

## Dedicatória

*Aos pilares da minha vida...*

*Aos meus pais, Emília e Osvaldo;*

*Por me terem preparado para os desafios da vida;*

*Por me proporcionarem o acesso à educação;*

*Por gostarem de mim.*

*Aos meus irmãos, Florencia e Gonçalo, porque os adoro!*

*Ao meu namorado, Américo, pela força,*

*motivação e por acreditar nas minhas competências.*

*Dedico, com saudade, este trabalho ao meu avozinho,*

*cujá presença foi sempre fortemente sentida pois,*

*embora ausente fisicamente, esteve sempre presente*

*espiritualmente, transmitindo-me muita força e determinação*

*e sabendo que onde quer que esteja está orgulhoso.*

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todos aqueles que colaboraram/ contribuíram para a execução desta longa etapa, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que neste momento se conclui com a entrega deste relatório.

Este trabalho não seria possível sem a ajuda e colaboração de um conjunto de pessoas, que possibilitaram que este se tornasse real. Por essa razão, a todos presto um sentido agradecimento.

Os meus primeiros agradecimentos são orientados, em especial, aos meus pais e irmãos, que sempre me apoiaram e contribuíram para o meu sucesso. Sem o apoio dos meus pais provavelmente não estaria aqui, uma vez que sempre me incentivaram nos estudos, assim como sempre me disponibilizaram tudo o que era necessário para o meu sucesso escolar. Aos meus irmãos, que me ajudaram e mostraram o seu carinho e amizade ao longo de todo o percurso académico.

Ao meu namorado, que sempre esteve presente e me apoiou quando mais precisava e, por isso agradeço-lhe por toda a companhia e apoio que me tem dado e toda a sua paciência para comigo.

Às minhas amigas, que sempre estiveram presentes, com todo o carinho, apoio e compreensão.

Não posso deixar de agradecer, ao meu orientador, o Professor Doutor Henrique Ramalho. Tenho de agradecer pela disponibilidade e dedicação na orientação deste relatório, bem como toda a motivação que sempre me deu e confiança que depositou em mim.

Os meus agradecimentos são, também, dedicados à Escola Superior de Educação de Viseu, por todo o percurso académico que me disponibilizou e aos professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico de um dos agrupamentos de escolas de Viseu que aceitaram colaborar neste trabalho de investigação.

Aos demais, que direta ou indiretamente, de alguma forma deram o seu contributo para que chegasse com sucesso ao fim desta etapa.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

O relatório final de estágio surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório está dividido em duas partes. Numa primeira parte, apresentamos uma reflexão das vivências das práticas no estágio, que teve lugar em dois contextos distintos: na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte deste relatório está destinada ao trabalho de investigação desenvolvido ao longo de dois semestres. Apresentamos, assim, um estudo intitulado “Prática de Ensino Supervisionada e o impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, através das perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para a execução da primeira parte do relatório, utilizámos materiais elaborados ao longo do estágio, planificações, relatórios críticos e legislação.

Para o trabalho de investigação, realizámos um estudo quantitativo, onde usámos o inquérito por questionário para a recolha de dados. Os questionários foram aplicados a professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento de escolas do Concelho de Viseu.

Com a nossa análise de dados, podemos concluir que os professores consideram que as Atividades de Enriquecimento Curricular influenciam nas atividades curriculares. Consideram, também, que as Atividades de Enriquecimento Curricular são importantes na formação global dos alunos e ainda que os alunos gostam destas atividades aderindo às mesmas. Relativamente à opinião dos pais, estes demonstram uma apreciação positiva das atividades, segundo a informação dada pelos professores.

### **Palavras-Chave:**

Atividades de Enriquecimento Curricular; Professores titulares de turma; Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Áreas curriculares; Escola a Tempo Inteiro.

## **ABSTRACT**

The final probation report comes under the Supervised Teaching Practice, which integrates the curriculum of the Masters in Early Childhood Education and in Primary of Education.

This report is divided into two parts. In the first part, we present a reflection on the experiences of the practical training, which took place in two distinct contexts: In Early Childhood Education and in Primary of Education.

The second part of this report is intended to present time research work conducted over two semesters, so we present a study titled "Supervised Teaching Practice and impact of Curriculum Enrichment Activities in Basic Schools of Education", through the perspectives of teachers of Primary Education.

For the implementation of the first part of the report, we used materials developed during the stage unfolds, critical reports and legislation.

For the research work, we conducted a quantitative study, where we used a questionnaire survey to collect data. The questionnaires as administered to classroom teachers in Basic Schools of Education of a group of schools in the municipality of Viseu.

With our data analysis, we can conclude that teachers think the Curriculum Enrichment Activities influence the curricular activities. They also consider that the Curriculum Enrichment Activities are important in the overall development of students and that students enjoy these activities adhering to them. Regarding the opinion of parents, they demonstrate a positive assessment of the activities, according to information given by teachers.

### **Keywords:**

Curriculum Enrichment Activities; Classroom Teachers; Teachers of Curriculum Enrichment Activities; Basic Schools of Education; Full Time School.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO GERAL .....	1
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO .....	4
Introdução.....	5
1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	6
1.1. Caracterização do contexto .....	6
1.1.1. Caracterização do local de estágio .....	6
1.1.2. Caracterização do grupo e da educadora cooperante .....	7
1.2. Análise das práticas concretizadas na PES II .....	7
1.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	9
2. ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	11
2.1. Caracterização do contexto .....	11
2.1.1. Caracterização do local de estágio .....	11
2.1.2. Caracterização da turma e da professora cooperante .....	12
2.2. Análise das práticas concretizadas na PES III .....	12
2.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	15
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....	19
Introdução.....	20
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL DA INVESTIGAÇÃO ..	21
1. A CONCEÇÃO DE ESCOLA A TEMPO INTEIRO.....	22
1.1. Mudanças na conceção organizacional e curricular na perspetiva da escola a tempo inteiro.....	22
1.2. A integração curricular das atividades de enriquecimento curricular.....	24
2. AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR, TRABALHO PEDAGÓGICO E DIDÁTICO .....	26

2.1. Processos pedagógicos, didáticos e disciplinares no contexto das atividades de enriquecimento curricular – a perspetiva do professor e dos alunos .....	26
3. PROBLEMAS E PERSPETIVAS DE UMA GESTÃO CURRICULAR (DES)ARTICULADA ENTRE TITULARES DE TURMA E DOCENTES DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR .....	28
3.1. (Im)possibilidades de uma gestão curricular das atividades de enriquecimento curricular segundo os critérios da integração, adaptação e contextualização .....	29
3.2. Os (im)prováveis efeitos na reconfiguração curricular .....	31
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	33
1. PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	34
2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO.....	35
3. AMOSTRA/ PARTICIPANTES .....	36
4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	40
5. PROCEDIMENTOS .....	42
6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	43
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	44
1. ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	45
2. ANÁLISE DOS DADOS.....	47
3. DISCUSSÃO DOS DADOS .....	62
3.1. Definição de AEC e quais as AEC em que os alunos estão inscritos .....	62
3.2. O impacto das AEC do ponto de vista da organização curricular, da escola .	63
3.3. O impacto das AEC em relação ao trabalho curricular, pedagógico e didático dos professores titulares de turma do 1.º CEB.....	64
3.4. O desenvolvimento de competências de ensino aprendizagem dos alunos ..	65
3.5. A articulação das AEC com as atividades curriculares .....	65
CONCLUSÃO GERAL.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	70

APÊNDICES.....	75
ANEXOS.....	85

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos por sexo.....	37
Gráfico 2 - Distribuição de inquiridos por intervalo de idades .....	37
Gráfico 3 - Situação profissional dos inquiridos .....	38
Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos por grau académico .....	39
Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos por intervalos de tempo de serviço .....	39
Gráfico 6 - Influência das AEC nas atividades curriculares.....	47
Gráfico 7 - Importância das AEC na formação global dos alunos .....	48
Gráfico 8 - Gosto dos alunos pelas aulas das AEC .....	49
Gráfico 9 - Importância da articulação do trabalho dos professores das AEC e dos professores titulares de turma .....	50
Gráfico 10 - Articulação sistemática e contínua das práticas curriculares com os programas das AEC .....	51
Gráfico 11 - Sucesso dos alunos depende da articulação das atividades curriculares com o trabalho das AEC .....	52
Gráfico 12 - Horários das AEC são compatíveis com o trabalho que se pretende fazer com os alunos .....	53
Gráfico 13 - Evolução nos resultados escolares dos alunos nas áreas associadas às AEC .....	54
Gráfico 14 - Efeitos positivos das AEC no trabalho curricular e pedagógico.....	55
Gráfico 15 - Desenvolvimento cognitivo acrescido aos alunos pelas AEC.....	56
Gráfico 16 - Desenvolvimento socio afetivo acrescido aos alunos pelas AEC.....	56
Gráfico 17 - Desenvolvimento psicomotor acrescido aos alunos pelas AEC .....	57
Gráfico 18 - Melhorias na gestão curricular da turma com a articulação das AEC.....	58
Gráfico 19 - Contribuição das AEC na estrutura curricular possibilitando vantagens para os alunos.....	59
Gráfico 20 - AEC de carácter obrigatório.....	60
Gráfico 21 - Adesão dos pais/encarregados de educação dos alunos às AEC.....	60
Gráfico 22 - Perspetiva positiva dos pais/encarregados de educação em relação às AEC .....	61

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensão da população do estudo.....	36
Quadro 2 - Questionários aplicados aos professores e respetivo retorno.....	42
Quadro 3 - Significado de AEC .....	45
Quadro 4 - AEC frequentadas .....	46

## ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Físico Desportiva

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EM – Estudo do Meio

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

MAT - Matemática

ME – Ministério da Educação

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Planificações e Reflexões EPE e 1.º CEB.....(Em formato digital)	
Apêndice 1 - Plano de Inquérito por questionário .....	76
Apêndice 2 – Nota metodológica enviada à DGIDC .....	81
Apêndice 3 - Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas .....	83
Apêndice 4 - Declaração dos Professores Titulares de Turma para participação na investigação .....	84

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Declaração da frequência no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB.....	86
Anexo 2 - Autorização da DGIDC.....	87
Anexo 3 - Autorização do Agrupamento de escolas .....	88

---

# **INTRODUÇÃO GERAL**

---

Este relatório final de estágio tem como finalidade traçar o percurso realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, práticas vividas ao longo dos dois últimos semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu.

Neste sentido, foram-nos proporcionados dois estágios em contextos diferentes, primeiramente, com um grupo de crianças na Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e, num segundo momento, com uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os oito e dez anos.

Na primeira parte deste relatório, elaborámos uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto. Assim, começámos por uma caracterização dos contextos onde estivemos inseridos. Posteriormente, analisámos as práticas concretizadas também nos dois contextos, baseando-nos em relatórios e planificações realizadas. Por fim, foi feita uma análise às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo em conta os perfis de desempenho do Educador de Infância e dos Professores do ensino Básico, através Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Na parte II, é desenvolvido um trabalho de investigação que teve como principal objetivo compreender o impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular no currículo. Estas atividades são um tema que gera alguma discussão entre os professores. Ao longo desta investigação, pretendemos perceber o que os professores entendem por Atividades de Enriquecimento Curricular e se estas influenciam as atividades curriculares e pedagógicas.

Entendendo que os tempos livres devem contribuir para uma melhoria da qualidade de vida de cada aluno, propomo-nos a elaborar uma investigação com o objetivo geral de conhecer os pressupostos das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Neste sentido, na segunda parte, começámos por fazer uma revisão da literatura, onde apresentamos o conceito de Escola a Tempo Inteiro, seguidamente analisamos os processos pedagógicos e didáticos no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular e, por último, os problemas e perspetivas da gestão curricular entre os professores titulares de turma e os docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Posteriormente, numa secção do trabalho, apresentamos a metodologia utilizada na execução desta investigação, mostrando o problema em estudo e os seus

objetivos, o tipo de investigação, a amostra utilizada e a justificação da sua escolha, as técnicas e instrumentos de pesquisa, o procedimento e, para finalizar, a análise e tratamento dos dados.

Numa outra secção apresentamos os resultados obtidos, partindo da análise da informação recolhida junto da amostra dos professores titulares de turma inquiridos, através do inquérito por questionário, e realizamos também a análise e interpretação, tendo por base a revisão da literatura realizada anteriormente.

Por fim, apresentamos a conclusão geral deste relatório, onde nos baseamos tanto na reflexão do nosso percurso profissional de formação como nas conclusões da investigação efetuada.

---

**PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA  
SOBRE AS PRÁTICAS EM  
CONTEXTO**

---

## **Introdução**

Neste Relatório Final de Estágio, desenvolvemos uma análise crítica do trabalho desenvolvido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

No âmbito desta formação na área da docência, o trabalho que sugerimos apresentar integra-se nas unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e Prática de Ensino Supervisionada III (PES III). O atual documento recai na análise do nosso desempenho nas nossas práticas nos distintos níveis de ensino: Educação Pré-Escolar (EPE), num jardim de infância, e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa turma de 3.º ano de escolaridade. Este trabalho recaiu sobretudo na PES II e na PES III, que decorreram ao longo do segundo e terceiro semestres do mestrado. Nestas unidades curriculares intervimos a maior parte do tempo de forma individual daí dedicarmos mais tempo a estas práticas.

Findadas as intervenções nestes dois níveis de ensino, é importante refletirmos acerca das nossas práticas, com o intuito de percebermos quais as competências que desenvolvemos no decorrer destes semestres, bem como termos perceção onde tivemos as principais dificuldades e refletir como poderemos melhorar as nossas práticas no futuro.

Para cada um dos estabelecimentos de ensino que nos acolheu no âmbito da prática pedagógica, foi necessário o conhecimento dos documentos reguladores da própria escola.

Esta reflexão abrange pensamentos, ações em lecionações/ dinamizações e, reflexões próprias e com os nossos orientadores supervisores e orientadores cooperantes. Esta reflexão é repartida por duas secções: PES II e PES III, com o propósito de conseguirmos caracterizar, de forma mais particularizada, cada um dos contextos, a análise das práticas realizadas nas respetivas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) e, para finalizar, a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

## **1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **1.1. Caraterização do contexto**

A unidade curricular PES II permitiu-nos fazer um estágio durante o segundo semestre do primeiro ano do Mestrado, num jardim de infância. Foram-nos designados três dias de estágio, de segunda a quarta-feira, das 9 às 12 horas e das 14 às 16 horas, numa sala de atividades, situada no concelho de Viseu.

Ao longo de treze semanas, tornou-se exequível experiencarmos o papel de educadores. Contrariamente ao semestre antecedente que as dinamizações diárias eram feitas pelas três estagiárias do grupo, no semestre em questão, esta dinamização era praticada apenas pela educadora/estagiária responsável pela semana, à exceção da primeira semana e o primeiro dia da segunda semana de estágio que foram dinamizadas em conjunto com o grupo. Tudo isto originou que cada semana fosse atribuída a uma estagiária do grupo, sendo que cada uma delas teve oportunidade para dinamizar quatro semanas individuais e quatro dias em grupo.

#### **1.1.1. Caraterização do local de estágio**

O jardim de infância a que nos referimos pertence ao distrito de Viseu e contém quatro salas de atividades. O edifício tem rés do chão e primeiro andar, sendo que as quatro salas de atividades encontram-se no primeiro andar, bem como duas áreas sanitárias e no rés do chão existe o refeitório, a cozinha, uma casa de banho, o polivalente, o *hall* de entrada e uma sala de reuniões.

O jardim de infância também contém espaço exterior que se encontra murado e vedado com gradeamento. É um exterior com algum espaço amplo de um lado e do outro com construções para as brincadeiras das crianças.

Relativamente à sala de atividades, nesta existem quatro expositores de parede em que estão inseridos os mapas de registo gerais, escolhidos pela educadora titular, bem como os trabalhos feitos pelas crianças. A sala estava organizada em áreas de interesse: área da expressão plástica, dos jogos de mesa, dos jogos de chão, da biblioteca, da informática, da casa das bonecas, da mercearia e da área assegurada à reunião.

### **1.1.2. Caracterização do grupo e da educadora cooperante**

O grupo era constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos de idade. Este grupo era constituído por onze crianças do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Para além do grupo apresentar uma faixa etária bastante heterogénea era, também, muito heterogéneo em relação ao nível de autonomia, ao nível das aptidões, bem como, nos mais pequenos, dificuldades de concentração características dessas idades. No geral, era um grupo bastante entusiasmado e que gostava de atividades diversificadas.

A educadora cooperante conta com uma educadora a tempo parcial e duas assistentes operacionais, uma permanente na sala de atividades e outra com funções de Componente e Apoio à Família (CAF).

Relativamente à rotina da sala de atividades, esta era constante, estável e portanto previsível para a criança, criando, assim, um sentimento de estabilidade e segurança, pois a criança sabia o que antecedeu, o que estava a acontecer e o que iria posteriormente acontecer. Do ponto de vista do educador, permite um ambiente organizado, podendo assim, observar as crianças e preparar as suas planificações em função das crianças, facilitando na melhoria das suas práticas.

## **1.2. Análise das práticas concretizadas na PES II**

As práticas concretizadas, durante o segundo semestre, permitiram-nos apropriar e vivenciar o que são as práticas de um educador. Através deste estágio apercebemo-nos melhor da realidade da EPE.

Relativamente ao processo de preparação de dinamizações, a educadora sugeria-nos um tema a desenvolver, nós pesquisávamos, reuníamos, apresentávamos os vários planos de ação possíveis e decidíamos qual a melhor forma para atuar. Posteriormente, apresentávamos as nossas ideias à educadora a fim de ela as ajustar. De seguida, assim que estivesse aprovado o trabalho, começávamos a construção de todo o material necessário. No entanto, é de referir que a maior parte das semanas o grupo se dirigia junto dos professores das diversas áreas de conteúdo da unidade curricular PES II. As reflexões das observações feitas pelos supervisores de estágio serviam, e bem, para colmatar erros em possíveis dinamizações futuras.

Ao longo de todo o período de estágio, o grupo procurou ir ao encontro das necessidades das crianças, proporcionando atividades diversificadas, sempre com o propósito de um bom desenvolvimento da criança.

O ambiente educativo tem de ser tido em conta, no contexto da EPE, uma vez que os grandes alicerces deste são o grupo, o espaço e o tempo.

No que concerne ao grupo de crianças, tentámos sempre realizar atividades diversificadas, sendo estas de cariz individual, em pequenos grupos, ou até em grande grupo. É importante que as crianças trabalhem a pares ou em grupos, uma vez que socializam umas com as outras e aprendem a partilhar ideias. O ritmo de trabalho e as competências de cada criança eram tidas em conta, pois as atividades eram adaptadas às crianças segundo as suas competências.

O espaço é um dos outros alicerces do ambiente educativo a ser tido em conta. A organização do espaço e dos materiais existentes na sala de atividades condiciona o que as crianças podem fazer e como aprendem (Ministério da Educação, 1997).

Por fim, é importante que o tempo seja organizado, para que as crianças se sintam seguras e tranquilas, sabendo assim em que momento do dia se encontram. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as referências temporais “são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

A organização do tempo nesta sala de atividades acontecia sempre da mesma forma. Inicialmente, as crianças chegavam à sala de atividades, onde realizavam atividades livres até às 9h45m. Nesse momento, as crianças tinham quinze minutos para arrumar os materiais que utilizaram. De seguida, as crianças eram encaminhadas para a manta, organizada em sistema de U, para ser realizado o acolhimento, bem como as tarefas relativas a esse momento e o preenchimento dos quadros reguladores da rotina, seguindo-se uma atividade dirigida pela educadora.

Sensivelmente às 10h15m, as crianças iam fazer a sua higiene, seguindo-se assim o lanche.

Seguidamente, as crianças dirigiam-se até ao espaço exterior ou para o polivalente (dependendo do tempo que se fazia sentir nesse dia), até às 11h, momento este em que as crianças ficavam sob responsabilidade das assistentes operacionais da CAF.

Posteriormente, as crianças eram acompanhadas até à sala de atividades, onde iniciavam outras tarefas propostas pela educadora, até à hora de almoço.

Na hora de almoço, as crianças tinham também um momento de convivência, novamente com as assistentes operacionais da CAF, até às 14h. De referir que as crianças almoçavam um dia ao 12h e outro ao 12h30m, uma vez que o refeitório do jardim se tornava pequeno para acolher as quatro salas de atividades ao mesmo tempo.

Quando as crianças regressavam do almoço, o grupo era encaminhado para a manta, para o acolhimento, onde se cantava a canção das “Boas tardes” e o chefe do grupo dizia qual tinha sido o almoço nesse dia, as crianças que almoçavam em casa também tinham essa oportunidade.

Após esse momento, as crianças começavam novamente uma atividade dirigida pela educadora. As crianças que acabassem o seu trabalho poderiam brincar nas atividades livres até às 15h15m, hora em que começavam a arrumar tudo e a sentarem-se na manta. Neste momento as crianças refletiam sobre o comportamento desse dia e colocavam um *smile* no quadro do comportamento, segundo aquilo que cada uma tinha refletido.

Terminado esse momento, as crianças dirigiam-se às casas de banho para fazer a sua higiene e de seguida iam lanchar. De destacar que um dia lanchavam no refeitório do jardim e outro dia na sala de atividades, uma vez que o refeitório era demasiado pequeno para as quatro salas do jardim lancharem ao mesmo tempo, como já foi referido anteriormente.

### **1.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

No que diz respeito a documentos orientadores da EPE, destacamos o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB e as OCEPE.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância que define competências a desenvolver pelo educador no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Relativamente ao documento das OCEPE (Ministério da Educação, 1997), distingue três áreas de conteúdo, são elas a Formação Pessoal e Social,

Expressão/Comunicação (domínio das Expressão Físico-Motora, Educação Dramática, Educação Musical e Educação Plástica, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática) e Conhecimento do Mundo.

Segundo o decreto-lei acima referido, bem como o documento das OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o educador tem de ter em consideração diversas etapas, que se vão aprofundando com o tempo e a experiência. Deste modo, o educador deve observar todas as crianças para compreender as suas capacidades e interesses e conhecer a sua situação familiar e o seu meio envolvente. A observação constante estabelece, assim, “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Assim sendo, após a observação das crianças é necessário que haja uma diferenciação pedagógica, ou seja, o educador deve conhecer as suas intervenções e as estratégias em função das diversas crianças.

No que concerne à organização do ambiente educativo, ou seja, a organização do espaço, tempo, grupo e comunidade educativa devem ser responsabilidade do educador, uma vez que este tem de ter em consideração todas as características da criança e do grupo “de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). O bem-estar e segurança de cada grupo, de modo a que cada criança se sinta acolhida, escutada e valorizada, contribuindo “para a sua autoestima e desejo de aprender”, deve ser um fator fulcral na construção deste ambiente educativo (Ministério da Educação, 1997, pp.20-21).

É da responsabilidade do educador proporcionar um ambiente de desenvolvimento que estimule o grupo e promover aprendizagens importantes e distintas, pois assim estará a colaborar para uma maior igualdade de oportunidades entre todas as crianças.

No que diz respeito à construção do ambiente educativo, o grupo de estágio esteve presente na elaboração de alguns quadros reguladores da rotina e diariamente, no acolhimento e durante o dia, estes aspetos foram abordados com o grupo, pela educadora. A organização do grupo foi da responsabilidade do grupo de estágio, no entanto a educadora cooperante deu algumas opiniões. Relativamente a organização do espaço, este não foi da responsabilidade do grupo de estágio, uma vez que a sala já estava organizada, de acordo com a opinião da educadora cooperante.

## **2. ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **2.1. Caraterização do contexto**

A PES do terceiro e último semestre do mestrado decorreu em contexto do 1.º CEB, numa escola sediada no concelho de Viseu. A unidade curricular PES III permitiu-nos muito contacto com a instituição ao longo de algumas semanas, distribuídas por três dias de estágio, de segunda a quarta-feira, das 9 às 12 horas e das 14 às 16 horas. No decorrer deste estágio, o grupo teve oportunidade de estar numa sala de 3.º ano de escolaridade.

Quanto ao processo de estágio, como havia sucedido no semestre anterior, a intervenção do grupo em questão era feita pela estagiária responsável por essa semana, cada estagiária teve oportunidade de dinamizar quatro semanas individualmente, sendo que estas eram alternadas de acordo com as três estagiárias do grupo. À exceção das duas primeiras semanas de observação e duas dinamizações em grupo, as quais foram elaboradas e dinamizadas em grupo. Embora as outras semanas fossem dinamizadas individualmente, todos os elementos do grupo contribuíam para a construção dos materiais, bem como a elaboração do plano de aula.

#### **2.1.1. Caraterização do local de estágio**

A escola a que nos referimos está localizada no concelho e distrito de Viseu. A escola tem dois pisos, rés do chão e 1.º andar, contém duas escadas de acesso, o *hall* de entrada está equipado com uma casa de banho para pessoas com deficiência, quatro casas de banho para crianças e quatro para adultos.

É constituída por dozes salas de aula do 1.º CEB e quatro salas de atividades para a EPE, uma biblioteca, uma mediateca, bar, cozinha, refeitório, papelaria e reprografia, unidade de autismo, sala de computadores, polivalente, gabinete para a coordenação de escolas e serviços administrativos, existe, também, um recreio exterior à volta da escola, um campo desportivo e um campo de futebol pré-fabricado.

Relativamente ao material existente na sala de aula, estava disponível um computador com acesso à internet, um quadro interativo, placards, quadro preto de giz, e algum material interativo, como o *cusinaire* e o ábaco.

### **2.1.2. Caracterização da turma e da professora cooperante**

A turma era constituída por vinte e dois alunos, dezasseis rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade. Uma das alunas estava assinalada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Esta turma era muito heterogénea, ao nível de competências, isto porque apresentava alunos com elevados níveis de capacidades e outros com grande dificuldade de concentração e, por consequência, de menor capacidade cognitiva. No geral, era uma turma faladora e que precisava de ter atividades bastante lúdicas e que lhe despertassem atenção. Era necessária uma atenção redobrada com estes alunos, saber ouvir a opinião destes e ter uma grande criatividade para trabalhar com eles.

No geral, relativamente à área de Português, os alunos exprimiam-se de forma clara e audível, empregando um vocabulário variado e apropriado ao contexto.

Quanto à área de Matemática (MAT), na globalidade os alunos sabiam compor e decompor números, sabiam realizar situações problemáticas, embora alguns com algumas dificuldades na sua interpretação, no algoritmo da divisão. Alguns dos alunos tinham alguma dificuldade, uma vez que não tinham presente as tabuadas da multiplicação.

Na área de Estudo do Meio (EM), os alunos revelam bastante interesse nas atividades experimentais apresentadas e mostravam muita curiosidade na aprendizagem e na pesquisa de conteúdos abordados.

No que concerne à professora cooperante, esta demonstrou sempre vontade e disponibilidade para ajudar o grupo de estágio a fim de facultar as melhores e mais variadas aprendizagens e atividades aos seus alunos.

No que diz respeito às opções metodológicas, a professora cooperante procurou sempre que os alunos pensassem, questionassem e investigassem, levando-os a pensarem, ao raciocínio matemático e à descoberta de soluções.

## **2.2. Análise das práticas concretizadas na PES III**

Através das práticas concretizadas, durante o terceiro semestre, pudemos ter uma visão mais alargada de como é caracterizado o 1.º CEB, como funciona, quem colabora e quais as medidas úteis para o seu funcionamento. Também nos permitiu

tomarmos conhecimento acerca dos organismos da escola, como se articulam e quais os documentos que orientam, bem como toda a ação dos docentes neste ciclo de ensino. Acima de tudo, pudemos compreender que existe um trabalho de equipa com todos os elementos da comunidade educativa (autarquia, pais, docentes, diretores de escola,...) com o mesmo propósito: o sucesso e a progressão dos alunos.

Sendo esta uma unidade curricular prática, acaba por exigir bastante mais de nós, nomeadamente, ao nível profissional, pessoal, social, relacional e ao nível afetivo.

Quanto aos planos de aula e às estratégias escolhidas para as diversas aulas, foram sempre realizados com bastante cuidado e com rigor científico. O grupo organizava o seu trabalho todas as semanas, iniciava-se com um diálogo com a professora cooperante, a fim de esta nos comunicar quais os conteúdos a abordar e desenvolver na seguinte semana. De seguida, o grupo pesquisava e discutia os conteúdos e, posteriormente, reunia com os supervisores, para assim apreciar as estratégias e as atividades mais apropriadas. Após todo este tempo, o grupo de estágio reunia com a professora titular de turma com o intuito de refletir sobre a proposta apresentada, para assim ser realizado um trabalho mais produtivo para os alunos.

Relativamente aos materiais construídos para as diversas intervenções, podemos considerar que, embora demorassem algum tempo a elaborá-los, não nos proporcionou grande dificuldade na sua execução. No entanto, em algumas ocasiões não foram utilizados da melhor forma.

Apesar de quem era responsável pela dinamização da semana, as decisões eram tomadas em grupo, com a ajuda dos supervisores e da professora cooperante. Os materiais eram sempre construídos pelo grupo de estágio. Esta entajuda só facilitou o nosso trabalho, uma vez que todas podíamos dar a nossa opinião e as nossas ideias, trazendo-nos algumas vantagens, uma vez que poderíamos refletir quais as melhores estratégias para os distintos conteúdos a abordar e cada uma dava o seu contributo, discutindo assim tudo, com o grupo de estágio. É de destacar também, que caso alguma das estagiárias do grupo tivesse alguma impossibilidade de dinamizar a aula, qualquer uma dos elementos do grupo de estágio estava preparada para a substituir, sabendo assim tudo o que teria de fazer. Tudo isto criou maior união entre o grupo de estágio. Para findar, outra das vantagens do trabalho em equipa e da ajuda mutua, era o facto de a semana da dinamização não se tornava tão cansativa, uma vez que o trabalho era repartido pelos três elementos do grupo.

Com as reflexões realizadas todas as semanas com a professora cooperante e os supervisores (quando eramos observadas), conseguimos também melhorar a nossa postura em relação aos alunos. Sempre que o grupo tivesse alguma dúvida, podia ser colmatada com os supervisores da ESEV (Escola Superior de Educação de Viseu) e a professora titular de turma, que em qualquer circunstância se mostraram disponíveis para ajudar e orientar.

Os supervisores e a professora cooperante foram um elemento chave para o nosso processo de estágio, assim como para a nossa formação. Foram imprescindíveis as críticas construtivas que nos fizeram ao longo do período de estágio, as muitas aprendizagens que adquirimos neste semestre que nos ajudaram a crescer diariamente, pois foram fundamentais para o nosso crescimento enquanto futuras professoras.

A unidade curricular PES III, assim como a PES do semestre passado, proporcionou-nos mais idas à escola, mais contacto com os alunos e interação com o meio, permitindo-nos assim desenvolver mais as nossas competências, o que não aconteceu com a PES do primeiro semestre. Desta forma, esta unidade curricular levou-nos a elaborar trinta documentos, quatro planos de aula individuais e quatro reflexões das dinamizações individuais, por cada estagiária, uma planificação a longo prazo em grupo, uma reflexão final de estágio individual e dois planos de aula, com as respetivas reflexões, em grupo.

No que diz respeito às áreas disciplinares abordadas, estas eram quatro: Português, MAT, EM e Expressões, no entanto, as expressões subdividem-se em Educação Físico-Motora, Educação Musical, Educação Plástica e Educação Dramática. Quanto à sua dinâmica, todos os dias as estagiárias abordavam as quatro áreas disciplinares, sendo que as expressões eram alternadas nos diferentes dias. Em todas as intervenções tentávamos articular todas as áreas, com o objetivo de motivar e estabelecer uma ligação dos conhecimentos, para facilitar a compreensão por parte de todos os alunos.

Ao longo de todo o estágio, os planos de aula foram elaborados sempre tendo em atenção os documentos normativos e, sempre que possível, diversificando os recursos a utilizar. Tentámos sempre que os materiais construídos fossem motivadores e criativos. O grupo elaborou fichas, recorremos ao quadro interativo, a dramatizações, painéis alusivos a estações do ano, atividades experimentais e jogos didáticos (jogo do 24, jogo da glória, jogo da batata quente com os verbos, entre outros).

Uma das maiores dificuldades sentidas pelo grupo foi a gestão do tempo, aquando a realização dos planos de aula, o grupo estava sempre receoso que o tempo previsto não fosse cumprido. No entanto, à medida que fomos conhecendo a turma e ao mesmo tempo tendo mais experiência, essa dificuldade foi diminuindo, facilitando a elaboração do plano de aula no que diz respeito à gestão do tempo, e conseguindo assim cumprir com a totalidade do plano.

Respeitante à nossa prática enquanto docentes, foi o nosso melhor estágio, no entanto sentimos algumas dificuldades em nos adaptar ao contexto em que estávamos inseridas. No entanto, tentámos sempre fazer o melhor que podemos. A nossa atitude pareceu-nos adequada, tendo sempre a preocupação de circularmos pela sala, com o intuito de observarmos o trabalho realizado pelos alunos, de modo a acompanhar os mesmos e criar maior empatia e interações entre professor/aluno. As estagiárias que não estivessem a dinamizar nessa semana, por norma colocavam-se junto dos alunos com mais dificuldade, para atenuar possíveis dúvidas.

### **2.3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

No que diz respeito a documentos orientadores do 1.º CEB, destacamos o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Este decreto demonstra “exigências para a organização dos projetos para a respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”, daí a sua relevância para analisar as aptidões e conhecimentos conseguidos pelos estagiários.

Atendendo ao decreto acima referido, relativamente ao currículo, na unidade curricular de PES III, foi-nos pedido elaborar uma planificação a longo prazo, tendo em conta uma breve reflexão sobre o percurso de estágio e as dificuldades que percecionámos nos alunos. Deste modo, refletimos sobre duas das práticas realizadas ao longo do estágio, em duas áreas disciplinares, no que diz respeito ao EM trabalhámos o conteúdo “Meios de Comunicação” e no que diz respeito à área de Português foi trabalhada a “Escrita”. Neste último, verificámos que os alunos tinham algumas dificuldades, portanto optámos por incidir nesta área de conteúdo.

Assim sendo, é por demais refletir sobre as várias componentes desta prática, focando-nos essencialmente nos alunos, isto é, analisar e observar se estes

assimilaram efetivamente os conhecimentos objetivados para a aula. Para esta análise fizemos uma abordagem à avaliação dos alunos, tendo como referência o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, particularmente o tópico da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, no entanto focámo-nos mais na formativa, uma vez que era esta que estava presente nas nossas práticas de estágio.

Deste modo, apercebemo-nos que era fulcral realizar esta abordagem, pois, a avaliação “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 23.º).

A análise do decreto acima citado, sustentou ainda mais a perceção relativamente à avaliação, tendo sido possível compreendermos a importância da mesma no 1.º CEB, assim como a utilidade que esta tem para o professor.

Assim, a elaboração de uma planificação a longo prazo é bastante enriquecedora para a nossa formação profissional, pois será um instrumento relevante para a nossa futura prática profissional.

É de destacar que, quando se planifica, é necessário ter em conta a interdisciplinaridade e intertemática, isto é, relacionar as diferentes áreas. Por outro lado, é também importante referir que, devemos planificar tendo em consideração as capacidades e dificuldades dos alunos, bem como as suas aprendizagens prévias.

No decorrer das aulas, por nós dinamizadas, sempre que era desenvolvido um trabalho, este era corrigido no quadro de giz, no quadro interativo (sempre que assim se justificasse), ou oralmente com o intuito que todos os alunos pudessem ir desenvolvendo a sua autonomia e podendo assim detetar e corrigir os seus erros. Normalmente, na área de MAT, não havia só uma resolução do trabalho, assim, a estagiária aquando a resolução do mesmo, circulava pela sala para ver as várias estratégias a serem utilizadas e, no momento da correção, solicitava os alunos que tinham diferentes estratégias de resolução. Quando nós circulávamos pela sala, conseguíamos observar os alunos que tinham mais dificuldade na resolução, para de seguida incidirmos mais no assunto, para que todos conseguissem alcançar a resolução correta do trabalho. Neste sentido, achamos que este procedimento foi um bom instrumento para a construção do conhecimento dos alunos, na medida em que nos ajudou a avaliar o desempenho dos alunos.

Como estávamos a estagiar numa turma de terceiro ano de escolaridade, e que, no semestre anterior, no âmbito da unidade curricular PES II, havíamos estagiado

na EPE, houve no início alguma dificuldade em contextualizar e articular as aprendizagens.

No que diz respeito à integração do currículo, na área curricular de Português, o objetivo principal era desenvolver a escrita de textos diversificados, leitura clara, audível e fluente, interpretação de textos e potenciar aos alunos um gosto pela leitura e escrita, estando assim, a ir ao encontro do estipulado pelo perfil do professor do 1.º CEB, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Os objetivos foram concretizados, através de fichas, leitura de textos, escrita de textos variados (a pares, em pequenos grupos e em grande grupo), realização de jogos lúdicos.

Na área da MAT, pretendíamos que os alunos interpretassem e solucionassem situações problemáticas, resolvessem algoritmos, interpretassem dados estatísticos, entre outros. Deste modo, apresentámos fichas de trabalho, exercícios no quadro preto de giz e no quadro interativo e jogos matemáticos. Também estes exercícios eram todos corrigidos em grande grupo, para assim possibilitar as diferentes resoluções a todos os alunos.

Respetivamente à área de EM, foram realizadas várias atividades experimentais, sempre com o registo das mesmas, foram também efetuadas várias pesquisas em grupo e apresentação das mesmas à turma, surpreendendo assim, as estagiárias, dado a riqueza dos trabalhos apresentados.

No âmbito da saúde, também abordámos a higiene alimentar e a higiene pessoal de cada um, estabelecendo assim ligação com o quotidiano de cada um.

Relativamente às expressões, tentámos todos os dias realizar alguma delas, demos também oportunidade aos alunos de saírem ao exterior, quando se justificava e quando era possível. Efetuamos atividades como dramatizações, jogos, corridas, recorte, pintura, elaboração de cartazes alusivos a estações do ano, desenho, entre outros.

Tendo em atenção o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, e analisando todas as nossas práticas, consideramos que se aproximam do que está delimitado para este nível de ensino.

Todo o trabalho desenvolvido foi relevante para a nossa aprendizagem enquanto futuras professoras, pois adquirimos conhecimentos, competências, atitudes e opiniões relativas a todo o processo que se inicia desde a educação pré-escolar até ciclos seguintes.

Em suma, com este estágio, crescemos e aprendemos muito, mas o que extraímos desta aprendizagem são apenas duas palavras, persistência e luta, pois só assim é que nos tornamos pessoas íntegras, realizadas e responsáveis.

---

## **PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

---

**O IMPACTO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR:  
perspetivas dos professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Viseu**

## **Introdução**

O estudo efetuado refere-se à análise do impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no currículo do 1.º CEB, num agrupamento de escolas do concelho e distrito de Viseu, onde nos propomos perceber qual a perspetiva dos professores titulares de turma do 1.º CEB sobre estas atividades e qual a sua influência no trabalho que se desenvolve nas escolas. A necessidade de investigar este tema surgiu, essencialmente, da nossa curiosidade e necessidade formativa em aprofundar as dinâmicas escolares e as conseqüentes repercussões da implementação daquelas atividades no trabalho desenvolvido pelos professores.

Deste modo, e como durante as três PES que tivemos, não nos foi possível observar nenhuma implementação destas atividades, ficámos com vontade de compreender a importância das AEC no 1.º CEB, perceber também qual a organização e gestão curricular das AEC e se estas se articulam com o restante currículo das atividades letivas. É importante explorar os diferentes níveis de perceção dos professores titulares de turma, do 1.º CEB, acerca das AEC.

Esta parte do trabalho de investigação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o enquadramento teórico-concetual sobre o tema em estudo, onde tentamos mostrar a perspetiva de diversos autores, bem como a legislação sobre os temas ligados às AEC.

No que diz respeito ao segundo capítulo, referimo-nos à metodologia adotada nesta investigação. Neste capítulo, expomos as diferentes fases ligadas a este processo, como a formulação do problema de investigação e os seus objetivos, o tipo de investigação e a forma como a análise e tratamento de dados foi efetuada.

Relativamente ao terceiro capítulo, apresentamos e debatemos os resultados conseguidos através da recolha de dados realizada por inquéritos por questionário aos professores titulares de turma do 1.º CEB. A discussão daqueles dados foi efetuada baseando-nos no enquadramento teórico delineado, com o intuito de dar resposta ao problema inicial e obter as conclusões do estudo empírico.

---

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL DA INVESTIGAÇÃO**

---

No intuito de responder ao problema da investigação, neste capítulo, mostraremos o trabalho da revisão da literatura feita. Desta forma, iniciamos por definir escola a tempo inteiro, assim como as suas mudanças e integração, de seguida fazemos uma breve apreciação acerca do trabalho pedagógico e didático dos professores e alunos, em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular, e, por último, a articulação entre os professores titulares de turma e os docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular.

## **1. A CONCEÇÃO DE ESCOLA A TEMPO INTEIRO**

No decorrer deste ponto, abordamos o conceito de escola a tempo inteiro no 1.º CEB e o programa das AEC que tem em vista a sua execução.

Inúmeros decretos-lei tentaram dar resposta às necessidades das famílias, necessidades essas, que visavam ocupar o tempo livre dos alunos, alargando os seus conhecimentos, de modo a enriquecer as suas aprendizagens e a apoiar as famílias.

Chegou-se portanto a este programa, regulamentado pelo Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, que visa a implementação das AEC.

### **1.1. Mudanças na conceção organizacional e curricular na perspetiva da escola a tempo inteiro**

A escola a tempo inteiro surge associada à “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em actividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (Pires, 2007, p.78).

Presentemente, as escolas passaram a assumir cargos mais alargados nas sociedades contemporâneas, de forma a contribuir para a sua credibilização enquanto estabelecimento social e educativo (Cosme & Trindade, 2007).

Um projeto como a escola a tempo inteiro pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços, oferecendo um maior tempo de permanência aos alunos, para isso pressupõe-se matrizes curriculares alargadas e uma nova disposição da escola.

A escola a tempo inteiro exige que os estabelecimentos de ensino em que é lecionado o 1.º CEB alarguem o seu horário de funcionamento, para que os alunos que os frequentam, neles possam permanecer ocupados, ou integrados em atividades educativas, sem custos financeiros para as famílias.

A implementação das atividades de enriquecimento curricular, reorientadas pelo despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, na introdução deste documento, como a necessidade “De adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”.

O despacho anteriormente citado “estabeleceu o funcionamento de actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, transformando, tanto directa como indirectamente, de forma vincada, a organização deste nível de ensino na quase totalidade das escolas da rede pública do país” (Santos, 2009, p.7).

Com a implementação deste projeto, o governo acredita que poderá não só melhorar o rendimento escolar dos alunos, como também fazer face ao insucesso e abandono escolar.

O Programa Escola a Tempo Inteiro baseia-se no princípio de que o sucesso escolar aumenta com o aumento da permanência dos alunos na Escola. Para concretizar o Programa é necessário promover actividades que ocupem as crianças: surgem assim as Actividades de Enriquecimento Curricular (Castro, 2007, p. 22).

As AEC pretendem cumprir o objetivo de garantir a todos os alunos do 1.º CEB, gratuitamente, a oportunidade de aprendizagens enriquecedoras do currículo e, ao mesmo tempo, implementar o conceito de escola a tempo inteiro. As AEC devem ser consideradas uma atividade educativa participada de forma voluntária e, têm ainda, o dever de ocorrer sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades educativas.

O Programa estipulado pela “escola a tempo inteiro” tem como principal função a melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1.º CEB e com ele as atividades de enriquecimento curricular visam facultar um tempo de qualidade para as crianças na escola, sendo estes momentos únicos de desenvolvimento de competências e conseqüentemente o seu sucesso escolar de forma totalmente gratuita (Fernandes, 2013, p. 35).

Assim, a oferta das AEC, por parte das escolas é obrigatória, mas de frequência facultativa e gratuita. No entanto, a inscrição é gerada com um compromisso de responsabilização dos pais/ encarregados de educação pela assiduidade dos alunos.

Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas devem, no 1.º ciclo do ensino básico, desenvolver atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo, com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementem as atividades da componente curricular desenvolvidas em sala de aula. Deste modo,

cada estabelecimento de ensino do 1.º ciclo garante a oferta de uma diversidade de atividades que considera relevantes para a formação integral dos seus alunos e articula com as famílias uma ocupação útil e consequente dos tempos não letivos (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, citado pelo Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho).

No que diz respeito às AEC, Salgado (s.d., citada por Garrido, 2007) defende que “devem ser realizadas em perspectiva lúdica e não como mais horas de aulas” com “uma pedagogia próxima do brincar, actividade em que a criança aprende imensas coisas que tem por base a teoria do lazer: descansar, divertir e desenvolver”.

Esta oferta extra escola (...) teve sempre uma dupla valência – por um lado, ocupar as crianças face à crescente indisponibilidade de tempo da família, e, por outro, oferecer aos filhos um enriquecimento da sua formação, desejavelmente respondendo aos interesses que manifestam (Roldão, 2008, citado por Fernandes, 2013, p.39).

O Ministério da Educação (ME) considerou importante para uma melhor aprendizagem das crianças, as AEC, de modo que os alunos tenham melhores condições no 1.º CEB, uma vez que tende a melhorar o acompanhamento dos alunos, para tal dá “continuidade ao Apoio ao Estudo no 1.º ciclo, a par das outras atividades de enriquecimento curricular” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3). Assim sendo, as AEC tornam-se fulcrais para a aprendizagem dos alunos.

## **1.2. A integração curricular das atividades de enriquecimento curricular**

No ano letivo 2006/2007, com o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, é implementado o Programa das AEC no 1.º CEB, de forma a garantir o acesso dos alunos a um conjunto diferenciado de aprendizagens enriquecedoras do currículo e à articulação entre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e as necessidades das famílias, uma vez que torna o horário das escolas compatível com o horário dos pais.

A propósito, citamos Pires, Fernandes e Formosinho (1991, pp.149-150) quando referem quatro interpretações de currículo:

- 1) O currículo como elenco das disciplinas e dos programas aprovados pelo Ministério da Educação (currículo oficial);
- 2) O currículo como conjunto das actividades educativas programadas pela escola (currículo formal);
- 3) O currículo como tudo o que é aprendido na escola (currículo centrado na aprendizagem), o que inclui também o currículo informal e o currículo oculto;
- 4) O currículo como «conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional» e das relações com os outros e com a organização (currículo oculto ou escondido).

O “currículo é aquilo que se espera que a escola deva fazer aprender os seus alunos porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e como cidadãos” (Roldão, 2003, p. 34).

No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, no seu artigo 1.º, pode ler-se que este “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”. O mesmo decreto, no artigo 2.º, define currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”.

Os professores do 1.º CEB, titulares de turma, devem estar envolvidos na planificação das AEC, uma vez que devem ser tidos em conta disponibilizando também recursos humanos, técnico-pedagógicos e os espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento.

No âmbito específico das Actividades de Enriquecimento Curricular, a qualidade da articulação entre a Actividade Física e Desportiva e as Actividades Lúdico-Expressivas, bem como entre qualquer actividade, depende sempre da intervenção do professor titular de turma, tal como exposto na legislação respectiva (artigo 31.º do Despacho 14460/2008, de 26 de maio, citado por Rosa & Figueiredo, 2011, p. 121).

Desta forma, no Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, no artigo 1.º, no ponto 19, refere-se que

A planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve, obrigatoriamente, envolver os educadores titulares de

grupo, os professores do 1.º ciclo titulares de turma e os departamentos curriculares e mobilizar os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento.

A supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC no 1.º CEB são da competência, em primeira instância, dos professores titulares de turma. Desta forma, a prática desta competência tem em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares e deve contemplar o desenvolvimento dos seguintes aspetos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras das actividades de enriquecimento curricular;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;
- f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alínea 32).

## **2. AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR, TRABALHO PEDAGÓGICO E DIDÁTICO**

Ao longo deste tópico iremos trabalhar os processos desenvolvidos nas AEC. Será também estudado a perspetiva do professor e do aluno acerca das AEC.

Seguidamente trabalhamos, também, o papel do professor e do aluno em relação às AEC.

### **2.1. Processos pedagógicos, didáticos e disciplinares no contexto das atividades de enriquecimento curricular – a perspetiva do professor e dos alunos**

Pretende-se que a escola ultrapasse a sala de aula, não se limitando ao espaço do edifício onde se depara a instituição escolar e se relacione com o meio

envolvente e com a comunidade escolar, ou seja ambiciona-se uma escola inovadora voltada para o futuro e para as necessidades específicas de cada aluno.

Os professores necessitam saber atuar em função das particularidades pessoais e das singularidades culturais dos alunos, para que lhes sejam concedidas as respostas pedagógico-didáticas diferenciadas (Roldão, 1999b).

O Despacho n.º 9265-B, de 15 de julho, do artigo 9.º, no capítulo III, em relação ao perfil profissional dos profissionais das AEC, refere que “Os profissionais não docentes que dinamizam AEC devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público – alvo ou currículo relevante para o efeito”.

Castro (2007) refere que “o recurso a professores contratados com formação específica para lecionar as Atividades de Enriquecimento Curricular reforça, nos professores titulares de turma, a ideia de que não precisam de trabalhar a área das Expressões”. Os professores titulares de turma alegam que têm formação técnica e específica inferior à dos docentes contratados para lecionarem estas AEC e tendo como principal preocupação elevar o aproveitamento e êxito nas ditas áreas consideradas essenciais, podem assim dedicar-lhes mais tempo.

Torna-se assim trabalhoso estimular os professores titulares de turma para a formação e articulação vertical dos programas destas áreas e estas deixam de ser trabalhadas o que leva a uma escassa formação artística da generalidade dos professores titulares de turma aos seus alunos.

O professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e as suas aprendizagens na vida social (Bulgraen, 2010, p. 32).

Durkheim, 1975 refere que,

o dever é o melhor estimulante do esforço para a criança. Para ser sensível, como convêm, as punições e as recompensas, é preciso ter já consciência da sua dignidade e, por conseguinte, do seu dever. Mas a criança apenas pode conhecer o dever através dos seus professores ou de seus pais (p.68).

O programa das AEC pretende dar resposta a duas linhas orientadoras.

A primeira, com um cariz marcadamente social, procura assegurar que os alunos e as suas famílias possam ter acesso a um serviço que preenche os tempos livres para lá das actividades lectivas. A segunda, preferencialmente educativa, pretende criar a oportunidade para a frequência de actividades até aqui dispendiosas e inacessíveis a grande parte dos alunos (Santos, Oliveira & Festas, 2011, p.62).

Deste modo, os professores titulares de turma em conjunto com os profissionais das AEC e os próprios pais deveriam fazer um trabalho articulado, para que os alunos possam entender que apesar das AEC não determinarem a transição ou não dos alunos, estas devem ser levadas a sério e respeitando tudo o que nelas está implícito.

“A criança deve aprender de forma lúdica. Não deve ser carregada com mais trabalhos escolares formais, mas ter uma aprendizagem através de actividades culturais” (Salgado, citada por Garrido, 2007)<sup>1</sup>

Uma vez que estas actividades são de carácter facultativo, os alunos e os pais/encarregados de educação apostam num serviço para ocupar os tempos livres dos alunos nas escolas.

### **3. PROBLEMAS E PERSPETIVAS DE UMA GESTÃO CURRICULAR (DES)ARTICULADA ENTRE TITULARES DE TURMA E DOCENTES DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

Neste ponto, abordamos o conceito de articulação curricular, assim como a articulação das AEC com a componente curricular do 1.º CEB.

Tratamos, também, alguns decretos que afirmam a importância da articulação curricular nas escolas.

É referida, também, a relevância da interligação de conteúdos das AEC com os conteúdos das áreas da componente curricular de ensino-aprendizagem do 1.º CEB.

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/1%C2%BA-ciclo-estudo-defende-enriquecimento-curricular-numa-perspectiva-ludica-1297358>

### **3.1. (Im)possibilidades de uma gestão curricular das atividades de enriquecimento curricular segundo os critérios da integração, adaptação e contextualização**

Roldão (1999a) afirma que a noção de gestão curricular nada tem de novo.

Novo será talvez só o uso – e até abuso – linguístico que dela se faz hoje no discurso educativo. Sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (p.18).

Deste modo, os professores têm que gerir, planificar e articular o currículo, para que se possa estabelecer uma boa gestão curricular e integrar todos os alunos na escola.

Carvalho (2010) defende que o conceito de articulação curricular é um conceito amplo que, deste modo, pode ser reconhecido como uma palavra-chave no processo do desenvolvimento curricular. Trata-se portanto, de um pressuposto fundamental ao processo de desenvolvimento curricular, uma vez que interliga saberes de diversos campos do saber.

Deste modo, é um processo que exige a planificação e cooperação de todos os professores dos diferentes contextos e níveis de construção do currículo.

Assim, a articulação curricular é vista como a forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes, valores e procedimentos, para a cooperação entre os docentes.

No 1.º ciclo do ensino básico, em que o(a) professor(a) tem nas suas mãos a possibilidade de gestão integrada do currículo, esta fragmentação persiste na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum, e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridades às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação global dos alunos (Alonso, 2002, p.63).

A articulação curricular envolve a cooperação entre vários docentes e encontra-se associada a um conjunto de práticas como o trabalho colaborativo, que inclui o

diálogo e a reflexão entre as várias partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem e o docente, assim como, a escola (Barbosa, 2010).

A articulação curricular aparece relatada no discurso escrito e menos visível ao nível do discurso verbal e das práticas educativas. Possivelmente porque em termos de articulação curricular, a decisão não depende apenas de um professor isolado mas da motivação e do conhecimento de vários docentes em que a gestão curricular se materializa (Martins, 2010, p.70).

A articulação entre as AEC e a componente curricular do ensino-aprendizagem no 1.º CEB é extremamente importante, uma vez que estas atividades integram uma componente significativa dos projetos educativos e curriculares das escolas e devem cooperar de forma sequencial e harmonizada para o desenvolvimento de competências essenciais dos alunos.

Segundo Santos (2010), os professores titulares de turma devem garantir a supervisão pedagógica e o acompanhamento na execução das AEC no 1.º CEB, tendo em vista assegurar a qualidade das mesmas, bem como a articulação com as atividades curriculares. A supervisão pedagógica deve ser compreendida como uma atividade de componente não letiva do professor para um bom desenvolvimento do plano das atividades, acompanhamento das atividades através de reuniões com os representantes das AEC, avaliação das atividades, execução das atividades de apoio ao estudo, reuniões com os pais e encarregados de educação e observação das AEC.

A escola a tempo inteiro, através da implementação das AEC, poderá cooperar na igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educacionais para todos os alunos do 1.º CEB, ao facultar também o acesso às crianças de outras áreas do saber, não obrigatoriamente disciplinares, que vão possibilitar o seu progresso integral e harmonioso (Cunha, 2008).

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, na sua alínea 31, vem realçar e fortalecer a necessidade dos professores titulares de turma assegurarem a supervisão pedagógica, garantindo, não só a interdisciplinaridade, mas também a qualidade das atividades.

Para que tudo isso seja possível, ou seja, para que os alunos se relacionem com novos assuntos, deverá existir uma absoluta articulação entre o professor titular de turma e os professores das AEC, de maneira a que os conteúdos não se repitam e, desta forma, exista o verdadeiro enriquecimento dos entendimentos dos alunos.

Deste modo, inserir o não disciplinar proporciona à escola abrir-se a outros conhecimentos exequíveis do progresso humano e da formação deste como pessoa, evitando que o estabelecimento de ensino se limite aos conhecimentos disciplinares (Cunha, 2008).

### **3.2. Os (im)prováveis efeitos na reconfiguração curricular**

A escola é chamada a dar resposta a novos encargos, a nível organizacional e administrativo, bem como no apoio às famílias. Para isso, é indispensável a adoção de estratégias e normas pedagógicas diversificadas, de forma a tornar-se mais democrática, possibilitando assim a igualdade no acesso à educação para todos (Abrantes, 2009).

A escola a tempo inteiro surge “como a alavanca reflexiva para se pensar as possibilidades educativas que se esboçam entre o escolar e o não-escolar, tanto nos espaços e tempos escolares como para além deles” (Palhares, 2009, p.53) e deste modo esclarecer as representações acerca do modelo educativo e curricular.

A escola a tempo inteiro mostra as AEC como altamente formalizadas de natureza disciplinar e sujeitas a orientações programáticas, potenciadoras da continuidade da “forma escolar”, orientadas por professores, preferencialmente com habilitações profissionais para a docência disciplinar, sujeitas a condicionamentos regulamentares e a orientações coercivas e com tendência para a sua uniformização e homogeneização. Estas são características que denunciam uma lógica de decisão “demasiado centrada nos órgãos do Ministério da Educação que definem de forma quase definitiva o formato e o conteúdo das AEC” (Madureira, Alexandre, Antunes & Rodrigues, 2008, p.73).

Tem-se vindo a afirmar que cabe às escolas e aos professores adequarem o currículo que é prescrito a nível nacional às realidades locais, assumindo, portanto, os professores um papel ativo na reconfiguração curricular.

A concretização dessas ideias exige da nossa parte a capacidade para intervir, de vista curricular, numa atitude de gestão dos programas nacionais e de inovação que crie um ambiente de aprendizagem onde cada aluno, do ponto de vista afetivo, se sinta presente no espaço escolar e, do ponto de vista da aprendizagem, tenha condições para sistematizar os saberes decorrentes das suas experiências e adquirir

saberes relacionados com as experiências dos outros (Leite, 2003, citada por Construir Notícias)<sup>2</sup>.

Deste modo, o desenvolvimento de parcerias ativas e sustentáveis entre os contextos educativos (formal e informal) e a comunidade devem ser valorizados.

A LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), no seu artigo 7.º, alínea h), estabelece o princípio da necessidade de

proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Para esta interação, sugere-se uma maior valorização dos diferentes valores e culturas:

Se queremos uma “escola para todos”, e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros diferentes de si (Leite, 2003, citada por Construir Notícias)<sup>3</sup>.

O currículo do 1.º CEB requer a implementação de todos estes princípios, uma vez que a idade e a natureza das suas aprendizagens exigem uma conceção geral e pronunciada dos saberes e saberes-fazer pedagógicos, por um lado, e uma metodologia globalizante das aprendizagens, por outro concebe alguns obstáculos de gestão ao tratar-se da introdução de algumas atividades menos articuladas com o currículo de matérias básicas porque lecionadas por docentes distintos, com estatuto profissional diferenciado e empregados por entidades diversas com objetivos sociais diferentes.

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1249>

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1249>

---

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

---

Com o propósito de responder ao problema da investigação, neste capítulo, apresentaremos todas as fases que foram desenvolvidas ao longo do trabalho empírico. Desta forma, iniciamos por apresentar o problema bem como os objetivos desta investigação, seguidamente expomos uma explicação acerca do tipo de investigação que nos propomos realizar. Por último, apresentamos os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados, o procedimento e o tipo de análise e tratamento de dados.

## **1. PROBLEMA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

A realização de uma investigação científica focaliza os seus objetivos, essencialmente, na procura de uma melhor caracterização e explicitação de um determinado domínio do conhecimento. A investigação é um trabalho complexo que exige uma escolha adequada de métodos para abordar um delimitado problema. Assim, um determinado problema que desejamos investigar pressupõe sempre um enquadramento específico, comparativamente à pesquisa que se deseja realizar.

Na execução de um trabalho científico é importante o investigador escolher um tema pelo qual demonstra alguma curiosidade, uma vez que a motivação, entusiasmo e dedicação são aspetos fulcrais no desenvolvimento de todo o processo de investigação.

A metodologia foi selecionada em função do problema a estudar. Deste modo, selecionámos a metodologia, com auxílio de instrumentos de investigação rigorosos, para que desta forma se tornem viáveis.

Toda a investigação científica tem início com a escolha e enunciação de um problema. Não é possível iniciar a investigação, enquanto o problema não for identificado, analisado e definido de uma maneira operacional (Ary et al., 1990). A escolha deve ser “bastante pessoal” para que haja motivação suficiente para levar o trabalho até ao fim (Ary et al., 1990, p.44).

Com a implementação das AEC, o 1.º CEB sofreu algumas alterações, que conseqüentemente, modificaram o dia a dia nas escolas e a vida dos alunos e professores.

Como tal, sentimos entusiasmo em investigar mais ao pormenor as AEC e as suas conseqüências no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em consideração a problemática exposta, o tema a que nos propomos estudar pode ser equacionado e sistematizado através do seguinte enunciado:

*Qual o impacto que podemos perspetivar das Atividades de Enriquecimento Curricular, do ponto de vista da organização curricular da escola, do trabalho pedagógico dos professores e no desenvolvimento de competências dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Tendo como linha orientadora o Programa das AEC, formulámos cinco objetivos gerais de forma a conhecer em profundidade a problemática em investigação:

Perceber a organização e gestão curricular das AEC;

Investigar o impacto das AEC no desempenho dos alunos, considerando a opinião dos professores titulares de turma do 1.º CEB;

Analisar a perspetiva dos professores do 1.º CEB sobre a influência das AEC nas atividades curriculares;

Compreender a importância das AEC no 1.º CEB;

Explorar os diferentes níveis de perceção dos professores do 1.ºCEB sobre as AEC.

## **2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO**

Realizar uma investigação científica é um trabalho complexo que exige uma escolha adequada de procedimentos para abordar um delimitado problema.

A investigação a realizar é um estudo a que nos propomos entender, a perspetiva dos professores titulares de turma no que diz respeito, por um lado, à relação que se estabelece no trabalho curricular e pedagógico, mas por outro, as vantagens que, na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, se oferece quando frequentam as AEC, conjuntamente às áreas curriculares obrigatórias.

Numa primeira fase, a investigação partiu de um processo exploratório da temática em estudo, integrando a análise de autores de referência, orientações programáticas e programas, legislação acerca das AEC. Posteriormente, procedeu-se a recolha de dados, com recurso ao inquérito por questionário (cf. Apêndice 1), que foi aplicado no Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu, seguindo-se a análise e interpretação dos dados e, por fim, realizou-se a redação das conclusões do estudo.

Neste sentido, foi efetuada uma investigação de carácter descritivo, que teve por base o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, que se enquadra no âmbito do paradigma quantitativo.

### **3. AMOSTRA/ PARTICIPANTES**

Esta investigação tem como “população teórica” (Maroco & Bispo, 2003, p. 77) os elementos de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu.

A escolha do agrupamento prende-se pelo facto de este ser o concelho do local de estudo, bem como da residência da investigadora. A população deve ser definida em pormenor, de forma a que um investigador possa determinar se os resultados que se obtiveram ao estudá-la podem ser aplicados a outras populações com características idênticas (Carmo & Ferreira, 1998).

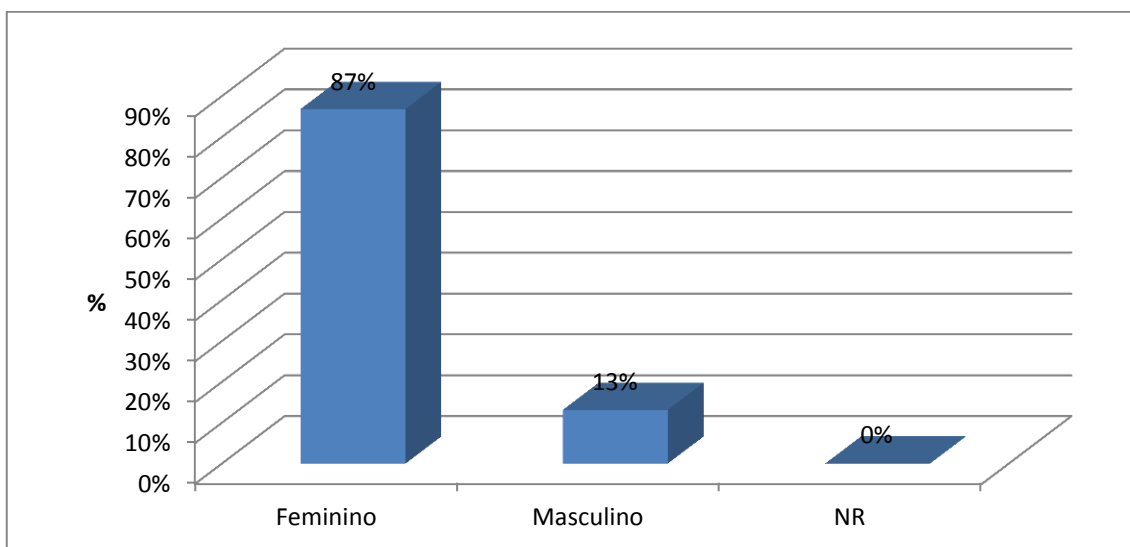
Sendo a população teórica, como foi anteriormente referido, constituída por todos os elementos de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, e suscitando-se a impossibilidade e, até mesmo, o pouco interesse empírico, face aos nossos objetivos de investigação, de inquirir todos aqueles elementos da nossa população teórica, congruentemente, prosseguimos com um esquema de amostragem do tipo não aleatório (ou dirigida), não probabilística, resultando num grupo amostral de carácter intencional (cf. Vicente, 2001; Sousa, 2002).

O quadro seguinte estabelece uma relação entre a população teórica e o tamanho da amostra.

**Quadro 1 – Dimensão da população do estudo**

<b>População Teórica</b>	
Número total dos indivíduos internos que compõem o agrupamento (alunos, funcionários, professores)	
745	100%
<b>População de estudo ou população alvo</b>	
Professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
58	100%

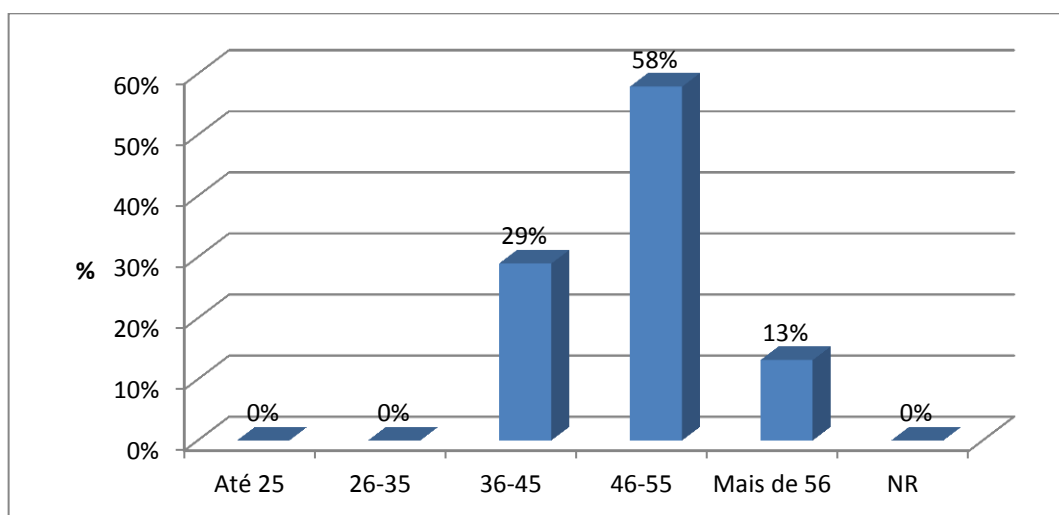
No gráfico que se segue, fazemos uma caracterização dos professores inquiridos pelo sexo de cada um.



**Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos por sexo**

Deste modo, através dos questionários entregues, conseguimos extrair a caracterização geral dos nossos inquiridos, como se pode verificar no gráfico 1, a nossa população é maioritariamente do sexo feminino (87%).

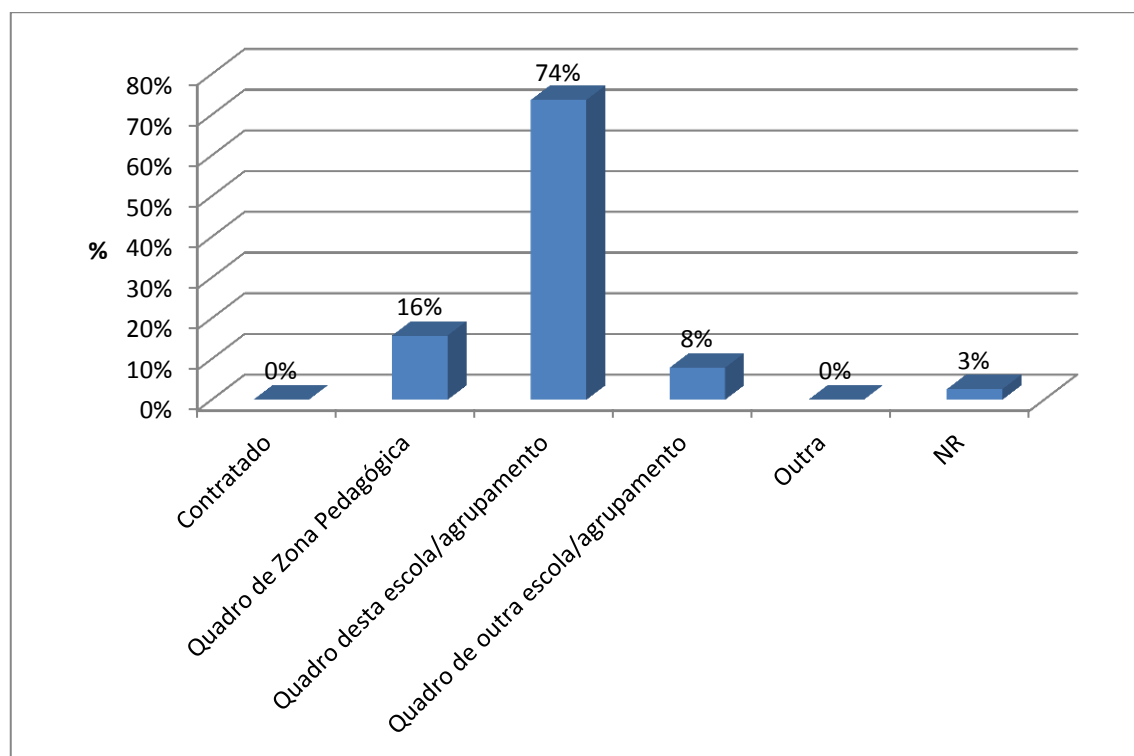
No gráfico 2, os inquiridos são distribuídos por intervalos de idades.



**Gráfico 2 - Distribuição de inquiridos por intervalo de idades**

Através do gráfico anterior podemos constatar que a maior parte dos inquiridos (58%) se situa no escalão etário dos 46-55 anos de idade.

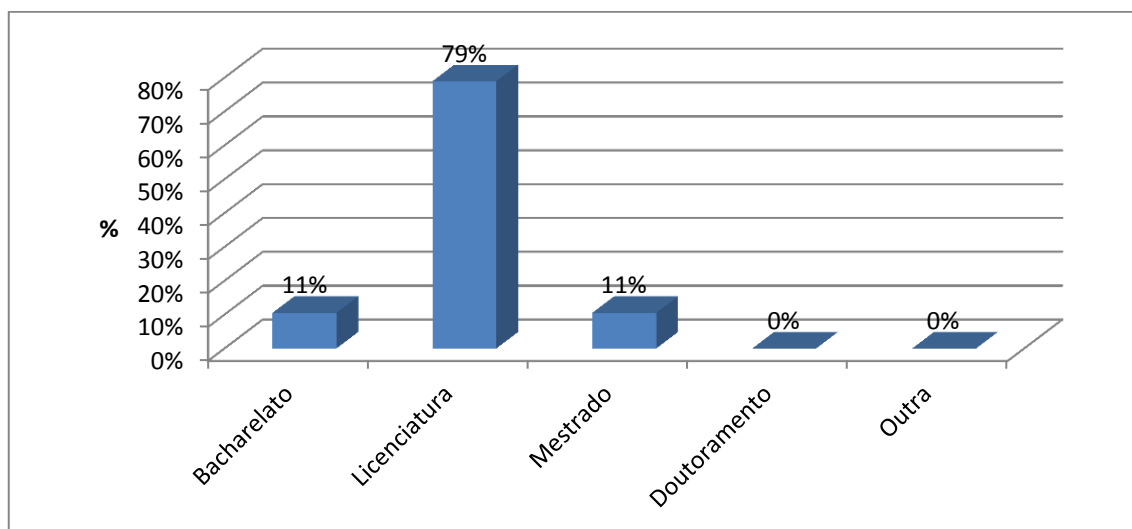
No gráfico que se segue pode verificar-se a situação profissional de cada um dos inquiridos pertencentes a esta investigação.



**Gráfico 3 - Situação profissional dos inquiridos**

Deste modo, no gráfico 3 é extremamente visível que os inquiridos se encontram maioritariamente no quadro da escola, ocupando assim 74% dos professores inquiridos.

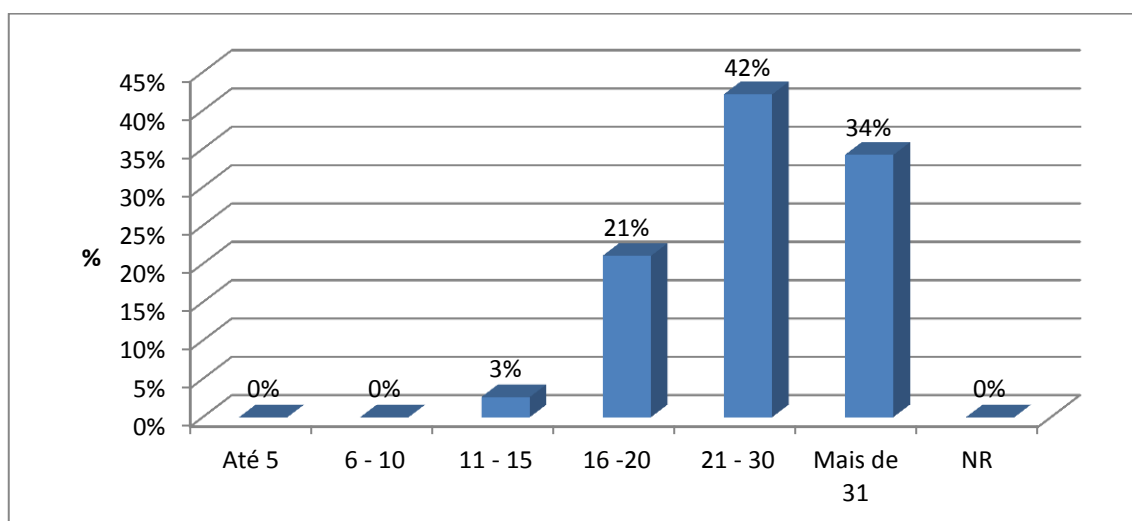
Seguidamente, é visível, no gráfico 4, o grau académico dos inquiridos nesta investigação.



**Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos por grau académico**

No gráfico 4 é feita uma distribuição dos professores inquiridos por grau académico, onde se apresenta a licenciatura (79%) como a habilitação profissional preponderante, existindo 11% para bacharelato e 11% para mestrado, não existindo assim nenhum professor doutorado nos inquéritos recolhidos.

Seguidamente, iremos distribuir os inquiridos por tempo de serviço, utilizando assim intervalos.



**Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos por intervalos de tempo de serviço**

Quanto ao tempo de serviço dos docentes, verifica-se que 42% dos inquiridos exerce num intervalo de 21 a 30 anos de serviço e 34% há mais de 31 anos. Com uma percentagem mais intermédia encontram-se os professores entre os 16 a 20 anos de serviço (21%). Contrastando, assim, com os 3% que exercem entre os 11 e 15 anos.

Deste modo, significa que os docentes inquiridos têm no mínimo entre 11 a 15 anos de serviço, como se pode constatar no gráfico 5.

#### **4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Para a realização desta investigação, recorremos ao inquérito por questionário. O inquérito “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com objectivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 7-8).

O questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985, p. 58). Este permite “transformar em dados informação directamente comunicada por uma pessoa (sujeito)” (Tuckman, 2000, p. 307).

O objetivo principal da técnica de recolha de dados de uma investigação quantitativa é a obtenção de “descrições, relações e explicações estatísticas”, com a finalidade de utilizar em grandes quantidades de informação (McMillan & Schumacher, 1989, citado por Vieira, 1995, pp. 73-74).

O inquérito por questionário,

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190).

Deste modo, estes inquéritos têm um elevado número de inquiridos e têm um tratamento quantitativo das informações. No âmbito de um paradigma quantitativo, o inquérito por questionário possibilita confrontar respostas e estudar correspondências

entre variáveis, assim “as respostas de cada indivíduo particular podem, no entanto, ser consultadas para constituir uma selecção de entrevistados típicos, com vista a análises posteriores mais aprofundadas” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 192).

Foi elaborado um questionário de administração direta, o que significa que é o inquirido que o preenche, “o questionário é-lhe então entregue em mão por um inquiridor encarregado de dar todas as explicações úteis, ou endereçando indirectamente pelo correio ou por qualquer outro meio” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190). Os inquiridos são professores do 1.º CEB, o inquérito por questionário contém questões abertas e fechadas, para assim ser possível retirar toda a informação necessária para responder aos objetivos definidos.

Com o intuito de validar o inquérito, achámos pertinente realizar um pré-teste, aplicando a cinco professores titulares de turma de um agrupamento que não participou no estudo. As questões formuladas não levantaram problemas de resposta, pelo que o mesmo foi aplicado na amostra utilizada para o estudo.

É de extrema importância efetuar um pré-teste do inquérito por questionário, uma vez que deve perceber-se se as perguntas estão bem construídas. “Esta operação consiste em apresentá-las a um pequeno número de pessoas pertencendo às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 184).

A estrutura final do questionário recaiu sobre duas partes, em que a primeira estava relacionada com o perfil dos inquiridos, requerendo assim uma caracterização dos aspetos biográficos dos mesmos; já a segunda parte serviu para compreender a opinião dos inquiridos acerca das AEC, bem como a sua articulação com o currículo.

As perguntas de inquirição estavam associadas a cinco níveis indicadores, estes variavam de um grau máximo de discordância, para um grau máximo de concordância sempre em ordem crescente. Deste modo, a graduação da nossa escala de atitudes dos inquiridos foi assim delineada: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Sem opinião formada; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente. Todas as questões eram suscetíveis de serem traduzidas pelos critérios e por consequência aos respetivos níveis de (dis)concordância.

Foram aplicados 58 questionários (número total dos professores titulares de 1.º CEB do agrupamento), com um retorno de 38 questionários, como é possível verificar no seguinte quadro. Assim, pode-se apurar que foram recebidos mais de metade dos questionários entregues (65,51%).

## **Quadro 2 - Questionários aplicados aos professores e respetivo retorno**

<b>Questionários aplicados</b>	<b>Questionários com retorno</b>
58 (100%)	38 (65,51%)

### **5. PROCEDIMENTOS**

Para a execução desta investigação, foi necessário planear múltiplas atividades, como por exemplo, o pedido de autorização a diferentes entidades, a recolha de dados, a análise dos dados e, por fim, o registo das conclusões obtidas.

Primeiramente, foi pedida uma autorização à DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), através do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar). Após esta ser autorizada (cf. Anexo 1), procedemos às autorizações formais da Direção de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu (cf. Apêndice 2).

Após termos as autorizações do agrupamento (cf. Anexo 2), fomos a todas as escolas do 1.º CEB pertencentes ao agrupamento para, assim, serem entregues aos professores titulares de turma os inquéritos por questionário, bem como uma declaração para a participação na investigação (cf. Apêndice 3). O inquérito por questionário, “destina-se frequentemente à pessoa interrogada; é lido e preenchido por ela”, deste modo, é essencial que as perguntas sejam claras e concisas de maneira a que todos os interrogados sejam capazes de responder e de entender da mesma maneira (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 183).

Segundo os mesmos autores (1992, p.183),

Para que este instrumento seja capaz de produzir a informação adequada, deverá conter perguntas sobre cada um dos indicadores previamente definidos e formulá-las com o máximo de precisão, no entanto esta previsão não é conseguida de imediato, logo é necessário testar o instrumento de observação.

## **6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Depois de terminado o período de recolha de dados sobre a forma de inquéritos por questionário, foi realizada uma sistematização, análise e interpretação dos dados em função dos dados recolhidos.

Para tal, recorreremos à análise de conteúdo, técnica de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, citado por Estrela, 1994, p. 467).

O questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” (Gil, 1995, p. 124).

Posteriormente, socorremo-nos da estatística descritiva, nomeadamente da análise de frequências absolutas e relativas. Os dados foram apresentados com recurso a quadros e gráficos, a fim de serem mais facilmente compreendidos. “descrever os dados [como forma de] apresentar a sua distribuição” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.216).

---

## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

---

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos ao longo do estudo empírico, a partir da informação proporcionada pelos professores titulares de turma inquiridos. Este será organizado em duas secções: a primeira apresenta os dados recolhidos através dos questionários, que foram analisados através do processo de análise de conteúdo, e a segunda, também através dos questionários, no entanto será apresentado com recurso à estatística descritiva onde apresentamos os dados quantitativos em gráficos de barras para uma melhor visualização.

## 1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com o propósito de tornar mais objetiva a análise dos dados, tivemos necessidade de utilizar um processo de análise de conteúdo dos dados obtidos. Desta forma, construímos uma tabela denominada “Categorias e domínios gerais dos indicadores para a análise dos dados empíricos”, em que catalogamos a informação das duas primeiras perguntas do questionário. A tabela tem uma unidade temática, com duas categorias de análise, em que cada uma delas tem domínios gerais dos indicadores.

Esta unidade temática diz respeito às AEC, incluindo assim uma categoria que nos possibilita reconhecer os significados atribuídos a estas atividades, pelos professores titulares de turma. Para melhor compreensão deste significado atribuímos cinco domínios gerais aos indicadores.

No segundo quadro, encontra-se outra categoria, onde podemos constatar quais as AEC que os alunos estão inscritos, subdivididas em seis domínios gerais dos indicadores.

**Quadro 3 - Significado de AEC**

<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Domínios gerais aos indicadores</b>	<b>Número de Respostas</b>
Atividades de Enriquecimento Curricular	Significado das atividades de enriquecimento curricular para os professores titulares de turma	- Atividades que enriquecem o currículo;	8
		- Atividades que ajudam no desenvolvimento dos alunos;	8
		- Atividades complementares das atividades letivas;	20
		- Atividades que enriquecem de forma lúdica;	7
		- Atividades fora do currículo.	2

Analisando o quadro 2, verificamos que as AEC são entendidas como atividades complementares das atividades letivas, pois foi mencionado vinte vezes, podendo também ser atividades que enriquecem o currículo e que ajudam no desenvolvimento dos alunos, tendo assim estas duas últimas sido indicadas o mesmo número de vezes (8). Seguidamente, citadas sete vezes, as AEC podem ser consideradas atividades que enriquecem de forma lúdica os alunos. E, por último, apenas duas vezes foi referido que são atividades fora do currículo.

**Quadro 4 - AEC frequentadas**

<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Domínios gerais aos indicadores</b>	<b>Número de Respostas</b>
Atividades de Enriquecimento Curricular	Atividades de enriquecimento curricular em que os alunos estão inscritos	- Apoio ao estudo;	2
		- Ensino do Inglês;	33
		- Expressão e Educação Física Motora;	28
		- Expressão e Educação Musical;	18
		- Tecnologias da Informação e Comunicação;	2
		- Expressão e Educação Plástica.	16

Quando observamos o quadro 4, constatamos que as AEC que os alunos mais frequentam são relacionadas com o ensino do inglês, uma vez que foi referido trinta e três vezes. De seguida, com a designação de vinte e oito vezes, os alunos assistem, também, às aulas de expressão e educação físico motora. A expressão e educação musical foi referida dezoito vezes, e dezasseis vezes a expressão e educação plástica. As áreas de TIC e apoio ao estudo foram mencionadas duas vezes cada, o que se conclui que os alunos não tenham estas atividades regularmente.

## 2. ANÁLISE DOS DADOS

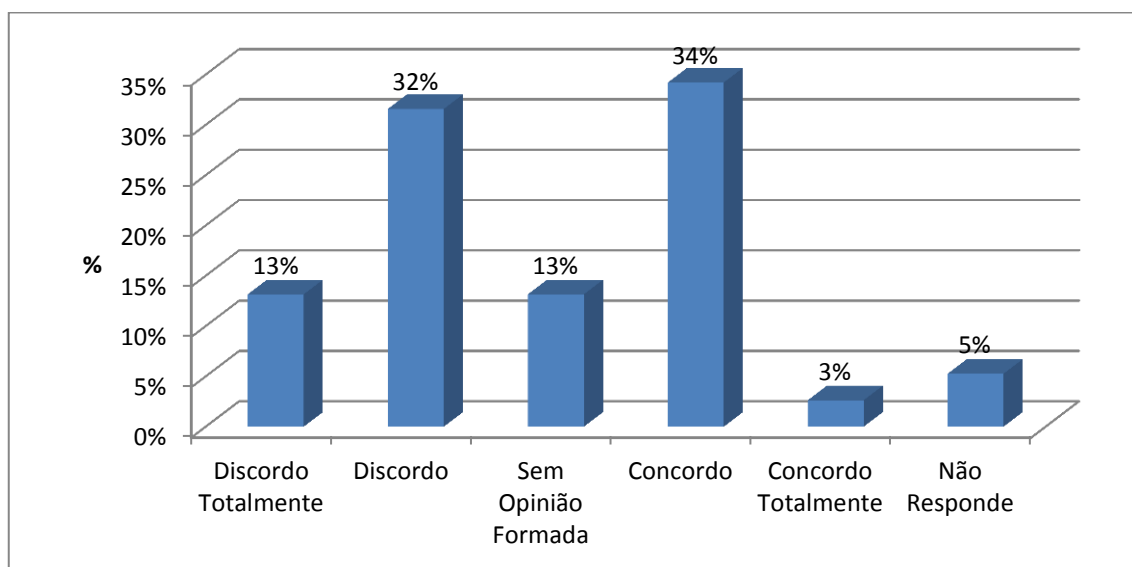
Neste segundo ponto será feita uma abordagem estatística às perguntas colocadas no inquérito por questionário.

Assim sendo, “a estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados” (Reis, 1996, p. 15). Deste modo, na nossa análise utilizaremos quadros e gráficos, para uma melhor interpretação dos dados.

Estatística descritiva é o “conjunto de técnicas e de regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (Huot, 2002, p. 60).

Desta forma, a estatística poderá ser observada como um conjunto de técnicas usadas para restringir um conjunto de dados recolhidos num estudo, sendo assim organizados em tabelas, gráficos ou quadros.

O gráfico que se segue diz respeito à afirmação colocada no inquérito por questionário “As Atividades de Enriquecimento Curricular influenciam as minhas atividades curriculares.”



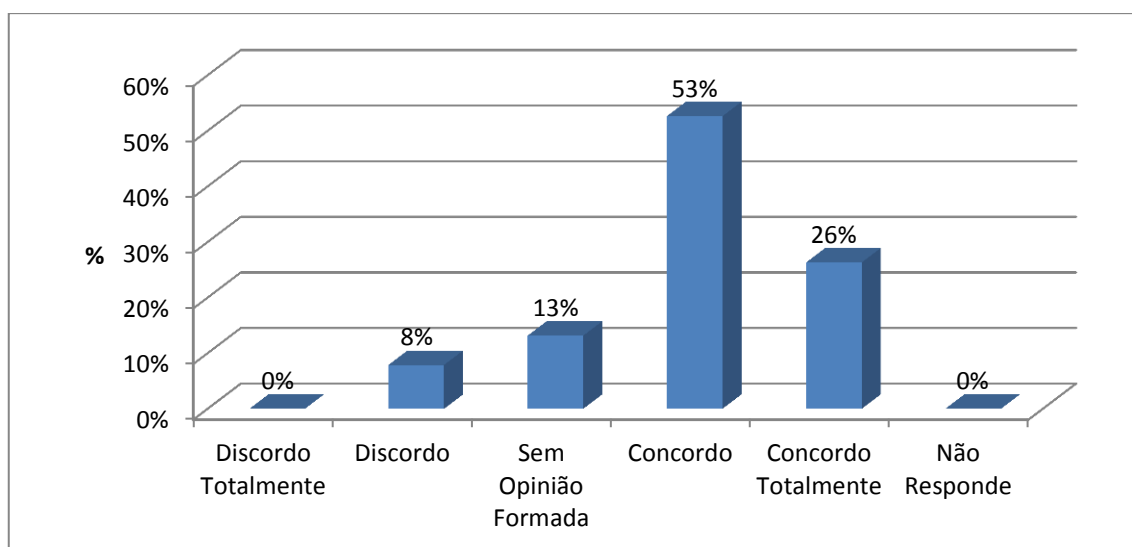
**Gráfico 6 - Influência das AEC nas atividades curriculares**

Quando inquiridos os professores, com a possibilidade das AEC influenciarem as atividades curriculares, 37% dos inquiridos responde que concorda com a influência das mesmas.

No entanto, pode-se constatar que se juntarmos os inquiridos que responderam discordo totalmente e discordo obtemos 45%, podendo então concluir que numa grande parte deles não concordam. Por outro lado, se agruparmos os indicadores de resposta concordo e concordo totalmente, verificamos um total de 37% dos inquiridos.

Deste modo, apesar da barra maior significar que os professores concordam com a influência das AEC, a maior parte dos professores discorda com tal opinião.

O gráfico 7 diz respeito à importância das AEC na formação global dos alunos.

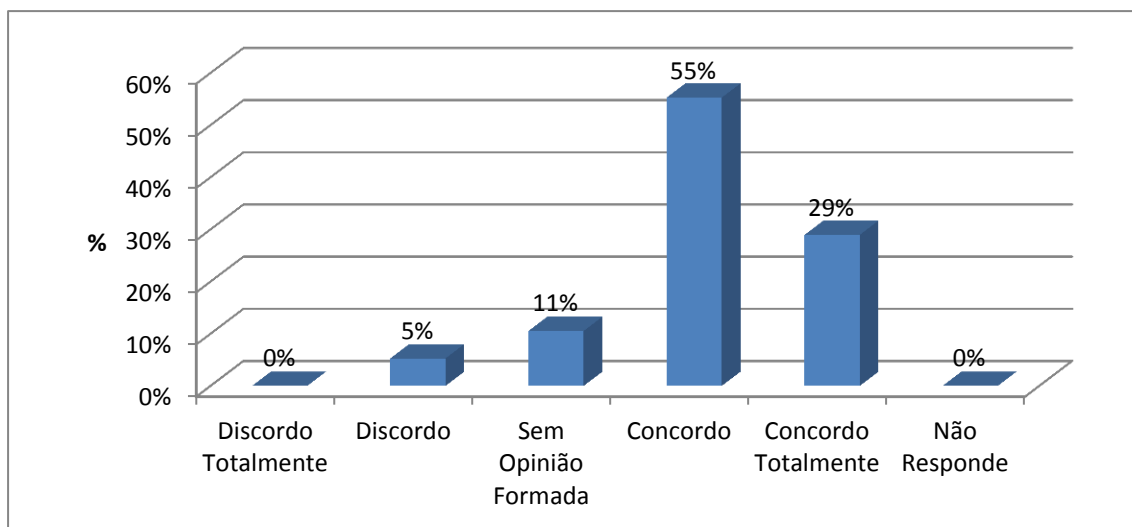


**Gráfico 7 - Importância das AEC na formação global dos alunos**

Analisando o gráfico anterior, claramente se observa que as AEC são vistas como extremamente importantes para a formação global dos alunos. Mais de metade dos inquiridos respondeu positivamente à pergunta, o que confirma a importância das AEC na sua opinião.

Assim sendo, e como se pode constatar no gráfico 7, as AEC são uma influência positiva para os alunos que as frequentam.

O gráfico 8 ajuda a perceber o gosto dos alunos pelas aulas das AEC.

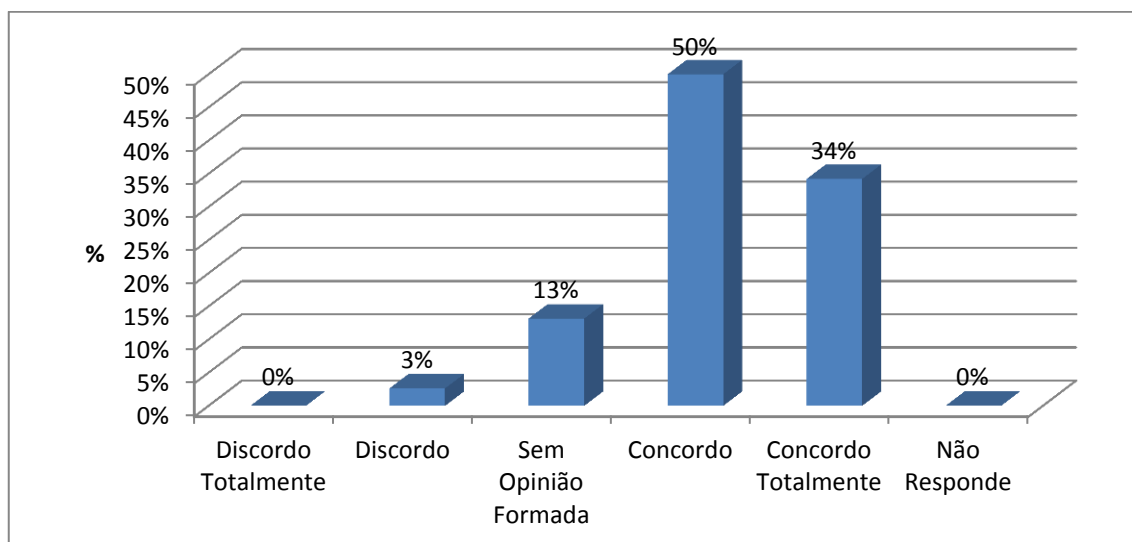


**Gráfico 8 - Gosto dos alunos pelas aulas das AEC**

Como se evidência no gráfico anterior, grande parte dos professores concorda (55%) que os alunos gostam das AEC, uma minoria (5%) refere que discorda e 11% todavia não tem opinião formada acerca deste assunto.

Assim sendo, as AEC prezadas pelos alunos, na medida em que estes gostam dessas aulas.

O seguinte gráfico faz alusão à afirmação aplicada no questionário “De uma forma geral é importante a articulação do trabalho desenvolvido pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular e pelos professores titulares de turma”

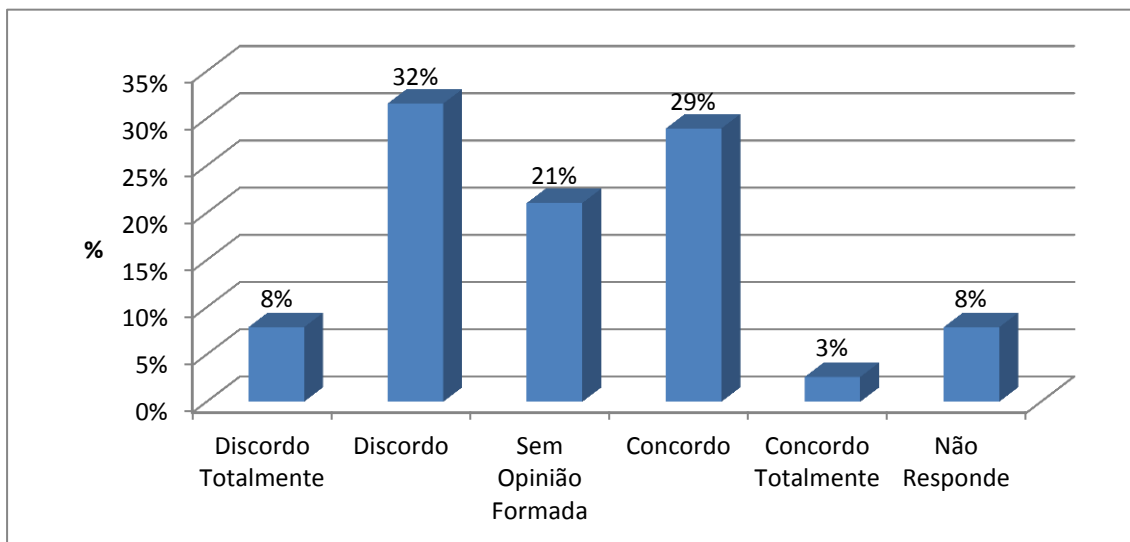


**Gráfico 9 - Importância da articulação do trabalho dos professores das AEC e dos professores titulares de turma**

Observando o gráfico 9, podemos verificar que 84% dos inquiridos reconhece que é importante a articulação entre eles e os profissionais das AEC. No entanto, 13% dos professores não tem uma opinião formada acerca do assunto retratado e uma minoria de 3% não concorda.

Assim sendo, os professores estão de acordo que é essencial articular o seu trabalho com o trabalho das AEC.

No gráfico 10, pretende-se perceber se os professores titulares de turma conseguem, de forma sistemática e contínua, articular as práticas curriculares e pedagógicas, com as atividades e os programas desenvolvidos pelos docentes das AEC.

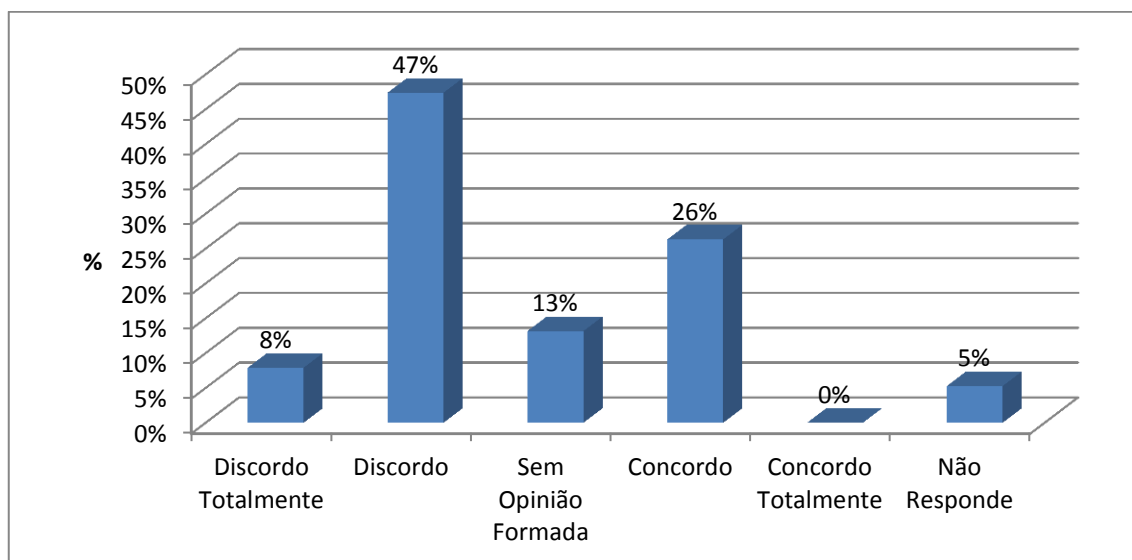


**Gráfico 10 - Articulação sistemática e contínua das práticas curriculares com os programas das AEC**

Através do gráfico anterior, é visível que quanto à possibilidade de articular as práticas curriculares com os programas desenvolvidos pelos profissionais das AEC, verificam-se três predominâncias: 40% que dizem respeito aos professores que não concordam, 32% dos inquiridos responderam que concordam, e por isso conseguem articular, e 21% que não tem opinião formada.

Deste modo, os professores concordam com a articulação do seu trabalho com o trabalho desenvolvido nas AEC, no entanto, nem todos conseguem conceber essa articulação.

Com a visualização do gráfico 11, percebemos se o sucesso dos alunos depende da articulação das atividades curriculares e pedagógicas com o trabalho realizado pelos docentes das AEC, na opinião dos professores inquiridos.

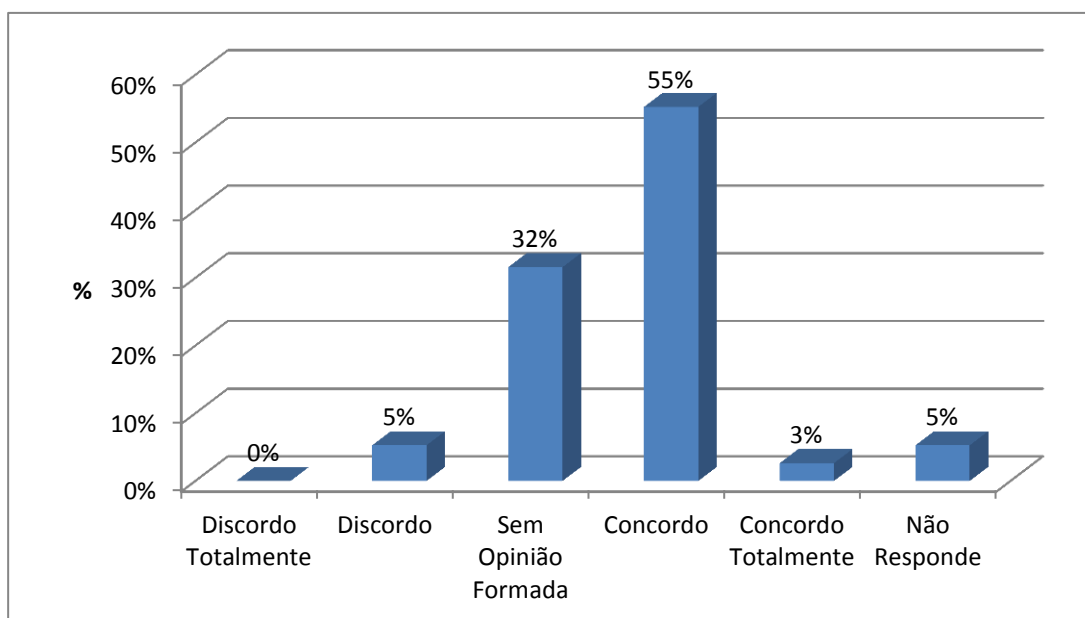


**Gráfico 11 - Sucesso dos alunos depende da articulação das atividades curriculares com o trabalho das AEC**

Ao analisarmos o gráfico anterior, podemos verificar que se juntarmos a coluna do discordo com a coluna do discordo totalmente (55%) mais de metade da nossa amostra não é de acordo que o sucesso dos alunos dependa da articulação das atividades curriculares com as atividades realizadas nas AEC. Mas, 26% dos professores inquiridos estão de acordo com o assunto.

Constatamos assim, que apesar da articulação das AEC com as atividades curriculares ser importante, os alunos, na perspetiva dos inquiridos, não dependem dela para o seu sucesso escolar.

No gráfico 12, pode-se ler as respostas dadas pelos professores quando deparados com a seguinte afirmação “Os horários de lecionação das Atividades de Enriquecimento Curricular mostram-se compatíveis com o tipo, qualidade e ritmo de trabalho que pretendo levar a cabo com os meus alunos.”

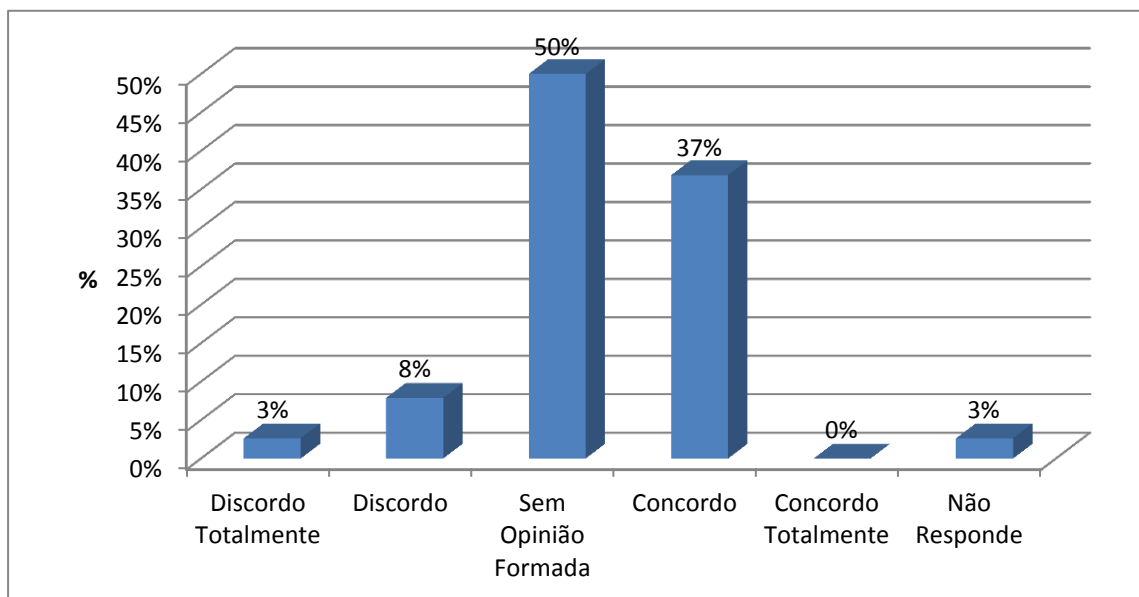


**Gráfico 12 - Horários das AEC são compatíveis com o trabalho que se pretende fazer com os alunos**

Quando questionados os professores sobre os horários de lecionação das AEC e a sua compatibilidade, os docentes são bastante claros uma vez que 58% dos inquiridos concorda com a questão, no entanto 32% dos professores não tem opinião formada acerca do assunto e 5% discorda com a questão.

Deste modo, os horários das AEC são compatíveis com o trabalho dos alunos, levando assim, que os professores titulares de turma consigam desenvolver o seu trabalho.

Com o gráfico que se segue, podemos observar se os professores titulares de turma notam uma evolução positiva nos resultados escolares dos alunos, no que diz respeito às áreas de trabalho associadas às AEC.

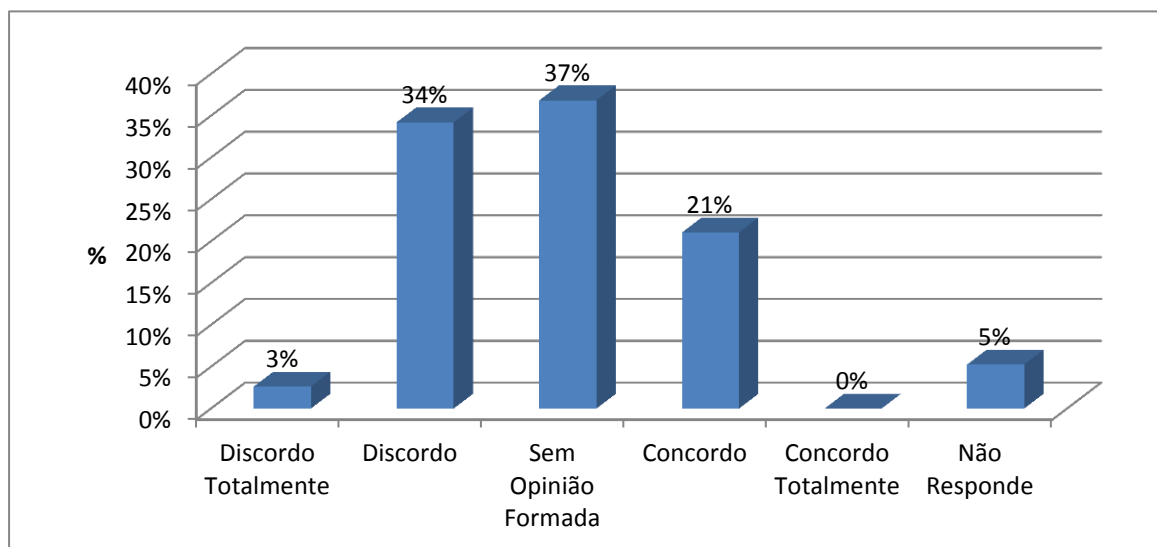


**Gráfico 13 - Evolução nos resultados escolares dos alunos nas áreas associadas às AEC**

Nesta questão, metade dos inquiridos não tem opinião formada e 3% dos inquiridos não responde à questão. De notar que 37% dos professores concorda que os seus alunos evoluíram nas áreas que estão associadas às AEC, o que revela que as AEC são importantes para os alunos.

No entanto, 50% dos professores inquiridos tem dúvidas acerca desta questão, uma vez que responderam sem opinião formada e 11% discorda.

No que respeita ao gráfico 14, podemos observar se as AEC provocaram um efeito positivo no trabalho curricular e pedagógico dos professores titulares de turma.

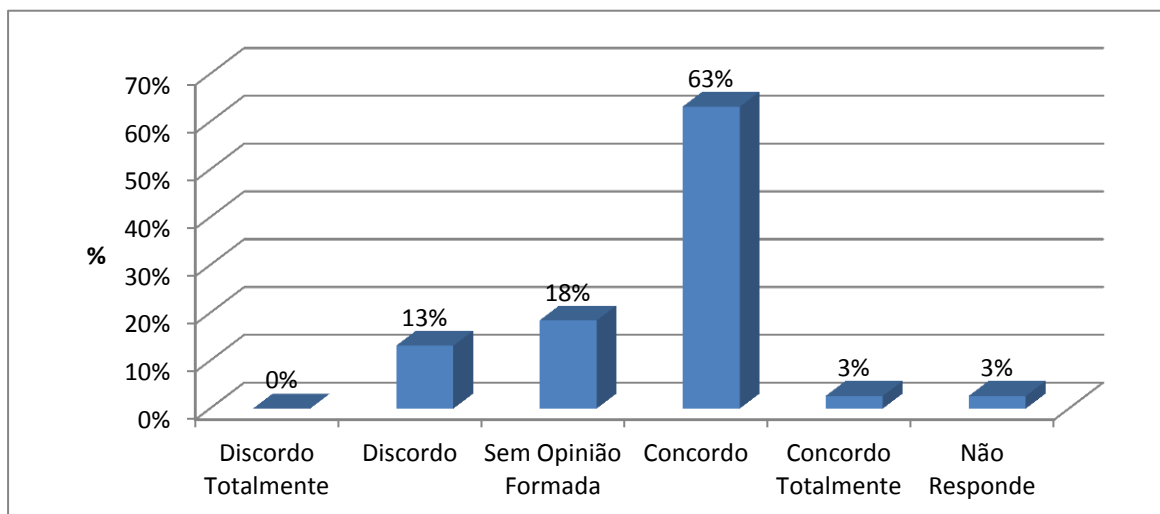


**Gráfico 14 - Efeitos positivos das AEC no trabalho curricular e pedagógico**

Apesar de no gráfico 13 alguns dos inquiridos responderem que as AEC fizeram com que os alunos evoluíssem nas áreas associadas às mesmas, no gráfico 14 pode-se verificar que os professores não concordam (34%) com a possibilidade das AEC terem um efeito positivo no trabalho curricular. No entanto, continua a ser a maior barra (37%) a responder que não tem opinião formada acerca do assunto. E, há ainda 21% dos professores que pensa que as AEC tiveram um efeito positivo no seu trabalho.

Desta forma, os professores não são da opinião que as AEC levam a efeitos positivos no trabalho curricular e pedagógico dos professores.

Relativamente ao gráfico 15, pode verificar-se se as AEC promovem um desenvolvimento cognitivo acrescido aos alunos, na opinião dos professores inquiridos.

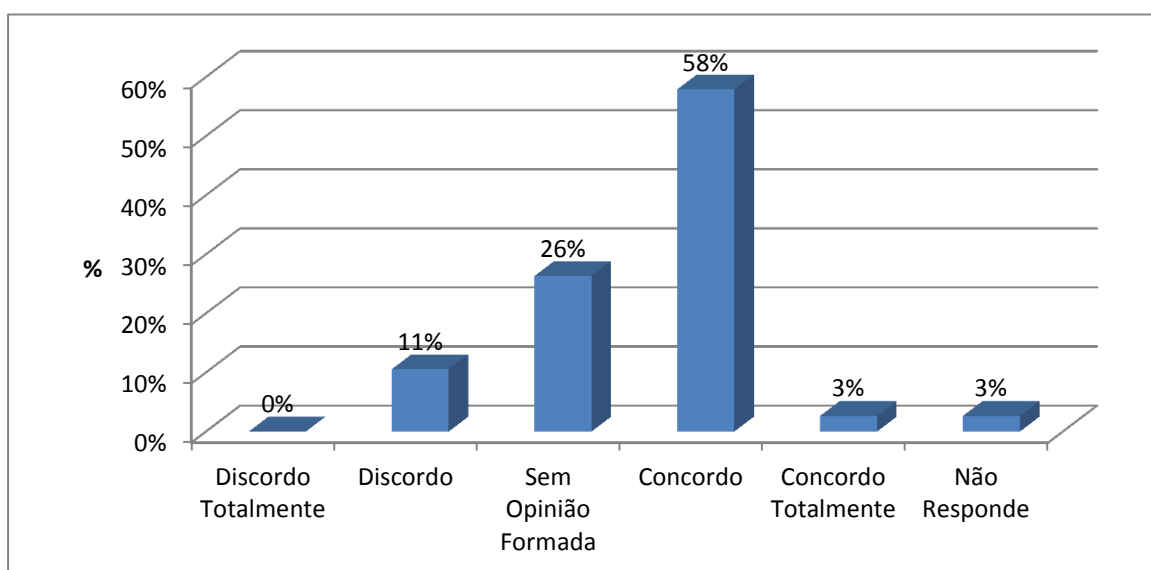


**Gráfico 15 - Desenvolvimento cognitivo acrescido aos alunos pelas AEC**

Quando questionados os professores acerca do desenvolvimento cognitivo dos alunos promovido pelas AEC mais de metade (66%) responde positivamente à questão e só 13% discorda da pergunta.

Assim sendo, é importante referir que as AEC trouxeram um desenvolvimento cognitivo elevado aos alunos, segundo a opinião dos professores inquiridos.

Seguidamente, no gráfico 16 verificamos a perspetiva dos professores sobre o desenvolvimento socio afetivo dos alunos inscritos nas AEC.

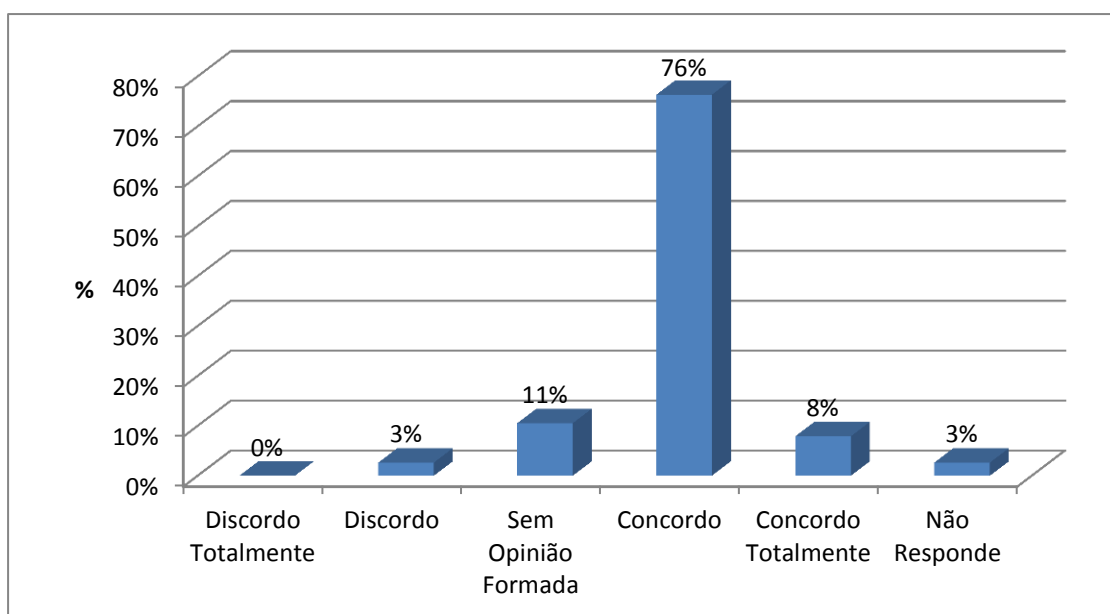


**Gráfico 16 - Desenvolvimento socio afetivo acrescido aos alunos pelas AEC**

Com a implementação das AEC, 61% dos inquiridos concorda que estas tiveram importância no desenvolvimento socio afetivo dos alunos e 26% não tem opinião formada.

Deste modo, as AEC são importantes para os alunos.

Assim sendo, o seguinte gráfico relaciona-se com o desenvolvimento que os alunos tendem a efetuar nas AEC a nível psicomotor.

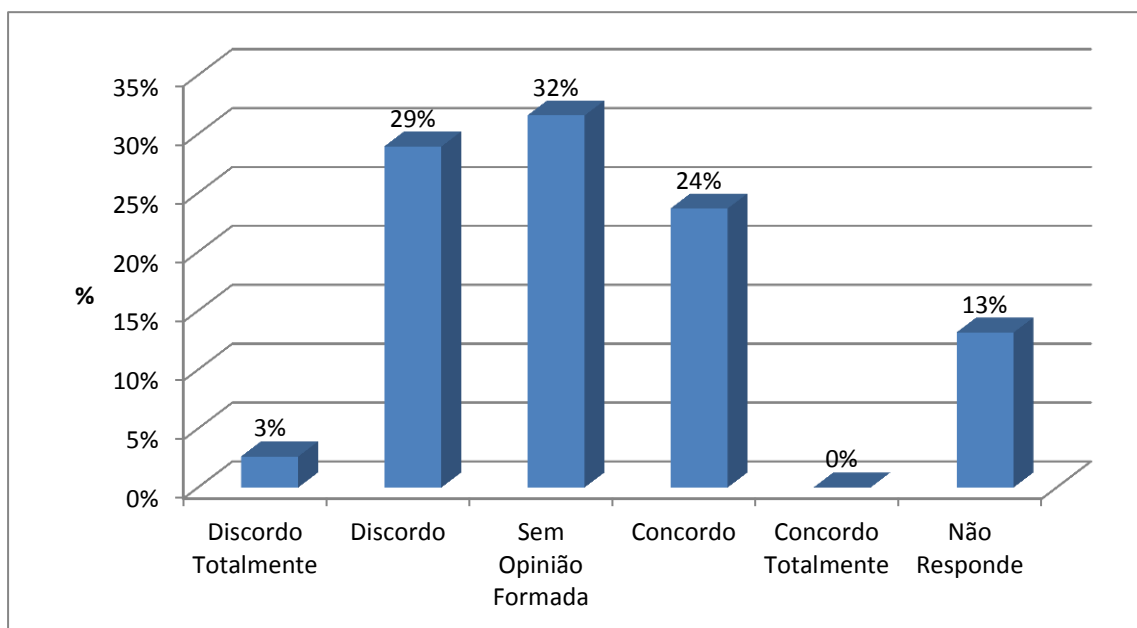


**Gráfico 17 - Desenvolvimento psicomotor acrescido aos alunos pelas AEC**

Pela leitura dada pelo gráfico 17, 84% dos inquiridos concorda com a questão, 11% não tem opinião formada, 3% discorda e os restantes 3% não respondem à questão, o que significa que a maioria está de acordo com a pergunta.

Mais uma vez nos deparamos com a importância das AEC, neste gráfico mais direcionado para o desenvolvimento psicomotor.

No que concerne o seguinte gráfico, é possível constatar as respostas dadas pelos inquiridos quando deparados com a afirmação que se segue “O facto de ter de articular o meu trabalho com as Atividades de Enriquecimento Curricular trouxe melhorias na gestão curricular, pedagógica e didática da minha turma”.

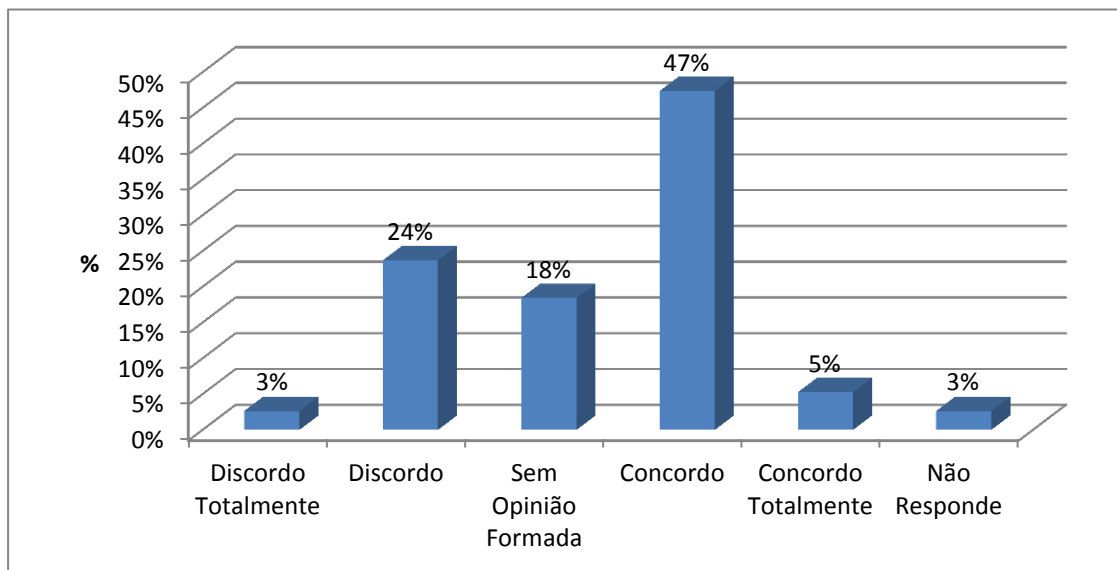


**Gráfico 18 - Melhorias na gestão curricular da turma com a articulação das AEC**

Como se pode verificar no gráfico anterior, 32% dos inquiridos não têm a sua opinião formada em relação ao facto de terem que articular o trabalho das AEC e isto levar a melhorias na gestão curricular, pedagógica e didática da turma e 13% não responde à questão. No entanto, 32% dos inquiridos discorda da questão e 24% concorda com a mesma.

Ou seja, 32% dos inquiridos acham que a articulação das atividades curriculares com as AEC não leva à melhoria dos alunos.

O gráfico que se segue leva-nos a perceber se a institucionalização das AEC contribuiu para o enriquecimento da estrutura curricular do 1.º CEB, podendo assim verificar as vantagens da escola pública para os alunos.

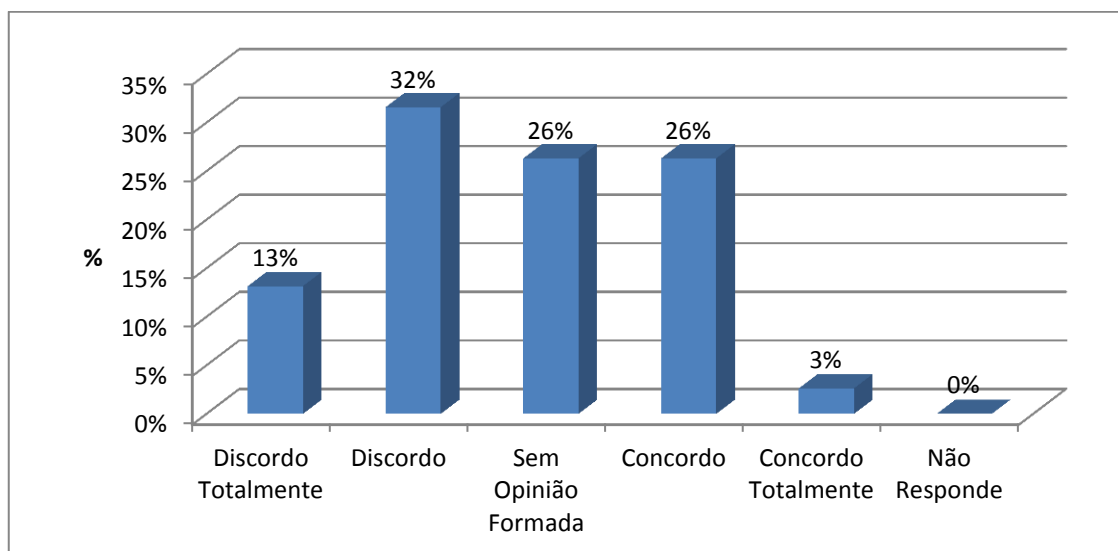


**Gráfico 19 - Contribuição das AEC na estrutura curricular possibilitando vantagens para os alunos**

Ao analisarmos o gráfico anterior, constatamos que mais de metade dos inquiridos (52%), concorda que as AEC contribuíram para um enriquecimento da estrutura curricular do 1.º CEB. Seguindo-se assim, 27% que discorda com tal afirmação e ainda 18% não tem opinião formada.

Como já foi referido anteriormente, as AEC são importantes para os alunos, trazendo assim vantagens para os discentes e para o trabalho curricular dos professores.

No gráfico seguinte, podemos observar a opinião dos professores titulares de turma acerca das AEC, na medida em que consideravam pertinente serem de carácter obrigatório.

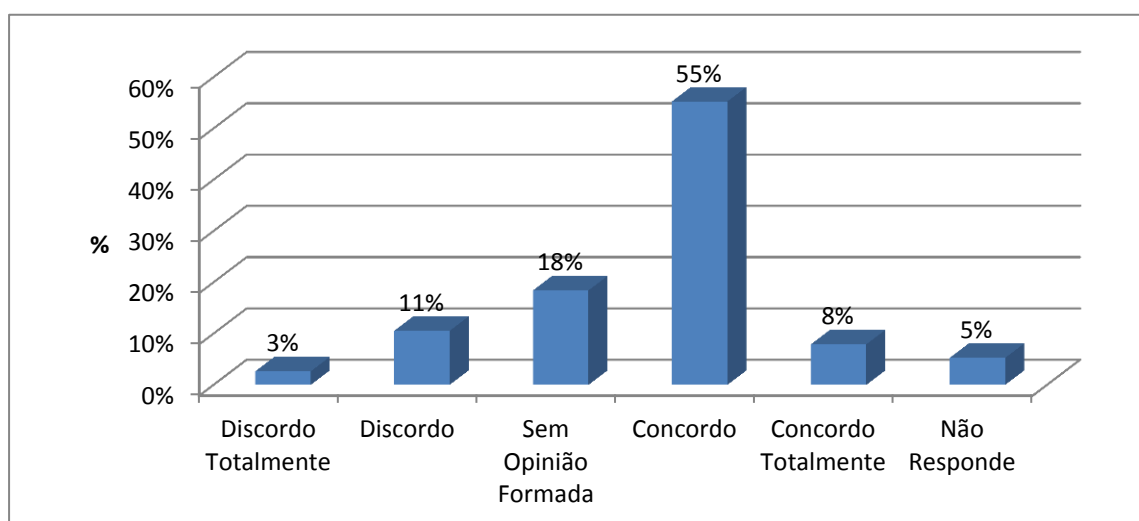


**Gráfico 20 - AEC de caráter obrigatório**

Segundo o gráfico 20, 45% dos inquiridos discorda, quando questionados se as AEC deveriam ser de caráter obrigatório e 29% concordam. No entanto, 26% dos inquiridos não tem opinião formada relativamente ao assunto.

Deste modo, mais inquiridos são da opinião que as AEC devam continuar de caráter facultativo, assim como se encontram neste momento.

O gráfico que se segue diz respeito à adesão dos pais/encarregados de educação dos alunos às AEC, de uma forma positiva e não imposta.

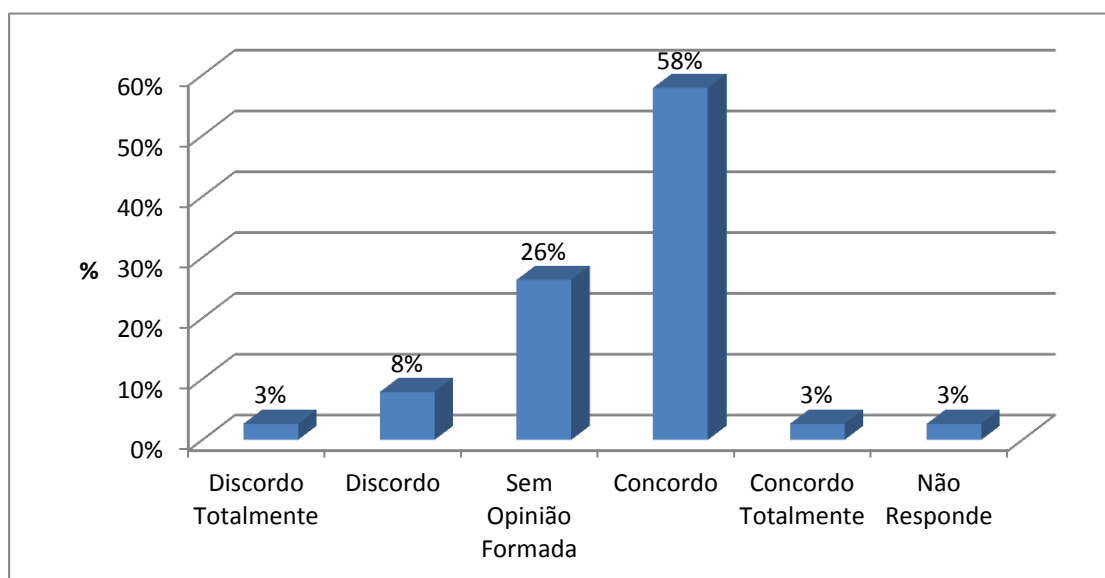


**Gráfico 21 - Adesão dos pais/encarregados de educação dos alunos às AEC**

No gráfico anterior é extremamente visível que a maior parte dos inquiridos (63%) concordam com que os pais/ encarregados de educação aderem positivamente às AEC, no entanto existem 18% que não tem opinião formada e 14 % que discorda com a afirmação.

Assim, os pais/encarregados de educação inscrevem os seus filhos de forma voluntária e positiva nas aulas das AEC.

Através do gráfico 22, será possível visualizar a opinião dos inquiridos quando deparados com a afirmação seguinte “Em geral, os pais/encarregados de educação apresentam uma perspetiva positiva sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular”.



**Gráfico 22 - Perspetiva positiva dos pais/encarregados de educação em relação às AEC**

Segundo a opinião dos inquiridos 61% concorda que os pais/encarregados de educação apresentam uma perspetiva positiva sobre as AEC e só 11% discorda. É de notar que 26% dos inquiridos não tem opinião formada em relação a este assunto.

Deste modo, e segundo a opinião dos professores titulares de turma, os pais/encarregados de educação estão de acordo com a implementação das AEC, verificando-se assim que possibilitam um efeito positivo nos seus filhos.

### **3. DISCUSSÃO DOS DADOS**

Com a apresentação dos resultados concretizada, é fundamental a sua análise e interpretação, no que diz respeito ao contexto teórico estudado, retirando assim, algumas conclusões.

A discussão dos nossos dados é subdividida em cinco itens, são estes: a definição de AEC e quais as AEC que os alunos estão inscritos, o impacto das AEC do ponto de vista da organização curricular da escola, o impacto das AEC em relação ao trabalho curricular, pedagógico e didático dos professores titulares de turma do 1.º CEB, o desenvolvimento de competências de ensino aprendizagem dos alunos e por fim, a articulação das AEC com as atividades curriculares.

#### **3.1. Definição de AEC e quais as AEC em que os alunos estão inscritos**

O Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, na secção IV, do artigo 7.º, refere que

Consideram-se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania.

Deste modo, a análise dos nossos dados mostra-nos que os inquiridos respondem maioritariamente que as AEC são atividades que complementam as atividades letivas, seguidamente são também da opinião que estas atividades enriquecem o currículo e ajudam para o desenvolvimento dos alunos, enriquecendo assim de uma forma lúdica os conhecimentos dos alunos (cf. Quadro 2). Uma pequena minoria responde que as AEC são atividades fora do currículo, o que não será totalmente verdade, uma vez que as atividades têm de ser articuladas entre os professores titulares de turma e os docentes responsáveis pelas AEC, levando assim a uma planificação e articulação entre ambos. “A planificação das actividades de animação e de apoio à família, bem como de enriquecimento curricular deve envolver

obrigatoriamente os educadores e titulares de grupo e os professores do 1.º ciclo titulares de turma” (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alínea 19).

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

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do Inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alínea 9).

Respetivamente às AEC que os alunos frequentam, a maioria dos professores respondem ao ensino do inglês, seguidamente a expressão e educação físico motora, com uma percentagem intermédia encontra-se a expressão e educação musical seguindo-se a expressão e educação plástica e com menor percentagem está o apoio ao estudo e as TIC (cf. Quadro 3).

Através do despacho anteriormente citado podemos constatar que “Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º ciclo como actividades de enriquecimento curricular as seguintes: a) Apoio ao estudo; b) Ensino do Inglês” (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alínea 10).

Como se pode verificar no quadro 3, só dois professores responderam que os alunos frequentavam o apoio ao estudo, sendo visível no despacho anterior que as escolas têm de abranger obrigatoriamente o ensino do inglês e o apoio ao estudo.

### **3.2. O impacto das AEC do ponto de vista da organização curricular, da escola**

Através dos inquéritos recolhidos conseguimos perceber que a institucionalização das AEC contribuíram de forma positiva para um enriquecimento da

estrutura curricular do 1.º CEB, sendo visíveis vantagens para os alunos (cf. Gráfico 19).

Os resultados obtidos nas várias dimensões que compõem o indicador relativo à “satisfação e atitudes” dos vários grupos de atores do contexto-escola – Alunos, Pais, Professores e Assistentes Operacionais – apontam para a conclusão inequívoca de que as Atividades de Enriquecimento Curricular têm um impacto muito positivo junto de todos os membros da comunidade educativa (Seródio, Serra & Lima, 2011/2012, p.3).

Assim, como referido anteriormente e, perceptível nos dados recolhidos, as AEC vieram fortalecer os membros da comunidade educativa em relação aos horários de trabalho dos pais, assim como para os alunos, criando atividades onde se aprende de forma mais lúdica, tornando-se assim, mais apelativo para os mesmos.

### **3.3. O impacto das AEC em relação ao trabalho curricular, pedagógico e didático dos professores titulares de turma do 1.º CEB**

Quando inquiridos os professores em relação à influência das AEC nas atividades curriculares (cf. Gráfico 6), estes tiveram opiniões distintas, uns acharam que as AEC não tinham qualquer influência, mas no entanto, um grande número de professores também respondeu que concordava com a influência das mesmas nas suas práticas letivas.

Segundo um relatório elaborado na área metropolitana do Porto, “...todos os membros do contexto-escola têm uma atitude positiva acerca do papel das AEC no quando pedagógico e educativo global, e estão satisfeitos com a participação dos alunos nas mesmas” (Seródio, Serra & Lima, 2011/2012, p.3).

Desta forma, leva-nos a pensar que se existe um ambiente positivo em todo o meio escolar, as AEC influenciam também as atividades curriculares.

Os resultados nas dimensões que incidem no impacto das AEC enquanto veículo de promoção de desenvolvimento das crianças demonstram que todos os membros do contexto-escola – Alunos, Pais, Professores e Assistentes Operacionais – consideram que as AEC são potenciadoras do desenvolvimento global do aluno, de

aprendizagens “inovadoras”, e que promovem competências operantes para outras atividades do contexto-escola (Serôdio, Serra & Lima, 2011/2012, p.4).

Por outro lado, quando inquirimos os professores, estes mostraram-se sem uma opinião formada, no que diz respeito aos efeitos positivos no trabalho curricular e pedagógico e um elevado número de inquiridos discordou com a questão (cf. Gráfico 14).

### **3.4. O desenvolvimento de competências de ensino aprendizagem dos alunos**

Como já foi referido anteriormente, as AEC têm uma importância global na formação dos alunos, uma vez que mais de metade dos inquiridos respondeu positivamente à questão (cf. Gráfico 7).

Assim, as AEC são fundamentais, tanto o

“conteúdo” destas experiências, como o “momento” em que elas surgem. Seja qual for o domínio a que as AEC se reportem, estas surgem num período particularmente relevante no que concerne à construção de representações sobre várias áreas do saber e das profissões que lhes estão associadas (Serôdio, Serra & Lima, 2011/2012, p.8).

É de notar que metade dos inquiridos não tem opinião formada em relação à evolução ou não nos resultados escolares dos alunos, nas áreas de trabalho associadas às AEC (cf. Gráfico 13). No entanto, são da opinião que as AEC querem promover um desenvolvimento cognitivo, socio afetivo e psicomotor acrescido (cf. Gráficos 15, 16 e 17).

### **3.5. A articulação das AEC com as atividades curriculares**

As atividades das AEC têm um carácter lúdico/didático e deveriam ser planificadas em articulação com os professores titulares de turma, tendo por base o Projeto Curricular de Turma.

No domínio curricular, as Orientações Programáticas publicadas (Ensino de Inglês, AFD e Ensino de Música) vêm-se “acrescentar” aos documentos de orientação curricular vigentes (Programa Oficial do 1.º Ciclo e Competências Essenciais), o que implica a articulação horizontal e vertical, no sentido de complementaridade e aprofundamento e não de supressão ou substituição de áreas curriculares por atividade de enriquecimento curricular e/ou vice-versa (Machado & Cruz, 2014, p.183).

A articulação do trabalho desenvolvido pelos professores das AEC com e pelos professores titulares de turma é importante para os alunos e metade dos inquiridos respondeu positivamente à questão (cf. Gráfico 9). No entanto, nem todos os professores conseguem articular as suas práticas curriculares com as atividades desenvolvidas nas AEC (cf. Gráfico 10).

Quase metade dos professores inquiridos responde que o sucesso dos seus alunos nada tem a ver com a articulação das atividades curriculares e pedagógicas com o trabalho desenvolvido pelos docentes que lecionam as AEC (cf. Gráfico 11).

Compete ao professor de AEC, em articulação com o professor titular de turma, planificar e explicitar de que modo a operacionalização, observação e registo da evolução dos alunos, nas atividades, se concretiza e desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno. No entanto, uma parte significativa dos professores inquiridos não tem uma opinião formada, quando questionados com o facto de ter de articular o seu trabalho com as AEC e essas terem melhorado na gestão curricular, pedagógica e didática da turma (cf. Gráfico 18).

---

## **CONCLUSÃO GERAL**

---

O presente relatório final de estágio significa a conclusão de mais uma etapa da nossa formação académica e, assim, refletimos sobre todo este percurso, dando mais ênfase aos dois últimos semestres, tendo em consideração que estes nos proporcionaram mais contacto com os dois níveis de ensino para os quais ficamos habilitados profissionalmente.

No que concerne à reflexão crítica das nossas práticas, tentámos sempre ser bastante reflexivas, mostrando assim de que modo os estágios contribuíram para a nossa formação académica e de que forma nos ajudaram a evoluir. Retratámos também as competências desenvolvidas ao longo dos estágios, percebendo deste modo a importância dos mesmos para a nossa formação profissional, através das competências desenvolvidas tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante todo este percurso académico, uma das coisas que trabalhámos na formação foi a de sermos capazes de nos tornar críticos. Assim surge a nossa investigação, que integra este relatório final de estágio.

Para que um aluno não se sinta sobrecarregado ao longo de todo o tempo que passa na escola, é essencial que se estimulem, nos tempos livres, atividades lúdicas para obter uma melhor qualidade de vida para os alunos. Estes tempos devem ser usufruídos de uma forma correta, possibilitando a aquisição de novos saberes.

Deste modo, é importante que os professores percebam que a educação não formal é tão ou mais importante que a educação formal, pois muitas vezes é através desta que conseguimos perceber, conhecer e descobrir muito do interior de cada aluno.

Assim sendo, nesta investigação, procurámos entender o impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular no currículo, através dos professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um tema que nos suscitou alguma curiosidade, uma vez que não tivemos oportunidade de ver nenhuma implementação das mesmas e, alguns dos professores destas atividades se queixavam constantemente, aos professores titulares de turma, acerca do comportamento dos alunos que as frequentavam.

Assim sendo, para conseguirmos dar resposta ao nosso problema elaborámos um inquérito por questionário que foi aplicado aos professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de um agrupamento de escolas do concelho e distrito de Viseu. Com a análise dos dados recolhidos foi-nos possível retirar algumas conclusões que passamos a esclarecer.

Para os professores titulares de turma, as Atividades de Enriquecimento Curricular são entendidas, na maioria dos casos, da forma como foram pressupostas na legislação existente, assim como os objetivos.

Os inquiridos sabem que as Atividades de Enriquecimento Curricular foram criadas com o intuito de enriquecer o currículo dos alunos.

É de notar os professores titulares de turma perspetivarem as Atividades de Enriquecimento Curricular como potenciadoras do desenvolvimento global dos seus alunos, bem como novas aprendizagens e competências nas atividades pedagógicas

A implementação das AEC veio modificar o paradigma de organização do processo de ensino aprendizagem. Primeiramente existia um modelo em que o professor ensinava todas as áreas curriculares, neste momento o professor titular de turma está mais direcionado para o português, a Mat., o E.M. e algumas expressões. Os profissionais das AEC estão mais direcionados para o ensino do Inglês e também para as áreas relacionadas com as expressões.

Com estas alterações, os professores titulares de turma ficaram com um cargo acrescido, pois têm a obrigação de supervisionar a nível pedagógico e curricular as AEC, bem como fazer um acompanhamento das mesmas.

Para finalizar, o balanço global da implementação das AEC é bastante positivo e, apesar de alguns constrangimentos, são percecionadas capacidades consequentes da sua implementação. Estas atividades passaram a integrar verdadeiramente a vida das escolas do 1º CEB, têm constituído uma mais-valia para alunos e famílias, têm potenciado um enriquecimento do currículo unificado na introdução do Ensino de Inglês e no desenvolvimento incontestável de áreas lúdico-expressivas, bem como a articulação curricular tem vindo a consolidar-se.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

---

- Abrantes, P. (Coord.) (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR"*. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Ary, D. et al. (1990). *Introduction to research in education*. Nova Iorque: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Bulgraen, V. (2010). O papel do Professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1, (4). Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39> [Consultado em junho, 2014].
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Castro, M. (2007). As Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 128/129, 22-26.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- Cunha, E. (2008). *A escola a tempo inteiro num contexto de mudança*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

- Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República n.º 115/2006 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. Diário da República n.º 100/2008 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. Diário da República n.º 122/2011 – 2ª Série. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho. Diário da República n.º 134/2013 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Durkheim, E. (1975). *Educação e sociologia*. (Trad. Lourenço Filho. 10.ª Ed.). São Paulo.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, C. (2013). *As Perspetivas dos Professores sobre Continuidade Educativa na “Atividade Física e Desportiva”: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Braga*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23917/1/Carla%20Susana%20Ferreira%20Fernandes.pdf> [Consultado em fevereiro, 2014].
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito teoria e prática*, (trad. Portuguesa. 4.ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Garrido, N. (2007). *Jornal Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/1%C2%BA-ciclo-estudo-defende-enriquecimento-curricular-numa-perspectiva-ludica-1297358> [Consultado em fevereiro, 2014].
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (trad. Portuguesa). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 – 1ª Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Leite, C. (2003). *Construir Notícias*. Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1249> [Consultado em fevereiro, 2014].

- Machado, J. & Cruz, A. (2014). Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Currículo sem Fronteiras*, 14, (1), 173-191.
- Madureira, C., Alexandre, H., Antunes, M., & Rodrigues, M. (2008). *Avaliação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Oeiras*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Martins, A. (2010). *Articulação curricular na educação básica: discursos e práticas dos professores*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Comunicado Revisão da Estrutura Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326\\_\\_revisao\\_estrutura\\_curricular.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf)  
[Consultado em julho, 2013].
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84.
- Pires, C. (2007). A construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- Pires, E.L., Fernandes, A.S., Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Roldão, M.C. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação – DEB.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competência: as questões dos professores*. Lisboa: Presença.

- Rosa, B. & Figueiredo, A. (2011). *Articulação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico- Uma Proposta Ecológica a Partir da Actividade Física e Desportiva (AEC)*. Guarda: Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda.
- Santos, P. (2009). *Actividade de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB - Escola a Tempo Inteiro e o comportamento problemático dos alunos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santos, P., Oliveira, A. & Festas, M. (2011). As actividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 45 (1), 57-78.
- Santos, S. (2010). *Uma avaliação da supervisão e da articulação pedagógica no âmbito das actividades e enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Serôdio, R., Serra, A. & Lima, J. (2011/2012). *Avaliação do Impacto Social e da Implementação de Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular – O caso da Área Metropolitana do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sousa, M. F. (2002). *Amostragem. Uma introdução*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*, (trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vicente, Reis & Ferrão. (2001). *Sondagens. A amostragem como factor decisivo de qualidade*. (2ª Ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Vieira, C. M. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

---

## **APÊNDICES**

---

## Apêndice 1 - Plano de Inquérito por questionário



Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação  
2013-2014



### Questionário aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Caro(a) colega,**

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma tese de mestrado, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Assim, solicitamos-lhe algumas apreciações pessoais/profissionais sobre a problemática que envolve as atividades de enriquecimento curricular. O tema, com o qual vai deparar-se constantemente ao longo do questionário, reporta-se, neste caso concreto, ao impacto das atividades de enriquecimento curricular no currículo do 1.º ciclo do ensino, bem como à forma como os docentes titulares de turma e das atividades de enriquecimento curricular articulam as suas práticas letivas, no contexto do Agrupamento de Escolas em que desenvolvem a sua atividade.

**As suas opiniões serão fundamentais** para a realização bem-sucedida deste projeto. As respostas que tiver a delicadeza de nos ceder são anónimas e como tal, **absolutamente confidenciais**. O nome do Agrupamento ou qualquer outro tipo de dados não serão divulgados em nenhuma ocasião e em nenhum local; ninguém terá acesso a estes dados, para além da investigadora. Os dados recolhidos serão utilizados **apenas para o fim indicado**.

**Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade reportando-se, unicamente, à sua prática quotidiana e à forma como percebe as coisas partindo da sua própria experiência.**

#### **INSTRUÇÕES GERAIS PARA PREENCHIMENTO:**

Vai encontrar questões que, na globalidade, são, em geral, de resposta muito simples e rápida, bastando para tal ler, **com a máxima atenção que lhe seja possível**, as várias afirmações que lhe são colocadas, e **MARCAR UM X NO QUADRADO ( ) QUE MELHOR SE ADEQUAR À SUA OPINIÃO.**  
**NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER OUTRO DADO QUE O(A) IDENTIFIQUE.**

## DADOS DE CARATERIZAÇÃO BIOGRÁFICA

1. **Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)

2. **Sexo:** Feminino  Masculino

### 3. **Situação profissional**

Contratado(a)

Quadro de zona pedagógica

Quadro desta escola/agrupamento

Quadro de outra escola/agrupamento

Outra  Especifique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 4. **Habilitações académicas**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra:  Especifique \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. **Tempo de serviço docente:** \_\_\_\_\_ (anos)

## **PARTE II**

### **DADOS DE OPINIÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

- 1. Como define curricularmente “Atividades de Enriquecimento Curricular”?**

---

---

---

---

---

---

---

- 2. Quais as Atividades de Enriquecimento Curricular em que os seus alunos estão inseridos/inscritos?**

---

---

---

---

---

---

---

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
3. As Atividades de Enriquecimento Curricular influenciam as minhas atividades curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As Atividades de Enriquecimento Curricular têm importância na formação global dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os alunos gostam das aulas de Atividades de Enriquecimento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. De uma forma geral é importante a articulação do trabalho desenvolvido pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular e pelos professores titulares de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Consigo, de forma sistemática e contínua, articular as minhas práticas curriculares e pedagógicas, com as atividades e os programas desenvolvidos pelos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O sucesso dos meus alunos depende do trabalho de articulação das minhas atividades curriculares e pedagógicas com o trabalho desenvolvido pelos docentes que lecionam as Atividades de Enriquecimento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os horários de lecionação das Atividades de Enriquecimento Curricular mostram-se compatíveis com o tipo, qualidade e ritmo de trabalho que pretendo levar a cabo com os meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Relativamente à minha turma, noto uma evolução positiva nos resultados escolares dos meus alunos nas áreas de trabalho associadas às Atividades de Enriquecimento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião Formada	Concordo	Concordo Totalmente
11. As Atividades de Enriquecimento Curricular vieram provocar efeitos claramente positivos no meu trabalho curricular e pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De forma geral, as Atividades de Enriquecimento Curricular promovem um <b>desenvolvimento cognitivo</b> acrescido dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. De forma geral, as Atividades de Enriquecimento Curricular promovem um <b>desenvolvimento socioafetivo</b> acrescido dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. De forma geral, as Atividades de Enriquecimento Curricular promovem um <b>desenvolvimento psicomotor</b> acrescido dos meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O facto de ter de articular o meu trabalho com as Atividades de Enriquecimento Curricular trouxe melhorias na gestão curricular, pedagógico e didático da minha turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A institucionalização das Atividades de Enriquecimento Curricular contribuiu para um enriquecimento da estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo visíveis enormes vantagens para os alunos e para o prestígio da escola pública.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. As Atividades de Enriquecimento Curricular deveriam ser de carácter obrigatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. De uma forma geral, os pais/encarregados de educação dos meus alunos aderem, de forma positiva e não imposta, às Atividades de Enriquecimento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Em geral, os pais/encarregados de educação apresentam uma perspetiva positiva sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigada pela sua colaboração.  
Antonella Carugati**

## **Apêndice 2 – Nota metodológica enviada à DGIDC**

### **Contexto de investigação**

A presente investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação, integrada no Instituto Politécnico de Viseu. Esta tem como principais objetivos: compreender a importância das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico; perceber a organização e gestão curricular das atividades de enriquecimento curricular e, ainda, explorar os diferentes níveis de perceção dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre as atividades de enriquecimento curricular.

### **Tipo de pesquisa**

A investigação a realizar visa perceber quais as perspetivas dos professores titulares de turma em relação ao impacto das atividades de enriquecimento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico na gestão do currículo. Neste sentido, irá realizar uma investigação de carácter descritivo, que tem por base o inquérito por questionário. O objetivo principal da técnica de recolha de dados de uma investigação quantitativa é a obtenção de “descrições, relações e explicações estatísticas”, com a finalidade de utilizar em grandes quantidades de informação. (McMillan & Schumacher citado por Vieira, 1995, pp. 73-74).

### **Instrumentos de recolha de dados**

A técnica de recolha de dados a utilizar no presente estudo será o inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 1993), dirigidos a professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **Tempo previsto**

Prevê-se que a fase de aplicação dos questionários decorra num período não superior a um mês, durante o mês de abril de 2014.

### **População e amostra**

Os participantes deste estudo são os professores titulares de turma da Escola Básica nº 1 de Viseu (Ribeira), do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu.

### **Tratamento de dados**

Terminada a fase de recolha de dados, passaremos à análise e tratamento da informação recolhida. Como forma de tratar e analisar a informação, iremos optar por uma análise quantitativa dos dados obtidos, através de técnicas simples de análise estatística, permitindo “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson citado por Estrela, 1994, p.467), sendo a sistematização e representação dos dados consolidada através de métodos próprios da estatística descritiva, nomeadamente da análise de frequência absolutas e/ou relativas. Os dados serão apresentados com recurso a quadros e gráficos, a fim de serem mais facilmente compreendidos, obedecendo a um procedimento que consistirá no seguinte: “Descrever os dados de uma variável equivale a apresentar a sua distribuição com a ajuda de quadros ou gráficos – pelo menos no que respeita aos dados quantitativos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 216).

### **Referências bibliográficas**

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Vieira, C. (1995). *Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidades Científica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

### **A investigadora**

Antonella Belen Carugati

### **Apêndice 3 - Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas**

Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup>. Diretora  
do Agrupamento de Escolas da Zona  
Urbana de Viseu

Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Mateus Ribeiro Campos

**Assunto:** Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação de mestrado.

Sou Antonella Belen Carugati, aluna do Curso de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste momento, estou a realizar o respetivo trabalho de investigação.

A análise bibliográfica consultada sobre a investigação feita no domínio da educação básica revela que, com a introdução das atividades de enriquecimento curricular (AEC) nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, as dinâmicas escolares sofreram grandes alterações no quadro da organização e gestão curricular e pedagógica, levando a que o dia-a-dia de docentes e alunos se modificasse profundamente. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo conhecer o impacto das atividades de enriquecimento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico na gestão do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, venho, por este meio solicitar a autorização de V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> para permitir a colaboração dos professores titulares de turma das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu, com o fim de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação.

A recolha de dados será efetuada através de inquéritos por questionário. Mais informo que os dados recolhidos da parte dos participantes serão de carácter confidencial, anónimo e voluntário, destinando-se, apenas, para os fins indicados.

Em conformidade, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização da referida recolha de informação, a partir desta data. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário.

Agradeço desde já a atenção dispensada por V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup>, apresento os meus melhores cumprimentos.

Viseu, 7 de março de 2014 \_\_\_\_\_

(Antonella Belen Carugati)

#### **Apêndice 4 - Declaração dos Professores Titulares de Turma para participação na investigação**

### **DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) titular de turma do 1.ºCEB, declaro para os devidos efeitos que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação com o título “O Impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico no currículo”, ministrado pela mestrandia Antonella Belen Carugati, a frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade.

Viseu, \_\_\_\_ de abril de 2014

O Professor(a):

\_\_\_\_\_

---

## **ANEXOS**

---

## **Anexo 1 - Declaração da frequência no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB**

### **DECLARAÇÃO**

Para os devidos efeitos se declara que Antonella Belen Carugati, portadora do Cartão de Cidadão nº 13778799, frequenta o curso Mestrado em **Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, na **Escola Superior de Educação de Viseu**, e se encontra a desenvolver um trabalho de investigação, inserido no plano de estudos do curso, subordinado ao tema "Impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico", orientado pelo Doutor Henrique Manuel Pereira Ramalho.

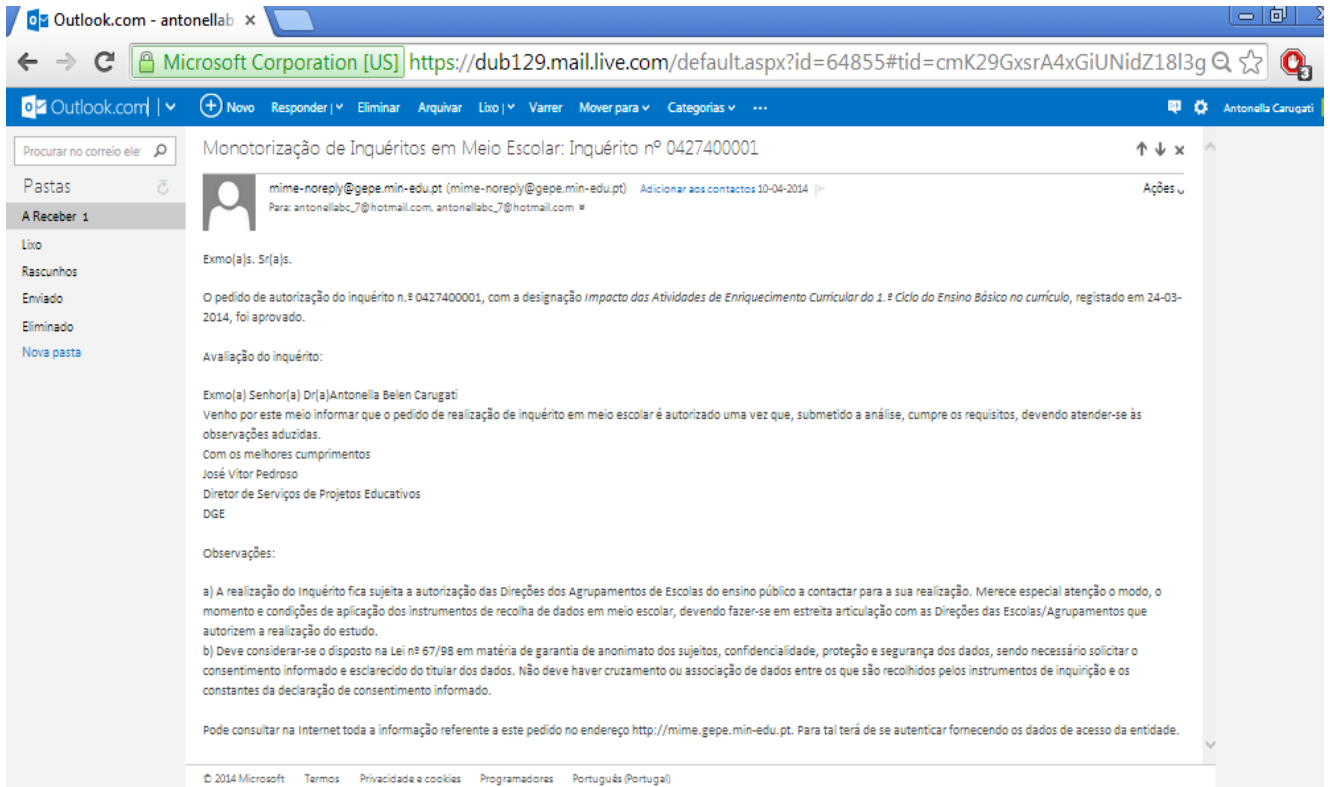
Viseu, 11 de Março de 2014

O orientador,



(Henrique Ramalho, Prof. Adjunto)

## Anexo 2 - Autorização da DGIDC



The screenshot shows an Outlook.com web interface. The browser address bar displays the URL: <https://dub129.mail.live.com/default.aspx?id=64855#tid=cmK29GxsrA4xGiUNidZ18l3g>. The email subject is "Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0427400001". The sender is "mime-noreply@gepe.min-edu.pt". The email content is as follows:

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0427400001, com a designação *Impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico no currículo*, registado em 24-03-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Antonella Belen Carugati  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.  
Com os melhores cumprimentos  
José Vítor Pedroso  
Diretor de Serviços de Projetos Educativos  
DGE

Observações:

a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizam a realização do estudo.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

© 2014 Microsoft | Termos | Privacidade e cookies | Programadores | Português (Portugal)

### Anexo 3 - Autorização do Agrupamento de escolas



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços da Região Centro  
**Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu**  
(161858)  
Cont. n.º 600 075 320  
Escola Sede: ESCOLA BÁSICA GRÃO VASCO

## DECLARAÇÃO

Maria Inês Mateus Ribeiro de Campos, Diretora do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, declara que autoriza **Antonella Belen Carugati**, portadora do Cartão do Cidadão n.º 13778799 5ZZ4, aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo, na Escola Superior de Educação de Viseu, a implementar um programa de investigação com os professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencentes a este Agrupamento, no ano escolar 2013/2014, e no âmbito da investigação intitulada "O Impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico no currículo".

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com n.º de registo 0427400001.

Mais se exige a garantia do anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, tornando-se obrigatória a entrega das autorizações escritas com o consentimento informado e esclarecido do(s) representante(s) legal(is) dos titular(es) dos dados.

Viseu, 24 de abril de 2014.

A Diretora


(Maria Inês Mateus Ribeiro de Campos)

SD