors, individuals with rights, as such with the right to take part in matters of their own interest. The curriculum enrichment activities came to fill their time without taking into account their point of view. If *participate* means *take part in*, it is necessary to hear what children have to say on this time of theirs, on their school, and on the game and play, which are no longer theirs.

It is the assumption that it is through action and through the voice of children, in the multiplicity of their languages that makes it possible to construct a set of valid theoretical knowledge for a better educational intervention with children.

This investigation, carried out within the qualitative paradigm of participative nature, seeks to interpret the meanings given by children to the experiences of their everyday lives, in particular to the way they manage their routines, in what concerns the time they spend in the curriculum enrichment activities and in what they do after these activities. This investigation project, undertaken in two schools situated in different areas – one in a rural area, another in an urban one – involves the whole range of children attending the curriculum enrichment activities in both schools, and presents the children's interpretation of these activities, of what they do and what they aren't able to do due to lack of time, what they "study" and what they cannot play.

This work is supported by a theoretical framework, such as the national curriculum, the functions of school, democracy, participation, play, which made it possible to analyze and question the infant participation in the management of the time that children (don't) do of their everyday life and the participation that they (don't) have in matters of their own interest.

INDICE

INTRODUÇÃO	1
I PARTE	
CAPÍTULO I - Educação, Democracia e Sociedade.	5
1. Educação Obrigatória	8
1.1. A Escola Pública: De Escola de Elites a Escola de Massas	11
1.2. Funções da Escola	15
1.2.1. Função de Custódia	17
1.2.2. Função Selectiva	18
1.2.3. Função de Credenciação	20
1.2.4. Função de Substituto Familiar	21
2. Democracia	23
2.1. Participação	26
2.1.1. A Participação das Crianças – O Direito à Participação	27
2.1.1.1. A Infância Como Direito	27
2.1.1.2. O Direito à Participação	29
3. Sociedade <i>versus</i> Educação	34
3.1. Parcerias	38
3.2. Territorialização – Poder Local	40
Síntese	46
CAPÍTULO II - Currículo e Enriquecimento Curricular	47
1. O Conceito de Currículo – Um Conceito em Mutação	50
2. Enriquecimento Curricular - Complementaridade ou um Extra	52
2.1. As Actividades De Enriquecimento Curricular: Génese e Actualidade.	54
2.2. Análise da Implementação e Funcionamento das AEC	58
3. Escola a Tempo Inteiro <i>igual a</i> Estudo a Tempo Inteiro - O Direito ao Jogo e aos Tempos Livres	64
Síntese	68
II PARTE	
CAPÍTULO III – Quadro Teórico-Metodológico da Investigação Realizada..	71
1.O Sentido Teórico-Metodológico da Investigação	75

1.1. Triangulação dos Dados	79
2. Objectivos e Questões da Investigação	80
3. Procedimentos Metodológicos	80
3.1. Razões da Escolha	80
3.2. Caracterização dos Contextos.	81
3.3. Caracterização dos Actores.	82
3.4. As AEC nas Escolas	82
4. Análise dos Dados	83
CAPÍTULO IV- Análise da Interpretação e Voz das Crianças Sobre as AEC	85
1. As AEC na Voz das Crianças	87
2. Escola a Tempo Inteiro... Muito ou Pouco Tempo?	88
3. Relações Inter-Pessoais	91
4. Organização do Quotidiano	93
5. TPC – Trabalhos Para Casa	103
6. Brincar... E o Tempo de Brincar?	106
7. Organização e Processos de Exclusão	110
8. O Direito à Participação	112
REFLEXÕES FINAIS	115
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXOS	133
Anexo 1 – guião da entrevista	
Anexo 2 – texto livre sobre as AEC	
Anexo 3 – desenho sobre as AEC	
Anexo 4 – Horário Real	
Anexo 5 – Horário Desejado	

TÁBUA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

ANMP - Associação Nacional de Municípios Portugueses

APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês

ATL – Actividades de Tempos Livres

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa

CNAPEF Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física

CNE – Comissão Nacional de Educação

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

FAPLX - Federação das Associações de Pais e Encarregados de Educação do Concelho de Lisboa

HD – Horário Desejado

HR – Horário Real

IPSS – Instituição Portuguesa de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Project for International Student Assessment

SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física

TIC – Tecnologia de Informação e comunicação

TL – Texto Livre

TPC – Trabalhos Para Casa

INTRODUÇÃO

A escola vem sofrendo alterações significativas desde o momento da sua criação, quer no que diz respeito ao público que a habita, quer no que concerne às funções que a caracterizam e que a mantêm como instituição e organização. A sociedade, sendo dinâmica, não isenta os contextos que nela e com ela se relacionam desse dinamismo. A ideologia e políticas neoliberais que invadem o dia-a-dia dos indivíduos, seja como meio de sobrevivência individual, seja como ascensão empresarial, conduz a novas funções da escola, como garante de educação e guarda dos filhos dos “activos” da sociedade económica.

É neste contexto que surgem as Actividades de Enriquecimento Curricular, num novo conceito de “escola a tempo inteiro”, como uma forma de melhorar e aperfeiçoar os níveis educativos das crianças do 1.º ciclo e como resposta às necessidades sociais das famílias. Importa considerar se as inovações introduzidas na escola fruto das vicissitudes da época são excessivas, benéficas, ou pelo contrário adversas ao bem-estar das crianças, e analisar qual o espaço de acção e de decisão das mesmas neste deste processo de transformação da escola e do alargamento do seu tempo de permanência neste espaço.

Resulta daqui um estudo sobre o olhar das crianças neste processo de Actividades de Enriquecimento Curricular, a sua percepção sobre esta realidade e a sua voz acerca da gestão do seu quotidiano.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação, Democracia e Sociedade” procurou-se estabelecer um quadro teórico-conceptual que clarifica alguns conceitos subjacentes à realidade educacional e que determina uma orientação da democratização da sociedade e da escola.

No segundo capítulo, denominado “Currículo e Enriquecimento Curricular” pretendeu-se perceber o conceito de currículo e a necessidade de estabelecer actividades para o enriquecer, bem como foi analisado o quadro teórico-legal que sustenta estas actividades e consideradas as várias análises realizadas no âmbito da sua implementação.

No terceiro capítulo, intitulado “Quadro Teórico-Methodológico da Investigação Realizada” apresentam-se os principais aspectos da metodologia adoptada e as orientações teórico-metodológicas que fundamentam o paradigma de investigação aqui assumido. Estas orientações enquadram-se, globalmente, no paradigma da sociologia

compreensiva e interpretativa, onde se procura interpretar as percepções das crianças acerca do tema, adoptando, para tal, a investigação participativa.

Por último, o quarto capítulo designado como “Análise da Interpretação e Voz das Crianças sobre as AEC” representa a compreensão e interpretação da realidade que se escolheu para estudo. Corresponde a todo o trabalho de descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos, confrontando-os com o analisado e referenciado no quadro teórico-conceptual.

Não se pretende, com esta investigação, confirmar ou infirmar hipóteses pré-determinadas, antes se pretende analisar a voz das crianças sobre um assunto no qual intervêm e (não) participam directamente e sobre o qual teriam direito de audição.

I PARTE

CAPÍTULO I - Educação, Democracia e Sociedade

A evolução da escolarização não é um fenómeno que ocorre isolado de contextos sociais, políticos, económicos. A escola evoluiu ao longo dos séculos, com maior ou menor importância para a sociedade da época dependendo do regime político da altura. Assim, só se compreende a existência de uma escola democrática numa sociedade com os mesmos valores de democracia, de participação, colegialidade, equidade e justiça.

Ora, se a escola, enquanto instituição, foi sofrendo alterações conforme o seu público e o regime político da época, é igualmente verdade que a escola que serve hoje as crianças e as famílias neste período, chamado de globalização e de neoliberal, tem que dar resposta a factores não só curriculares, mas igualmente uma resposta social, de modo que as famílias possam produzir e contribuir para a economia nacional e internacional, tendo, ao mesmo tempo, assegurada a guarda e escolarização dos seus filhos. É estabelecido um “contrato” entre as partes: as famílias e a escola/Estado, numa lógica democrática de direitos e deveres. A família compromete-se no dever de contribuir para o avanço da sociedade e da economia com o seu produto laboral, tendo direito aos cuidados prestados aos seus filhos pelo Estado Educador. Por seu lado, o Estado Educador compromete-se no dever de “formar” e cuidar as crianças, garantindo o direito de que tal é realizado numa dinâmica democrática com os parceiros necessários.

É desta forma que se vêm alterando não só os anos de escolaridade obrigatória, mas também o tempo de permanência das crianças na escola.

1. EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

A escolarização faz parte do quotidiano da vida de cada indivíduo, de tal forma que a permanência na escola faz esquecer a relativa modernidade que lhe está inerente e o significado que tem na vida das pessoas e das sociedades. A sua universalização no quotidiano das mesmas parece fazer omitir as razões da necessidade da sua emergência, tornando como absoluto algo que foi uma construção social e histórica, que surge “por razões específicas e cuja sustentação é possível enquanto cumpre as funções pelas quais apareceu como invento social” (Sacristan, 2000:8).

Hoje em dia, a escolaridade obrigatória generalizou-se em todas as sociedades, de tal modo que se converteu num direito universal e inalienável de qualquer cidadão, propiciadora de condições favoráveis de acesso ao progresso dos indivíduos e da própria sociedade. Como direito que é, é considerada um bem ou uma etapa da vida, a ser usufruída em condições de igualdade e gratuidade.

A nível internacional, a educação foi consagrada como um direito universal em 1948, reconhecido no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.”

8

Também em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança proclama, no seu princípio 7.º, o direito da criança à educação.

“A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.

Na actual Constituição da República Portuguesa¹, este direito é considerado nos artigos 73.º e 74.º, onde se refere que

“Art.º 73.º

1. Todos têm direito à educação e à cultura.

¹ Já a Constituição de 1838 previa o direito à instrução, no artigo 28.º, ponto 1.º “a instrução primária e gratuita”, e no artigo 29.º, “o ensino público é livre a todos os cidadãos”.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Art.º 74.º

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
- f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
- g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
- h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.”

Em 1986, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) estabelece, no ponto dois do art.º 1.º

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”

No seu artigo 2.º refere claramente o direito à educação:

“1 – Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso e escolares.”

A escolaridade obrigatória, considerada nos vários documentos universais e nacionais não teve, ao longo do tempo, em Portugal, a mesma duração.

No fim da I República, a escolaridade obrigatória era de 5 anos, sendo 3 anos de Ensino Primário e 2 de Ensino Complementar. Em 1929, durante o Estado Novo, a escolaridade obrigatória recua para 4 anos e posteriormente, em 1936, para 3 anos. Em 1955 a escolaridade obrigatória passa para 4 anos para os rapazes e a mesma situação estende-se, em 1961, para as raparigas. Em 1964, a escolaridade obrigatória passa para 6 anos, sendo criada a 5.ª e a 6.ª classe, podendo ser ministrada no primeiro ciclo do

liceu ou no ensino técnico elementar. Em 1967, o primeiro ciclo do liceu e o ensino técnico são fundidos, resultando o ciclo preparatório do ensino secundário. Os seis anos de escolaridade são mantidos até 1986, data da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Actualmente, ela prevê um ensino básico universal, obrigatório e gratuito para todas as crianças e jovens de ambos os sexos, entre os 6 e os 18 anos².

O ideal de escolarização para todos foi sustentado como meio de emancipação social e individual, propiciador de integração social dos estados modernos, cuja ideia “romântica” seria a de que, educando e escolarizando as populações, estas poderiam sair do obscurantismo em que viviam e libertar-se da dependência das minorias letradas e políticas. Este ideal tornou-se, também, uma nova forma de “vigilância simbólica disciplinadora dos indivíduos” (Sacristan, 2000: 12). Se por um lado a escolarização era tida como libertadora, o seu carácter obrigatório conferia-lhe um estatuto impositivo para aqueles que muitas vezes não conseguiam ver na escola o seu carácter libertador. Assim, assiste-se à faceta contraditória da escola, por um lado, ela é tida como uma imposição disciplinadora, por outro, como facilitadora de progresso, fonte de saber libertadora da ignorância, necessária à produtividade económica.

A educação é uma forma de viver a cultura, não de a aprisionar, é realizar através desta a construção do pensamento, instrumento necessária à aquisição de variadas competências. Ser culto é condição para se integrar no mundo contemporâneo, na sociedade complexa e globalizada dos dias de hoje, em que tudo se inter-relaciona e na qual não é possível participar sem uma preparação prévia (Sacristán, 2000). A cultura, interiorizada pelo indivíduo dota-o de capacidades para o uso de autonomia, responsabilidade e liberdade numa sociedade democrática. Desta forma pode-se afirmar, tal como Sacristán (2000: 105), que “a educação obrigatória é a base cultural de um país ou de um povo”, tendo sido esta uma aposta, desde 2005, do Estado Português, ao estabelecer a generalização do ensino do Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) às crianças que estão no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como forma potencializadora da expansão da cultura.

² A Lei n.º 85/2009 de 27, de Agosto, que determina o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, estabelece uma disposição transitória:

“1 — Os alunos actualmente abrangidos pela escolaridade obrigatória que se matriculem no ano lectivo de 2009 - 2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto na presente lei.

2 — Para os alunos que se matriculem no ano lectivo de 2009 -2010 no 8.º ano de escolaridade e seguintes o limite da escolaridade obrigatória continua a ser os 15 anos de idade mantendo -se o regime previsto nos artigos mencionados na alínea *b*) do artigo anterior” (art.º 8.º).

1.1. A ESCOLA PÚBLICA: DE ESCOLA DE ELITES A ESCOLA DE MASSAS

A escola pública assume-se, hoje, como presença indiscutível e imprescindível na sociedade contemporânea, de tal forma que se incorre na tentação de pensar que sempre foi assim. No entanto, a escola como organização socialmente construída teve um processo lento de identificação e construção, marcado por avanços e retrocessos.

Pode-se situar o início da escola no seio de algumas congregações religiosas - os Jesuítas e os Oratorianos -, constituindo ocupação secundária dos seus religiosos ou leigos. Eles foram, a pouco e pouco, configurando um corpo de saberes e saber-fazer específicos da profissão docente e progressivamente esta actividade de produção e reprodução de saberes e de um conjunto de normas e valores constituiu-se como ocupação principal.

Marquês de Pombal, ao expulsar os Jesuítas, vai encetar uma viragem no domínio da educação. A sua reforma, em 1759, inicia-se com a retirada dos professores da alçada das comunidades locais, da dependência dos párocos e dos burgueses notáveis, reclamando para o Estado o domínio desse ofício. Desta forma, o Estado passa a ser o detentor e controlador da educação, através de uma administração profundamente centralizada (Nóvoa, 1991b). É uniformizado o ensino. As reformas sucedem-se: o Estado define as regras de selecção dos professores, cria a obrigatoriedade de uma licença ou autorização para o exercício da profissão, que é conseguida após exame ao qual o professor se candidata, desde que garanta os requisitos exigidos pelo Estado como habilitações, idade, comportamento moral, entre outros do mesmo cariz. A criação desta licença constitui o suporte legal para o desempenho da docência, contribuindo de forma clara para a definição de um corpo profissional, cujo prestígio é reconhecido socialmente, apesar dos baixos salários que auferia (Nóvoa, 1991a).

Em 1772, são nomeados os primeiros Mestres Régios e verifica-se, progressivamente, a construção de uma imagem idílica de uma sociedade escolarizada, para a qual os professores são os principais motores; eles desempenham um papel de agentes sociais, detentores da cultura e reprodutores da ordem social dominante, e ao

mesmo tempo agentes políticos, pois como funcionários do Estado, são os reprodutores dos valores do Estado (Nóvoa, 1991b).

Em 1919 é criado o Ensino Superior Primário. O anterior Mestre Régio é agora substituído pelo Professor.

A escolarização transforma-se, assim, no fenómeno dominante e ocorre uma procura da escola cada vez maior, como lugar de aculturação e possibilitador da ascensão social. O número de alfabetizados aumenta consideravelmente, assim como o número de professoras, verificando-se progressivamente uma feminização da profissão, tendo contribuído para tal os baixos rendimentos que os professores auferiam, levando os homens a procurar ocupações melhor remuneradas (Nóvoa, 1989).

Em 1930 o regime político sofre nova transformação e conseqüentemente uma nova mudança ocorre a nível da escola. Em 1936, o Estado Novo, para além de diminuir a escolaridade para três anos, extingue o Ensino Superior Primário, evocando que não são necessárias competências técnicas e científicas tão elevadas para ensinar a ler, escrever, contar e exercer os valores morais e o amor à pátria, o que vai intensificar a degradação da profissão docente caracterizada por um empobrecimento de conteúdos, pela desvalorização do estatuto económico dos professores, pela crescente feminização do corpo docente, pela interdição das associações profissionais, pela proibição dos professores se associarem em instituições tanto de natureza pedagógica como profissional e pelo recrutamento de pessoal não habilitado para exercer funções docentes, como foram as regentes. Tal objectivo visa recuperar a profissão como uma “missão”, reprimindo o processo de profissionalização (Nóvoa, 1989).

A política educativa do Estado Novo representa o período negro da Educação em Portugal. A escola tinha como finalidade (e era por isso valorizada pelo Estado Novo apenas nesse sentido) veicular a ideologia do Regime, de neutralização das ambições de mobilidade social e de apaziguamento dos espíritos mais inconformistas, ao transmitir uma mensagem de aceitação da ordem social. A educação tinha como fim o entrave à modernização e o apoio às atitudes tradicionalistas. O Estado Novo tinha concebido a escola como uma organização meticulosamente controlada, cuja finalidade, sempre ao serviço do Estado, era a de “educar” as populações de todo o território, criando, assim, os Postos de Ensino. Estes espaços escolares procuravam implementar a

rede escolar nos lugares menos acessíveis, para os quais foram recrutadas as regentes³, de modo a garantir a transmissão da ideologia do regime com o mínimo custo no orçamento. Para os professores primários, os postos de ensino eram uma afronta ao seu trabalho e à dignidade das suas funções (Nóvoa, 1989).

A passagem de um sistema de ensino de elite⁴ para um sistema de ensino de massas implicou uma proliferação não só de escolas, mas também de professores sem qualificações superiores para dar resposta às necessidades do sistema educativo que estava a ser criado. A escola de massas importou para o seu seio problemas que até então residiam somente na sociedade, de certa forma encobertos ou camuflados, uma vez que os jovens adolescentes se encontravam excluídos da escola. Problemas como a delinquência juvenil, violência marginal, conflitos inter-grupais, toxicodependências, passam a residir na escola de massas. Ao deslocar estes problemas do subúrbio social para a escola, eles tornaram-se visíveis para a sociedade, o que contribuiu para obscurecer a imagem da escola. Assiste-se ao confronto interno entre a pluralidade de contextos e heterogeneidade de alunos e a homogeneidade e uniformidade curricular, o que fomenta uma inadaptação da organização da escola ao aparecimento da escola de massas.

Não se pode esquecer que a escola como organização social e sob a dependência do Estado, está mais vulnerável às transformações que ocorrem a nível político e social. Em 1974, com o 25 de Abril, iniciou-se um período marcado por uma “descompressão social e política, pela reanimação e remodelação da sociedade civil” (Lima, 1998:221), que dura até 1976 e que constitui uma viragem na Educação e na sociedade, a caminho da Democracia.

A ruptura que o 25 de Abril operou na sociedade portuguesa teve a sua máxima expressão na Constituição da República de 1976. No seu artigo 50.º pode ler-se: “A apropriação colectiva dos principais meios de produção, a planificação do

³ Até 1935 não era necessária qualificação para o exercício da actividade docente, bastava, para se ser regente, idoneidade moral e intelectual. Mas dadas as queixas sobre a insuficiência da qualidade destas e a evidente impreparação para as funções que desempenhavam, o Estado vai, a partir desta data, exigir, a par da idoneidade moral, um mínimo de qualificações através da realização de uma prova de aptidão: “Exame de Aptidão para a Regência de Postos de Ensino”.

⁴ Em todas as capitais dos distritos funcionavam os liceus, só frequentado por alguns, a chamada “escola de elites”. Também aqui o Estado Novo exercia o seu controlo, uma vez que todas as direcções dos liceus eram feitas por nomeação do governo, o cargo era exercido por um período de 5 anos, os reitores escolhiam os seus colaboradores e eram estabelecidas duras penalizações para quem não colaborava ou praticasse actos contrários aos interesses do regime.

desenvolvimento económico e a democratização das instituições são garantias e condições para a efectivação dos direitos e deveres económicos, sociais e culturais”. E referindo-se a estes últimos, no artigo 74.º:

- “1. O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.
2. O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.”

Foram efectivamente tomadas medidas no sentido da democratização do ensino, das quais se destacam: a elaboração de novos programas onde era considerado o ritmo de cada aluno, a valorização do trabalho colectivo e cooperativo, a ligação entre as experiências vividas pelos alunos e as aprendizagens escolares, ou seja, onde era considerada a participação da criança numa pedagogia activa e colaborativa, consagrando valores democráticos; a estruturação das turmas em fases e classes e com um número mais reduzido de alunos; a avaliação contínua dos alunos; a redefinição do papel dos inspectores, que passariam a ter uma intervenção pedagógica, ao invés de controladora; a gestão democrática das escolas com a eleição de um director e a criação dos Conselhos Escolares, aos quais pertenciam todos os docentes e eram dinamizados por um coordenador eleito entre os seus pares; também a participação dos pais passou a ter relevância, através das associações de pais e nos órgãos de poder local, embora sem carácter obrigatório.

Apesar destas medidas, não houve alterações nas relações entre o Estado – Ministério da Educação – e a Escola. O Estado não podia (ou não queria) contar com a participação dos professores dada a sua deficiente formação, bem como pelo carácter conservador deste grupo profissional, e apenas alguns professores eram chamados, a título individual, a participar em grupos de trabalho do Ministério da Educação, ou destacados nos serviços centrais. Ora, a questão das relações não se resume a colaborações individuais, mas é entendida como a relação entre as estruturas de decisão, neste caso Ministério da Educação e os professores como grupo.

A revisão da Constituição em 1982 alterou a redacção de alguns artigos. No que concerne à Educação, refere, no seu artigo 74.º, o direito de todos “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. E no seu ponto 2 afirma que “o ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais”.

Apesar do balanço positivo da democratização do ensino, Rui Grácio (1981:106) refere como uma das causas do desfasamento entre as intenções e a prática da inovação e democratização “o peso de um aparelho cuja centralização, hierarquização e uniformidade não facilitava nem facilita a inovação própria nos pontos nodais da rede escolar e administrativa que cobre o território nacional, tal aparelho é um legado que a administração salazarista-caetanista deixou”. Também um relatório da OCDE o menciona, ao referir que Portugal tem que se desembaraçar da administração exageradamente centralizada e estática que herdou (OCDE, 1984).

1.2. FUNÇÕES DA ESCOLA

Com a massificação do ensino, os problemas ocultos da sociedade passam a estar visíveis e residentes na escola. Assim, são desencadeadas pressões da sociedade para que a escola exerça uma intervenção política no sentido de solucionar os problemas da própria sociedade incarnados nos seus alunos. Tal traduz-se numa reconfiguração dos papéis cometidos à escola, na assunção de novas tarefas.

A heterogeneidade da população discente que povoa a escola é a essência da escola de massas. Esta heterogeneidade, que congrega uma heterogeneidade social, relativa à proveniência díspar do meio social de cada aluno, uma heterogeneidade familiar com diferentes educações e valorizações da escola, vai arrastar consigo uma diversidade de interesses e motivações face à escola e expectativas diferentes relativamente ao futuro, pelo que é exigido ao professor que perceba a escola com estes diversos contextos. Na escola de elite a continuidade entre as práticas educativas das famílias e as da escola assumiam uma extensão natural. A escola de massas, ao congregar crianças de todos os grupos sociais, introduz uma variedade de educações familiares e valorizações escolares que terão que encontrar resposta na escola, nos conhecimentos científicos ministrados pelos professores e suas competências profissionais. Desta forma, houve necessidade de redefinir claramente o que era espectável dos professores, ocorrendo, nesta redefinição, uma burocratização da escola de massas, o que se traduziu no controlo do que era visível: dar aulas, isto é, transmitir conteúdos a uma classe que, sabendo não o ser, se tratava como homogénea. Gera-se então uma tensão entre a burocratização, que conduziu a uma redução da docência e a

necessidade de responder às exigências sociais, que forçava ao alargamento do âmbito da docência.

É, pois, claro que a cada tempo/época corresponde um determinado conjunto de características que marcam de forma acentuada as funções da escola dessa era. Se nos anos 40-60 a finalidade da escola era a de reprodução da ideologia salazarista, nos anos 80 as funções da escola assumem-se claramente outras.

Fazendo a distinção entre finalidade e função da escola, Alves (1992) define como finalidades da escola aquilo que se deseja alcançar através da educação escolar, e as funções aquilo que resulta da socialização escolar, independentemente das intenções.

Desta forma, Formosinho (1986) estabelece cinco finalidades principais da escola: *finalidade cultural*, dado que a escola transmite toda uma herança de conhecimentos, crenças e património material e mental inerentes a uma cultura; *finalidade socializadora*, quando veicula formas que possibilitem inserir indivíduos no funcionamento da sociedade, transmitindo-lhes normas e valores dessa mesma sociedade; *finalidade produtiva*, ao formar indivíduos que irão contribuir para a economia da sociedade em que se inserem, com a qualificação desejada pela mesma sociedade; *finalidade personalizadora*, ao exercer funções de desenvolvimento integral do aluno e *finalidade igualizadora*, ao promover a igualdade de oportunidades entre os indivíduos. Para este autor, a escola pode desempenhar quatro funções: *função de custódia*, ao guardar as crianças durante o período laboral dos pais; *função selectiva*, quando estabelece a hierarquização dos alunos com base nos resultados escolares; *função de credenciação*, ao promover a obtenção de títulos académicos com vista à inserção no mundo profissional; *função de substituto familiar*, ao proporcionar uma socialização que complementa e se sobrepõe à família. Referindo-se exclusivamente aos objectivos da aprendizagem, Formosinho (1985) estabelece três tipos de funções: a *função de instrução*, pois a escola ao transmitir conhecimentos veicula uma instrução académica e uma instrução técnica; *função de socialização*, uma vez que transmite as normas e valores dominantes da sociedade; e *função de estimulação*, uma vez que a educação escolar desenvolve as diferentes capacidades cognitivas, afectivas, psicomotoras e sócio-morais dos indivíduos.

Sacristán e Gómez (1995) encontram quatro funções sociais que imprimem à escola:

a) Função reprodutora, que garanta a socialização e cultura da sociedade da qual faz parte e com a qual há-de lidar;

b) Função educativa 1, que garanta a utilização do conhecimento para a compreensão das origens das influências e dos mecanismos dos processos de reprodução social;

c) Função compensatória, que procure minimizar os efeitos da desigualdade e preparar os alunos, futuros cidadãos para se defenderem nas melhores condições possíveis no futuro de desigualdade;

d) Função educativa 2, que promova a reconstrução de conhecimentos, atitudes e comportamentos que os alunos adquirem nas práticas sociais paralelas à escola.

Outra opinião tem Roldão (1999: 29); segundo esta autora a função essencial da escola é “conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia desejável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sociocultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar riscos de ruptura”, o que se traduz no currículo como o centro.

Em face do objecto do nosso estudo irão ser abordadas as funções da escola, segundo Formosinho: função de custódia, função selectiva, função de credenciação e função de substituto familiar.

1.2.1. Função de Custódia

A industrialização e o desenvolvimento económico transportaram para fora do seio familiar o trabalho e provimento das famílias, pelo que estas ficaram sem tempo e condições para guardar e cuidar dos seus filhos, cabendo à escola essa função, a inevitável função da custódia das crianças. Ela é o reflexo de uma espécie de contrato entre as famílias e o Estado, em que a família deposita a criança na escola para que ela seja educada segundo normas que não são possíveis às famílias de exercer.

A finalidade de custódia da infância é a manifestação clara da função social da instituição designada “escola”, que deve “guardar” as crianças enquanto os seus progenitores contribuem para a economia da sociedade. Poderia ter sido outra qualquer instituição a fazê-lo, mas uma vez inventada a escola, coube a esta a função de servir e substituir as famílias na função de custodiar as crianças.

Vários factores contribuíram para que a escola assumisse desde logo uma vertente social: a partir dos anos 50/60 verifica-se um crescimento da participação no mundo do trabalho por parte da população feminina e correspondente política de protecção da mulher no mercado de trabalho, assiste-se à transformação da estrutura familiar, a uma redução do número dos seus elementos, e como consequência desta transformação da unidade familiar, assiste-se a uma redução das horas de convívio entre os elementos no seio da família – pais/filhos. Se até há poucos anos a escola do 1.º ciclo não assumia esta função na totalidade das horas que os pais pretendiam (uma vez que o tempo que os filhos permaneciam na escola não correspondia ao tempo laboral dos pais), a partir de 2005/2006, com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês houve uma preocupação da parte do Governo em assumir esta resposta social, criando a “escola a tempo inteiro”, inicialmente com o ensino desta língua.

1.2.2. Função Selectiva

Na medida em que a escola possibilita o acesso à educação a todos independentemente dos seus estratos sociais, poderá entender-se como promotora de igualdade entre os cidadãos. Assim, seria espectável, para alguns autores mais “idealistas”⁵ que ela “corrigisse” ou aniquilasse os problemas da sociedade. Esta perspectiva revela-se ilusória e passiva de críticas, já que o acesso a um determinado nível de educação, reduzindo as desigualdades de acesso, não significa uma redução das desigualdades sociais.

Na visão de Durkheim, a escola contribui para a unidade da sociedade na medida em que difunde uma cultura comum que confere identidade a essa sociedade; ao mesmo tempo contribui para a diferenciação na sociedade, pois a escola, como agente de manutenção e de reforço da ordem e da disciplina da sociedade, reforça e perpetua o sistema social que serve, e que tem implícito o sistema político (Pardal, 1991).

⁵ Seiza adopta a visão de Rawls, que entende que o sistema educativo deveria estar configurado de forma a suprir as diferenças sociais provenientes da origem de cada criança, proporcionando igualdade de oportunidades na aquisição dos saberes. Segundo Rawls, a sociedade deve prestar atenção aos que possuem menos dons inatos e aos que nascem em situações desfavoráveis, no sentido de os compensar para que consigam atingir o mesmo nível daqueles que já o têm à partida. Porque justiça não é dar a todos por igual, mas antes dar a cada um segundo as suas necessidades. Só assim é possível “tratar todas as pessoas de igual modo e proporcionar genuína igualdade de oportunidades” (Rawls, 1994, *in* Seiza, 2003:42).

Bourdieu e Passeron (Diogo, 1998) apresentam uma teoria que sustenta a inalterabilidade das desigualdades sociais, uma vez que estas conduzem a desigualdades escolares, o que, por sua vez, legitima as desigualdades sociais. Segundo estes autores, a escola exerce a função de perpetuação da ordem social. Na escola estão representadas as “relações de força” que se estabelecem na sociedade, sendo utilizadas como formas de dominação estratégias de excelência e de conformismo por parte de quem detém o poder pedagógico. Assim, os alunos provenientes das classes “burguesas”, ou favorecidas, terão oportunidades de prosseguir estudos superiores, enquanto os alunos provenientes das classes populares farão parte dos “excluídos”. Para estes autores, a escola produz a homogeneidade através da reprodução cultural e por conseguinte social, logo, a organização da escola não é neutra, nem promove a igualdade, pelo contrário, a educação não só mantém como acentua as desigualdades sociais.

Para Bourdieu e Passeron, a cultura escolar legitima o gosto, o conhecimento, o estilo de vida que interessa aos estratos sociais culturalmente mais privilegiados; a cultura extra-escolar acentua a diferença no aproveitamento escolar e na aquisição dos modos de aquisição de conhecimentos; a escola transmite uma cultura ligada às camadas culturalmente privilegiadas, o que leva a que as crianças não sintam/vivam a escola de igual maneira; a escola consagra as desigualdades sociais através dos resultados escolares.

Bernstein fundamenta as diferenças dos resultados escolares nas desigualdades de acesso à linguagem formal e elaborada da escola. Este código formal próprio da escola favorece as classes médias, em detrimento das classes baixas, que não o compreendendo, não realizam as aprendizagens. Na opinião deste autor, as crianças provenientes de classes baixas (classes trabalhadoras), oriundas de um meio familiar menos organizado, questionam a autoridade e não valorizam os objectivos a longo prazo, manifestando um nível de compreensão mais reduzido do que as crianças provenientes das classes médias. Estas últimas não experimentam a diferença entre os valores transmitidos pela escola e os valores familiares, e manifestam maior grau de interesse e maior capacidade de adaptação às diferentes situações (Diogo, 1998).

Nenhuma legislação, por si só, é capaz de, defendendo a igualdade de oportunidades, eliminar as efectivas desigualdades. Estas estão para além do sistema escolar e se bem que a escolaridade obrigatória tenha encetado a igualdade de oportunidades no âmbito escolar, tal facto não pode olvidar as desigualdades que

subsistem aos alunos em termos de saúde, alimentação e cultura, pelo que o aproveitamento escolar não pode ser dissociado das condições materiais e culturais dos alunos. A educação, por si só, não é um meio para suprir as desigualdades sociais uma vez que estas são exteriores e anteriores à escolarização; pode, no entanto, tornar-se um dos meios para promover a igualdade. Sendo certo que a escolarização não é garantia de eficácia para a igualdade, a sua inexistência conduz seguramente a uma desigualdade maior. A oferta do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, com o Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho, assume a “promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo”.

Ora, na modernidade, a escola tem como função alargar os saberes, proporcionando a todos os cidadãos o acesso a esse conhecimento, o que faz evoluir e melhorar a sociedade. Nas sociedades democráticas, os cidadãos incultos ou com carências significativas ficam excluídos ao não participarem plenamente na sociedade⁶, pois uma sociedade de homens livres e democratas só faz sentido se estes forem suficientemente esclarecidos para tomarem nas mãos as decisões inerentes à democracia. A participação real requer conhecimento e consciência. A falta de instrução/educação torna difícil a participação, uma vez que a democracia não se resume ao acto de votar e eleger os que governam um determinado estado.

Assumindo a necessidade de dotar precocemente os indivíduos de competências fundamentais de cidadania e que melhor permitam futuramente a sua integração no espaço europeu, dado a crescente mobilidade de pessoas em locais da união europeia, o Governo promoveu a generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo fomentando a “elevação do nível de formação plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência” (Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho).

1.2.3. Função de Credenciação

A escola tem como função preparar os indivíduos para a vida activa, na economia da sociedade na qual se incluem, no mundo social e político, assegurar-lhes o conhecimento do mundo onde se inserem para que possam melhorar as suas condições de vida. Esta dimensão da educação é a referência para decidir os conteúdos a ministrar.

⁶ A exclusão implica um afastamento irrecuperável, um estado no qual o excluído se sente sem recursos e possibilidade de se libertar dessa condição.

A escola é entendida como um agente potencializador da universalização do saber e de significados que não estão próximos, fazendo com que a cultura seja participada abertamente no tempo e no espaço, libertando-a das limitações inerentes ao lugar em que cada um vive. Desta forma, permite o acesso de todos à cultura.

Dado que nada melhor do que a escola para conseguir esse papel de difusor da cultura, era a ela que pertencia o exclusivo das representações do mundo⁷, que sem ela não seriam acessíveis à maioria dos cidadãos.

É nesta acepção que se insere a concepção de Roldão (1999) ao afirmar que cabe à escola dotar cada aluno de competências que lhes permitam o desempenho sociocultural na sociedade a que pertencem, sendo necessário percebê-las no *core curriculum*, esse corpo de aprendizagens e conhecimentos que é necessário transmitir numa determinada sociedade e numa determinada época. Isto para que o aluno consiga uma credenciação capaz de lhe garantir o acesso à sociedade económica e profissional da qual irá fazer parte.

É neste sentido que se verifica, hoje, uma maior preocupação com a dotação de competências cada vez mais abrangentes e cada vez mais cedo, a nível da escolaridade. Entende-se situar aqui o Inglês, como actividade que enriquece o currículo do 1.º ciclo desde 2005, actividade que não constando do currículo das crianças nesta fase da sua vida, foi decido pelo Ministério da Educação proporcionar esta aprendizagem a todos, o que estava reservado apenas aos que detinham circunstâncias financeiras para tal.

1.2.4. Função de Substituto Familiar

A escola tem como função proporcionar uma socialização complementar àquela que é proporcionada pela família. O que acontece muitas vezes é que a escola se sobrepõe à família no processo de socialização, com o excesso de tempo que as crianças passam no espaço escolar.

A concentração na escola de tantas funções educativas e sociais levou à eliminação de outros meios não formais de socialização e aprendizagem que ocorrem no meio familiar, em contexto de trabalho, nas relações de vizinhança, na vida comunitária, nos movimentos sociais.

⁷ Entenda-se por representações do mundo as construções humanas, temas e obras da natureza, obras de arte.

A primeira apropriação dos traços culturais que as crianças realizam é no seio familiar, interiorizando padrões comportamentais que lhes conferem identidade enquanto seres pertencentes àquela família e àquela sociedade. Na escola as crianças realizam a interiorização dos padrões de comportamento de grupo, contribuindo para o controlo social nas sociedades estratificadas, continuando a reproduzir o posicionamento social da sua família.

Ora, a criança é um ser social que estabelece relações nos diversos contextos, logo, assimila os comportamentos dos espaços onde se encontra frequentemente, daí a escola assumir-se como substituta familiar no processo de socialização, sobretudo através da relação que estabelece com os seus pares. Mas este processo não é isento, e se a criança tem necessidade de se apropriar de comportamentos de grupo, a sua excessiva permanência na escola comporta desvantagens na interacção com outros elementos igualmente importantes da família, como avós, ou da comunidade, o que se traduz no favorecimento do seu desenraizamento e na impossibilidade da construção da sua identidade comunitária (Sarmento, 2003), factor a que parece tornar-se alheia a modernização económica e social, que impõe uma maior permanência das crianças na escola, realizando o processo de socialização quase unicamente na escola, com os valores imputados por esta. E se a escola pública foi, em tempos, um instrumento para inculcar e veicular os valores da ideologia do regime aos discentes que nela permaneciam, actualmente, vivendo uma sociedade democrática, paradoxalmente a escola mantém a mesma transmissão de valores, porém, estes são estabelecidos e mantidos por processos democráticos (Bäckman e Trafford, 2007).

Com o excessivo tempo de permanência na escola, a socialização passou a estar regulada por espaços e tempos específicos, não dando lugar à riqueza que advém das relações intergeracionais em que, sendo a criança entendida como actor da sua socialização, sujeito competente e activo da socialização, as relações sociais se consubstanciam em trocas de gerações, numa interacção entre os diferentes actores, não se efectuando num único sentido, em que se verifica a transmissão de valores de uma geração a outra.

Explicitando o conceito de “geração”, entende-se como um grupo social cuja característica identitária e distintiva de outros grupos sociais é a idade, valores, crenças, preocupações idênticas fruto de vivências no mesmo período histórico (Ferreira, 2009). Nas sociedades ocidentais podem-se identificar três gerações: as crianças e os jovens,

considerados “menores” de idade e dependentes economicamente e dos quais se espera que aprendam; os adultos, considerados a parte activa da sociedade através da sua inserção no mundo laboral e dos quais se espera que trabalhem, contribuindo para o desenvolvimento económico da sociedade e das famílias; os idosos, a quem compete descansar, associando-se a ideia de decadência física e descanso.

Ora, devido às transformações sofridas pela sociedade, tais como o aumento da esperança de vida e integração da mulher no mundo laboral, os avós, ainda activos não profissionalmente, mas física e psicologicamente, têm um papel dinâmico na educação e cuidados dos netos e cuidado ao colmatarem a ausência dos pais durante o seu desempenho profissional, o que, para além de promover a convivência intergeracional produz benefícios para ambas as gerações, como o comprovam os estudos realizados pela Generation United. As pessoas idosas assumem um comportamento mais positivo, melhoram a sua capacidade de memória e efectua-se um enriquecimento social. Por seu lado, as crianças adoptam melhores comportamentos a nível da formação pessoal e social e percebem os idosos de uma maneira mais positiva (Ferreira, 2009).

A escola a tempo inteiro veio inibir as trocas intergeracionais, confinando os idosos à localidade onde as crianças apenas regressam ao fim do dia num horário não compatível entre gerações.

2. DEMOCRACIA

O desenvolvimento da democracia na contemporaneidade da sociedade trouxe à vivência da escola valores como a participação e cidadania, que, até há cerca de 20 anos⁸ se situavam apenas no plano social e político.

A democracia, qualquer que seja o significado que se pretenda dar-lhe, é, acima de tudo, uma vivência e uma aprendizagem traduzida em comportamentos permanentes de vida quotidiana. Uma concepção de cidadania democrática exige que se pense a democracia como uma questão funcional, prática e eminentemente substitutiva, e não como um dado formal que é decretado. Uma sociedade democrática pressupõe uma cultura onde estão presentes determinados valores que sejam aceites e praticados por

⁸ Pode-se considerar que foi com a LBSE que a participação passa a ocupar um lugar na legislação escolar, tendo a escola tomado consciência dos valores da democracia neste contexto.

todos ou, pelo menos, pela maioria da sociedade civil. São eles a participação, o pluralismo, a liberdade, o respeito mútuo e a justiça.

A democracia constitui uma forma de organização social contrária ao monopólio do poder a cargo de uma pessoa ou de um grupo (Sarramona, 1993). O poder é partilhado, na medida em que todos e qualquer um podem aceder a ele, e é exercido por delegação. Também não se entende uma sociedade democrática sem que se tenha em conta a diversidade de linhas ideológicas, sendo esta aceitação da diversidade e do pluralismo que determina o amadurecimento da democracia. Ao conceito de pluralismo em democracia está inerente o conceito de liberdade, pois este é o princípio base justificativo do pluralismo, porquanto se entende liberdade como a possibilidade de expressão e gestão dos direitos individuais e colectivos. O respeito mútuo é o princípio que torna possível a convivência na diversidade e que pressupõe a tolerância. No que concerne à justiça, esta é a garantia estrutural da sobrevivência da democracia em todas as suas manifestações. Ela expressa-se em normas legais da vida colectiva e implica obrigações a cumprir e atitudes a evitar. O adequado exercício da justiça constitui a expressão da própria democracia, isento de qualquer órgão de poder ou influência social (Sarramona, 1993).

É com Veiga Simão que o sentido de democracia começa a fazer parte do vocabulário dos documentos, entendendo-se neles a “democratização da escola”, a “democratização do ensino”, a “democratização da sociedade”. A mais conhecida por “Reforma de Veiga Simão”, a Lei n.º 5/73 de 25 de Junho, é o início de uma nova era, nela se pode ler, no

“Capítulo I, Base II

No domínio da acção educativa, incumbe especialmente ao Estado:

(...)

b) Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos;

(...)

d) Garantir a liberdade de ensino em todas as suas modalidades. (...)

Base III,

1. São objectivos gerais do ensino básico:

(...)

c) Assegurar a todos os Portugueses a preparação mínima indispensável à sua participação responsável na sociedade”.

Após o ensaio da democracia directa (1974-1976) é encetado o projecto de gestão democrática das escolas com o Decreto-lei n.º 769-A, de 23 de Outubro de 1976, no entanto, tal não passou de um projecto, pois somente em 1986, com a Lei de Bases

do Sistema Educativo, se inicia uma verdadeira reforma no ensino, em que o Sistema de Ensino é entendido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (LBSE, art. 1.º, n.º 2) sendo um dos princípios, a democratização da sociedade.

Reconhecendo na escola um acentuado valor socializador, entendeu-se que ela deveria estar ao serviço da democracia, educando os jovens não só para valores democráticos, mas criando oportunidades de exercer a participação e o poder democrático, conscientes dos seus direitos e deveres, defensores e respeitadores do regime democrático. A educação para a democracia requeria não só o conhecimento dos valores democráticos, mas sobretudo a sua tradução na vida da escola, quer nos conteúdos curriculares, quer no método e práticas pedagógicas, assumindo-se como uma “escola cidadã” (Freire, 1997), uma escola que se traduz como centro de direitos e deveres, concordante com o conceito de *liberdade*.

A escola é um espaço que se assume como primordial para a educação crítica, para a participação, e para o exercício da cidadania democrática, pelo que poderá contribuir para o fortalecimento da sociedade, na medida em que concorre para a construção da democracia “como prática e não apenas como método” (Lima, 1999: 39). Assim, as crianças têm direito a participar na vida da escola, nas decisões que lhes dizem respeito, exercendo na prática o que é decretado em normativos.

Uma escola inserida numa sociedade democrática deverá ser entendida como um espaço democrático. No entanto, ainda subsiste uma certa fragmentação entre democracia e a concepção da vida escolar, encarando a primeira como um direito de adultos e não de jovens, ou até mesmo que esta não tem aplicação na escola, sendo pertença do poder político-partidário.

Muitas sociedades modernas, malgrado se considerarem democráticas, aceitam com alguma contrariedade a participação e a vivência dos princípios democráticos através da discussão de valores.

Não é viável e possível promover a vivência de princípios democráticos numa escola onde os professores, os alunos, os pais e os representantes da comunidade não participam, onde as decisões são tomadas apenas por alguns enquanto especialistas na matéria de educação. Na escola democrática, as decisões são participadas e tomadas por todos os intervenientes no processo educativo, e são aceites por todos, uma vez tomadas.

2.1. PARTICIPAÇÃO

Na teoria da democracia participada encontra-se o principal fundamento para a participação, condição indispensável para a realização da democracia. Assim, e porque esta se estendeu a outros níveis⁹ que não apenas e somente o político, fala-se em prática democrática, exercício democrático. Também em educação se defende o exercício da participação como garante da democracia. A educação participativa implica um projecto de acção partilhado entre os agentes envolvidos onde cada um tem um papel a desempenhar, responsabilidades a assumir e decisões em que deve intervir. Este é o princípio da participação, que supõe o hábito pessoal de colaboração.

As escolas democráticas deverão pautar-se pela participação, pois ao constituírem-se como territórios democráticos todos os envolvidos no processo da educação, sejam professores, pais, alunos e outros membros da comunidade educativa, têm o direito de participar, crítica e informadamente, na construção das políticas escolares, abrangendo decisões que vão ao encontro das preocupações, aspirações e interesses mútuos (Apple, 2000).

A escola democrática não se verifica sem a real participação dos pais, sem a participação dos movimentos populares, sem a liberdade e a autoridade dos docentes apoiada na sua competência profissional, sem o poder de decidir, uma vez que “só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia”. A participação constitui a integração e colaboração, ao invés de representação e intervenção política num jogo de poder entre vencedores e vencidos (Lima, 2002).

A escola democrática só existe se se considerar a participação não só de professores e alunos, mas dos restantes elementos que com a escola interagem.

Em Portugal, a pouca articulação que se verifica entre a família/pais e a escola, deve-se a um sistema extremamente fechado e centralizado e do qual não é fácil desvincular-se. A laicização do tempo do Marquês de Pombal era fortemente centralizada, cujo controlo estatal se faz sentir até aos dias de hoje. As práticas administrativas do Estado Novo, mais não fizeram do que acentuar e fortificar essa

⁹ A democratização estendeu-se a outros níveis de intervenção, passando a entender-se mais como democracia social do que política, pois o indivíduo não pode ser visto isolado, nem tão-pouco as instituições, considerando-se pertinente realizar a democracia em sociedade, aumentando a participação dos cidadãos.

tendência centralizadora, sem espaço à participação. A regulamentação da intervenção dos pais aparece em 1976, com o Decreto-lei n.º 769-A, de 23 de Outubro de 1976, e desde essa altura até à data, verifica-se, em termos legislativos, um grande avanço. O Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, considera a participação dos pais nas tomadas de decisão da escola. Apesar do poder político regular a participação dos pais, eles encontram-se afastados dos órgãos de gestão, o mesmo não se passando dos órgãos de cariz pedagógico, mais próximos da intervenção e competência dos professores e menos controlados pelo poder central. Segundo Silva (1994), este facto pode interpretar-se como sendo o poder político a servir-se dos pais para controlar a acção dos professores nos órgãos pedagógicos, parecendo assumir contornos de uma “parentocracia”.

Relativamente aos alunos, a sua participação concretiza-se através dos delegados de turma, do conselho de delegados de turma e das assembleias de alunos, nos conselhos de turma do 3.º ciclo e secundário e, sendo alunos deste último nível de ensino, fazem ainda parte da composição do conselho geral e do conselho pedagógico (Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, artigos 12.º, 32.º, 44.º e 48.º).

2.1.1. A Participação das Crianças – O Direito à Participação

2.1.1.1. A Infância Como Direito

O aparecimento da criança com direitos consagrados juridicamente está ligado ao desenvolvimento e aprofundamento das instituições democráticas, pelo que a criança torna-se sujeito de direitos nos estados democráticos. Pode, ainda, considerar-se que a concepção da infância é um conceito recente, associado à modernidade (Sarmiento, 2004).

As crianças, desde a antiguidade romana até à Idade Média, foram consideradas seres sem estatuto social nem quaisquer direitos, pertencentes à família onde permaneciam até serem “adultos”, isto é, prescindirem dos cuidados da mãe, integrarem o mundo laboral e participarem de forma activa na guerra ou na reprodução, o que acontecia muito cedo, existindo, até esse momento, como pertença do pai que sobre ela detinha todos os direitos, inclusivamente o direito de a vender. Após o Renascimento, a infância é vista como uma fase etária com características próprias. Contribuiu para tal a

criação de instituições destinadas às crianças, como as escolas. A escola surge associada à concepção social da infância, em que aparece, pela primeira vez, legislação que se destina a este grupo específico, primeiramente a rapazes e posteriormente alargada a todas as crianças, com a institucionalização da escolaridade obrigatória. Simultaneamente a este fenómeno, regista-se outro em termos sociais e económicos. A separação da casa do local de trabalho obriga a que a figura feminina do casal se ocupe mais dos cuidados dos filhos, enquanto o pai, chefe de família, traz o sustento para casa. A par, começam a surgir pedagogos que investem o seu estudo nas crianças, como Erasmo, Montaigne, Comenius, entre outros (Fernandes, 2004). Este facto origina uma maior atenção à infância, aos cuidados de saúde, o que se vai traduzir na instituição de normas, valores e procedimentos ligados à infância.

No séc. XX surge a Declaração dos Direitos da Criança, não sem antes ter sido precedida de outros documentos que pretendiam proteger juridicamente a criança, dada a sua fragilidade e dependência. Fazendo uma resenha histórica sobre a defesa dos direitos da infância:

1923 – Declaração de Genebra;

1924 - Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações, aprovada na Assembleia Geral a 24 de Setembro;

1946 – O Conselho Económico e Social da ONU (Organização das Nações Unidas) pede para ser reactualizada a Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações, como consequência é criada a UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) como secção da UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) dedicada à infância;

1948 – Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada na Assembleia Geral da ONU a 11 de Dezembro;

1952 – Declaração dos Direitos da Criança da União Internacional de Protecção à Infância, aprovada pela UISE (L'Union Internationale de Secours aux Enfants) a 1 de Julho;

1959 - 1.^a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU aprovada na Assembleia Geral a 20 de Novembro;

1966 – Pacto Internacional dos Direitos Económicos Sociais e Culturais;

1966 – Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos;

1985 – Regras de Beijing¹⁰;

1986 – Declaração sobre os princípios sociais e jurídicos de protecção e bem-estar de crianças em matéria de adopção e situação familiar;

1989 - Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral a 20 de Novembro;

1992 - Carta Europeia dos Direitos da Criança, aprovada pelo Parlamento Europeu a 8 de Julho.

2.1.1.2. O Direito à Participação

Ao falar de *participação*, há, antes de mais, que clarificar o conceito, pelo que adopta, aqui, o entendimento de Natália Fernandes:

“Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma actividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender de tal acção, ou tomar parte ...” (2005: 116).

Sendo universalmente reconhecidos os direitos da criança, seja os da protecção, seja os da participação, estes últimos encontram muitos obstáculos à sua plena concretização, porquanto ainda perdura em algumas consciências políticas e sociais a perspectiva clássica de entender as crianças como seres necessitados de protecção e limitados nas suas capacidades de participação, as quais associam à infância a incapacidade, a ausência de racionalidade completa, a falta de sabedoria, logo, o desconhecimento do que é melhor para si, expresso na incapacidade de usufruir plenamente das características de cidadania (Soares, 2006). Assim, segundo esta perspectiva, que caracteriza a infância pela ausência de voz, a acção das crianças é moldada pela leitura que o adulto faz do que é melhor para elas, e desta forma está a protegê-la “da sua própria incompetência” (Soares, 2006: 43), o que inviabiliza o “tomar parte em”. A presença da criança nem sempre se traduz por tomar parte nas decisões que lhe dizem respeito, a exemplo, veja-se a organização do tempo do seu quotidiano tutelada pelos adultos, em que as crianças são levadas a assumirem o seu papel de alunos a tempo inteiro e “deixar a sua infância e a sua adolescência à porta da escola” (Dubet e Martuccelli, 1998 *in* Ferreira, 2009: 77).

¹⁰ Regras que regulam a aplicação da justiça de menores.

Como refere Oliveira-Formosinho (2007: 28) “os processos principais de uma pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação”. As crianças não aprendem para ser cidadãs mais tarde, elas são cidadãs já hoje, que se confrontam, debatem ideias e planos, entram em processos de negociação e por vezes de ruptura... e assumem as consequências dos seus posicionamentos. A criança tem opiniões e interesses próprios, é um actor em constante desenvolvimento e é capaz de revelar o seu ponto de vista em questões que lhe digam respeito, não sendo apenas um mero receptor das influências dos contextos em que está inserida. Ela não pode ser entendida apenas como sujeito que age e reage em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas deve também ser percebida como sujeito que se socializa entre pares e que reconstrói significações para as situações de vida em que vive. As crianças são seres com capacidades, diferentes das dos adultos, mas dotadas de competências para gerir e participar nas relações que estabelecem com os seus pares, entre elas e os adultos, para negociar e resolver confrontos e conflitos, isto é, são capazes da sua “acção nas esferas privada e pública do seu quotidiano” (Soares e Tomás, 2004: 156) e falar da participação das crianças implica reconhecê-las como actores sociais capazes de desenvolver acções sociais providas de sentido nas relações que estabelecem, “é tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes sectores da sociedade” (A. Gaitán 1998: 86 *in* Soares, 2006: 122).

Durante o séc. XX, e inerente à importância atribuída pela primeira vez à infância, surge a imagem da criança que tem que ser protegida, atendendo a todo o contexto histórico, cultural e social, o que se traduziu nas Declarações Internacionais ou Mundiais atrás referidas.

No início do séc. XXI começa a tomar forma a imagem da criança cidadã (Sarmiento, 2004), sendo necessário adoptar medidas de promoção da sua participação, da sua inclusão no processo de cidadania, dando ouvidos à sua voz. No entanto, o exercício da cidadania por parte das crianças encontra alguns obstáculos. O mais notório é o factor “idade”, ao qual se associam factores de ordem biopsicológica, como a imaturidade e vulnerabilidade, que não conferem à criança as competências necessárias para o exercício da cidadania. Ora, ser cidadão significa estar presente, participar, intervir nos processos sociais e políticos da comunidade e a ausência de participação é sinónimo de alienação. A convenção dos direitos da criança proclama pela primeira vez,

e para além de outros direitos, direitos civis, políticos, de expressão e participação. Apesar de tal, as crianças são excluídas, pelos adultos, de situações e contextos onde são decididos aspectos da sua vida, com o argumento do superior interesse da criança, que muitas vezes reflecte os próprios interesses dos adultos, sendo as crianças impelidas a uma invisibilidade e afonia que contraria os seus direitos. No fundo, a participação infantil é uma questão de poder, estando a participação destas associada a uma diminuição do poder e controlo dos adultos sobre as crianças, pelo que se continua a perpetuar a imagem da criança incapaz de assumir responsabilidades e totalmente dependente da protecção do adulto (Soares, 2006).

A promoção do exercício do direito da participação e audição é imprescindível para tornar efectivo o discurso da cidadania (Soares e Tomás, 2004). Quando a Convenção dos Direitos da Criança preconiza o direito de participar e de ser ouvida, de

“expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. [...] é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem. [...] A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (Convenção dos Direitos da Criança, artigos 12.º e 13.º)

assume as crianças como seres capazes de formular um juízo próprio e fazer-se ouvir emitindo a sua opinião em assuntos do seu interesse (sendo, no entanto, difícil verificar o exercício deste direito); no entanto, a mesma Convenção que dá direitos à criança, também lhos retira, na ambiguidade da sua interpretação em que a capacidade de discernimento é a condição para o exercício do seu direito, como se pode ler no artigo 12.º “ 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem”.

O direito de participação implica a aceitação da imagem da criança activa, da criança que tem o direito de ser informada, que é consultada e ouvida, que tem o direito à opinião e liberdade de expressão, direito de tomar decisões em seu benefício, onde são tomadas em consideração as suas opiniões e os seus pontos de vista. A propósito da participação das crianças como um direito, Hart (1992, *in* Soares, 2006: 39) refere que, em muitos casos, esta se apresenta como “uma bandeira que baliza o grau de democracia de um determinado Estado, sendo que, em grande parte dos casos, a participação infantil é algo ensinado na escola, como uma abstracção, sem qualquer significado praxeológico nos quotidianos das crianças”. A consideração da sua

cidadania esgota-se nos normativos e enquadramentos legais “prescritivos de uma educação para a cidadania adulto-orientada” (Soares, 2006: 135), em que vigoram os interesses dos adultos. A ausência da cidadania das crianças sustenta-se, no mundo adulto, na vulnerabilidade e imaturidade destas, sendo este o impeditivo do exercício dos seus direitos de participação em prol dos seus direitos de provisão e protecção, sendo hasteada pelos adultos a bandeira do “superior interesse das crianças”, nem sempre justo uma vez que os adultos “possuem um discernimento limitado na interpretação de [...] necessidades (das crianças) e também competências reduzidas para decidir pelas crianças, o que é duplamente agravado pelo facto destas últimas serem esquecidas na tomada de decisão (Landsdown, 1994; Alderson, 1995; Franklin, 1995; Smith, 1997, *in* Soares, 2006: 18).

É certo que existe uma clara ambivalência no exercício dos direitos da criança. Por um lado, a criança é vista como um ser que necessita de protecção do adulto, numa perspectiva de dependência deste, incapaz de assumir responsabilidades; por outro lado, é tida como sujeito activo, detentor de direitos civis básicos de cidadania e participação, sobretudo das decisões que lhe diz respeito. Esta dualidade confere um valor acrescido aos obstáculos à sua participação, na medida em que é encorajada a protecção das crianças de tal modo que são estabelecidos limites à sua liberdade, adiando a sua participação para o momento em que sejam capazes de perceber o alcance e efeitos das suas acções. Os defensores do “adiamento da participação” advogam que o direito à participação requer maturidade relacionada com autonomia e razão, competências que atingirão quando adquirirem o “estatuto de *pessoas*” (Soares, 2006: 40). A Convenção dos Direitos da Criança remete para a legislação nacional a maturidade psicológica, que na maioria dos estados é dezoito anos. Até essa idade a criança e o jovem estão protegidos por legislação especial que os diferencia dos adultos, no que respeita aos seus direitos sociais, pessoais, económicos e culturais.

Da ambiguidade de direitos da infância, em que se acentua, ora a dependência, ora a emancipação, derivaram três paradigmas da infância: o paradigma da criança dependente; o paradigma da criança emancipada; o paradigma da criança participativa. O primeiro paradigma defende um proteccionismo levado ao extremo, enquanto o segundo é caracterizado por considerar, principalmente, a emancipação das crianças, o que torna estes dois paradigmas incompatíveis. O terceiro, paradigma da criança participativa assume uma correlação entre os direitos de protecção e participação,

considerando que é necessário a criança sentir-se protegida para aprender a exercer a sua autonomia. A este propósito Freeman (1992 *in* Soares, 2006:42) defende que “as crianças que não são protegidas, cujo bem-estar não está assegurado, não serão capazes de exercer a sua autonomia: por outro lado, a falha de reconhecer a personalidade de cada criança irá promover falhas na sua protecção, uma vez que as crianças são reduzidas a objectos de intervenção”.

Um paradigma que sustenta a associação dos direitos de protecção e de participação é um paradigma que considera a cidadania da criança, que percebe a criança como um ser que, para além de necessitar de protecção e provisão, tem também o direito de ser ouvida, de ter uma margem de acção e responsabilidade no seu quotidiano. No entanto, parece ser pouco evidente o reconhecimento que na prática tem a criança cidadã, a criança activa e ouvida. Parafraseando Natália Soares (2006: 116), “participação é também sinónimo de voz, acção e construção da autonomia e criança é, etimologicamente, aquele que não fala”, assim, a participação das crianças parece circunscrever-se, apenas, ao desempenho da sua função como aluno, cuja acção é a de responder à aprendizagem e não a de reconstrução do seu quotidiano escolar numa perspectiva de cidadania, em que age como protagonista do processo (Sarmiento e Marques, 2006).

Em termos legais, não só a Convenção dos Direitos da Criança assinala a participação das crianças em aspectos que lhes dizem directamente respeito, como a LBSE consagra a participação destas na organização, desenvolvimento e avaliação das actividades de ocupação dos tempos livres (LBSE, art. 48.º, ponto 4).

Também o regime de autonomia da administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelece a participação dos alunos no conselho geral, sendo-lhes reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada através dos delegados de turma, do conselho de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno (Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, art. 12.º, 47.º e 48.º).

A Lei n.º 30/2002, republicada na Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, que aprova o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário, menciona, no art.º 7.º, a responsabilidade dos alunos na obrigatoriedade do cumprimento dos direitos que lhe são conferidos no âmbito do sistema educativo, porém, salvaguardados pela idade e

discernimento. Entre outros direitos, os alunos vêem acautelados, no art.º 13.º, os da participação, através dos seus representantes, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno (alínea l)), o direito de apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola, ser ouvido pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que forem do seu interesse (alínea n)); o direito de organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres (alínea o)); o direito de participar nas actividades da escola (alínea q)), bem como no processo de avaliação, através da auto e hetero-avaliação (alínea r)).

Analisando estes documentos normativos e a sua aplicação na organização da escola, pode-se constatar que, no que diz respeito aos alunos do 1.º CEB cujo nível de ensino é objecto deste estudo, os seus direitos de participação parecem subordinar-se, apenas, ao seu desempenho como alunos, no processo ensino-aprendizagem e não na sua participação construtiva de cidadania efectiva, já que o direito de participação nos diferentes órgãos acima mencionados apenas ocorre a partir do 2.º CEB.

3. SOCIEDADE *versus* EDUCAÇÃO

As mudanças verificadas a nível económico e organizacional têm impacto na organização do conhecimento e da informação, na tomada de consciência da reestruturação geopolítica do mapa global. Não sendo as escolas empresas, cujo objectivo é a obtenção do lucro, não são de todo diferentes destas últimas. Quando as empresas sofrem transformações profundas em virtude de crises económicas, também as escolas e outras organizações de serviços serão afectadas a curto prazo.

As escolas e os seus agentes são implicados nas contingências do mundo pós-moderno, em constante complexidade, no entanto, a resposta a esta mudança é muitas vezes a mais inadequada, deixando intocáveis os sistemas do presente ou acalentando-se num passado desajustado à realidade. Em alguns casos, as escolas permanecem vinculadas a um passado, constituindo-se como instituições modernas ou pré-modernas

que “se vêm obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo” (Hargreaves, 1994: 27).

Para Weber, a modernidade é a consequência de um processo em que o mundo social é dominado pela ascensão, pela racionalidade económica, política e o crescente capitalismo de valores. Para este autor, a modernidade é ambivalente, pois enquanto promove o potencial humano, é também facilitadora do seu empobrecimento (Hargreaves, 1994). Tal facto pode observar-se a vários níveis. Economicamente, a modernidade promove a produtividade e a prosperidade, enquanto que, por outro lado, acentua a separação entre a planificação e a execução, entre os gestores e os trabalhadores, facto ao qual não são alheios os professores, sujeitos a um processo de desqualificação. Politicamente, a modernidade consolidou o Estado-Nação como força militar, e o Estado-Providência como promotor da civilidade e do progresso. O Estado moderno tanto protege como vigia, criando redes de regulação e controlo, sendo por alguns autores descrita a sua acção como “autoritarismo regulador” e assumindo a forma de “democracia vigiada” (Santos, 1997) estabelecendo uma clara separação entre a vida social e a vida económica. A nível da organização das instituições, a modernidade enquanto promotora de uma educação para todos, oferece a esses todos o que é necessário à economia e desenvolvimento global (Hargreaves, 1994), sustentando a ordem e o controlo social.

O sistema escolar reflecte, assim, as características sócio-económicas e ideológicas de uma sociedade.

No tempo que se vive, a comunicação social e o poder político querem fazer acreditar que a política neoliberal e a importância exacerbada da globalização da economia correspondem ao que de mais natural existe no caminho para o desenvolvimento e erradicação da pobreza fruto do capitalismo primitivo (Carcanholo, 1998). Daí que se verifique uma primazia do capital económico em detrimento de alguns aspectos sociais, como se pode verificar analisando os paradoxos de Qvortrup.

Qvortrup (1995) faz uma análise da importância atribuída à sociedade economicamente ambiciosa em prejuízo da infância.

Os casais têm cada vez menos filhos, verificando-se cada vez mais famílias com um só filho, o que não será de estranhar se se analisar o tempo e o espaço que a sociedade proporciona às crianças para falarem e serem ouvidas quanto aos seus direitos

e interesses¹¹. A sociedade oferece um excessivo rol de instituições para ocupar/escolarizar o tempo das crianças enquanto os pais estão a contribuir para a economia da sociedade¹², desenraizando-as das comunidades de proveniência e impossibilitando as relações inter-geracionais, tão importantes para a socialização. O relatório da OCDE “Babies and Bosses” (2004) recomenda que o Estado apoie as empresas, de modo a haver, da parte destas, uma maior flexibilidade nos horários para os pais acompanharem o crescimento dos seus filhos, já que 70% dos casais portugueses trabalham a tempo inteiro. Com a institucionalização das crianças no seu horário pós ou pré-escolar, o seu tempo torna-se demasiado estruturado e sem espaço para uma gestão deste feita pela própria criança, bem como deixa de haver espaço para as brincadeiras livres, potenciadoras de crescimento na gestão de conflitos inter-grupais e promotoras da criatividade¹³. Apesar de consagrado o direito das crianças de participar em decisões que lhes dizem respeito, elas não vêm concretizado, na prática, esse direito, sendo as decisões tomadas pelos adultos¹⁴, em seu nome e para seu “superior interesse”, não se verificando uma avaliação sistemática sobre essas decisões, bem como sobre a qualidade de serviços que são prestados à infância, pelo que se chega a questionar se essas decisões visam o interesse das crianças ou dos adultos (Sarmiento, T. 2003). A bandeira do “bem supremo da criança” é hasteada pelo poder jurídico que reconhece aos pais a responsabilidade sobre os seus filhos, no entanto, a sociedade não cria estruturas para que os pais possam responder de forma positiva a essa responsabilidade, o que os leva a demitir-se cada vez mais dessa responsabilidade¹⁵. A OCDE, neste relatório recomenda que o Estado reforce as políticas de apoio às famílias e subsidie

¹¹ “1. Os adultos querem e gostam de crianças... mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço” (Qvortrup, 1995).

¹² “2. Os adultos acreditam que é benéfico, quer para as crianças quer para os pais, passarem tempo juntos... mas vivem cada vez mais vidas separadas” (Qvortrup, 1995).

¹³ “3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças... mas estas vêm as suas vidas ser cada vez mais organizadas” (Qvortrup, 1995).

¹⁴ “4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar... mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta” (Qvortrup, 1995).

¹⁵ “5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas responsabilidades mas, do ponto de vista estrutural, as condições que têm para assumir esse papel deterioram-se sistematicamente” (Qvortrup, 1995).

directamente os pais para fazerem a melhor opção para os seus filhos, em vez de apoiar as instituições. O poder político e económico não investe, como sua prioridade, na infância, nem tão pouco cria incentivos sócio-económicos que auxiliem os pais na salvaguarda de um melhor início de vida dos seus filhos¹⁶. A OCDE indica que, em Portugal, o apoio às famílias regista-se em 1,1% do PIB, as medidas sociais têm pouco impacto, sobretudo nas famílias com rendimentos mais baixos, pois muitas famílias prescindem delas para não perderem uma parte do ordenado. A sociedade proclamada de democrática e com valores de liberdade mantêm as suas crianças confinadas a espaços exíguos como ocupação de tempos livres, sem possibilidade de escolha do que pretendem fazer nos seus tempos livres e sem poderem fazer a gestão do seu próprio tempo¹⁷. O poder económico e político “dita” os conteúdos a ministrar nas escolas de acordo com o que se deseja válido para a contribuição das crianças, futuros trabalhadores, no mercado económico, no entanto, não lhes é solicitado as suas ambições para esse futuro económico¹⁸. Sendo a infância considerada como uma faixa da população importante para o desenvolvimento da sociedade, o poder económico impute aos pais as despesas inerentes às crianças, o que faz questionar qual o sentido que o poder económico atribui a esta faixa etária da sociedade¹⁹. O relatório da OCDE assinala que a grande dificuldade que os pais encontram após o nascimento de um filho é o local onde os podem deixar para regressarem ao trabalho, bem como o custo dos serviços que prestam apoio à infância.

Em conclusão, pode-se inferir que a economia obriga a passar grande tempo a produzir, sendo que, quem dispõe muito tempo a produzir, dispõe de um menor tempo para a família.

¹⁶ “6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade” (Qvortrup, 1995).

¹⁷ “7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração” (Qvortrup, 1995).

¹⁸ “8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos” (Qvortrup, 1995).

¹⁹ “9. Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças” (Qvortrup, 1995).

3.1. PARCERIAS

A democratização da sociedade e conseqüente entrada na escola de populações estudantis que contestam a cultura da mesma (porque não encontram no currículo escolar homogéneo resposta para a sua heterogeneidade) acarreta para dentro da escola os problemas da sociedade, pelo que começam a surgir naquela problemas de insucesso escolar, problemas de inserção social e profissional, e a sociedade responsabiliza a escola para a resolução destes e de outros problemas inerentes à mesma. Em face desta crescente sobrecarga da escola e dos professores com atribuições de foro social, da importância do conhecimento nas sociedades modernas e da tendência de descentralização da educação emergem novos actores e novos espaços de concertação e negociação no sentido de resolver os problemas que a escola sozinha não tinha capacidade para solucionar. Torna-se necessária uma partilha de responsabilidades entre os actores que intervêm nesse espaço social que é a escola. Assiste-se, assim, ao aparecimento de expressões como “comunidade escolar”, “abertura da escola”, o que traduz uma mudança de paradigma. A escola deixa de ter o monopólio do fenómeno educativo, para passar a existir uma lógica de parceria, baseada na negociação com os actores sociais a quem é reconhecida legitimidade para estabelecer “contratos”²⁰.

Considerando a educação como um processo complexo e que diz respeito a professores, alunos, pais e a todos aqueles que têm uma acção directa ou indirecta sobre a escola, encara-se como ineludável a participação destes diferentes actores económicos e sociais num contexto de parceria, em que sai a ganhar o sistema educativo em geral e a escola em particular. A escola deixa de ser vista como uma instituição isolada, para ser vista como inter-relacionada com o sistema educativo, em que os actores interventivos na comunidade educativa partilham os mesmos objectivos e interesses, adoptam a mesma cultura de escola, e entendem o Projecto Educativo de Escola não como uma construção sócio-política resultante de perspectivas e interesses divergentes, mas como uma construção de uma comunidade.

É nesta lógica de diversificação de actores, de participação e negociação que se apresenta um conceito de “partenariado sócio-educativo”, conceito que M. Marques, (1994) define como uma parceria de parceiros sociais com fins educativos. O sistema educativo e o sistema económico e social estabelecem uma interligação e interacção

²⁰ Assiste-se à passagem de uma lógica burocrática, em que as normas são transmitidas aos sujeitos, para uma lógica de parceria, em que se reconhece um estatuto igualitário entre os actores.

reflectida no projecto educativo de escola. Actores “não tradicionais” (M. Marques, 1994) trazem os interesses sociais para espaços de decisão, até aí únicos de professores, alunos e técnicos da educação através da sua real participação.

Para Ilídio Ferreira²¹, o tempo que se vive é o tempo do local e das parcerias educativas que povoam os discursos dos representantes do poder central e normativos legais²².

No caso das Actividades de Enriquecimento Curricular, os Agrupamentos de Escolas deverão, obrigatoriamente, estabelecer parcerias com uma das entidades promotoras definidas no Despacho n.º 12 591/2006. Na maioria dos casos, esta parceria é levada a cabo com os Municípios, parceiros privilegiados pelos agrupamentos, no entanto há experiências, ao longo do território português, de parcerias com outras entidades promotoras que não as Câmaras Municipais e mesmo estabelecendo parcerias com esta, estabelecem-se protocolos com outras instituições locais, ou com as associações de pais.

A FAPLX (Federação das Associações de Pais e Encarregados de Educação do Concelho de Lisboa) levou a efeito a gestão dos programas de Actividades de Enriquecimento Curricular - AEC em dois agrupamentos de escolas da freguesia de Benfica, estabelecendo, ainda, parceria com a Fundação Museu Coleção Berardo para desenvolver o programa de educação artística, para além do Inglês e da Educação Física e Desportiva²³.

Outra parceria foi estabelecida com Associações de Pais. A União das Associações de Pais do Agrupamento da Costa da Caparica assinou um protocolo de parceria com o agrupamento de escolas para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)²⁴.

Em Leiria, a Câmara Municipal, sendo entidade promotora em parceria com o Agrupamento de Escolas José Saraiva, realizou protocolos de colaboração com a Associação Solidariedade Académica de Leiria para a realização da actividade Física e

²¹ Cf. http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_42.htm

²² Cf. Lei n.º 31/87, de 9 de Julho, que confere às autarquias competências sociais no âmbito da sua parceria com o CNE; cf. Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, que admite as autarquias como parceiro na criação de escolas profissionais; cf. Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que atribui às autarquias competências na gestão das escolas básicas e secundárias; cf. o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho que estabelece parcerias entre os agrupamentos e outras entidades para o funcionamento das AEC.

²³ <http://faplx.blogspot.cvbon>

²⁴ <http://uniaopaisccaparica.fersap.pt/>

Desportiva, com a LudicoIdeias para as actividades do Inglês e com o Atelier dos Saberes; para as Expressões e a Música²⁵.

Mais a Norte, no Porto, a Autarquia entregou a implementação do Projecto da Expressão Musical das AEC das escolas do 1.º ciclo desta cidade à Associação do Coro Gregoriano (Seródio, et al, 2009).

Estes são alguns exemplos de parcerias estabelecidas no âmbito da implementação das AEC, objecto do nosso estudo.

3.2. TERRITORIALIZAÇÃO – PODER LOCAL

É em meados do séc. XIX que encontramos expressas responsabilidades dos Municípios no que diz respeito à educação. A Constituição de 1838 assegurava o ensino gratuito para todos os cidadãos, no entanto, esta situação é posteriormente alterada por D. António da Costa, em 1870, que, enquanto primeiro-ministro dos Negócios da Instrução Pública, divide o ensino em dois graus: elementar e complementar, sendo o elementar suportado pelo Município e o complementar gratuito apenas para quem provasse a pobreza, e, neste caso, suportado em partes iguais pelo Município e pela Junta Geral do Distrito. O Município estava encarregue de fixar e pagar os ordenados dos párocos e outros agentes de ensino. Em 1878, Rodrigues Sampaio, no desempenho de cargos políticos e defensor do liberalismo, aumenta as competências dos municípios a nível de instrução primária, sendo posteriormente regulamentadas, em 1882. Era a primeira tentativa de descentralização relativa ao poder local. A delegação de responsabilidades para os municípios era consumada na construção e manutenção dos edifícios escolares, na nomeação e remuneração dos professores, na manutenção de cursos de alfabetização e na atribuição de subsídios aos alunos. As autarquias tinham, ainda, a fiscalização dos horários e da época de matrículas. Destas competências, mantêm-se algumas até aos dias de hoje, como sendo a manutenção dos edifícios escolares, o fornecimento de equipamento e materiais escolares. Apesar destas competências, as autarquias mantiveram-se afastadas da gestão administrativa das escolas. As competências do Governo incidiam nos aspectos curricular, pedagógico e inspectivo, para além de este ser também responsável pela contribuição de 50% do valor

²⁵ <http://agjsaraiva.ccems.pt>

das construções escolares, o que nem sempre se verificava (Fernandes, 1995 *in* Cerca, 2008). Quando o Governo tentou dotar os municípios de competências educativas, houve grande contestação, quer por parte destes, quer mesmo dos professores. Os municípios entendiam que a sua intervenção a nível da educação iria contribuir para a manutenção e subsistência do sistema educativo, e tal não era possível devido aos poucos recursos que possuíam; quanto aos professores, estes temiam perder a estabilidade salarial e tornarem-se dependentes de políticas locais (Fernandes, 2000 *in* Cerca, 2008). A este respeito, Augusto Peixoto refere que

“É incompreensível que não tendo as Câmaras capacidade para administrar o ensino primário se lhes imponha a obrigatoriedade de satisfazer os encargos respectivos, o que demonstra que o estado considera como interditos na administração do ensino os municípios, nomeando como tutores umas juntas de que fazem parte, em cada concelho, dois representantes da respectiva câmara e, portanto, igualmente interditos aos quais não têm evidentemente competência legal para administrar uma coisa que por lei lhes é vedada” (Peixoto, 1822:7).

Em 1896, o código administrativo repõe uma visão centralista à organização administrativa, sendo esta posteriormente contrariada pela reforma de 1911, podendo-se ler no decreto de 13 de Outubro de 1910:

“Encontra-se em vigor o Código Administrativo aprovado pela carta de lei de 4 de Maio de 1896, de estrutura intensamente conservadora, que de modo algum se harmoniza com as doutrinas do systema republicano. Urge revogar a sua vigencia, a fim de restituir à vida local incentivos e energias capazes de permitir aos cidadãos uma fecunda actividade administrativa [...]. D’esta fôrma o Governo dá público testemunho do seu amor pelos princípios liberaes e dos seus propósitos de descentralizar a administração” (código Administrativo aprovado por carta de lei de 6 de Maio de 1878 precedido do decreto de 13 de Outubro de 1910 e com o parecer da comissão da administração pública).

Após o 25 de Abril de 1974 a Constituição da República consolida o reaparecimento dos municípios como forma de democracia local²⁶. Verifica-se um envolvimento maior dos municípios nas actividades escolares e não escolares: construção e manutenção dos estabelecimentos do 1.º ciclo e dos centros de educação de

²⁶ A Constituição da República proclama a administração local como forma de organização democrática (artigo 235.º ponto 1). “As atribuições e a organização das autarquias locais, bem como a competência dos seus órgãos, serão reguladas por lei, de harmonia com o princípio da descentralização administrativa” (Artigo 237.º, ponto 1).

infância; gratuidade nos transportes para os alunos dentro da escolaridade obrigatória; fornecimento de passes sociais; fornecimento de material escolar; criação de escolas profissionais; criação da rede pública de bibliotecas; colaboração nas actividades de complemento educativo de carácter cultural, recreativo e desportivo promovidas pela escola.

A educação passou a fazer parte das intervenções e prioridades municipais, o que constitui, para Fernandes (CNE, 1995), um dos efeitos mais visíveis da democratização do poder local.

Com o Decreto-lei n.º 77/84 de 8 de Março, os municípios ficavam responsáveis por apoiarem actividades complementares da educação, e no que diz respeito ao ensino básico, este apoio tornava-se específico no domínio da acção social escolar e da ocupação dos tempos livres. Este normativo tornava-se, assim, a base legal do contributo dos municípios em termos educativos, legitimando o apoio prestado a projectos de complemento curricular, até aí desenvolvidos por alguns municípios sem que tal fosse legalmente consagrado.

Com a publicação do Decreto-lei n.º 116/84 de 6 de Abril, passam a estar reguladas as primeiras atribuições autárquicas em termos de financiamento, estando os Municípios responsabilizados por: ensino pré-escolar; o ensino básico – 1.º e 2.º ciclo; transportes escolares; acção social escolar; habitações para estudantes; educação de adultos. Segundo Sousa Fernandes (CNE, 1995), esta legislação não traz nada de novo à concepção política da época, pelo contrário, trata-se, segundo o autor, de um aproveitamento político do sistema democrático, em que o poder central se serve do eleitorado municipal para que os seus eleitos “respondam a solicitações expressas num contexto de flagrante desequilíbrio de poderes e recursos entre municípios e poder central” (CNE, 1995: 55). A LBSE faz referência à compensação destas desigualdades por parte das autarquias, através da chamada administração descentralizada, remetendo para o poder central as situações de controlo e tutela. O ponto 2 do art. 43.º refere que “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”.

Nos anos 90 os Municípios tomaram consciência da necessidade da sua intervenção em matéria de educação, revelando-se em vários domínios. João Pinhal (2004) classifica as competências educacionais dos municípios em 3 categorias: competências relacionadas com a concepção e planeamento do sistema educativo local, onde se enquadram as actividades de planeamento estratégico do desenvolvimento educativo concelhio, tais como a criação dos Conselhos Municipais de Educação, elaboração da Carta Educativa e participação nos órgãos da escola como sendo o Conselho Geral; competências relacionadas com a construção e gestão de equipamentos e serviços, onde se inclui a construção, manutenção e apetrechamento do parque escolar do ensino básico e pré-escolar, gestão dos refeitórios do pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico e gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e 1.º ciclo; competências relacionadas com o apoio aos alunos, às famílias e aos estabelecimentos de ensino, como sendo os transportes escolares, as participações de acção social escolar, serviço de componente de apoio à família no pré-escolar, os apoios à educação extra-escolar e às actividades complementares da acção educativa, como sendo as Actividades de Enriquecimento Curricular, entre outras.

A elaboração da carta educativa pelas Câmaras Municipais fixa um papel estratégico dos municípios na reestruturação do sistema educativo local. Outro campo em que os municípios desenvolveram a sua acção, em alguns casos ainda antes da regulamentação, foi a criação dos Conselhos Locais de Educação. Regulamentados pelo Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, com o nome de Conselhos Municipais de Educação, o seu objectivo era promover a participação concertada de instituições concelhias em prol da educação, numa base de melhoria da oferta educativa local, sendo que, em alguns casos, esta participação serviria para legitimar a proclamada “democracia local” e territorialização da educação.

Para Fernandes (1999b), as propostas de territorialização das políticas educativas assentam na ligação da escola ao meio em que está inserida através de projectos e acções dirigidas para o contexto em questão, envolvendo a participação dos actores locais em parcerias, nos órgãos escolares, na constituição de conselhos locais ou regionais, outras estruturas de participação e decisão, cabendo ao poder central o papel de regulador das orientações básicas do sistema educativo. Segundo Baptista Machado (1982, *in* Fernandes, 1999b) é nesta lógica de descentralização que assenta a democracia, em que o poder de decisão está perto dos cidadãos. Em termos legislativos,

a territorialização encontra algum espaço, como se pode verificar pela análise da Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro²⁷ que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, espaço esse que lhe é “roubado” na prática pela “excessiva normativização existente na administração educativa e a cultura burocrática dela resultante de que estão imbuídos muitos profissionais [...] no exercício de funções administrativas”. Segundo Sousa Fernandes, para que possa existir uma efectiva democratização, contrária ao poder autoritário que parece vigorar, será necessário uma diminuição da normativização, uma vez que o entendimento comum é de que “tudo o que não está expressamente regulamentado é proibido” (Fernandes, 1999b: 195).

A LBSE e posteriormente o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, preconizam a descentralização democrática, ao mesmo tempo que reconhecem nos municípios agentes educativos; no entanto, apesar da descentralização escrita, consideram o município apenas como um parceiro, mais um entre todos os outros parceiros educativos, equiparado às associações de pais, que colaboram. Também o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio já admitia a participação dos municípios nos órgãos de direcção²⁸, com a mesma importância que o representante dos pais, o que desagradou à autarquia pela assumpção de mais encargos e aos professores, que vêem nesta participação um controle externo.

²⁷ Pode ler-se, no ponto 1 do artigo 2.º “A descentralização de poderes efectua-se mediante a transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, tendo por finalidade assegurar o reforço da coesão nacional e da solidariedade inter-regional e promover a eficiência e a eficácia da gestão pública assegurando os direitos dos administrados”. Mais adiante são esclarecidos os domínios de intervenção dos municípios, estando entre eles a educação sendo especificadas as respectivas competências nesta área:

“1 — É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios: *a*) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar; *b*) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico. 2 — É igualmente da competência dos órgãos municipais: *a*) Elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais; *b*) Criar os conselhos locais de educação. 3 — Compete ainda aos órgãos municipais no que se refere à rede pública: *a*) Assegurar os transportes escolares; *b*) Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico; *c*) Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar; *d*) Participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da acção social escolar; *e*) Apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico; *f*) Participar no apoio à educação extra-escolar; *g*) Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico” (artigo 19.º da Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro).

²⁸ Os conselhos de escola dos estabelecimentos de ensino onde se ministra o ensino secundário é composto por: [...] e) um representante da câmara municipal [...] o conselho de área escolar e o conselho de escola dos estabelecimentos de ensino onde não é ministrado o ensino secundário é composto por: [...] d) um representante da câmara municipal (artigo 9.º, pontos 1 e 2).

É com a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que os municípios assumem competências específicas em relação ao Ensino Básico, competências essas que, segundo a mesma, podem assumir acordos pontuais e protocolos, competências próprias (artigo 19.º) e participação na direcção dos estabelecimentos de educação e ensino (Ferreira, 2003).

A política de investimento na educação a nível local promove uma alteração e melhoria da imagem dos municípios e favorece relações de cooperação entre estes e as escolas (Fernandes, 1999a). O Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, vem considerar de extrema importância a cooperação entre escolas e municípios, de modo que concretiza, através deste ordenamento jurídico, a transferência de mais competências para as autarquias, com o objectivo de reforçar o poder local, designadamente em matéria de educação, pois é reconhecido pelo Governo que este é um factor insubstituível de democracia e desenvolvimento. Assim, considerando como positiva a intervenção que até à data vinha sendo realizada pelos municípios em matéria de educação, são transferidas para estes

“ [...] as dotações inscritas no orçamento dos ministérios relativas a competências a descentralizar nos domínios da educação, designadamente as relativas ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar, às actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à acção social nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico” (Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de Julho).

No seguimento deste Decreto-lei, e da descentralização das atribuições em matéria de actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo, é publicado, a 3 de Setembro, o Decreto-lei n.º 212/2009 que estabelece que

“ [...] os municípios podem, na sequência de um processo de selecção, celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com profissionais especialmente habilitados para o efeito, tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço no âmbito das actividades de enriquecimento curricular”.

É notória a evolução da responsabilidade e participação dos municípios nas matérias que versam sobre educação. Sendo certo que os municípios desempenham um papel importante na representação dos interesses da comunidade, devem entender o seu desempenho na escola numa lógica de parceria e colaboração com esta, de modo a melhor poder responder às solicitações da comunidade que representam e onde se inserem.

Síntese

A evolução da sociedade condiciona os vários sistemas que gravitam em torno desta e que com ela estabelecem interações. Uma sociedade com valores, sejam eles democráticos, monárquicos ou anárquicos, dá origem a um sistema escolar que veicula esses valores. O sistema escolar serve a sociedade e esta, por sua vez, serve o sistema escolar. Assim se compreende a evolução das funções da escola que procura servir a sociedade da época.

Uma sociedade democrática pressupõe uma escola democrática, com a aplicação dos valores inerentes à democracia, como a participação, justiça, equidade, entre outros, para melhor servir os seus membros. Quando é referido membros, há que ter em conta os externos, como a própria sociedade, e os internos, professores e sobretudo as crianças, e quanto a estas, há que reflectir se estão a ser cumpridos e salvaguardados os seus direitos numa sociedade e escola democráticas. Pois se a escola se transformou para servir a sociedade onde estão incluídos os pais que contribuem com o seu trabalho para o desenvolvimento económico dessa mesma sociedade, é necessário um olhar atento a fim de verificar se os direitos das crianças não estão a ser atropelados.

Desde 1924 que as crianças viram instituídos os seus direitos, não só de provisão e protecção, mas também de participação, e quanto a este último, ainda não se verifica a efectividade deste. As crianças não são ouvidas, a sua voz é calada, considerando-se a sua presença nas decisões uma presença ausente, sob o pretexto da sua imaturidade e incompetência. Os adultos decidem e orientam toda a acção das crianças, sob a divisa do maior e melhor interesse das crianças, não considerando a criança como um actor, um sujeito de direitos que a Convenção Internacional dos Direitos da Criança lhe confere. Os adultos advogam-se no direito de defensores do bem supremo da criança, decidindo sobre assuntos de grande interesse destas, como é o seu direito aos tempos livres e ao brincar espontâneo. Os adultos decidem em matéria de ocupação dos seus tempos durante e após as aulas sem que as crianças sejam ouvidas sobre as suas necessidades.

Numa sociedade neoliberal, cujo poder económico se sobrepõe ao poder social e cultural, a escola é compelida a moldar-se às necessidades da sociedade, e é nesse sentido que surge a escola a tempo inteiro, com a criação das Actividades de Enriquecimento Curricular.

CAPÍTULO II - Currículo e Enriquecimento Curricular

As várias definições que se encontram do mesmo conceito – *currículo* – expressam não só as diversas e conflituais escolas de pensamento que produzem diferentes teorias curriculares interpretativas do mesmo fenómeno, mas também a história social e política de um povo, indicando, em cada época, o estado de evolução de uma sociedade. Assim se compreende que o conceito de currículo tenha sofrido mutações ao longo do tempo, assumindo-se como uma construção social, no sentido em que reflecte as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo em determinada época (Roldão, 2000). Um determinado currículo escolar só é verdadeiramente compreensível no interior da sociedade e da cultura para a qual existe, ele tem sempre subjacente uma ideologia, entendida esta como um sistema de crenças e valores. Não é inocente num currículo a maior ou menor valorização das disciplinas integrantes do mesmo, como não é inocente o esquecimento de outras, da mesma forma se procura a justificação para a existência de duas (ou três, se considerarmos a componente de apoio à família) componentes na escola: o currículo entendido como o corpo de aprendizagens que traduz a apropriação de uma certa matriz cultural tem necessariamente que ser apropriada pela escola, por cada escola - *o core currículo* – e o *enriquecimento curricular* que, não sendo declaradamente curricular, procura dar um contributo enriquecedor ao currículo formal.

1. O CONCEITO DE CURRÍCULO – UM CONCEITO EM MUTAÇÃO

Quando se fala em currículo emerge um significado quase instantâneo: programa. No entanto, currículo é muito mais do que o plano de estudos que distribui as diversas disciplinas e os respectivos horários.

É nos finais do séc. XIX que começam a surgir várias tentativas de definição do termo, como resultado de um questionamento das funções da escola, provocado pela Revolução Industrial e do que a escola pretendia transmitir.

A ambiguidade que caracteriza o conceito de currículo traduz-se numa extensa gama de definições, originando uma polissemia da noção, variando consoante a racionalidade e perspectiva que cada autor lhe atribui. O seu carácter complexo e social cruza factores de ordem filosófica, sociológica, psicológica, epistemológica, histórica, que determinam a sua ambiguidade e polissemia (Sá-Chaves, 2000). Sendo que não se pode falar de um currículo neutro, há que tomar consciência da “moldura política” (Pacheco, 2007) em constante mutação e que envolve este conceito e o transforma em função dos contextos e perspectivas em que decorre a sua construção.

Enquanto em Portugal se discutia e aprovava a LBSE, o currículo conhecia novas reconceptualizações em termos internacionais. Ele deixava de ter a sua significância ligada à linearidade da prescrição por objectivos, vinculado à perspectiva tradicionalista, tayloriana que assentava numa racionalidade técnica, mecanicista, para ser entendido como um “processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2007), isto é, o currículo visto como “um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização de experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 1996: 17). A mesma opinião é partilhada por Marsh (1997, *in* Pacheco, 1999:15-16), para quem o currículo se traduz “num projecto formativo centrado no aluno que resulta da interligação de intenções previamente planificadas com as práticas ou experiências quotidianas, organizadas no âmbito da escola”.

E porque do currículo não se pode desligar a sociedade que o veicula, Roldão (1999) defende que o currículo escolar é, em qualquer circunstância, o conjunto de saberes que se pretende transmitir porque se julgam necessários naquele tempo e naquela sociedade. Para esta autora, o currículo é sempre uma construção social, na

medida em que ele é o resultado de um conjunto de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época, por isso, a escola existe historicamente enquanto entidade responsável por fazer passar essas aprendizagens, essas competências técnicas, de forma sistemática. Os conceitos da escola de hoje são naturalmente diferentes dos de há alguns anos atrás e “considera-se que o currículo / a escola têm como justificação proporcionar certas aprendizagens a todos porque a todos vão ser precisas (é um conceito muito mais democrático e que tem a ver com a época em que vivemos e com os avanços nas concepções sociais neste aspecto” (Roldão, 2000: 11).

Apelando ao que Formosinho (1991) defende, Roldão faz referência ao binómio inerente ao currículo: o currículo enquanto “corpo de aprendizagens que é preciso que se adquira, que é comum e que tem que ser garantido para todos”, definido com muita clareza a nível nacional; e o currículo “operacionalizado em cada contexto de formas mais flexíveis para funcionar melhor [...] a passagem conceptual que consiste na transformação e apropriação do conceito de currículo como projecto” (Roldão, 2000: 17). Concorre, para este conceito, a ideia de equidade, de servir a todos, de garantir a todos e a cada um, respeitando, precisamente, a diferença de cada um. O currículo como projecto está dependente das inter-relações que são estabelecidas entre os diferentes sistemas político, administrativo, económico, cultural, social, escolar, numa base de co-responsabilização (Pacheco, 1996). Semelhante ideia revela a definição de Sá-Chaves, ao considerar o currículo como influente e influenciado pelos diferentes sistemas. Para esta autora, o currículo “na sua máxima abrangência parece apontar para um espaço de mediação múltipla entre aluno e conhecimento, entre professor e conhecimento, entre aluno e professor, e entre este microcontexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvência física, social e cultural e nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e interacção permanente” (2000: 31).

A CRSE (1988: 97) define duas perspectivas de currículo. Em sentido restrito, o currículo é entendido como o “conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo”, em sentido lato, o currículo é definido como “o conjunto de actividades (lectivas ou não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre”.

A construção do currículo em contexto escolar é uma das principais inovações na educação. Em Portugal, e já com a LBSE aprovada e em vigor, experimenta-se essa inovação em que o currículo é entendido como um projecto, pelo que surgem mudanças curriculares traduzidas na gestão flexível do currículo e vertidas em documentos legais – normativos²⁹.

2. ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - COMPLEMENTARIDADE OU UM EXTRA

Assumir a ideia de “enriquecimento curricular” é assumir que o currículo não chega. O currículo formal, definido a nível nacional, ainda que sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais, é materializado em conteúdos, técnicas, comportamentos, competências e atitudes, que, no domínio da organização curricular, a LBSE faz corresponder ao conjunto de objectivos educacionais gerais e específicos, os quais, no caso do 1.º ciclo, dizem respeito ao “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Logo, o enriquecimento terá que concretizar-se na dimensão extracurricular, ou seja, como complemento e de frequência livre.

A LBSE e as reformas curriculares que se lhe seguiram (reorganização dos planos curriculares, em 1989, reorganização curricular, em 2001) mostra que o currículo surge como resposta da escola às necessidades da sociedade, repleta de conflitos e problemas sociais e económicos.

Desde logo a organização curricular previa outras actividades que complementassem ou enriquecessem o currículo. Numa análise sobre os normativos desde a LBSE, pode-se observar que o conceito destas actividades tem sofrido mutações, mais ao nível do significante, do que de significado.

²⁹ Cf. Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho; Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de Agosto; Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto; Despacho n.º 142/ME/90 de 1 de Setembro; Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de Setembro; Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro; Decreto-lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro (suspensa pelo Decreto-lei n.º 156/2002 de 20 de Junho e restabelecida pelo Decreto-lei n.º 74/2004 de 26 de Março.

Em 1986, a LBSE, no seu artigo 48.º denomina “actividades de complemento curricular”. Pode ler-se acerca destas: “1. As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.” Ainda no mesmo artigo, no ponto 2, a tutela especifica qual o carácter de que se devem revestir essas actividades: “estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”.

O Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto esclarece, no artigo 8.º relativamente às actividades de complemento curricular, que estas serão organizadas pelos estabelecimentos de ensino, que deverão ser de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, com o objectivo de ocupar os tempos livres das crianças de uma forma criativa e formativa, fazendo recurso de actividades tais como o desporto escolar, entre outras. No mesmo documento, no artigo 5.º pode verificar-se, ainda, a referência à leccionação de uma língua estrangeira como iniciação e num contexto lúdico, no entanto, não refere com que carácter e em que tempos é que ela deverá ser organizada, se dentro das actividades curriculares ou de complemento curricular.

O Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, que regulamentava as actividades de complemento curricular, definia-as como sendo “um conjunto de actividades que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo lectivo dos alunos e que são de frequência facultativa” (ponto 1 do artigo 1.º) e estabelecia a sua organização. Estas deveriam ser de natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa, como sejam as de “carácter desportivo; de carácter artístico; de carácter tecnológico; de formação pluridimensional; de solidariedade e voluntariado; de ligação da escola com o meio; de desenvolvimento da dimensão europeia na educação” (ponto 2 do artigo 2.º), sendo que deverão fazer parte do Plano Anual da Escola (ponto 4 do artigo 3.º). Estes dois documentos legais permitiam distinguir estas últimas das actividades extracurriculares que as antecederam, o que traduzia o entendimento do novo desenho curricular da reforma educativa de 1989 (CNE, Parecer 3/2000).

Para o CNE, o currículo não se esgota na componente obrigatória, pelo que aconselha que as escolas procurem oferecer outras actividades que enriqueçam o currículo (CNE, Parecer 3/2000).

Em 2001, com o Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, estas actividades adquirem a designação de “actividades de enriquecimento curricular”, funcionando, visivelmente, como as anteriores de “complemento curricular”. Só em 2006, com o Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, é que estas actividades adquirem uma nova conceptualização e organização nas escolas.

Surge então a questão, sendo o currículo entendido como um todo, como “o conjunto de actividades (lectivas ou não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE, 1988:97), o que separa estas duas faces da mesma moeda? Para Ribeiro (1990:80), e entendendo o currículo como sendo pluridimensional, “a oposição entre actividades curriculares e extracurriculares ou de complemento curricular tende a desaparecer, uma vez que umas não mais representam do que meios directos ou indirectos para a formação integral dos educandos, visando a realização pessoal e social”.

2.1. AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: GÉNESE E ACTUALIDADE

As actividades de enriquecimento curricular, integradas no programa de generalização da escola a tempo inteiro permitiram não só adaptar os horários escolares às necessidades das famílias, mas dar novas oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, numa atitude de igualdade de oportunidades. O que antes estava reservado só a algumas crianças mediante a situação económica familiar – o inglês e a música, por exemplo - passou a estar ao alcance de todos.

A implementação destas medidas veio alterar práticas e culturas dominantes nas escolas do 1.º ciclo. A monodocência, a compartimentação dos tempos escolares, a “escolarização” dos tempos livres das crianças são questões que trouxeram novas dinâmicas às escolas e às crianças que as frequentam, pelo que a prática das Actividades de Enriquecimento Curricular são alvo de acompanhamento e avaliação por órgãos competentes para o efeito.

O Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, define Actividades de Enriquecimento Curricular” (AEC) como actividades “de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (artigo 9.º).

O Despacho n.º 12 591/2006, regulamentando o Decreto-lei anterior, especifica estas actividades: “a) Actividades de apoio ao estudo; b) Ensino do inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados”. Estas actividades são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no Projecto Educativo de Escola, sendo que são de oferta obrigatória por parte da escola o Apoio ao Estudo³⁰ e o Inglês³¹.

Para uma melhor compreensão dos pressupostos das AEC, há necessidade de reflectir sobre os argumentos do ME para a implementação efectiva destas actividades como um enriquecimento do currículo, dado que elas já existiriam em documentos legais, mas não estabelecidas nas escolas do 1.º CEB.

A publicação de vários relatórios internacionais como o PISA (*Project for International Student Assessment*)³² e do Panorama da Educação nos Países da OCDE (*Education at a Glance: OECD Indicators*) revelaram a situação problemática em que Portugal se encontrava em termos educativos, pelo que, em 2005/2006 o ME implementou um conjunto de medidas, entre elas as AEC a fim de tirar o país do “atraso” em que se encontrava. Assim, as AEC pretendem dar cumprimento a dois objectivos do Governo: promover, de forma gratuita e no espaço escolar, um conjunto de actividades enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, e responder às necessidades das famílias no que diz respeito aos horários de permanência das crianças na escola (CAP, 2006).

As AEC são organizadas com vista à exequibilidade do ponto 5, que considera que os estabelecimentos de ensino deverão estar abertos obrigatoriamente pelo menos

³⁰ O apoio ao estudo “destina-se à realização dos trabalhos de casa e de consolidação de aprendizagens” (Despacho n.º 12 591/2006, ponto 11).

³¹ A implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês teve o seu início no ano lectivo 2005/06, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, assumindo a 1.ª medida efectiva de concretização do projecto de enriquecimento curricular. No ano lectivo seguinte, 2006/07, o ensino do Inglês generalizou-se a todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

³² O PISA foi realizado em 1997 com o propósito de monitorizar e analisar numa perspectiva comparativa a nível internacional os resultados do desempenho escolar dos alunos.

até às 17:30h, e por um período mínimo de 8 horas diárias, de forma a responder a uma das considerações iniciais do referido Despacho, a adaptação dos “tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. Para tal, as actividades curriculares deverão decorrer em regime normal³³, podendo haver lugar à flexibilização de horário, “de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica” (ponto 23 de Despacho supra-citado).

Para a concretização das AEC, o ME permite o estabelecimento de parcerias com entidades, as quais se passam a designar de “entidades promotoras das AEC”. O ME permite que se assumam como entidades promotoras as Autarquias Locais, as Associações de Pais e de Encarregados de Educação, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), e os Agrupamentos de Escolas, devendo estes últimos estabelecer obrigatoriamente parceria com uma das entidades anteriores. Porém, o ME manifesta explicitamente a preferência pelas autarquias locais como entidades promotoras (pontos 14 e 15).

O referido Despacho orienta, ainda, para o aproveitamento de recursos existentes na comunidade, “nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS” (ponto 21).

As AEC devem, ainda, ser implementadas em colaboração com os professores titulares da turma, que com estes últimos devem planificar e aos quais cabe a supervisão pedagógica (pontos 19, 31 e 32).

No seguimento da publicação do Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, o Ministério da Educação fez publicar legislação complementar com orientações sobre o funcionamento de cada uma das áreas privilegiadas pelo ME. Foram publicadas Orientações Programáticas para o Ensino da Música, Orientações Programáticas para o Inglês, para os 1.º e 2.º anos, e para os 3.º e 4.º anos e Orientações Programáticas para a Actividade Física e Desportiva. Posteriormente foi publicado um novo despacho, Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de Maio, sobre o funcionamento das AEC que vem

³³ Entende-se por regime normal “a distribuição da actividade [...] curricular no 1.º ciclo do ensino básico pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço” (ponto 3 do Despacho 12 591/2006, de 6 de Junho).

revogar o Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho. Este Despacho, n.º 14 460/2008 de 26 de Maio, decorre da primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular do Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo, em 2005, e dos significativos resultados alcançados pelo Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo, lançado em 2006/2007, que veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro e define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos na oferta das actividades de enriquecimento curricular, de animação e de apoio à família, os requisitos de habilitação dos profissionais a afectar às AEC e o acesso ao financiamento do programa das AEC.

Este Despacho considera como actividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB as mesmas do Despacho anterior, explicitando as actividades das tecnologias da informação e comunicação, no entanto, quando se analisa o anexo que regulamenta a comparticipação financeira anual às entidades promotoras, por aluno, verifica-se a existência apenas de comparticipação para as actividades privilegiadas do ME (Inglês, Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva)³⁴, pelo que se questiona qual a comparticipação nos outros domínios que não estão contemplados no anexo.

Sendo os municípios o parceiro de eleição do ME, foi celebrado o “Acordo entre o ME e a ANMP”, onde ambas as partes assumiam compromissos com vista à plena execução das AEC³⁵.

Embora se revele importante adaptar os tempos de permanência das crianças na escola às necessidades das famílias, verifica-se um alargamento dos espaços e tempos escolares das crianças ao seu “ofício de aluno”. Com o argumento de igualdade de oportunidades, e apoio às famílias, as crianças vivem uma intensificação do seu tempo em formato escolar, de natureza académica, o que inibe as possibilidades da aventura, do jogo, da actividade lúdica, da brincadeira, sendo o seu tempo livre cada vez mais ocupado e determinado pelo adulto. As AEC tornaram-se, não um tempo privilegiado

³⁴ “3 — A comparticipação financeira será concedida de acordo com uma das seguintes hipóteses e montantes:

- a) Ensino do inglês, ensino da música e actividade física e desportiva — € 262,5;
- b) Ensino do inglês e mais duas actividades de enriquecimento curricular — € 190;
- c) Ensino do inglês e mais uma actividade de enriquecimento curricular — € 135;
- d) Ensino do inglês — € 100.

³⁵ Cf. “Acordo entre o ME e a Associação Nacional de Municípios Portugueses” in <http://www.anmp.pt/anmp/proto/2007/AEC0601.pdf>

de promoção da participação das crianças na vida escolar e nas comunidades, mas na intensificação do papel de aluno durante cerca de 8 a 12 horas (Ferreira, 2009).

2.2. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS AEC

Foi criada uma Comissão de Acompanhamento do Programa de Generalização do Inglês e Outras Actividades de Enriquecimento Curricular (CAP) com vista à monitorização e acompanhamento dos projectos desenvolvidos ao nível das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, devendo analisar, avaliar e aprovar as planificações e respectivas propostas de financiamento e tornar público o resultado da aprovação do financiamento por entidade e por tipo de actividade; acompanhar a execução do Programa; apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas que verifique necessário para a execução do programa; produzir um relatório anual de avaliação do Programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos seguintes.

Desta comissão fazem parte representantes do Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e Direcções Regionais de Educação, que reúnem, para monitorizar e acompanhar o Programa, com os representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF), Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) e outras entidades que a CAP julgue necessário convidar.

Esta comissão efectuou visitas às escolas/agrupamentos e realizou mesas redondas, do que resultaram relatórios, onde são divulgadas as principais conclusões e recomendações do trabalho de acompanhamento e avaliação do Programa³⁶. Iremos abordar aqui o último relatório produzido, reportado ao ano lectivo 2007/08, uma vez que alguns constrangimentos detectados no 1.º ano de implementação das AEC foram superados e já não se verificam.

³⁶ Cf. “Relatório Intercalar de Acompanhamento - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico 2007/08”.

A principal conclusão deste relatório aponta para a consolidação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, cujas taxas de adesão dos alunos foi de 88,2% e as taxas de cobertura das AEC nas escolas do 1.º ciclo foi de 99,6%.

No que diz respeito à oferta das AEC, o Ensino da Música continua a ser a actividade que revela maiores constrangimentos de funcionamento, quer relacionados com o recrutamento de professores habilitados, quer relacionados com a articulação horizontal e vertical nos agrupamentos. A actividade com maiores níveis de adesão é a Actividade Física e Desportiva, assim como o Apoio ao Estudo, que manifesta uma adesão igualmente elevada.

Os professores que leccionam as AEC têm licenciatura ou mestrado como habilitação académica, à excepção dos professores do Ensino da Música, que apresentam as habilitações académicas e as habilitações profissionais mais baixas. De salientar que estes professores são contratados pela entidade promotora ou pela entidade parceira com um contrato de prestação de serviços, o que manifesta a precariedade de emprego destes profissionais.

O relatório ressalta, nas suas conclusões, o empenhamento das Autarquias como entidade promotora, sendo este envolvimento mais notório na Região Norte. As Autarquias estão a assumir-se cada vez mais como entidades promotoras em detrimento das Associações de Pais e Agrupamentos, tendo estes últimos um maior espaço de actuação como entidades promotoras na Região de Lisboa e Vale do Tejo. No que diz respeito a parcerias desenvolvidas, é no Ensino da Música que têm maior representação, sendo estabelecidas com Escolas de Música; as Associações Desportivas oferecem-se como parceiras para as Actividades Físicas e Desportivas e os Institutos de Línguas para o Ensino do Inglês.

A maioria das AEC funciona após a actividade curricular, não sendo possível tal, a flexibilização de horários é com frequência uma solução que permite colmatar esta dificuldade.

Há a destacar o facto de os alunos com Necessidades Educativas Especiais, na esmagadora maioria das escolas visitadas, estarem integrados nas AEC e participarem nestas actividades conjuntamente com os seus colegas. Este aspecto foi apontado como um factor crítico quer pela CONFAP, quer pela CAP, uma vez que não salvaguardava

os apoios materiais e humanos que garantissem o acesso pleno e em condições de segurança e bem-estar a estas crianças nestas actividades.

A falta de condições físicas para a realização da Actividade Física e Desportiva e o Ensino da Música continua a ser um aspecto crítico apontado desde o 1.º relatório da CAP.

A maioria dos professores titulares de turma conhece as orientações programáticas das AEC, recorrendo à Internet para procurar esse conhecimento, sendo o Inglês e o Ensino da Música as actividades cujas orientações são as mais desconhecidas dos primeiros. Estas duas actividades são as que se socorrem de um programa pré-concebido pela entidade para a qual presta serviço. Os alunos são avaliados numa perspectiva formativa e esta avaliação é, na maioria dos casos, comunicada aos pais pelos professores titulares de turma.

Um aspecto crítico que já vem desde a implementação das AEC diz respeito à articulação curricular. Esta consiste essencialmente na partilha de informação sobre os alunos, realizada em contexto informal, havendo pouca programação conjunta das actividades pedagógicas e pouca reflexão sobre competências a desenvolver, assim como é reduzida a articulação vertical entre os professores das AEC e os departamentos curriculares específicos de cada área.

O envolvimento dos pais e encarregados de educação na dinâmica do desenvolvimento destas actividades é um aspecto que assume grande importância e em que se verifica uma melhoria de resultados, sendo reconhecidos, por parte destes, benefícios pedagógicos para os seus educandos, como refere o relatório.

Não obstante as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores das AEC se terem manifestado como um aspecto positivo, carece de atenção a sua formação, no sentido de capacitar estes professores para a especificidade pedagógica dos alunos do 1.º ciclo.

Após as conclusões, o relatório da CAP regista uma série de recomendações com vista a um melhor funcionamento das AEC, das quais destacamos as seguintes:

A CAP aconselha que o Ensino do Inglês no 1.º e 2.º anos seja de oferta obrigatória, de forma a garantir a sua universalidade, e com turmas preferencialmente constituídas por alunos do mesmo ano de escolaridade.

A escola deverá, diariamente, proporcionar aos seus alunos um horário de permanência até às 17:30h, de acordo com o quadro normativo das AEC e, no caso de a

oferta das AEC não ocupar os alunos até essa hora, a escola deverá proporcionar-lhes uma ocupação educativa nesse período. Quando se justifique necessária, após essa hora, nas interrupções lectivas e antes das 9:00h, deverá funcionar a Componente de Apoio à Família, em parceria com as Instituições Particulares de Solidariedade Social ou com as associações de pais, autarquias ou os próprios Agrupamentos de Escolas, tendo como objectivo responder às necessidades das famílias e de acordo com as realidades locais.

A CAP aconselha que as AEC se iniciem aquando do início do ano lectivo, sendo necessário convergir esforços no sentido do recrutamento atempado dos professores, bem como à organização de todas as condições logísticas e organizativas.

O último relatório da CAP recomenda, tal como o anterior, um maior envolvimento e responsabilização dos agrupamentos de escolas a nível do recrutamento, da integração e da gestão dos Professores das AEC, na elaboração dos horários e organização de actividades, na definição de métodos de trabalho com vista à articulação do currículo escolar dos professores titulares de turma, dos Departamentos e dos professores das AEC, da criação de condições para uma maior articulação vertical dos professores das AEC nos Departamentos dos respectivos Agrupamentos de Escolas, inclusive que os professores das AEC passem a participar nas reuniões ordinárias do seu grupo de especialidade.

As Entidades Promotoras devem dar a conhecer as Orientações Programáticas aos professores titulares de turma, prevalecendo estas sobre as eventuais programações próprias de entidades parceiras. Quando houver lugar à substituição ou inclusão de outra actividade de enriquecimento curricular, o respectivo programa deve ser divulgado à comunidade. As entidades promotoras devem, ainda, empenhar-se na aquisição de equipamentos e materiais adequados à realização das AEC, cabendo aos agrupamentos de escolas acompanhar este processo de aquisição com vista à sua adequação e optimização.

A CAP recomenda, ainda, a generalização do uso das TIC nas AEC.

Para além dos relatórios da CAP, realizaram-se outros estudos, dos quais se salienta o estudo sobre a política educativa do 1.º CEB correspondente ao período de 2005 – 2008, encomendado pelo ME e realizado por peritos internacionais.

Este estudo refere de forma positiva a oferta de um programa que visa satisfazer as necessidades das famílias; a transferência de responsabilidades para o nível micro de decisão (a escola/comunidade local) no que diz respeito à nomeação e formação do

peçoal, à gestão financeira das AEC e ao desenvolvimento curricular; a criação de parcerias efectivas; a igualdade de oportunidades para todos os alunos que têm actualmente a oportunidade de aprender Inglês, o que estava, no passado, ao alcance apenas dos alunos cujos pais o pudessem pagar, embora este aspecto seja considerado ao mesmo tempo um factor negativo do programa, na medida em que o Inglês está inserido nas AEC e estas não são de carácter obrigatório, o que se traduz ao mesmo tempo numa desigualdade de oportunidades, desigualdade essa que vai ter efeitos mais evidentes no 2.º ciclo; o combate ao isolamento, em que as AEC proporcionam uma maior socialização dos alunos, uma maior interacção entre professores (entre os professores das AEC e entre estes e os restantes professores) e mesmo entre escolas; a oportunidade de as crianças lidarem com mais do que um professor.

No entanto, à semelhança do relatório da CAP, também este estudo registou alguns constrangimentos no que diz respeito às AEC, e aponta recomendações para a melhoria do funcionamento destas actividades, nomeadamente a existência de articulação entre o currículo nuclear e o currículo do enriquecimento, para que as AEC não sejam um “acréscimo de disciplinas suplementares”; uma clara diferenciação das duas componentes – curriculares e enriquecimento curricular, devendo, estas últimas, ser mais flexíveis e ajustadas às necessidades das crianças, proporcionando mais actividades ao ar livre e mais diversão; e a valorização dos professores das AEC.

As recomendações atrás mencionadas emergem da análise dos pontos fracos ou constrangimentos detectados no programa de implementação e execução das AEC. Assim, verificou-se haver uma sobreposição da dimensão curricular e da dimensão de enriquecimento em casos como a Actividade Física e Desportiva e Música (algumas escolas tendem a deslocar estas actividades nucleares – expressão físico-motora e música - para as AEC, deixando de ser exercidas na componente curricular); a realização das AEC em salas de aula, com métodos directivos, à semelhança dos métodos do currículo nuclear, o que se manifesta como um alongar do dia escolar para as crianças; as dificuldades sentidas na coordenação, planificação e avaliação do programa; a falta de materiais de suporte que contribuam para abordagens inovadoras das diferentes actividades; a limitação na escolha dos programas, em virtude dos

orçamentos e da legislação estabelecida; as condições de contratação dos professores das AEC e pagamento dos respectivos salários³⁷.

Todas as questões levantadas pelos relatórios produzidos para avaliar a implementação das AEC merecem especial atenção, uma vez que são sentidas por quem está realmente a executar este programa e não por quem o legislou.

É um facto que nas AEC há um grande cansaço, que os pais se queixam de que as crianças estão cansadas quando chegam a casa, fadiga essa confirmada pelos professores, mas os próprios pais não têm alternativa, porque os filhos têm que permanecer na escola (CNE, 2009). Há, de facto, necessidade de inverter o processo de “escolarização” das AEC que se está a criar, no sentido de lhe atribuir o sentido para o que foram criadas: “[...] actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural” (Decreto-lei n.º 6/2001, artigo 9.º). Uma das críticas à escolarização e uniformização das AEC é levantada por Luís Ribeiro, presidente do Agrupamento Vertical de Portel, ao afirmar que

“Em vez de actividades lúdicas e culturais passou a haver um programa. São actividades fundamentalmente lectivas e curriculares. Mais, [o ME] normalizou estas actividades. Ao diferenciar o tipo de financiamento em função da Actividade de Enriquecimento Curricular, aquilo que fez foi empurrar as autarquias para que a oferta fosse mais ou menos a mesma em todo o lado. E isso, de certo modo, matou a possibilidade de cada escola ou de cada Agrupamento adoptar uma outra forma de organização das actividades curriculares” (CNE, 2009: 100).

Mais do que críticas, há necessidade de atender às recomendações dos diferentes estudos no sentido de realizar o que de facto é melhor para a educação e em especial para os alunos, pois tal como afirmava o presidente do CNE aquando do seu discurso de abertura de um debate nacional,

“Frequentemente, em educação, vamos buscar muitos argumentos para sustentar posições, mas eu nestes três anos que levo de Conselho Nacional de Educação [...] estou convencido que trazemos as crianças muito poucas vezes para o centro das nossas preocupações” (CNE, 2009: 17).

A voz das crianças e o seu parecer sobre os assuntos que lhe dizem directamente respeito não são, na maioria das vezes, alvo de escuta e atenção.

³⁷ O financiamento nem sempre está à disposição dos municípios para pagamento a tempo aos professores das AEC, uma vez que os orçamentos são transferidos pelo Ministério no fim dos períodos lectivos e não mensalmente.

3. ESCOLA A TEMPO INTEIRO *igual a* ESTUDO A TEMPO INTEIRO - O DIREITO AO JOGO E AOS TEMPOS LIVRES

O interesse que têm suscitado vários estudos sobre a infância, bem como a crescente valorização desta por parte do Estado e da Sociedade Civil, parece estar, segundo Neto (2001), relacionado com as alterações da estrutura familiar e laboral das sociedades modernas, sendo uma das áreas que desperta maior interesse, a do jogo e actividades livres, pelo que o mesmo autor aponta para a possibilidade de se constituir uma nova área de investigação: a sociologia do jogo e dos tempos livres na infância. O objecto de estudo desta nova área teria o seu enfoque nas rotinas das crianças em diversos contextos, na gestão dos tempos de recreação da actividade lúdica e nas representações que orientam as crianças nas suas brincadeiras.

Muitos factores contribuíram para as mudanças no seio familiar, fenómeno social que não ocorre à margem de outras mudanças estruturais na sociedade, entre eles a entrada da mulher no mundo laboral; os novos tipos de família, comportando a família restrita – pai, mãe e filhos, a família monoparental, e outras; a redução do número de filhos, com tendência para o filho único e a maternidade tardia. Estes factores vão ter consequências na gestão da vida das crianças, nomeadamente no que diz respeito aos seus tempos livres. Assiste-se, então, à ausência temporal do adulto/pai – mãe, a um esvaziamento do tempo familiar, o que conduz a um abandono das crianças em instituições que possam suprimir esta ausência durante o tempo laboral dos progenitores.

A par destes constrangimentos sociais que esvaziam o tempo familiar surge um outro factor que não se pode ignorar: a procura de actividades que visem dotar as crianças de competências extra-escolares e lhes permitam competir por um futuro académico melhor. Em resposta a este novo factor social proliferam, na sociedade, novas instituições que, ao mesmo tempo que respondem à necessidade de manter as crianças “guardadas” enquanto os pais trabalham, procuram multiplicar actividades para além das que a escola proporciona. São disto exemplo os institutos de línguas, as academias de estudos e os variadíssimos ATL’s (Actividades de Tempos Livres) que procuram, de forma institucionalizada, ocupar os tempos livres das crianças, sobreocupando de forma exaustiva e controlada o tempo das crianças, que se deveria dizer livre.

Ora, a questão do tempo livre surge, na sociedade, associada à dicotomia trabalho *versus* tempo livre, estando este entendido como o tempo que resta para além do trabalho (Pereira e Neto, 1999), em que o tempo livre se entende como um tempo de descanso para repor as forças gastas pelo trabalho. Para Dumazedier (1972, *in* Pereira e Neto, 1999) o lazer/tempo livres ajustado à infância significa um tempo sem imposições, gerido pelo próprio. Estes dois conceitos aparecem muitas vezes como sinónimos, porém, “tempo livre” reflecte a ideia de liberdade de escolha de uma actividade prazenteira, que vise a auto-formação da pessoa, recreação e bem-estar; bem como a de um tempo excessivo que não se sabe como ocupá-lo ou, ainda, um tempo de fuga e destruição, na acepção mais “sombria” do termo.

Percepcionando o tempo livre como um tempo sem imposição, para a infância este é assumido como brincadeira, mesmo que esteja impregnada de aprendizagens, uma vez que as crianças aprendem brincando. No entanto, o brincar das crianças deixa de ser valorizado a partir do momento em que elas iniciam a educação formal, tendo a ludicidade um carácter negativo para os adultos, que vêem nesta actividade uma espécie de imaturidade e irresponsabilidade (Máximo, 2004). Inerente ao carácter restritivo do acto de brincar situa-se a representação da escola do 1.º ciclo, na medida em que carrega em si o peso academicista da primazia do currículo, desvalorizando os tempos livres, que reconhece como exteriores as práticas do ensino formal (Máximo, 2004), tempo este que, ainda que confira à brincadeira algum carácter educativo, transfere para outros grupos específicos este tempo cuja função principal seria a de “guarda de crianças”. Ao mesmo tempo, verificava-se também que a escola do 1.º ciclo se constituía, até há bem pouco tempo (e em alguns casos ainda é), promotora da concentração do tempo lectivo num só período de tempo do dia, o que impelia os pais a procurar respostas para a ocupação do restante tempo do dia dos seus filhos, recorrendo a outros, que não a escola, para solucionar as suas dificuldades e necessidades de gestão do restante tempo das crianças que se situava fora do tempo formal e curricular da escola. Pode-se considerar que se assiste a um paradoxo entre a gestão que os adultos pretendem fazer do seu tempo de trabalho e de ócio e a gestão do tempo de trabalho das crianças. Os adultos procuram reduzir o seu número de horas de trabalho semanal, pelo que se fala cada vez mais em sociedade do ócio ou sociedade de lazer, em contrapartida, procuram ocupar cada vez mais as crianças com trabalhos curriculares, vedando-lhes o direito à brincadeira e ao tempo livre. Este último escolarizou-se de tal forma que não se

compreende onde reside o tempo da brincadeira espontânea, substituído que está pelo “tempo hiperescolarizado e cinzento, inibidor não só da prática, mas até da aprendizagem da brincadeira” (Máximo, 2004: 115), já que brincar é um acto sério, e o recurso a brincadeiras livres e jogos de regras são indispensáveis à socialização identitária de pertença e à integração numa ordem social, o que se torna impossível de acontecer por falta de tempo livre das crianças, no qual elas se assumem como as gestoras desse tempo.

Desde os anos 60 várias teorias atribuem um valor determinante à brincadeira no desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo aspectos de integração afectiva, social e cultural. Brougère (1998, *in* Máximo, 2004) defende que a criança actua em função dos significados que atribui aos objectos da interacção, sejam eles indivíduos, acções ou materiais, adaptando-se à reacção destes, e produzindo novas significações, que vão ser interpretadas pelos outros que com ela interagem. Desta forma, ela co-inventa a sua cultura lúdica, variando conforme as características dos indivíduos.

Várias são as teorias que surgiram sobre o acto de brincar, desde as teorias clássicas³⁸ às teorias dinâmicas da brincadeira³⁹. Todas elas são consensuais na importância que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança. Bruner defende que a criança aprende solucionando problemas, sendo o jogo um instrumento primordial na consecução dessa aprendizagem. Para tal, é necessário dar tempo às crianças para que desenvolvam livremente o jogo e a brincadeira, só possível considerando os seus tempos livres desprovido da estruturação que o adulto lhe imputa.

Para que as crianças possam brincar e entregar-se a brincadeiras, é preciso tempo. E existe alguma preocupação dos adultos em controlar e ocupar os tempos livres das crianças com actividades académicas ou de competição, estando a liberdade de

³⁸ Teoria da energia excedente, que considera que uma quantidade de energia do indivíduo está em excesso e que tende a ser gasta ou em trabalho ou na brincadeira; Teoria de relaxamento, que postula que a brincadeira é utilizada para repor as energias gastas, o que contraria a teoria anterior; Teoria do pré-exercício, que defende que a brincadeira constitui uma preparação para a vida futura; Teoria da recapitulação, que considera que a brincadeira assume a forma de envolvimento das gerações passadas, nas quais os indivíduos abandonam as práticas primitivas e desnecessárias que lhes foram legadas pela hereditariedade. Estas duas últimas teorias foram, com os vários estudos, desacreditadas (Máximo, 2004).

³⁹ Teoria construtivista, que defende que a criança constrói o seu conhecimento na interacção com o mundo físico e social, sendo a brincadeira uma forma de manipulação do mundo externo de forma a ajustar essa realidade no esquema de organização da pessoa; Teoria psicodinâmica que encara a brincadeira como um mecanismo psicológico para enfrentar situações difíceis da realidade; Teoria da busca da estimulação, que entende a brincadeira como o modo de as crianças poderem procurar e mediar a quantidade de estímulos internos e externos necessários ao seu equilíbrio; Teoria da motivação pela competência, que considera que a brincadeira é a forma de as crianças agirem no seu ambiente, tornando as suas acções mais eficazes e recebendo maiores satisfações pessoais (Máximo, 2004).

escolha das actividades livres esbatida pelos desafios e concorrência escolar e necessidade de preparar o futuro. Os tempos livres das crianças são controlados pelos adultos com o objectivo de realizarem aprendizagens exigidas pela sociedade e que a escola raramente oferece. Refere Neto (1994, *in* Pereira e Neto, 1999) que muitas crianças têm actividades repetidas e rotineiras no seu dia-a-dia e não retiram delas qualquer prazer. Neto alerta para o desaparecimento de um importante espaço de lazer da criança e propiciador de relações interpessoais, como é a rua, espaço onde se desenvolviam jogos de grande envolvimento físico e com o envolvimento de muitos participantes.

Quando o adulto estrutura o tempo livre da criança nega-lhe o estatuto e o direito de participante, inviabilizando o desenvolvimento da criatividade, da flexibilidade e da capacidade de resolver problemas (Máximo, 2004), assim como a sua autonomia e a acção livre (Kishimoto, 1996).

Os pais acreditam no sistema que controla os tempos livres e forçam as crianças a participar nele. Já em 1997, num estudo desenvolvido sobre jogo e tempos livres, Neto dava conta de uma percentagem entre os 30% e os 50% das crianças a fazerem mais de 3 actividades artísticas ou desportivas organizadas, tratando-se de um “stress provocado”, segundo o autor, que não faz qualquer sentido (Neto, 1997).

Será necessário lembrar o que diz a Convenção Internacional dos Direitos da Criança no seu artigo 31.º, ao proclamar o direito ao jogo e tempo livre da criança:

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais em condições de igualdade” (art.º 31.º).

e questionar se os pais não se estarão a demitir passiva e permissivamente do seu papel, compelidos pelas necessidades resultantes da nova organização familiar e não se “deixarão seduzir facilmente pelas instituições educativas a quem conferem a credibilidade advinda da sua especialização e não lavarão, a partir daí, as mãos como Pilatos” (Máximo, 2004: 106).

Presentemente, os ATL’s e outras instituições paralelas e externas à escola, estão a ver o seu lugar tomado por uma nova versão de “ocupação dos tempos livres”: as Actividades de Enriquecimento Curricular. Procurando responder às necessidades das

famílias no que diz respeito ao tempo de permanência das crianças na escola, esta componente, a funcionar no espaço e tempo da escola, mascarada sob a expressão de “enriquecimento curricular”, não deixa de colocar em reflexão qual o tempo que é deixado à criança para brincar e que gestão faz ela desse tempo que permanece na escola.

Síntese

Portugal tem conhecido, de há 30 anos para cá, mudanças estruturais de inovação curricular que expressam a necessidade de o sistema educativo se adaptar à sociedade vigente. É assim que o currículo é entendido actualmente, longe da uniformidade e rigidez que o caracterizava como o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991), um currículo entendido como um corpo de aprendizagens a ser transmitido pela escola aos que a frequentam mas que garanta uma prática pedagógica adequada e como resultado das interacções e confluências das estruturas que mantêm interesses comuns e responsabilidades partilhadas, ou seja, o currículo visto como projecto, dinâmico em que todos intervêm. Apesar das inúmeras definições de currículo, este é cada vez mais entendido como um projecto que se vai construindo socialmente, consubstanciando um conjunto de ofertas educativas de acordo com as necessidades dos alunos e dos seus contextos sócio-culturais.

Ora, o currículo não se esgota nas actividades lectivas de carácter obrigatório, pelo que se assiste, no seguimento da Reforma do Sistema Educativo e posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo, ao aparecimento de actividades não lectivas de carácter facultativo – actividades de complemento curricular – que tinham por objectivo, entre outros (como o enriquecimento cultural e cívico), proporcionar espaços destinados à utilização criativa e formativa dos tempos livres. Estas actividades tomam, mais recentemente, a designação de Actividades de Enriquecimento Curricular, mantendo o carácter facultativo, mas assumindo-se como um complemento a nível artístico e motor, e inovador com a introdução do Inglês, embora também este já considerado legalmente, no Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, que previa a iniciação de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, e no decurso de relatórios do PISA e do Panorama da Educação nos Países da OCDE realizados em 1997 e que relatavam um atraso significativo de Portugal em termos educativos, o Ministério da Educação traça um conjunto de medidas com vista à melhoria dos resultados escolares e garantia a todos os alunos de iguais oportunidades (Ferreira, 2009).

Uma primeira medida foi o alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1.º ciclo como resposta às necessidades das famílias e à falta de tempo destas para acompanhamento dos seus filhos. Outra medida foi a rentabilização centralizada da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio, determinando tempos mínimos semanais para a sua leccionação, sendo dedicadas 8 horas para a Língua Portuguesa, 7 horas para a Matemática e 5 horas para Estudo do Meio, sendo as restantes 5 horas para trabalhar as expressões ou para reforçar as áreas curriculares. Com esta medida ficava em aberto a possibilidade de deixar para as AEC as expressões.

Com a implementação das medidas da “Escola a Tempo Inteiro”, no alargamento dos horários escolares até às 17:30h, as crianças vêem intensificado o seu papel de aluno, pouco tempo restando para a brincadeira livre e espontânea, o que contraria um dos seus direitos consagrados na Convenção dos Direitos da Criança.

A criança tem direito a brincar e ocupar “livremente” os seus tempos livres, sem a imposição do adulto e organização, por parte deste, do quotidiano da criança, inibindo-a de desenvolver as brincadeiras espontâneas tão necessárias ao seu desenvolvimento harmonioso. Os tempos livres das crianças são, muitas vezes, ocupados pelos adultos com actividades académicas ou de competição, da qual não retiram qualquer prazer, coarctando a sua liberdade de escolha, e limitando-as no seu espaço e tempo de lazer, promotor de relações interpessoais e crescimento sadio.

Perante tal facto, pode-se afirmar que as Actividades de Enriquecimento Curricular farão sentido numa escola que procura promover aprendizagens nos vários domínios sociais e culturais visando uma melhor formação pessoal e social das crianças, não esquecendo que estas são actores no seu progresso de crescimento, sujeitos activos da instituição escola.

No entanto, actualmente permanece a questão sobre o que distingue as actividades curriculares das de enriquecimento curricular se o currículo, na sua máxima abrangência, é um espaço de mediação entre o aluno e o conhecimento, entre o professor e o conhecimento e entre aluno e professor, numa inter-relação entre os

diversos contextos que envolvem esta mediação (Sá-Chaves, 2000), ao que se aponta para o parecer de Ribeiro (1990), em que umas representam os meios para atingir as outras, tendendo a desaparecer a distinção clara entre actividades de enriquecimento curricular e actividades curriculares.

II PARTE

CAPÍTULO III – Quadro Teórico-Metodológico da Investigação Realizada

Nas sociedades contemporâneas, as problemáticas da infância parecem permanecer como um assunto menor, desde a discussão do papel das crianças na sociedade, à sua intervenção e participação em questões que lhes dizem directamente respeito. As relações que se estabelecem entre adulto e criança, apontam para a desvalorização do conhecimento e experiências das crianças, pelo que se torna essencial, neste estudo, separar as práticas sociais das crianças do estatuto de sujeito passivo, possibilitando a concretização efectiva dos seus direitos, nomeadamente o da expressão, rejeitando o paradigma da criança receptora da acção do adulto e desprovida de razão e reflexão.

Apesar de a participação infantil na investigação sociológica ser alvo de muita controvérsia quanto aos sentidos e interpretações do objecto em estudo, devido à falta de consenso quanto a estratégias, metodologias e interpretação de teorias, as investigação participativa⁴⁰ é a que melhor permite “recolher a voz das crianças” (Sarmiento, 2000), e ser a expressão da sua acção e do seu pensar.

Ouvir a voz das crianças significa reconhecer que as crianças têm múltiplas linguagens, nem sempre perceptíveis pelos adultos, pelo que se torna necessário torná-la inteligível. Não se trata de reduzir as várias linguagens num único discurso, mas de as tornar compreensíveis para os adultos. “A linguagem não é apenas comunicação do comunicável, mas simultaneamente símbolo do não comunicável”, segundo Walter Benjamim (1992: 194-195 *in* Tomás, 2006: 51), porque a linguagem das crianças existe como *outra linguagem* que se aproxima da *linguagem sem nome*, se tivermos como referência a linguagem humana dos nomes (Tomás, 2006). Assim, há que reflectir sobre as práticas sociais das crianças como meio de construir a teoria e o conhecimento, analisando e interpretando “a voz das crianças”.

Entender a infância como objecto de investigação autónomo e independente, restituindo a voz e a acção às crianças, seus actores sociais, apresenta-se como um desafio, pois a investigação com crianças carrega um historial marcadamente

⁴⁰ A investigação participativa tem a sua origem nos trabalhos do psicólogo alemão Kurt Lewin, nos anos 40, trabalhos que se orientavam para a resolução de problemas sociais. Na década de 60-70, um pouco por todo o mundo emergem variados estudos sobre a prática da investigação – acção. É na década de 80 que o interesse por ouvir as crianças aumenta e se desenvolvem metodologias participativas. Com crianças. Este é um método de investigação científica que preconiza a participação da colectividade organizada como meio de análise objectiva e autêntica da realidade social e melhoria das condições de vida das populações (Tomás, 2006).

penalizador, tendo, para tal, contribuído um modelo epistemológico de investigação conhecido como o modelo da criança em desenvolvimento, que via/vê a criança com um estatuto diferente do adulto, a quem é imputado um défice de racionalidade e competência associado à idade. As investigações associadas a este modelo apresentam a idade como factor determinante para esta menoridade de estatuto, esquecendo outros factores como a classe social, o género e a etnia.

Estes pressupostos e as teorias sociológicas que destinaram a criança a uma “presença ausente” (Jenks, 1992:13, *cit* Soares, 2006) levaram ao desconhecimento das suas representações e aspirações, caracterizadas pela visão adultocêntrica no desejo do interesse maior da criança.

Na década de 80, alguns sociólogos da infância como Qvortrup (1995), Jenks (1992) e James e Prout (1990), defenderam a necessidade de considerar a criança como actor social e a infância como um grupo social com direitos (Soares, 2006).

Prout (2002, *in* Tomás 2006) considera quatro perspectivas de investigação com crianças: as crianças como objectos; as crianças como sujeitos; as crianças como actores sociais e as crianças como participantes. Nas duas primeiras perspectiva-se a investigação a partir da visão dos adultos sobre a vida e bem-estar das crianças, o que se identifica e assemelha à investigação social tradicional. Estas perspectivas investigativas ignoram a imagem da criança como actor social, baseando-se em acepções de dependência desta, o que traduz uma visão de protecção da criança incompetente e imatura. A terceira perspectiva de investigação considera as crianças como actores sociais, sujeitos activos na interpretação e no processo de pesquisa e não meros informantes. Esta perspectiva traduz-se na atribuição de “voz” às crianças sobre assuntos que lhes dizem respeito. A quarta e última perspectiva recupera a ideia de que as crianças se assumem como participantes activos, em que são vistas como co-investigadoras, actores sociais com voz e acção no processo de investigação onde participam em parceria com os adultos.

Tratando-se de investigação participativa com crianças, para além de se considerar a criança como actor social, há ainda a considerar a criança como sujeito de direitos e como tal, têm direito à privacidade, o direito de participar ou não na investigação, o direito de ver consideradas as suas capacidades, ao invés de se considerar a sua falta de competências. Ou seja,

“a necessidade de considerar as crianças como unidade de observação no processo de decisão sobre a investigação; a necessidade de colocar as crianças no centro do processo de investigação e, finalmente, a necessidade de desenvolver métodos que permitam recolher as representações das crianças acerca das suas vidas, apesar dos constrangimentos levantados pela sua relativa falta de poder” (Boyden e Ennew, 1997 *in* Tomás, 2006),

uma ética de investigação com crianças promotora da construção da cidadania da infância.

As investigações com crianças contribuíram para esclarecer os insucessos e as situações problemáticas vividas pelas crianças nos seus contextos, através da análise das suas reacções e opiniões informadas acerca dos seus quotidianos e os constrangimentos que os afectam.

1.0 SENTIDO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Foi objectivo, neste estudo, privilegiar uma metodologia que considerasse a importância dos espaços e dos tempos das crianças, ao invés de adoptar ambientes artificiais e experimentais, pelo que o trabalho empírico foi desenvolvido em contexto escolar, na sala de cada turma e em tempo de AEC, no caso específico de Apoio ao Estudo.

A opção de uma metodologia qualitativa fundamentou-se no tratamento dos significados, discursos, imagens, representações, que não podem ser tratados numa perspectiva quantitativa. Pretende-se, com esta investigação, questionar os sujeitos no sentido de perceber “o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 *in* Bogdan & Biklen, 1994). Mais do que saber quantos são ou quais são, interessa perceber e compreender porque determinado fenómeno acontece.

Não se pretende estabelecer uma relação de causa-efeito⁴¹ adoptada pelo modelo Durkheimiano, onde existe uma correspondência linear entre variáveis dependentes e independentes, pois “[...] em educação as coisas acontecem de maneira tão

⁴¹ A perspectiva positivista de Émile Durkheim (1991) aponta para uma determinação do significado em função do comportamento, uma relação causal em que só o mundo dos factos é cientificamente analisável e em que um conhecimento verdadeiro só é possível mediante a capacidade de prever acontecimentos.

inextrincável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais as responsáveis por determinado efeito” (Ludke & André, 2003:3). O investigador qualitativo procura compreender melhor o comportamento humano, o processo mediante os quais as pessoas constroem significados, pois o comportamento humano é demasiado complexo, sendo que a busca das causas dificulta o carácter interpretativo e compreensivo da natureza humana, pois na investigação qualitativa, o trabalho do investigador não consiste numa recolha de factos que depois de articulados permitem uma relação de causalidade que fundamentará teorias previsíveis sobre o comportamento humano.

São as realidades múltiplas e não uma única realidade que interessa, é o modo como as pessoas envolvidas entendem e experimentam os objectivos em estudo.

Contudo, apesar do seu carácter compreensivo e indutivo, esta investigação, não partindo de hipóteses explícitas passíveis ou não de confirmação, “carrega” algumas questões inquietantes, orientadoras e exploratórias (Ludke & André, 2003:3) que irão perseguir a investigação ao longo do seu trajecto.

Dado que não existem procedimentos metodológicos neutros (Pinto, 1984), no entanto, é importante utilizar vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, promovendo a integração da teoria na reflexão metodológica, de modo a evitar mostrar-se apenas o que se pretende comprovar. Desta forma, torna-se essencial a auto-reflexividade, o questionamento permanente sobre o observado e estudado.

As entrevistas utilizadas na investigação participativa com crianças constituem-se como: entrevistas individuais, entrevistas em grupo, entrevistas temáticas ou entrevistas abertas. Sendo a entrevista usada noutros tipos de investigação, o que a distingue no caso da investigação participativa com crianças é a possibilidades de a criança influenciar a sua dinâmica, o seu formato, duração e orientação.

A entrevista é um dos principais métodos de pesquisa em ciências sociais. Nela se cria uma relação de interacção, havendo uma influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado, podendo, desta forma, o investigador obter informações sobre atitudes e opiniões, possibilitando a obtenção de uma informação mais rica e completa. Neste método obtém-se informação que com outras estratégias não seria possível: um gesto, uma hesitação, o tom de voz, a expressão facial, uma linguagem alternativa que possibilita ao entrevistador compreender determinada resposta por parte

do entrevistado⁴². Para além deste factor, o investigador sempre pode pedir esclarecimentos, fazer correcções e adaptações, o que a torna verdadeiramente primordial em relação a outras técnicas da investigação qualitativa. Como afirmam os mesmos autores, “Enquanto outros instrumentos têm o seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Ludke & André, 2003:34).

Há vários tipos de entrevistas qualitativas, sendo que o que as distingue é o grau de estruturação. Assim, existe a entrevista estruturada ou padronizada, em que o entrevistador segue um roteiro de perguntas feito a todos os entrevistados de igual modo e na mesma ordem, sendo usada quando se pretende um tratamento estatístico com vista a uma comparação imediata.

No outro extremo está a entrevista não estruturada ou não-padronizada, que se caracteriza por oferecer ao entrevistador a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Entre estes dois extremos situa-se a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um guião não rígido (Anexo 1), flexível e que permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias, em que esse guião não passa de isso mesmo: um guião.

Neste estudo, a entrevista em grupo foi aquela que melhor servia os objectivos, entrevista onde as crianças debatiam os assuntos relacionados com as AEC, com pontos-chave que se pretendiam ver esclarecidos e reflectidos pelas crianças. As crianças foram agrupadas por anos de escolaridade, tendo o 1.º e o 2.º ano ficado no mesmo grupo em virtude de, até ao momento em que este estudo está a ser realizado (1.º período do ano lectivo), as crianças do 1.º ano ainda não terão uma percepção muito clara relativamente a alguns aspectos.

Outro instrumento metodológico adoptável na investigação participativa com crianças são os registos escritos da criança, que poderão ser observações que a criança regista no seu quotidiano, textos, ensaios, ou outros registos acordados com o investigador (Anexo 2). O desenho (Anexo 3) foi uma das formas de registo adoptada com as crianças do 1.º ano porque o domínio da escrita ainda é praticamente inexistente no momento da realização desta investigação. O objectivo não é a interpretação do

⁴² Ludke & André, referindo-se à entrevista e a todo um enriquecimento de informação conseguido através da linguagem não verbal, afirmam que “[...] não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante” (2003: 36).

desenho numa perspectiva psicológica, antes obter o registo da percepção da criança, como refere Sarmiento (2006 *in* Tomás, 2006: 74), pretende-se “analisar uma produção simbólica [...] um acto social onde se exprimem os modos específicos de interpretação do mundo”. À medida que iam sendo realizados, os trabalhos de desenho foram acompanhados com a explicação da criança. Fleuri (2001 *in* Tomás, 2006) argumenta que a interpretação que é feita das imagens pode não ser correspondente à de quem construiu a imagem, podendo-se correr o risco de projectar o nosso modelo de interpretação sobre a imagem do outro.

Os registos escritos e gráficos foram adoptados nesta investigação como forma de construção da informação participada pela criança.

Inicialmente, num primeiro momento, solicitámos às crianças que escrevessem/desenhassem o que pensavam das AEC, deixando ao seu critério os tópicos para a abordagem do tema. Posteriormente, umas semanas mais tarde, foram realizadas as entrevistas, tendo sido entregue, no final destas, um horário e sendo pedido às crianças que completassem as horas após o término das aulas com a organização real do seu quotidiano até à hora de se deitarem (Anexo 4). Duas semanas mais tarde foi entregue às crianças um horário em branco, onde apenas constavam as horas, para que pudessem preenchê-lo livremente de acordo com o modo como gostariam de preencher o seu dia-a-dia e a sua semana (Anexo 5). Mais uma vez as crianças do 1.º ano realizaram estes registos com recurso ao desenho.

Todo o processo de investigação participada decorreu na aula de apoio ao estudo, na sala de aulas de cada turma.

A investigação participativa com crianças é aquela que melhor traduz o paradigma da criança como actor social cuja acção é o comprometimento com os processos que a envolvem, pelo que é latente a necessidade de desenvolver estratégias metodológicas que permitam considerar a criança como parceiro em processos de investigação. Considerando tais pressupostos, há a necessidade de assegurar uma ética de investigação que abandone uma praxis adultocêntrica, valorizando o respeito das crianças como sujeitos de direitos e actores sociais.

1.1. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação permite um confronto das várias posições dos actores envolvidos, não na procura da verdade absoluta, mas antes reduzir os riscos de conclusões precipitadas, produzir enviesamentos e reproduzir a opinião do investigador; é um “*modus operandi* para obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e os métodos de recolha” (Albarello, 2005: 151). Dezin propõe que se verifiquem os dados através de diferentes informantes, em situações variadas e em diferentes momentos (Lüdke e André, 2003). Devolvendo um *feed-back* aos actores da investigação temos a possibilidade de testar alguns dados, assim, a entrevista que se realizou após a construção do texto livre sobre as AEC, assume-se como um elemento de validação de dados, havendo um confronto/confirmação de informações.

Miles e Huberman (1984 *in* Albarello et al, 2005) salientam três potenciais enviesamentos: o *enviesamento totalizador*, que consiste na interpretação mais organizada e congruente dos dados do que se verifica na realidade, ao que denominam de “sobreinterpretação” dos dados; o *enviesamento indígena* que consiste na perda da própria visão do observado, sendo “cooptado” pelos indivíduos desse local, e partilhando com eles a mesma visão; o *enviesamento elitista* que consiste na atribuição excessiva de importância os dados fornecidos pelos informantes mais informados e “colocadas mais acima” em detrimento das informações veiculadas pelos informantes de menor estatuto.

A respeito deste último enviesamento, e no que à investigação participativa com crianças diz respeito, Christensen advoga que o investigador deve adoptar a mesma postura quer se trate de investigação com adultos, quer com crianças, denominando este processo de “simetria ética”, considerando que no trabalho com crianças se devem usar as técnicas adequadas para que a criança compreenda e participe, independentemente da sua idade (Tomás, 2006).

2. OBJECTIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo pretende dar conta da percepção que as crianças têm das AEC, como as entendem na organização do seu quotidiano, a interferência destas actividades nos seus tempos de brincadeira. Assumindo as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, pretende-se saber qual a organização que elas fariam do seu tempo diário.

As questões de partida pretendem ser unicamente orientadoras na construção de um processo onde as crianças, como actores e sujeitos de direitos competentes, são parceiras na construção da informação, um “ponto de chegada também construído pelas crianças, através da sua participação em todo o processo” (Soares, 2006:143).

As questões que à partida se colocam nesta investigação referem-se ao modo como as crianças interpretam as AEC, o modo como as percebem na gestão do seu quotidiano e que espaço fica para a brincadeira livre em que elas constroem e reconstróem os seus papéis sociais, num tempo organizado e estruturado por outros que não elas próprias.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. RAZÕES DA ESCOLHA

O critério que presidiu à escolha dos contextos de investigação foi a diversidade, dois contextos diferentes na situação geográfica: dois municípios diferentes do mesmo distrito; diferentes na localização: um espaço rural e um espaço urbano; diferentes na amplitude de recepção de crianças: um centro educativo que recebe as crianças de várias localidades e uma escola que recebe crianças da área de residência; diferentes na oferta das actividades de enriquecimento curricular.

A diversidade de oportunidades e circunstâncias compromete distintos quotidianos infantis, aos quais as crianças não são alheias e dos quais elas farão uma gestão diferente.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

A Escola Verde⁴³ pertence a um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viseu, situado a sudoeste do distrito. O concelho ao qual pertence é relativamente pequeno, com cerca de 112 Km² de área e 12 500 habitantes. Encontrando-se situado em meio rural, na zona sul do município, abrange três das nove freguesias que o constituem. A Escola Verde é um centro educativo que resultou da desactivação de 7 escolas do 1.º CEB. Cerca de 100 crianças, das 127 que a frequentam, são transportadas em transportes colectivos contratados pela autarquia.

A escola Verde tem uma área total de 13.025,00 m², sendo constituída por: seis salas de aula, uma sala de expressão plástica, uma sala de informática, uma sala de educação musical, uma biblioteca, uma sala de professores, quatro instalações sanitárias, um refeitório, uma cantina e um ginásio. Todas as salas têm um quadro interactivo e ligação à internet. Possui, ainda, espaço de recreio ao ar livre e um campo relvado sintético.

As 127 crianças estão distribuídas por 7 turmas: 2 turmas do 1.º ano, 1 turma do 2.º ano, 2 turmas do 3.º ano e 2 turmas do 4.º ano.

A Escola Azul⁴⁴ pertence a um Agrupamento de Escolas de Viseu, situando-se a oeste da cidade. A escola Azul é uma de duas escolas que pertencem a uma freguesia do perímetro urbano. É uma escola do Plano Centenário, constituída por seis salas de aula e instalações sanitárias. Possui espaço de recreio ao ar livre. Todas as salas têm ligação à internet, mas apenas quatro têm computador.

O serviço de almoço e ATL funciona numa parte de um edifício externo à escola, a cerca de 100m desta, cedido à Associação de Pais em situação de empréstimo, estando uma das salas destinada a refeitório.

As 132 crianças que frequentam a escola Azul estão distribuídas por 6 turmas: 1 turma do 1.º ano, 2 turmas do 2.º ano, 1 turma do 3.º ano e 2 turmas do 4.º ano e são transportadas para e da escola pelos próprios pais e familiares.

⁴³ Para salvaguardar o anonimato e a confidencialidade da escola e das crianças envolvidas, atribuiu-se este pseudónimo à escola em questão. O nome “Verde” deriva da localização da escola, uma escola situada num extenso espaço de mata, num meio rural.

⁴⁴ Para salvaguardar o anonimato e a confidencialidade da escola e das crianças envolvidas, atribuiu-se este pseudónimo à escola em questão. O nome “Azul” deriva da proximidade de um rio.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS ACTORES

Os actores da investigação, alunos do 1.º CEB, têm entre 6 e 11 anos.

Nesta investigação optou-se por envolver todas as crianças que frequentam as AEC, em ambas as escolas. Tal opção resultou de entender as representações que as crianças de cada contexto fazem das AEC, em função das vivências dos seus quotidianos e não de uma escolha selectiva definida como amostra, sob pena de não considerarmos situações importantes que ficassem aleatoriamente excluídas. Mais do que a representatividade, interessa a percepção total das crianças de cada escola específica.

Com o objectivo de salvaguardar a confidencialidade e privacidade das crianças, foi atribuído a cada uma um nome fictício, relacionado com figuras e heróis da fantasia. Tal como referem Lüdke & André (2003), esta é uma medida para manter o anonimato dos intervenientes, assim como a ausência a qualquer referência que os possa identificar.

Todas as crianças da escola Verde frequentam estas actividades. São 127 crianças no total, a quem lhes foi reconhecido o estatuto de actores sociais e parceiros neste estudo.

O facto de a grande maioria das crianças ser de localidades diferentes daquela onde está situada a escola Verde, e por isso serem transportadas pela autarquia, e haver uma flexibilização de horários em que as AEC figuram entre as actividades curriculares, determina uma frequência de 100% das crianças nestas actividades.

No caso da escola Azul, das 132 crianças que a frequentam, apenas 104 estão em Actividades de Enriquecimento Curricular. Para tal contribui o facto de as AEC funcionarem após o período de actividades curriculares, o que possibilita a livre escolha dos pais face à permanência dos seus filhos nestas actividades, como refere o Mickey *“eu ando só na música e nunca quis ir para casa em vez de ir para a música”* (3.º ano, escola Azul, TL).

Outro factor que contribui para uma frequência mais baixa relativamente à escola Verde é a existência de vários ATL's (Actividades de Tempos Livres) e academias de estudos com outras ofertas educativas e com maior cobertura horária, quer diária, quer anual, estando em funcionamento nas interrupções lectivas. A escola Azul possui um alargamento de horário até às 19h, em tempo lectivo, gerido pela Associação

de Pais e que funciona num edifício externo ao espaço escolar, distante desta cerca de 100m.

3.4. AS AEC NAS ESCOLAS

Na escola Verde as AEC existentes são a Música, Actividade Física, Inglês e Apoio ao Estudo, estas duas últimas de oferta obrigatória em todas as escolas. A Música é realizada na sala de música, a Actividade Física é no ginásio ou no campo e as restantes na sala de aula da turma.

Na escola Azul existe Expressões, Música, Actividade Física, Inglês e Apoio ao Estudo como AEC. As actividades são todas realizadas na sala de aula da turma, à excepção da Actividade Física que é feita no recreio ou, quando está a chover, no pavilhão onde funciona o ATL e almoço.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Analisar dados qualitativos traduz-se em trabalhar todos o material recolhido durante a pesquisa, as entrevistas transcritas, as observações, os registos e demais informações, organizando-o, separando-o e relacionando o seu conteúdo nos diversos materiais, procurando identificar neles “tendências e padrões relevantes” (Lüdke e André, 2003: 45), categorizando-os para os analisar. Lüdke e André (2003) alertam para o facto de que a categorização por si só não esgota a análise. Ela constitui um meio de classificação dos dados recolhidos, de modo que o material constante num determinado assunto possa ser fisicamente separado dos restantes. Bogdan e Biklen (1994) comparam a categorização à arrumação de um ginásio onde se encontram brinquedos espalhados e cujo objectivo é o de os organizar em pilhas, o que pode ser efectuado de acordo com vários critérios ou qualidades dos objectos.

No tratamento dos dados, procurou-se fazer o cruzamento dos dados recolhidos através das várias fontes e métodos, de modo a analisar o seu conjunto como um todo e descobrir diferenças e semelhanças.

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Ao texto livre produzido pelas crianças deu-se a designação de TL.

Ao primeiro horário que as crianças completaram com as actividades que realizam depois de saírem da escola até que se deitam atribuiu-se a designação de HR.

Ao horário que as crianças desejarium ter atribuiu-se a designação de HD.

CAPÍTULO IV- Análise da Interpretação e Voz das Crianças sobre as AEC

1. AS AEC NA VOZ DAS CRIANÇAS

De uma maneira geral, as crianças gostam das AEC, referindo-se a estas como actividades divertidas e boas para a aprendizagem, “*são uma forma divertida de aprender*”, afirma o Capuchinho Vermelho (4.º ano, escola Azul, TL), apesar de haver quem considere que “*são muito aborrecidas*” (Bambi, 3.º ano, escola Verde, TL) e chegam a afirmar claramente que “*não gosto das aulas AEC*” (Donald, 3.º ano, escola Verde, TL).

As actividades são realizadas de uma forma muito lúdica e as crianças referem a execução de jogos em todas as actividades. No entanto, apesar de as crianças referirem “jogos” no inglês, também fazem referência aos trabalhos de casa, às fichas e actividades do livro, o que contraria o princípio considerado no Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que define o carácter das AEC como sendo de natureza eminentemente lúdico e cultural (art. 9.º). O inglês assume-se como uma actividade de carácter curricular, com um programa específico⁴⁵ a ser trabalhado em todo o território nacional, definido pelo ME, com trabalhos de casa, cujo objectivo é de consolidação de conteúdos.

- “- Há pouco tempo, como a professora foi operada, deixou-nos trabalhos para nós fazermos, TPCs – explica a Kitty*
- E às vezes, quando não temos oportunidade para fazer no inglês a professora manda para fazermos em casa – completa a Alice*
- Actividades do livro que nós não acabamos... - remata a Maga” (4.º ano, escola Azul, Entrevista 2).*

Quase todas as crianças da escola Azul elegem como preferida a actividade física. Pode-se inferir a necessidade de movimento e espaço que as crianças têm e que não é possível nas outras actividades, pois apesar de lúdicas, são realizadas na sala de aula da turma. A actividade que se pode considerar como menos lúdica é o apoio ao estudo, onde

⁴⁵ <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidc.min-edu.pt/>

“- *Fazemos os trabalhos de casa... às vezes fazemos fichas, trabalhos que estão atrasados, pintamos desenhos*”, explica a Caracolinhos de Ouro (4.º ano, escola Azul, Entrevista 2).

O que já não acontece na escola Verde, onde o Apoio ao Estudo é muito lúdico com

“- *Histórias e jogos... jogos de ...ai...*” (Dora, 2.º ano, escola Verde, entrevista 3) [a Dora não se lembra da palavra “crucigrama”, um jogo feito com alguma regularidade] e o Gato das Botas (1.º ano, escola Verde, Entrevista 3) completa “- *A professora mostra-nos ali naquele quadro*” [e aponta para o quadro interactivo]

“- *Nas aulas de apoio ao estudo nós fazemos sopa de letras, a professora faz-nos ditados e conta-nos histórias*” (Rapunzel, 4.º ano, escola Verde, TL).

Para as crianças da escola Verde não há nenhuma preferida, porém, algumas não gostam da actividade física porque

“*Eu não gosto de correr muito e de dar cambalhotas*” (Heidi, 4.º ano, escola Verde, TL).

2. ESCOLA A TEMPO INTEIRO... MUITO OU POUCO TEMPO?

Subscrevendo o que Júlio Pedrosa (CNE, 2009) afirmava aquando da abertura do Seminário “Organização do tempo escolar no 1.º CEB”, o mesmo pensamento assola esta investigação: tanto se argumenta em educação e tão pouco se traz as crianças para o centro do debate e da preocupação com a inovação.

Pinto (2001) afirma que a escola deverá servir os alunos e não o contrário, no entanto, em muitos casos, senão mesmo na totalidade, a escola serve os factores externos na sua organização, negligenciando as necessidades e interesses dos seus “clientes”, os alunos. O mesmo autor refere mesmo que se pode falar de uma organização externa que se impõe à própria escola.

Estudos referem que existe uma clara relação entre uma concepção de ensino e o seu modo de organização temporal. Mas o tempo, como se mede o tempo? Mais do que acontecimentos puramente materiais, os que se relacionam com o tempo, são experiências humanas que, de uma forma ou de outra condicionam e organizam a nossa percepção do tempo, “matéria não apreensível por nenhum dos cinco sentidos” (Pinto, 2001: 17). Piaget (1978) considera que a noção de tempo, entre outras, só será adquirida a partir dos 7 anos, fazendo parte do que ele considera o período das operações concretas. Neste período, que vai sensivelmente até aos 11 anos, o pensamento da criança torna-se mais desenvolvido e complexo, o que permite relacionar situações do presente com o passado e com o futuro, interiorizando noções de tempo.

Para este autor, o desenvolvimento processa-se na interacção que a criança estabelece com o meio respondendo aos estímulos externos, num *continuum*, designados, por este autor, de estádios de desenvolvimento. Cada indivíduo é o construtor do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que realiza através da interacção equilibrada com o meio, com os acontecimentos, objectos e pessoas ao longo do tempo. Relativamente à criança, Piaget refere que esta interacção resulta do seu interesse, curiosidade e necessidade de acção e da sua própria estrutura mental.

Remetendo para o que foi dito anteriormente, as crianças nesta idade, sobretudo dos 6 aos 8-9 anos, ainda não “medem” o tempo em horas, pois quando lhes foi pedido para referirem quanto tempo passavam na escola as respostas foram variadas. “Nove, oito, cinco, doze, dez”, dizem quase em coro em todas as entrevistas, tentando acertar na quantidade de tempo que permanecem no espaço escolar. “Estamos p’raí dezoito horas”, diz a Branca de Neve, que anda no 3.º ano da escola Verde. No entanto, quando levadas a reflectir se é muito ou pouco tempo, é afirmado pela maioria que é muito tempo, e argumentam cansaço porque as tarefas não terminam assim que saem da escola, sobretudo as crianças dos anos mais adiantados, ou, no caso das crianças mais novas, pelo interesse em estar com os pais:

“Eu penso que as AEC são demais. Algumas AEC são até às 17h 15min e outras até às 18 horas. As que são até às 17h15min são mais ou menos cansativas. Depois desta hora ainda dá para fazer os trabalhos de casa, mas quando saímos às 18h não dá para fazer grande coisa, pois já estamos cansados” (Bela Adormecida, 4.º ano, escola Azul, transcrição do TL).

“Às vezes saio da escola cansado, mas mesmo assim adoro estas actividades”
(Aladino, 4.º ano, escola Azul, transcrição do TL).

“Passo [muito tempo na escola] porque agora a minha mãe disse que depois agora já não posso fazer os trabalhos de casa” (Cinderela, 3.º ano, escola Verde, Entrevista 4).

“Sim, [queria ir mais cedo para casa] para fazer os deveres” (Tom, 2.º ano, escola Azul, Entrevista 1).

“Eu preferia ficar em casa com os meus papás. Não sei [quanto tempo passa com os pais] mas de manhã eles vão logo embora” (Ruca, 2.º ano, escola Verde, Entrevista 3).

“Eu acho que é muito. Então, é das 9 às 5 e meia!” (Peter Pan, aluno do 3.º ano, escola Verde, Entrevista 4).

“Eu gostava de ir para casa mais cedo porque assim tinha mais tempo para fazer os trabalhos de casa e também brincar um bocado” (Barbie, 4.º ano, escola Azul, Entrevista 2).

No caso das crianças da escola Verde, um outro factor é considerado por estas como causador do excesso de tempo na escola, o tempo que esperam pelo transporte da autarquia, que só começa a conduzi-los para casa cerca de 1h depois de as aulas terem terminado, ficando as crianças a aguardar no recreio da escola. Como afirma o Capitão Gancho,

“Eu disse que era muito tempo porque eu fico cá até às seis e meia, porque o autocarro só vem a essa hora” (Capitão Gancho, 3.º ano, escola Verde, Entrevista 4).

A fadiga é uma queixa recorrente, não só nas crianças desta investigação, mas noutros contextos escolares, como no Agrupamento de escolas Delfim Santos (CNE,

2009), o que estará relacionado com a organização do tempo das actividades que estão a ocupar o tempo livre das crianças. O ME procurou que a solução para solucionar os baixos resultados no PISA fosse um aumento de permanência das crianças na escola. No entanto, não se resolve nem se melhoram estes resultados encerrando os alunos mais tempo na escola, já que mais tempo não significa mais sucesso, pois o tempo de permanência na escola não está directamente relacionado com o tempo efectivo de aprendizagem (Pinto, 2001).

“Eu acho que a escola demora tempo. Eu gosto de estar aqui mas também gosto de ir para casa” (Ruca, aluno do 2.º ano, escola Verde, transcrição do TL).

Porém, e apesar do cansaço e saudades do ambiente familiar que as crianças sentem, elas manifestam satisfação pelo tempo de permanência no espaço escolar.

Contribuem para esta satisfação as experiências vivenciadas neste tempo e as relações entre pares que se estabelecem na escola.

3. RELAÇÕES INTER-PESSOAIS

A criança entendida como actor social torna-se um parceiro na sua própria socialização, intervindo no processo que, segundo Regina Sirota (Ferreira, 2009), deixa de ser um processo vertical de uma geração que prepara a geração seguinte na assumpção de diferentes papéis, para se assumir como um processo horizontal, que pressupõe troca entre gerações. A socialização consubstancia-se, assim, no exercício da própria cidadania na interacção com os outros actores sociais. Com a expansão do tempo escolar, o processo de socialização passa a estar centrado na instituição Escola e o que, até há poucos anos, era, a nível do 1.º ciclo, a educação noutros contextos sociais, parece confundir-se com o conceito restrito de educação escolar, pois é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo. As relações sociais de aprendizagem assumem a escolarização em si mesma; é a socialização na sua forma escolar, tal como a organização do tempo se assume como a forma de organização escolar do tempo. Como afirmam Vincent e Thin (Ferreira, 2009) “a forma escolar desqualifica outras relações sociais de aprendizagem, por exemplo, as aprendizagens baseadas no modo de

socialização oral e na comunicação e convivência entre diferentes gerações, isto é, a “escolarização do social”.

A forma escolar impregna de tal forma as acções e relações do quotidiano que, a título de exemplo, as actividades de ATLS se assumem como escolarização, inspiradas na acção educativa, quando deveriam ser, como o seu nome indica, “livres”. O mesmo se passa com as AEC, de carácter “eminente lúdico” são subvertidas e as crianças vêem o seu papel de aluno intensificado cada vez mais, sendo na escola que estabelecem as suas relações sociais. Onde antes era a rua, a calçada e a localidade, agora é o pátio da escola, a testemunha das amizades e crescimento das relações sociais.

É na escola que estão os “*amigos especiais*”, como diz o Jerry (4.º ano, escola Verde, Entrevista 5) quando lhes era perguntado se brincavam em casa

“- *Sim, mas não tem a mesma piada. Não estamos com os amigos.* – afirma o Becas.

- *Não temos amigos especiais!*” – acrescenta o Jerry.

“- *Eu também queria ter uns amigos muito fixos para brincarmos no recreio*” - diz o Asterix (4.º ano, escola Verde, TL).

“- *Eu preferia ficar aqui. Porque é divertido ficar aqui*” (Dora, 2.º ano, escola Verde, Entrevista 3).

O recreio é o tempo em que as crianças aproveitam para brincar livremente e fortalecer as relações com os amigos. Sendo a escola Verde um centro educativo que reúne as crianças das mesmas idades (6-11 anos) das povoações de três freguesias, é aqui que se encontram as relações sociais das crianças, um espaço de convívio e partilha, de brincadeira, de construção da sua identidade. Os centros educativos, ao reunirem crianças de várias localidades onde foram desactivadas as antigas escolas do Plano Centenário provocam, mais do que a fuga do riso das crianças que deixam a povoação mais silenciosa, provocam o desenraizamento dessas crianças, impossibilitando a construção de uma identidade comunitária, e impondo o estabelecimento de relações sociais apenas entre a mesma geração, ou seja, entre as crianças.

De notar que a referência aos “*amigos especiais*” é apenas feita pelas crianças da escola Verde. Pode-se inferir, depois de analisar os HR, que são raras as crianças desta

escola que têm outras actividades vividas noutros contextos que não a sua casa, enquanto que as crianças da escola Azul realizam muitas actividades após a saída das AEC, como patinagem, natação, futebol, o que origina o estabelecimento de relações noutros grupos sociais diferentes dos da escola e por isso as relações de amizade operam-se também fora do espaço escolar.

4. ORGANIZAÇÃO DO QUOTIDIANO

A construção da noção de tempo vai-se formando conforme a organização da rotina pedagógica. Nota-se que as crianças dos 1.º, 2.º e alguns do 3.º ano ainda não têm a organização temporal interiorizada, revelando querer actividades a momentos que não são possíveis, como por exemplo “aulas” ao fim do dia (fig. 1).

(40)


 Universidade Católica Portuguesa
 Centro Regional Das Beiras - Pólo De Viseu
 Mestrado Em Ciências De Educação
 Especialização Em Administração E Organização Escolar

**COMO GOSTARIA DE ORGANIZAR O MEU DIA E A MINHA SEMANA?
 O QUE GOSTARIA DE FAZER?**

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA
9:00 – 12:00	brincar	brincar	aulas	aulas	brincar
12:00 – 13:00	aulas	cantar	jogar computador	brincar	nadar
13:00 – 14:00	nadar	aulas	ver tv	cantar	comer
14:00 – 16:00	brincar	TPC	comer	aulas	ver tv
16:00 – 17:30	TPC	ver tv	estar em casa	nadar	brincar
17:30 – 19:00	estar em casa	brincar	brincar	brincar	comer
19:00 – 20:00	ver tv	aulas	aulas	ver tv	aulas
20:00 – 21:30	jogar computador	vestir o pichamo	cantar	comer	nadar


 (Aulas)


 (TPC)


 (cantar)


 (jogar computador)


 (ver TV)


 (passear com os pais)


 (comer)


 (nadar)


 (estar em casa)


 (brincar)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 2^o Turma: A

Fig. 1: Jasmin, 2.º ano, escola Verde, HD

(432)


Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional Das Beiras - Pólo De Viseu


Mestrado Em Ciências De Educação
Especialização Em Administração E Organização Escolar


**COMO GOSTARIA DE ORGANIZAR O MEU DIA E A MINHA SEMANA?
O QUE GOSTARIA DE FAZER?**


(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)


	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA
9:00 - 12:00	ver televisão	cantar	Aulas	nadar	brincar
12:00 - 13:00	deje	jogar computador	comer	nadar	comer
13:00 - 14:00	cantar	jogar	ver tv	Aulas	nadar
14:00 - 16:00	nadar	jogar	brincar	nadar	lanchar
16:00 - 17:30	ver tv	jogar	brincar	passar	comer
17:30 - 19:00	nada	trac	cantar	jogar	brincar
19:00 - 20:00	comer	esta em casa	ver tv	comer	comer
20:00 - 21:30	ver tv	passar	comer	ver tv	ver tv



 (Aulas)



 (TPC)



 (cantar)



 (jogar computador)



 (ver TV)


 (passar com os pais)


 (comer)


 (nadar)


 (estar em casa)


 (brincar)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 2 Turma: A

Fig. 2: Fada Azul, 2.º ano, escola Verde, HD

Quando as crianças construíram os seus HD, a hora da refeição é, com frequência, mencionada apenas no momento da noite (fig. 2), o que leva a inferir que o tempo da refeição – almoço - não é relevante como actividade, mas sim o acto de brincar.

Durante os últimos trinta anos tem-se vindo a assistir a uma institucionalização dos tempos livres das crianças, advinda das mudanças ocorridas na estrutura familiar. O tempo escolar anda a par da institucionalização do tempo livre das crianças (Pereira e Neto, 1999). Tal facto pode-se observar na escola Azul, onde há muitos meninos que

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

estão no ATL até às 19h. Este serviço funciona após a hora das AEC e quando preenchem o HD raramente mencionam tempo para estarem no ATL (fig. 3).

(68)


Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional Das Beiras - Pólo De Viseu


Mestrado Em Ciências De Educação
Especialização Em Administração E Organização Escolar


COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?


(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)


	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 – 13:30	ALMOÇO				
13:30 – 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 – 16:20	Apoio ao estudo	Expressões	Música	Apoio ao estudo	Música
16:30 – 17:15	Expressões	Actividade Física	Inglês	Expressões	Actividade Física
17:15 – 18:00	A.T.L	Actividade Física	Inglês	Música	Inglês
18:00 – 19:00	A.P.C	A.T.L	A.T.L	A.T.L	catequese
19:00 – 20:00	casa	futebol	casa	futebol	atras
20:00 – 21:30	dormir	dormir	dormir	dormir	dormir



 (TPC)



 (música)



 (jogar computador)



 (ver TV)



 (passar com os pais)



 (comer)


 (ATL)


 (natação)


 (estar em casa)


 (brincar)



 (catequese)

Nome:
 Escola:
 Ano: 3.º Turma: A

Fig. 3: Hansel, 3.º ano, escola Azul, HR

As crianças da escola Azul têm muitas actividades depois das AEC, natação, catequese, patinagem, futebol, judo, outro inglês (num instituto de línguas) antes de irem para casa (fig. 4).


133



 Universidade Católica Portuguesa
 Centro Regional Das Beiras - Pólo De Viseu
 Mestrado Em Ciências De Educação
 Especialização Em Administração E Organização Escolar


COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?


(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)


	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 – 13:30	ALMOÇO				
13:30 – 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 – 16:20	Apoio ao estudo	Expressões	Música	Apoio ao estudo	Música
16:30 – 17:15	Expressões	Actividade Física	Inglês	Expressões	Actividade Física
17:15 – 18:00	inglês	Actividade Física	Inglês	Música	Inglês
18:00 – 19:00	brincar	futebol	inglês	futebol	catequese
19:00 – 20:00	ver televisão	futebol	ver televisão	futebol	T.P.C
20:00 – 21:30	comer	comer	comer	comer	ginástica



 (TPC)



 (música)



 (jogar computador)



 (ver TV)



 (passear com os pais)



 (comer)


 (ATL)


 (natação)


 (estar em casa)


 (brincar)


 (catequese)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 3.º Turma: A

Fig. 4: Mickey, 3.º ano, escola Azul, HR

Segundo Pereira e Neto (1999), nos centros urbanos, entre 30 a 50% das crianças fazem mais de três actividades artísticas ou desportivas organizadas, considerando, este autor, um “stress provocado” sem qualquer sentido, sendo que o objectivo destas práticas é o aperfeiçoamento. Os adultos assumem estas actividades como alternativas ao jogo livre e espontâneo, pelo que forçam a criança a participar num esquema no qual acreditam. Quando preenchem o HD, as crianças mantêm algumas das actividades que

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

realizam, o que traduz não só que existe por parte das crianças uma selecção das actividades que lhes dá mais prazer, mas também que os adultos procuram ocupar os tempos livres das crianças com “aprendizagens úteis”, ao invés de actividades meramente de ócio. O oposto se passa com as crianças da escola Verde, que têm uma rotina semanal idêntica entre si depois das AEC e em todos os dias da semana: “TPC, jogar computador ou ver televisão e comer” (fig. 5), sendo poucas as que têm natação.

175


Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional Das Beiras - Pólo De Viseu


Mestrado Em Ciências De Educação
Especialização Em Administração E Organização Escolar


COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?


(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)


	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:20 – 13:05	Música	Inglês	Inglês	Música	Inglês
13:05 – 14:05	Almoço				
14:15 – 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:15 – 17:30	Actividade física	Apoio ao estudo	Música	Actividade física	Apoio ao estudo
17:30 – 19:00	Mangas com Açúcar	Mangas	=	=	=
19:00 – 20:00	comer Computador	=	=	=	=
20:00 – 21:30	Ver TV	=	=	=	=



 (TPC)



 (cantar)



 (jogar computador)



 (ver TV)


 (passear com os pais)


 (comer)


 (nadar)


 (estar em casa)


 (brincar)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 4. Turma: A

Fig. 5: Robin dos Bosques, 4.º ano, escola Verde, HR

Num estudo realizado por Pinto (1995, *in* Pereira e Neto, 1999: 105), este refere que as crianças usam muito do seu tempo livre a ver televisão e fazem-no com prazer. O

Os meninos do 1.º ano da escola Azul não mencionam o brincar nos seus HR, nem jogar computador e quando preenchem o seu HD esta actividade aparece como uma das que gostariam de fazer, assim como o “brincar”, que é mencionado bastantes vezes nos horários, sendo que as “aulas” aparecem apenas num momento do dia (fig. 7). Mantêm a catequese e em alguns casos mais do que uma vez por semana. Os meninos da escola Verde também não referem, na sua rotina diária, o “brincar”, mas sim jogar computador ou ver televisão.

132









Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional Das Beiras - Pólo De Viseu





Mestrado Em Ciências De Educação
Especialização Em Administração E Organização Escolar

**COMO GOSTARIA DE ORGANIZAR O MEU DIA E A MINHA SEMANA?
O QUE GOSTARIA DE FAZER?**

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA
9:00 – 12:00	aulas	aulas	aulas	aulas	aulas
12:00 – 13:30	comer	comer	comer	comer	comer
13:30 – 15:30	estudar	estudar	estudar	estudar	estudar
15:30 – 17:00	ginástica	ginástica	ginástica	ginástica	ginástica
17:00 – 18:00	brincar	brincar	brincar	brincar	brincar
18:00 – 19:00	jogar	jogar	jogar	jogar	jogar
19:00 – 20:00	estudar	estudar	jogar	jogar	jogar
20:00 – 21:30	comer	comer	comer	comer	comer

 (Aulas)
  (TPC)
  (música)
  (jogar computador)
  (ver TV)
  (passar com os pais)
  (comer)
  (ATL)

 (natação)
  (estar em casa)
  (brincar)
  (catequese)....

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 2º A Turma: 4

Fig. 7: Popey, 2.º ano, escola Azul, HD

Jogar computador aparece como uma actividade e não como uma brincadeira, que querem manter quando preenchem o HD (fig. 7). Algumas crianças colocam “TPC” mais do que uma vez por dia, algumas vezes até em substituição das aulas. O que leva a questionar se gostariam de realizar a aprendizagem em casa, ou, se por outro lado, valorizam de tal maneira os trabalhos de casa que consideram ser esse o momento da aprendizagem. Todas as crianças da escola Verde expressam a necessidade de brincar e algumas colocam “estar em casa” à hora de almoço, assim como “passear com os pais” durante e no fim do dia, o que revela a “saudade” do ambiente familiar manifestado na consideração de ser muito tempo de permanência na escola.

Algumas crianças do 2.º ano da escola Azul já colocam o “brincar” nos seus horários, o que leva a inferir se tal não terá a ver com a quantidade de trabalhos de casa que os professores incumbem os alunos de realizar em casa, pois estes não os realizam no Apoio ao Estudo como refere a Pucca (2.º ano, escola Azul, Entrevista 1) “*não faço os TPC no Apoio ao Estudo*”. Porém, o “brincar” aparece como uma necessidade manifesta por todas as crianças nos HD. Também as crianças deste ano referem, tal como as do 1.º ano, “estar em casa” e “passear com os pais” em vários momentos do dia e da semana. Este facto poderá indicar que o tempo que sentem que as actividades que os ocupam durante todo o dia, antes e depois da escola, impede o gozo do seu espaço, da sua casa, dos seus brinquedos, dos seus pais.

“É fundamental o tempo para a família, de modo que a criança possa ter tempo disponível e espaço para poder realizar as suas actividades de lazer. Muitas têm no seu dia-a-dia actividades repetitivas e de rotina sem retirarem delas qualquer prazer” (Neto, 1994 *in* Neto, 1999: 99).

As crianças do 3.º e 4.º ano da escola Azul, mencionam, no HD, “aulas – comer - aulas”, o que leva a questionar se estão a reproduzir o seu quotidiano pelo hábito de não lhes ser dada a possibilidade de participarem e tomarem decisões face aos assuntos que lhes dizem respeito, um direito instituído mas não praticado, ou se, por outro lado, na disposição desta rotina está subjacente uma interiorização da organização temporal e do reconhecimento da importância do conhecimento através da escola. Também se verifica que há crianças que colocam apenas a manhã com aulas curriculares e a seguir ao almoço as AEC preferidas, sendo que música aparece com alguma frequência. Muitas crianças referem que gostariam de ter “natação”, quer quem já tem esta actividade após

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

as AEC, quer quem tem outras actividades, ou fica no ATL até às 19h. O “brincar” é uma necessidade constante nos HD, em todas as crianças de todos os anos de escolaridade da escola Azul.

As crianças da escola Verde, tanto as do 3.º como do 4.º ano não mencionam o “brincar”, nem em horário de escola nem nos momentos de estar em casa, mas antes muitos espaços de “intervalo” durante o dia (fig. 8), o que remete para o vínculo das relações de amizade e de brincadeira na escola, sendo o brincar em casa um acto isolado e quando o tempo o permite.

452








Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional Das Beiras - Pólo De Viseu




Mestrado Em Ciências De Educação
Especialização Em Administração E Organização Escolar

**COMO GOSTARIA DE ORGANIZAR O MEU DIA E A MINHA SEMANA?
O QUE GOSTARIA DE FAZER?**

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
9:00 – 12:00	TPC	=	=	=	=
12:00 – 13:00	aulas	=	=	=	=
13:00 – 14:00	intervalo	=	=	=	=
14:00 – 16:00	comer	=	=	=	=
16:00 – 17:30	intervalo	=	=	=	=
17:30 – 19:00	aulas	=	=	=	=
19:00 – 20:00	música	=	=	=	=
20:00 – 21:30	brincar	=	=	=	=

 (Aulas)
  (TPC)
  (cantar)
  (jogar computador)
  (ver TV)
  (passear com os pais)
  (comer)

 (nadar)
  (estar em casa)
  (brincar)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 3.º Turma: A

Fig. 8: Cruela, 3.º ano, escola Verde, HD

As crianças do 3.º ano da escola Verde têm na sua rotina diária os jogos de computador e quando preenchem o HD referem muitas vezes esta actividade. Nesta escola existe uma sala de informática e todas as salas têm um quadro interactivo e ligação à internet. Porém, este recurso não é aproveitado para a existência de uma AEC no domínio das “actividades das tecnologias da informação e comunicação”, como prevê o Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de Maio. Tal facto decorre das opções tomadas pela autarquia em termos de oferta de AEC, mediante um plano de participação regulado pelo Despacho atrás mencionado.

5. TPC – Trabalhos Para Casa

Ao longo do tempo a escola instituiu várias rotinas escolares, entre elas os trabalhos de casa, mais vulgarmente conhecidos como TPC. Os TPC são as tarefas de natureza escolar que são realizados fora do tempo escolar, como um meio que os professores encontram e utilizam para a consolidação das aprendizagens dos alunos. São tarefas de natureza repetitiva, pelo que as crianças atribuem outras designações à sigla TPC como forma de se referirem a um trabalho monótono e sem sentido que os impede de terem tempo para brincar, tais como “trabalho para cábulas, tortura para crianças, trabalho p’ra chatear”⁴⁶, entre outras. As tarefas dos TPC incluem actividades como copiar textos, palavras, fichas diversas, que mais não são do que a repetição dos conteúdos do livro ou da matéria dada em aula, isto é, mais aulas depois das aulas. Para muitas crianças os TPC consistem em abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora mandou, fechar o caderno e voltar a guardar, sendo que este ritual é assumido pelas crianças como o acto de estudar (Araújo, WWW. apagina).

A escola invade diariamente o espaço familiar através dos TPC pelo que as crianças consideram esta actividade como intrínseca ao seu quotidiano, algo natural e inquestionável, de tal forma que, ao preencherem o HD mencionam os TPC mais do que uma vez por dia e em alguns casos, em substituição das próprias aulas.

⁴⁶ <http://www.apagina.pt/?aba=6&cat=526&doc=13561&mid=1>, pesquisa à data de 16/01/2010

O trabalho escolar representa para as crianças o mesmo que o trabalho profissional para um adulto, mas enquanto que a duração do trabalho profissional deste último é de 8 horas, seguido de descanso, o trabalho escolar é desenvolvido na escola e fora dela, não permitindo à criança o descanso após a saída do trabalho escolar. Ciências como a Psicologia da Infância e da Adolescência, as Ciências da Educação e a Sociologia reagem a este trabalho pós-escolar, não se reconhecendo ainda benefícios de excessos que são muitas vezes cometidos, ao invés dos malefícios reconhecidos e que são visíveis e traduzidos na revolta das crianças. Raramente o aluno vê nos TPC uma oportunidade de se valorizar, antes o assume como um mal-estar que lhe rouba tempo para brincar. É necessário que as crianças tenham a possibilidade de ter um verdadeiro tempo livre, para brincar, comportamento que permite o auto-conhecimento e o conhecimento do mundo físico e social. Para o pediatra Mário Cordeiro⁴⁷ os TPC ocupam o escasso tempo que as crianças têm para desfrutar com os pais, pelo que considera os TPC uma “agressão aos direitos das crianças”, sugerindo que o tempo que pais e filhos passam juntos seja ocupado com conversas e trabalhos criativos em família.

É com frequência que os pais, depois de um dia de trabalho intensivo, se sentam com os seus filhos a ensinar e tirar dúvidas sobre o trabalho da escola, ao invés de conversarem e brincarem com eles. Para Montandon, os TPC são uma punição para os pais e para as crianças e um alívio para os professores, em que aos pais é incumbida a tarefa que

“não chega vigiar de longe os trabalhos de casa, é preciso “ensinar” onde a escola não chega, dar explicações complementares ou até verdadeiras “lições”, por vezes confiadas a um explicador” (Montandon, 2001:83).

Todas as perspectivas de aceitação dos TPC decorrem da implicação que a sua realização tem no sucesso escolar das crianças. No entanto, assumir isto implica considerar que o trabalho e as aprendizagens que ocorrem na escola não são suficientes para promover e garantir esse mesmo sucesso e isso significa que a escola tem gerido mal o seu tempo curricular.

O conceito de trabalho de casa pressupõe, aparentemente, o mesmo sentido para as diferentes motivações. As crianças pretendem corresponder às expectativas de pais e

⁴⁷ <http://www.solidariedade.pt/sartigo/index.php?x=566>, pesquisa à data de 16/01/2010

professores, os professores pretendem corresponder às expectativas sociais, os pais pretendem proporcionar maior mobilidade social através da escola. As crianças, no seu papel de alunos, não questionam as regras deste jogo e aceitam-nas, pois a consequência da não-aceitação será o seu insucesso.

Marujo, Neto e Preloiro (2002: 113 *in* Henriques, 2006) acreditam que os TPC existem com a finalidade de levar os alunos a praticar, reforçar conteúdos e competências escolares e ajudar os professores na avaliação da compreensão dos assuntos e temáticas, promovendo a independência, iniciativa, autodisciplina, sentido de responsabilidade. Segundo Perrenoud (1995), o aluno emprega mais tempo na assimilação de conteúdos do que na aprendizagem da sua utilização e os TPC seguem a mesma linha da assimilação de conteúdos ao traduzirem-se na repetição sistemática do mesmo que realizam na sala de aula, o que os professores justificam com a escassez de tempo para o cumprimento da passagem dos conteúdos importantes. De tal facto decorre o menosprezo do desenvolvimento de competências em prol da assimilação de conteúdos, reflectido nas actividades que as crianças levam para casa, constituídas por tarefas repetitivas, prescritas de forma igual para todas as crianças, independentemente das condições que estas têm para os realizar, o que compromete a premissa de igualdade de oportunidades e justiça, defendida por Perrenoud (1995). Quando a professora de inglês da escola Azul pede para as crianças pesquisarem em casa não tem em consideração que naquela escola há crianças que não têm internet em casa.

“- E às vezes, quando não temos oportunidade para fazer no inglês, a professora manda para nós fazermos em casa - diz a Alice

- Actividade do livro que nós não acabamos - completa a Maga.

- E agora com a festa de Natal temos de treinar mais vezes e ligar a internet em casa para treinarmos a música - Kitty

- Foi a professora de inglês que mandou. Foi a professora de inglês que nos mandou ir pesquisar” – explica a Maga para não restarem dúvidas (4.º ano, escola Azul, Entrevista 2).

Mas não é só no inglês que os TPC surgem como consolidação de aprendizagens, o que remete para o que atrás foi descrito,

“- Na música - diz a Bela Adormecida.

- Às vezes. O professor para nós treinarmos as pautas e isso, manda para TPC para fazermos uma linha”. Refere a Kitty (4.º ano, escola Azul, Entrevista 2)

Com a introdução do Apoio ao Estudo como AEC, o próprio ME considera a realização de TPC nos 90 minutos que o compõem, destinando-se este tempo “à realização dos trabalhos de casa e de consolidação de aprendizagens” (Despacho n.º 12 591/2006, ponto 11). Porém, estes não são sempre realizados no Apoio ao Estudo, muitas vezes são realizados em casa, até porque se constata haver TPC quase todos os dias e o Apoio ao Estudo é tido apenas duas vezes por semana.

“- A nossa professora disse que manda à 6.ª feira que é para nós fazermos os trabalhos ao fim de semana”, explica a Minnie (4.º ano, escola Verde, Entrevista 5).

“- Nós nunca fizemos os trabalhos de casa nas aulas de apoio ao estudo – diz a Pappunzel

- Nunca fizemos, a professora nunca quis, ela trazia sempre trabalhos para nós fazermos” – reafirma a Gretel (4.º ano, escola Verde, Entrevista 5).

No estudo realizado por M.^a Eulália Henriques (2006), constata-se que não existe consenso quanto ao valor pedagógico dos trabalhos de casa. Nas escolas desta investigação, tanto a escola Verde como a escola Azul, os trabalhos de casa são entendidos no mesmo sentido que Araújo os percebe, tarefas inquestionáveis pelas crianças e assumidas por estas como rotinas do seu quotidiano.

6. BRINCAR... E O TEMPO DE BRINCAR?

Em situações não formais entende-se por jogo “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos” (Neto, 1997).

Para Claparède (1956), o jogo infantil é um motor do auto-desenvolvimento, logo, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. Para Piaget (1978) a brincadeira é uma conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade

pelo prazer que lhe dá. Para ambos os autores, o elemento comum é o prazer e a espontaneidade.

A experiência do jogo e da actividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre a ordem e a desordem, entre equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos sistemas biológicos e sociais (Neto, 1997). Para este autor, a delimitação de uma estimulação organizada tende a ordenar comportamentos, atitudes e valores da criança como se elas necessitassem de ser ajustadas ao sistema porque são incapazes de tomar decisões adequadas. Goffman argumenta que as instituições, ao controlarem o quotidiano infantil impedem a livre acção e autonomia da criança (Kishimoto, 1996).

Quando presentes face à realidade da escola Verde, em que as crianças chegam a suas casas muito tarde devido ao tempo do transporte, que tempo lhes resta para brincar? E as crianças da escola Azul, que depois das AEC ainda desenvolvem muitas outras actividades orientadas por adultos fora de casa, que tempo lhes resta para brincar livre e espontaneamente?

“Eu queria ir para casa mais cedo para brincar em casa e jogar Magalhães”(Obelix, 4.º ano, escola Verde, Entrevista 5).

“Para poder jogar computador e brincar com o meu gato” (Gretel, 4.º ano, escola Verde, Entrevista 5).

As crianças sentem falta de brincar com os seus brinquedos, de estar no seu ambiente familiar e de usufruir prazerosamente das suas coisas.

As crianças expressam desejo de brincar e manifestam a pressão que o horário exerce sobre elas. Os seus momentos de brincadeira são os intervalos, quer os das aulas, quer o intervalo do almoço. E quanto a este último, as crianças da escola Verde consideram que é pouco tempo, pouco tempo para comer e brincar, como menciona a Gata Borracheira comparando com o ano anterior em que tinham 1:30h de almoço, ao invés deste ano em que apenas têm 1h:

“Era mais tempo para brincar e comíamos mais devagar. E agora temos de comer à pressa, e brincamos pouco e trabalhamos muito e quando temos música não brincamos. Quase nada. E quando chegamos à sala o professor já está a

dar a aula. E o horário do outro ano era mais divertido, e agora este horário é muito rápido e o horário é mau” (Gata Borracheira, 3.º ano, escola Verde, TL).

Esta falta de tempo à hora de almoço deve-se à flexibilização do horário, em que as AEC se intercalam com as actividades curriculares, o que não é do agrado das crianças que aproveitam este tempo para brincar e preferiam ter as AEC no fim do dia, após as actividades curriculares.

“As AEC não podem ser no meio das aulas” (Peter Pan, 3.º ano, escola verde, TL).

“As AEC não deviam estar metade nas aulas normais. Eu gostava de ter as AEC à tarde. O horário é pior do que no ano passado” (Pequena Sereia, 3.º ano, escola verde, TL).

As crianças gostam das actividades de uma maneira geral, mas é do seu desagrado a educação física antes do almoço, para além do aspecto de não terem tempo para brincar, o seu ritmo biológico é alterado e sentem fome, o que é referido por muitas crianças, entre elas a Sininho,

“Eu gosto das AEC só não gosto de uma coisa que é ter à hora do almoço porque ficamos com muita fome. Às quartas-feiras e sextas-feiras temos educação física e eu não gosto porque ficamos ainda com mais fome e menos tempo para brincar” (4.º ano, escola Verde, TL).

Este sentimento relativamente ao almoço não existe nas crianças da escola Azul, que consideram que este tempo é suficiente para brincar, *“nos intervalos é pouco tempo mas na hora de almoço acho que é suficiente”* (Capuchinho Vermelho, 4.º ano, escola Azul, entrevista 2), ao contrário dos intervalos, que é referido como pouco tempo para brincar por várias crianças de ambas as escolas.

Ao atender à realidade da escola Azul, a questão mantém-se: que tempo lhes sobra para brincar? Estas crianças apresentam uma agenda demasiado preenchida e regulada no tempo quotidiano e os momentos que têm para o jogo, para a brincadeira, é nos intervalos, e esses são manifestamente poucos e duram pouco tempo

“- *Acho que é pouco tempo porque os intervalos passam rápido*” (Noddy, 2.º ano, escola Azul, Entrevista 1).

Quando lhes era perguntado se tinham tempo para brincar, a resposta era sim, “*nos intervalos, e isso é pouco*” respondiam em coro (escola Azul, Entrevista 1).

Para alguns meninos da escola Verde, existe um tempo específico para brincarem para além dos intervalos, o tempo de espera pelo transporte

“- *Sabe porque é que eu acho que nós brincamos muito? Porque os da Patolândia e do País das Maravilhas⁴⁸ vão sempre em último. E os de Hamlin. Brincamos no recreio, das cinco e meia às seis e meia. Mas nós temos pouco tempo de intervalo. Só cinco minutos. No de manhã e da tarde é que temos mais, mas daquele, das aulas do senhor professor, vai p'rás... só temos pouco tempo, só temos cinco minutos*” explica o Capitão Gancho (3.º ano, escola Verde, Entrevista 4).

As crianças da escola Verde mencionam que não é por falta de espaço, porque agora, no centro educativo, “*temos mais espaço para brincar*” (Sininho, 4.º ano, escola Verde, Entrevista 5), mas não têm tempo para brincar,

“- *Na escola antiga tínhamos duas horas por dia*” – afirma o Gastão
- *De manhã era meia hora, ao almoço era uma hora e à tarde era... quarenta e cinco minutos, acho eu* – completa o Becas
- *Ao meio dia era duas horas na minha escola*” – contrapõe o Jerry (3.º ano, escola Verde, Entrevista 4)

Para que as crianças possam brincar necessitam de tempo.

Para elas, brincar na escola significa “intervalo”, “recreio”. As crianças do 1.º ano de escolaridade, seja da escola Azul, como da escola Verde, referiram que brincavam mais agora no 1.º ano do 1.º ciclo e a justificação é que “*porque o intervalo é maior*” (Egas, 1.º ano, escola Azul, entrevista 1) e porque “*andávamos menos na rua*” (soldadinho de chumbo, 1.º ano, escola Verde, Entrevista 3). Fazem a distinção entre as actividades da sala, que interpretam como trabalho e os recreios de rua, que entendem

⁴⁸ Para salvaguardar qualquer referência que possa identificar as crianças e as escolas, foram designados pseudónimos para as localidades referidas pelas crianças na entrevista.

como brincadeira, uma actividade não orientada e sem supervisão controladora do adulto. Por isso, na construção dos seus horários, no modo como gostariam de organizar os seus dias e a sua semana, as crianças manifestam muito o desejo de brincar, colocando várias vezes no dia tempos para “intervalo”, para “brincar”, há até quem não coloque nenhum tempo para aulas, chegando, outros, a substituir as aulas pelos TPC (trabalhos para casa).

As famílias necessitam de encontrar respostas para a ausência do adulto no dia-a-dia das crianças, para este “esvaziamento familiar” (Máximo et al, 2004), pelo que inventam ocupações sucessivas para as crianças. A “colonização” academicista do tempo da criança feita pela mão do adulto impede-a de realizar a inculturação lúdica através dos pares, tão necessária à socialização identitária de pertença e à integração de uma ordem social. Os tempos livres das crianças não são geridos e regulados por elas e aquilo que é a brincadeira, “uma actividade dotada de uma significação social precisa que necessita de aprendizagem, não tem oportunidade de acontecer” (*Idem, ibidem*).

São vários os autores, desde Piaget, Bruner a Vygotsky que referem a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, uma vez que é favorecedora da integração afectiva, social e cultural. No entanto, logo que a criança é inserida no mundo da educação formal, a brincadeira torna-se sinónimo de imaturidade e irresponsabilidade (Máximo et al, 2004).

7. ORGANIZAÇÃO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO

As festas na escola Azul são organizadas pelas professoras das AEC. As crianças que não frequentam as AEC não participam nas festas, o que é uma actividade da escola torna-se uma actividade exclusivamente das crianças que frequentam AEC, seja festa de Natal, seja festa de Final de ano. Estas actividades constam no plano anual de actividades da escola como sendo uma actividade de escola, porém

“- Os que não estão nas AEC não participam, porque os professores das AEC acharam que não, porque depois se algum se magoasse a responsabilidade era deles” – explica a Kitty

“- A professora Miffy [coordenadora] já esteve a falar com as professoras das AEC e elas disseram que não concordavam porque são de outro ATL e não fazem, e se acontecer alguma coisa não há segurança” – reforça a Bela Adormecida (4.º ano, escola Azul, Entrevista 2).

O que deveria ser um factor de igualdade de oportunidades, princípio considerado desde logo na criação das AEC, torna-se um factor de exclusão, uma vez que para efeitos de comemorações e vivências de festividades, as crianças da escola Azul não fazem parte da escola.

Na escola Verde não ocorre este factor de exclusão porque todas as crianças frequentam as AEC, em virtude da organização do horário que intercala estas actividades com as actividades curriculares.

Dois outros factores discriminatórios ocorrem na escola Azul. Um é a não oferta de Música para as crianças de uma turma do 4.º ano, apenas para estas. A Kitty manifesta essa discriminação quando refere que *“há uma coisa que eu não concordo é que os meninos do 4.º X não têm música”*(Kitty, 4.º ano, escola Azul, TL).

Uma consequência desta organização é o não cumprimento de um princípio considerado na lei que preceitua que as crianças permaneçam na escola até às 17:30h no caso de frequentarem AEC, e estas crianças, não têm possibilidade de permanecer na escola até essa hora porque *“às sextas-feiras saímos às 16:20 porque não temos aula de música, inesperadamente deram a notícia que todos os professores estavam indisponíveis”* explica a Polegarzinha (4.º ano, escola Azul, TL). O outro, é a oferta de apenas um tempo de Expressões, também no 4.º ano, mas na outra turma. *“Nas expressões só há um tempo, o que não dá para fazer grande coisa”*, lamenta a Maga (4.º ano, escola Azul, TL), e o desejo de ter a mesma oportunidade que as outras crianças é expresso pela Alice *“O que eu gostava de ter mais vezes era expressões porque só tenho uma vez por semana”* (4.º ano, escola Azul, TL).

8. O DIREITO À PARTICIPAÇÃO

A criança entendida como actor social e sujeito de direitos é uma criança que exerce o seu direito de participação, no sentido de “tomar parte em”, ter voz activa e decisória nos assuntos que lhes dizem directamente respeito.

Considerando as AEC, perspectivam-se várias partes como as interessadas em tomar decisões sobre. O ME, que deseja o sucesso educativo, as famílias que desejam uma resposta social para a “guarda” e ocupação das crianças, e por último, a parte mais esquecida, as crianças, que desejam que os seus direitos de participação, direito ao jogo e aos tempos livres não sejam atropelados. No entanto, e apesar da participação ser a bandeira hasteada numa sociedade democrática, as crianças, essa “parte interessada” nos assuntos onde vão estar directamente envolvidas como sujeitos, mais não se tornam do que sujeitos passivos, que não são ouvidos sob a salvaguarda da “capacidade de discernimento”, sustentada na sua imaturidade e vulnerabilidade. Como tal, as crianças não participam na “organização, desenvolvimento e avaliação das actividades de ocupação dos tempos livres” (LBSE, art.º 48.º, ponto 4). Do mesmo modo, não é atendido o seu desconforto na organização do horário.

O direito das crianças à participação em assuntos do seu interesse não é tido em conta, tal como uma bandeira que é hasteada em nome da democracia num estado ditador.

As crianças do 3.º ano da escola Verde mencionaram ter pouco tempo para brincar à hora do almoço e quando lhes é dada a possibilidade de organizarem o seu tempo, o seu dia, mencionam “aulas – comer – intervalo – aulas”, o que revela a necessidade deste tempo sem actividades ou trabalhos.

Todas as crianças da escola Verde manifestam, nos seus discursos, desejo de ter natação. É uma actividade presente em quase todos os HD, “queria ter piscinas”, diz a Cinderela (3.º ano, Entrevista 4). A Actividade Física comporta esta modalidade mas apenas no 3.º período, para esta escola, por dificuldades de logística, quer de transportes, quer de piscinas.

“Se fosse eu a fazer os horários fazia algumas alterações” (Maga, 4.º ano, escola Azul, TL).

“Na AEC de ginástica gostava de ir mais vezes fazer os exercícios para a rua. (...) na AEC de apoio ao estudo gostava de fazer sempre os trabalhos de casa”
Gastão, 4.º ano, escola Verde, TL).

Segundo Ennew (2000 *in* Soares, 2006), as crianças continuam sem liberdade de expressão e muito dependentes da supervisão adulta, o que se traduz na desvalorização da imagem da criança cidadã, dando primazia ao controlo e regulação do adulto.

A infância é um grupo social com direitos reconhecidos legalmente, de entre eles, o direito da participação através do qual se exerce a cidadania. Hart (1992 *in* Soares, 2006) considera, através da “escada de participação”, degraus de participação das crianças: o degrau da não participação, onde se inclui a *manipulação*⁴⁹, a *decoração*⁵⁰ e o *tokenismo*⁵¹; e o degrau da participação, constituído pela *delegação com informação*⁵², *consulta e informação*⁵³, *iniciativa adulta com partilha de decisões*⁵⁴ e por último, *iniciado e dirigido pelas crianças*⁵⁵.

Se algum grau de participação se pode atribuir às crianças e à sua voz sobre as AEC, então poder-se-ia falar de manipulação, o patamar mais baixo do degrau da não participação, em que a sua acção se refere apenas ao seu desempenho de aluno.

“Porque a minha mãe e o meu pai não me podem vir buscar” (Wendy, 3.º ano, escola Azul, TL).

Apelando ao que Soares (2006) afirma, sendo a participação sinónimo de ter voz, então a criança é aquela que não fala.

⁴⁹ Na manipulação as crianças são utilizadas e apresentadas como inspiradoras da iniciativa, mas não lhes foi dado qualquer tipo de informação acerca da sua intervenção.

⁵⁰ Na decoração as crianças são apresentadas para realçar as causas dos adultos, tal como na manipulação, porém, aqui as crianças não são apresentadas como dinamizadoras mas como figuras decorativas.

⁵¹ No tokenismo as crianças são apresentadas como tendo, aparentemente, voz, no entanto, a possibilidade de emitir opiniões é inexistente. É uma participação simbólica, por isso considerada na etapa da não participação.

⁵² Na delegação com informação a criança, apesar de delegar a sua participação noutros, está informada do processo.

⁵³ Na consulta com informação a criança é informada, consultada e as suas opiniões são tidas em conta.

⁵⁴ Na iniciativa adulta com partilha de decisões, o adulto inicia o processo mas partilha decisões com a criança.

⁵⁵ Na etapa iniciado e dirigido pela criança o processo é iniciado pela criança e depende dela toda a dinâmica, dependendo só dela incluir ou não o adulto na tomada de decisões partilhada.

REFLEXÕES FINAIS

Intitulado de “*A Voz das Crianças: Uma Análise das Actividades de Enriquecimento Curricular*”, este trabalho procurou investigar de que modo as crianças percebem estas actividades e a gestão do seu tempo, organizado por outros que não elas próprias, um tempo onde se reconhece a ocupação pelas aprendizagens formais e onde procuram espaços de brincadeira espontânea. Ouvir a voz das crianças, perceber a sua linguagem, é entendê-las como actores, sujeitos activos, construtoras e gestoras de um processo no qual têm interesse e participam.

Esta investigação procurou centrar-se em duas realidades contextuais diferentes, duas escolas de Agrupamentos diferentes, pertencentes a Municípios diferentes, com vista a observar se, apesar de contextos diferentes, as percepções das crianças seriam por eles influenciadas, como de facto se veio a verificar em determinadas situações.

Iniciou-se um conjunto de constructos teóricos, que iriam possibilitar uma análise e interpretação do significado que emerge do parecer das crianças, sujeitos activos neste processo, conceitos relevantes tais como democracia, participação, educação e funções da escola, o jogo, entre outros.

Este trabalho seguiu os pressupostos do paradigma de interpretação qualitativa, cujo objecto de análise é considerado em termos do significado que os actores atribuem à acção. A investigação decorre do modo como se desenvolvem, constroem e mantêm os significados e não necessariamente dos comportamentos observáveis, pois não interessa tanto *o que fazem* os actores, mas *porque o fazem*, encontrando um significado para a lógica do seu pensamento.

Orientando-se pelas dimensões de análise desenvolvidas no quadro teórico, a investigação encaminhou-se no sentido de dar resposta às inquietações e objectivos iniciais e daí ser possível tirar algumas conclusões.

As reflexões finais dizem, assim, respeito à interpretação que as crianças fazem das Actividades de Enriquecimento Curricular, como as vêem e de que modo sentem que estas interferem na organização que pretendem fazer do seu quotidiano. Pretende-se ainda reflectir sobre o nível de participação que as crianças, enquanto parte activa e interessada no processo implementado pelo Ministério da Educação, têm numa escola que se diz democrática e numa sociedade que tem os seus direitos de participação consagrados desde 1989 na Convenção dos Direitos da Criança.

Numa sociedade democrática todos os actores deverão ser ouvidos, pelo direito da participação, porém, a conclusão a que se chega é que se vive numa democracia frágil. Proclamam-se direitos, exige-se justiça e respeito pela pluralidade mas não passa de mera demagogia. As crianças não são ouvidas nem quanto à gestão do seu quotidiano, nem quanto às actividades que gostariam de ter como Actividades de Enriquecimento Curricular e onde as realizar. Os pais também não têm direito de opção, no caso da escola Verde. A maioria das crianças dessa escola são transportadas porque frequentam um Centro Educativo que reúne crianças de três freguesias, provenientes da desactivação de sete escolas, e estando as AEC organizadas num horário que obriga à flexibilização das actividades curriculares (antes e depois do almoço e após as actividades curriculares do período da tarde), não permite aos pais optar pela não frequência destas actividades, sendo elas de carácter facultativo. Fica assim limitado o exercício da liberdade numa sociedade “democrática”.

Uma das conclusões a que se chega neste estudo e que deriva do não exercício do direito de liberdade de escolha, é a relação que se estabelece entre pares no seio do espaço escolar, a ponto de condicionar as possíveis relações no seu contexto habitacional. As crianças da escola Verde, porque transportadas e deslocadas da sua localidade, não criam vínculos afectivos dentro da própria localidade, mas sim na escola. A forma escolar da socialização desqualifica as outras relações sociais de aprendizagem; é na escola que estão os “amigos especiais”, é na escola que se constrói a identidade e o sentido de pertença. Tal facto apenas se verifica na escola Verde, possivelmente porque as crianças da escola Azul, ao terem outras actividades para além das actividades escolares, estabelecem essa identidade nos vários grupos ou até na própria zona residencial, uma vez que as suas vivências não se resumem à escola.

Analisado o significado que as crianças atribuem às AEC, foi notório o seu carácter algo curricular, onde existem “trabalhos de casa”, sobretudo na escola Azul, não só a Inglês, mas também a Música.

Dá-se conta que as crianças não dispõem de tempo para a brincadeira livre, para o jogo espontâneo, actividade comprovadamente necessária para o estabelecimento de relações sociais, para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da flexibilidade e da capacidade de resolução de problemas. Os tempos das crianças estão ocupados com actividades académicas ou de competição no caso da escola Azul, e com o percurso no transporte escolar, no caso da escola Verde. Em ambos os casos o seu tempo é

controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando às crianças o seu direito de participante activo na gestão do seu tempo livre. A escola, ao “impor” às crianças as AEC “mascaradas” de actividades de carácter lúdico e de enriquecimento do que já constava no currículo, mais não faz do que obrigá-las a prolongar o seu papel e estatuto de aluno, ao invés de lhes permitir usufruir de um tempo de aprendizagem não formal, mais dependente da vontade dos actores e da construção de projectos do seu interesse. A queixa de cansaço e necessidade de brincar é recorrente e inegável nos seus discursos. Mais uma vez se faz notar a voz *muda e calada* das crianças que teimam em dizer que é muito tempo o que passam na escola, mas não são ouvidas. A sua participação é inexistente, o seu direito de audição é ignorado, sob o pretexto da sua imaturidade e irresponsabilidade.

Tal como é inexistente e utópico o princípio da igualdade de oportunidades. A democracia é débil, o princípio da justiça e equidade não é cumprido. Sendo as AEC de carácter facultativo, nem todas as crianças da escola Azul as frequentam, porém, em actividades do Plano Anual de Actividades como as festividades, essas crianças são excluídas, porque as festividades são organizadas e preparadas pelas professoras das AEC, sendo actividades de carácter curricular, enriquecidas pelas AEC. Numa sociedade democrática, que incute à escola valores de democracia e equidade, tais valores ficam-se apenas nos princípios e não na *praxis*. O seu direito de participação é-lhe negado, sendo-lhe exigido o dever de assistir às actividades e participar nelas na qualidade de aluno. Não são ouvidos aquando da avaliação trimestral ou anual destas actividades. A sua participação considera-se no degrau da não-participação da “escada de participação” de Hart (1992), o que contraria os valores de cidadania de uma escola democrática. As crianças só aprendem a cidadania praticando a própria cidadania, exercendo o seu direito de protagonismo social nos diversos contextos, entre eles, a escola.

BIBLIOGRAFIA

ALBARELLO, L. et al (2005, 2.^a ed.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

ALVES, J. M. (1992). “Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas”. *Cadernos Pedagógicos*. Porto: ASA

APPLE, M. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora

BÄCKMAN, E., TRAFFORD, B. (2007). *Governança Democrática das Escolas*. Lisboa: CNE

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

CAP (2006). *Relatório de Acompanhamento Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos*

CARCANHOLO, R. A. (1998). “A Globalização, o Neoliberalismo e a Síndrome da Imunidade Auto-Atribuída”. in M. L. Malaguti, R. A. Carcanholo, M. D. Carcanholo (coord.). *Neoliberalismo: A Tragédia do Nosso Tempo*. São Paulo: Edições Cortez

CERCA, I. (2008). “Poder Local e Educação: Que Relação?”. *Cadernos do Observatório dos Poderes Locais*, n.º 13. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia de Coimbra

CNE (1995). *Educação, Comunidade e Poder Local – Actas do Seminário Realizado a 6 e 7 de Dezembro de 1994*. Lisboa: Editorial do ME

CNE (2009). *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do ME

CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação

DIOGO, A. M. (1998). *Famílias e Escolaridade. Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinâmica Familiar*. Lisboa: Edições Colibri

FERNANDES, A. S. (1999a). “Os Municípios Portugueses e a Educação: Entre as Representações do Passado e os Desafios do Presente”. In J. Formosinho, A. S. Fernandes et al. *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Edições Livraria do Minho

FERNANDES, A. S. (1999b). “Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização”. In J. Formosinho, A. S. Fernandes et al. *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Edições Livraria do Minho

A Voz das Crianças – Uma análise das Atividades de Enriquecimento Curricular

FERNANDES, A.S. (2004). “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In J. O. Formosinho (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta

FERREIRA, A. J. (2003). *Municípios e Escolas: Convergências e Tensões*. UCP (policopiado)

FERREIRA, F. I. (2009). “As Crianças e a Comunidade: A Animação Comunitária como Processo de Convivência e Aprendizagem Intergeracional”. In T. Sarmento (Org.). *Infância, Família e Comunidade*. Porto: Porto Editora

FERREIRA, F. I. (s/d). “As parcerias educativas e o caso da relação escola-família”. Revista on-line elo7

FORMOSINHO, J. (1985). *Definição de Insucesso Escolar em Face das Funções da Educação Escolar*. Policopiado. Braga: UM

FORMOSINHO, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: U.M.

FORMOSINHO, J. (1991). “Currículo Uniforme Pronto-A-Vestir de Tamanho Único”. In F. Machado e M. F. Gonçalves. *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA. pp 262-267

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra

GRÁCIO, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte

HARGREAVES, A. (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill

HENRIQUES, M.^a E. (2006). “Os Trabalhos de Casa na Escola do 1.º Ciclo da Luz: Estudo de Caso”. *Interações*, n.º 2 pp 220-243

KISHIMOTO, T. (org.) (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Edições Cortez

LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: U.M

LIMA, L. (1999). *Organização Escolar e Democracia Radical*. São Paulo: Cortez Editora

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (2003, 6.^a ed). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

MARQUES, M. (1992/1994). *A Decisão Política em Educação: O Partenariado Socioeducativo*

MARQUES, M.^a M. (1994). *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: IIE

MÁXIMO, L., AZEVEDO, A., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004). “Tempos Livres e Brincadeiras – Para Quando um Reencontro de um Direito Perdido nas Malhas da Escolarização?”. In J. Oliveira-Formosinho (coord.). *A Criança Na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta

MONTANDON, C., PERRENOUD, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora

NETO, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH

NETO, C. (2001). “A Criança e o Jogo – Perspectivas de Investigação”. In B. Pereira, A. P. Pinto, (coord.). *A Escola e a Criança em Risco: Intervir Para Prevenir*. Lisboa: Edições ASA.

NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem São? Donde Vêm? Para Onde Vão?* Lisboa: ISEF

NÓVOA, A. (1991b). *Um Tempo de Ser Professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

NÓVOA, A. (Org.). (1991a). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

OCDE (1984). *Exame da Política Educativa de Portugal pela OCDE – Relatório*. Lisboa: GEP Ministério da Educação

125

OCDE (2004). *Babies and Bosses. Reconciling Work and Family Life*. New Zealand, Portugal and Switzerland

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação”. In J. Oliveira-Formosinho (coord.). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora

PACHECO, J. A. (1999) *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Universidade do Minho

PACHECO, J.A. (2007). “Currículo, Investigação e Mudança” in CNE (2007) *Debate Nacional Sobre Educação: Como Vamos Melhorar a Educação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

PARDAL, L. A. (1991). *A Educação, a Escola e a Estratificação Social – Elementos de Análise Sociológica*. Aveiro: U. A.

PEIXOTO, A. (1922). *Descentralização do Ensino Primário*. Lisboa: Imprensa Nacional

A Voz das Crianças – Uma análise das Atividades de Enriquecimento Curricular

PEREIRA, B., NETO, C. (1999). “As Crianças, o Lazer e os Tempos Livres”. In M. Pinto, M. J. Sarmiento. *Saberes sobre as Crianças – Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: UM - CEC

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

PIAGET, J. (1978). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote

PINHAL, J. (2004). “Os Municípios e a Provisão Pública da Educação”. In A. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura. *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: UA

PINTO, J. (1984). *Questões de Metodologia Sociológica*. Porto: Edições Afrontamentos

PINTO, J. M. (2001). *O Tempo e a Aprendizagem – Subsídios para uma Nova Organização do Tempo Escolar*. Porto: ASA

QVORTRUP, J. (1995). Childhood in Europe: a new field of social research. In Chisholm, L. et al. (Ed.) *Growingup in Europe – contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin: Walter de Gruyter.

RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB

ROLDÃO, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: U. aveiro

SACRISTÁN, G., GOMÉZ, P.(1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata

SACRISTAN, J. G. (2000). *A Educação Obrigatória – O Seu Sentido Educativo e Social*. Porto: Porto Editora

SANTOS, B.S. (1997, 6.^a ed.). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento

SARMENTO, M. J. (2000). “Sociologia da Infância: Correntes, Problemáticas e Controvérsias”. In *Sociedade e Cultura*. Cadernos do Noroeste. Série Sociologia, 13 (2) 145-164

SARMENTO, M. J. (2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.^a Modernidade”. In M. J. Sarmiento. *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e da Educação*. Lisboa: ASA

SARMENTO, T. (2003). *As Oportunidades das Crianças nos Prolongamentos de Horário dos Jardins-De-Infância da Rede Pública*. Braga: IEC – Universidade do Minho

SARMENTO, T. e MARQUES, J. (2006). *A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com as Escolas*. *Interacções*, nº2, pp. 59-86.

SARMENTO, T. (Org.) (2009). *Infância, Família e Comunidade – As Crianças como Actores Sociais*. Porto: Porto Editora

SARRAMONA, J. (1993). *Como Entender e Aplicar a Democracia na Escola: Democracia e Sistema Educativo. Finalidades e Estratégias. A Escola Como Instituição Democrática*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

SEIÇA, A. B. (2003). *A Docência como Práxis Ética e Deontológica – Um Estudo Empírico*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB

SERÔDIO, R., LIMA, A., SERRA, A. (2009). *Avaliação do Impacto e da Implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular – Domínio da Expressão Musical*. Porto: FPCE

SILVA, P. (1994). “A Relação Escola-Família Em Portugal: 1974-1994 Duas Décadas, Um Balanço”. *Revista Inovação* n.º 7, pp. 307 -355

SOARES, N. e TOMÁS, C. (2004). “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania na Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças”. In M. J. Sarmento. *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e da Educação*. Lisboa: ASA

SOARES, N. (2006). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida*. Braga: UM - IEC

TOMÁS, C. (2006). *Há Muitos Mundos no Mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – Diálogos Entre Crianças de Portugal e Brasil*. Braga: UM – IEC

Legislação

Constituição da República Portuguesa, D.R. n.º 155, Série I - A , de 12 de Agosto de 2005

Declaração dos direitos da criança proclamada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959

Declaração universal dos direitos humanos, D.R. n.º 57 Série I, de 9 de Março de 1978

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, D.R. n.º 15, Série I – A, aprova *a reorganização curricular do ensino básico*

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, D.R. n.º 102, Série I, *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos*

Decreto-lei n.º 116/84 de 6 de Abril, D.R. n.º 82, Série I, *revê o regime de organização e funcionamento dos serviços técnico-administrativos das autarquias locais*

Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, DR n.º 144, Série I, *revê o regime de organização e funcionamento dos serviços técnico-administrativos das autarquias locais*

Decreto-lei n.º 156/2002 de 20 de Junho, DR n.º 140, Série I – A, *suspende a produção de efeitos da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro*

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, DR n.º 107, Série I, *aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar*

Decreto-lei n.º 212/2009 de 3 de Setembro, DR n.º 171, Série I, *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*

Decreto-lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, DR n.º 18, Série I, *cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior*

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, DR n.º 198, Série I, *aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário*

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, DR. n.º 193, Série I, *estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais*

Decreto-lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, DR n.º 15, Série I-A, *aprova a revisão curricular do ensino secundário*

Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, DR n.º 12, Série I, *regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais*

Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, DR n.º 73, Série I-A, *estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação*

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, DR n.º 79, Série I, *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*

129

Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro de 1976, DR n.º 249, Suplemento, Série I, *estabelece a regulamentação da gestão das escolas*

Decreto-lei n.º 77/84, de 8 de Março, DR n.º 57, Série I, *estabelece o regime da delimitação e da coordenação das actuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos*

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, DR n.º 115, Série II, *define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos e na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.*

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de Maio, DR n.º 100, Série II, *regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular*

Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho, DR n.º 127, Série II, *criação do programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico*

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, DR n.º 202 Série II *define o modelo de apoio à organização das actividades de complemento curricular*

Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro, DR n.º 202 Série II, *define o plano de concretização da área-escola*

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, DR n.º 140, Série II, *regulamento das turmas com currículos alternativos*

Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, DR n.º 178, Série II, *aprovação de orientações curriculares para a educação pré-escolar*

130

Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro, DR n.º 215, Série I, *estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais*

Lei n.º 31/87, de 9 de Julho, DR n.º 155, Série I, *alteração, por ratificação, do Decreto-lei n.º 125/82 de 22 de Abril que regula a composição, competência e regime de funcionamento do conselho nacional de educação.*

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, DR n.º 237, Série I – *Lei de Bases do Sistema Educativo*

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, DR n.º 173, Série I, *aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

Lei n.º 85/2009, de 27 de Outubro, DR n.º 166, Série I, *estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar das crianças a partir dos 5 anos de idade*

Parecer 3/2000 de 5 de Maio, DR n.º 180, Série II, *parecer do CNE*

SITES

http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3575&fileName=audicao_peritos.pdf

<http://www.min->

[edu.pt/np3content/?newsId=3170&fileName=bilingue_GEPE_portugues_final.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3170&fileName=bilingue_GEPE_portugues_final.pdf)

[http://www.infopedia.pt/\\$d.-antonio-da-costa](http://www.infopedia.pt/$d.-antonio-da-costa)

http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_42.htm

131

<http://faplx.blogspot.com/2009/06/exposicao-do-trabalho-realizado-pelas.html>

<http://agjsaraiva.ccems.pt/Documentos/AEC/Regulamento%20de%20funcionamento.pdf>

<http://uniaopaisccaparica.fersap.pt/>

<http://www.cimj.org/docs/Paradoxos%20da%20infancia.pdf>

<http://www.eses.pt/interaccoes>

<http://faplx.blogspot.cvбом>

<http://uniaopaisccaparica.fersap.pt/>

<http://agjsaraiva.ccems.pt>

A Voz das Crianças – Uma análise das Actividades de Enriquecimento Curricular

<http://www.apagina.pt/?aba=6&cat=526&doc=13561&mid=1>

<http://www.solidariedade.pt/sartigo/index.php?x=566>

<http://www.anmp.pt/anmp/proto/2007/AEC0601.pdf>

ANEXOS

ANEXOS I

GUIÃO DA ENTREVISTA

- Têm noção de quanto tempo passam na escola?
- O que fazem na escola?
- Têm tempo para brincar?
- Quando e onde brincam?
- Quais as actividades que fazem nas diferentes Actividades de Enriquecimento Curricular?
- Onde as realizam?
- O que fazem no apoio ao estudo?
- Onde fazem os TPC?
- Levam TPC nas AEC?
- Qual a AEC que gostam mais?
- Quem organiza as festas e comemorações?
- Os que não estão nas AEC participam nas comemorações?
- Com quem fazem as prendas do dia do pai e dia da mãe?
- Gostavam de ter outras actividades?
- Foram questionados por alguém sobre as actividades que queriam ter?
- Participam na avaliação das AEC?

ANEXO 2

ANEXO 3

O QUE EU PENSO DAS AEC (ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR)

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their thoughts on the topic of AEC (Curricular Enrichment Activities).

Nome: _____ ESCOLA: _____ ANO: _____ TURMA: _____

ANEXO 4



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhá-los outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 - 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:15 - 13:15	<i>ALMOÇO</i>				
13:15 - 14:00	Música	Inglês	Inglês	Música	Música
14:15 - 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:45 - 17:30	Actividade Física	Apoio ao estudo	Actividade Física	Apoio ao estudo	Inglês
17:30 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					



(TPC)



(cantar)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(jogar)



(estar em casa)



(brincar)

Nome: _____

Escola: _____

Ano: 1.º Turma: A









Mestrado Em Ciências De Educação
Especialização Em Administração E Organização Escolar




Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional Das Beiras - Polo De Viseu

COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 - 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:15 - 13:15	ALMOÇO				
13:15 - 14:05	Inglês	Música	Inglês	Música	Inglês
14:15 - 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:45 - 17:30	Apoio ao estudo	Actividade Física	Apoio ao estudo	Actividade Física	Música
17:30 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					

 (TPC)
  (cantar)
  (jogar computador)
  (ver TV)
  (passear com os pais)
  (comer)

 (radar)
  (estar em casa)
  (trincar)







Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 1.º Turma: B






COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 - 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:15 - 13:15	<i>ALMOÇO</i>				
13:15 - 14:00	Inglês	Música	Música	Inglês	Música
14:15 - 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:15 - 17:30	Apoio ao estudo	Actividade Física	Inglês	Apoio ao estudo	Actividade Física
17:30 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					

 (TPC)
  (cantar)
  (jogar computador)
  (ver TV)
  (passar com os pais)
  (comer)

 (jogar)
  (estar em casa)
  (brincar)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 2.º Turma: A



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 - 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:20 - 13:15	Actividade Física	Inglês	Actividade Física	Música	Música
13:15 - 14:15	ALMOÇO				
14:15 - 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:45 - 17:30	Apoio ao estudo	Música	Inglês	Apoio ao estudo	Inglês
17:30 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					



(TPC)



(cantar)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(brincar)



(estar em casa)



(brincar)

Nome: _____
Escola: _____
Ano: 3.º Turma: A



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhá-los outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 - 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:20 - 13:15	Música	Actividade Física	Música	Actividade Física	Música
13:15 - 14:15	<i>ALMOÇO</i>				
14:15 - 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:45 - 17:30	Apoio ao estudo	Inglês	Apoio ao estudo	Inglês	Inglês
17:30 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					



(TPC)



(cantar)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(rádio)



(estar em casa)



(brincar)

Nome: _____

Escola: _____







Ano: 3.º Turma: B






COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 - 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:20 - 13:05	Música	Inglês	Inglês	Música	Inglês
13:05 - 14:05	Almogo				
14:15 - 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:15 - 17:30	Actividade física	Apoio ao estudo	Música	Actividade física	Apoio ao estudo
17:30 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					

 (TPC)
  (cantar)
  (jogar computador)
  (ver TV)
  (passar com os pais)
  (comer)

 (jogar)
  (estar em casa)
  (brincar)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 4.º Turma: A



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhá-los outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:20 – 13:05	Música	Música	Actividade física	Inglês	Actividade física
13:05 – 14:05	<i>ALMOÇO</i>				
14:15 – 16:15	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
16:15 – 17:30	Inglês	Apoio ao estudo	Inglês	Apoio ao estudo	Música
17:30 – 19:00					
19:00 – 20:00					
20:00 – 21:30					



(TPC)



(cantar)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(brincar)



(estar em casa)



(trincar)

Nome: _____
 Escola: _____
 Ano: 4.º Turma: B



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 – 13:30	<i>ALMOÇO</i>				
13:30 – 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 – 16:20	Música	Apoio ao estudo	Inglês	Música	Apoio ao estudo
16:30 -17:15	Inglês	Actividade Física	Expressões	Actividade Física	Expressões
17:15 – 18:00				Actividade Física	Música
18:00 – 19:00					
19:00 – 20:00					
20:00 – 21:30					



(TPC)



(música)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(ATL)



(rotação)



(estar em casa)



(brincar)



(catequese)

Nome: _____

Escola: _____

Ano: 1.º Turma: A



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 – 13:30	<i>ALMOÇO</i>				
13:30 – 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 – 16:20	Inglês	Apoio ao estudo	Actividade Física	Actividade Física	Inglês
16:30 – 17:15	Expressões	Expressões	Música	Música	Apoio ao estudo
17:15 – 18:00	Actividade Física	Música			
18:00 – 19:00					
19:00 – 20:00					
20:00 – 21:30					



(TPC) (música)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(ATL)



(tratção)



(estar em casa)



(brincar)



(catequese)

Nome: _____

Escolh: _____

Ano: 2.º Turma: A



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhá-los)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 – 13:30	<i>ALMOÇO</i>				
13:30 – 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 – 16:20	Actividade Física	Apoio ao estudo	Música	Inglês	Expressões
16:30 – 17:15	Expressões	Música	Actividade Física	Apoio ao estudo	Música
17:15 – 18:00	Inglês				Actividade Física
18:00 – 19:00					
19:00 – 20:00					
20:00 – 21:30					



(TPC)



(música)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(ATL)



(natação)



(estar em casa)



(brincar)



(catequese)

Nome: _____
Escola: _____
Ano: 2.º Turma: B



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 – 13:30	<i>ALMOÇO</i>				
13:30 – 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 – 16:20	Apoio ao estudo	Expressões	Música	Apoio ao estudo	Música
16:30 -17:15	Expressões	Actividade Física	Inglês	Expressões	Actividade Física
17:15 – 18:00		Actividade Física	Inglês	Música	Inglês
18:00 – 19:00					
19:00 – 20:00					
20:00 – 21:30					



(TPC)



(música)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(ATL)



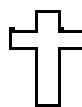
(natação)



(estar em casa)



(brincar)



(catequese)

Nome: _____

Escola: _____

Ano: 3.º Turma: A



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 - 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 - 13:30	<i>ALMOÇO</i>				
13:30 - 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 - 16:20	Apoio ao estudo	Inglês	Expressões	Apoio ao estudo	Actividade Física
16:30 - 17:15	Música	Expressões	Actividade Física	Música	Inglês
17:15 - 18:00	Música		Actividade Física	Inglês	
18:00 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					



(TPC)



(música)



(jogar computador)



(ver TV)



(passar com os pais)



(comer)



(ATL)



(natação)



(estar em casa)



(brincar)



(catequese)

Nome: _____

Escola: _____

Ano: 4.º Turma: A



COMO ORGANIZO O MEU DIA E A MINHA SEMANA?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhá-los outros)

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 – 12:00	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
12:00 – 13:30	<i>ALMOÇO</i>				
13:30 – 15:30	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular	Actividade curricular
15:35 – 16:20	Apoio ao estudo	Expressões	Apoio ao estudo	Actividade Física	Expressões
16:30 – 17:15	Actividade Física	Inglês	Expressões	Inglês	
17:15 – 18:00	Actividade Física	Inglês			
18:00 – 19:00					
19:00 – 20:00					
20:00 – 21:30					



(TPC)



(música)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(ATL)



(natação)



(estar em casa)



(brincar)



(catequese)

Nome: _____

Escola: _____

Ano: 4.º Turma: B

ANEXO 5



COMO GOSTARIA DE ORGANIZAR O MEU DIA E A MINHA SEMANA?
O QUE GOSTARIA DE FAZER?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA
9:00 - 12:00					
12:00 - 13:00					
13:00 - 14:00					
14:00 - 16:00					
16:00 - 17:30					
17:30 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					



(Aulas)



(TPC)



(cantar)



(jogar computador)



(ver TV)



(passear com os pais)



(comer)



(jogar)



(estar em casa)



(brincar)

Name: _____
Escola: _____
Ano: _____ Turma: _____



COMO GOSTARIA DE ORGANIZAR O MEU DIA E A MINHA SEMANA?
O QUE GOSTARIA DE FAZER?

(podes escrever, usar os símbolos em baixo, ou desenhar outros)

	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA
9:00 - 12:00					
12:00 - 13:30					
13:30 - 15:30					
15:30 - 17:00					
17:00 - 18:00					
18:00 - 19:00					
19:00 - 20:00					
20:00 - 21:30					



(Alfabeto)



(TPC)



(música)



(jogar computador)



(ver TV)



(passar com os pais)



(comer)



(ATL)



(natação)



(estar em casa)



(brincar)



(catequese).....

Nome: _____

Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____