

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Fabiana Amarante Ramos

Práticas de Ensino Supervisionadas e a Relevância Curricular e Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular



Viseu, 2013

Fabiana Amarante Ramos

Práticas de Ensino Supervisionadas e a Relevância Curricular e Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso
Professor Doutor Henrique Ramalho



Julho de 2013

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras de agradecimento têm de ir, necessariamente, para os meus pais e irmã. Sem o apoio que os meus pais sempre me deram ao longo dos anos possivelmente não estaria aqui. Além de todo o seu apoio, eles sempre me disponibilizaram o necessário para que o meu aproveitamento escolar dependesse apenas de mim, inculcando-me um grande sentido de responsabilidade. À minha irmã, por toda a ajuda e amizade incondicional, que foi sem dúvida importante para todo este percurso.

Em seguida, as minhas palavras têm de ir para a pessoa que mais me tem acompanhado, o meu melhor amigo e, por isso, agradeço-lhe por todo o apoio que me tem dado e toda a sua paciência para comigo nos meus dias de maior stresse.

Não posso deixar de agradecer, igualmente, aos meus orientadores, a Professora Doutora Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso e o Professor Doutor Henrique Ramalho. A Professora Paula Cardoso sempre me apoiou, demonstrando o seu interesse em colaborar comigo. Tenho que agradecer a sua disponibilidade e todo o tempo que gastou comigo a rever e discutir pormenores do Relatório. Agradeço, ainda, a sua exigência, orientação e amizade. Ao Professor Henrique Ramalho tenho de agradecer toda a motivação que sempre me procurou transmitir e a confiança que depositou em mim, encorajando-me a ir mais além e a querer saber sempre mais.

As últimas palavras de agradecimento são dedicadas à Direção da ESEV e aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos agrupamentos de escolas de Viseu que aceitaram colaborar na investigação.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

Com a elaboração deste Relatório Final de Estágio propomo-nos atingir dois objetivos principais: fazer uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada ao longo do segundo e terceiro semestres do Mestrado e compreender a relevância curricular e pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) segundo as perspetivas dos professores do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu.

Para dar resposta ao primeiro objetivo mencionado, utilizámos material elaborado durante o estágio, como planificações e relatórios críticos, assim como recorreremos a legislação, com o intuito de refletirmos sobre o nosso desempenho ao longo da prática pedagógica; também nos debruçámos sobre as perspetivas dos professores do Ensino Básico acerca das AEC, da sua relevância e influência nas atividades curriculares e pedagógicas.

Para que tal fosse possível, realizámos um estudo qualitativo, onde utilizámos o inquérito por entrevista para a recolha de dados. O guião de entrevista semiestruturada, por nós elaborado, foi aplicado a professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do concelho de Viseu.

Com os dados recolhidos podemos concluir que, em geral, os professores consideram que as AEC influenciam as suas atividades curriculares e pedagógicas de uma forma negativa, uma vez que a maioria dos professores se referiu aos alunos como “irrequietos”, “desatentos” e “menos disciplinados” depois das AEC. Por outro lado, consideram que as AEC poderiam ser uma mais-valia para os alunos se fossem bem dinamizadas e se os profissionais que as desenvolvem possuísem uma melhor preparação.

Palavras-Chave:

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB); Professores titulares de turma; Profissionais das AEC; Áreas curriculares.

Abstract

With the development of this final intern report we intend to achieve two main goals: Make a critical reflection about the Supervised Teaching Practice (PES) performed during the second and third semesters of the Master Degree and comprehend the relevance of Pedagogical and Curriculum Enrichment Activities (AEC) according to the perspectives of the teachers of Basic Education of a group of schools in the municipality of Viseu.

To meet the first objective mentioned we use material developed during the internship such as plans and critical reports, and the use of the law, in order to reflect on our performance over the pedagogical practice. We also lean on the perspectives of Elementary Education teachers about the CEA, its relevance and influence on curricular and pedagogical activities.

To make this possible, we conducted a qualitative study, in which we used a survey interview for data collection. The semi-structured interview guide, developed by us was applied to classroom teachers of the Elementary School (CEB) of Viseu municipality.

With the collected data we concluded that in general, teachers, consider that the CEA influence in their curricular and pedagogical activities in a negative way, since most of the teachers referred to students as "restless", "careless" and "less disciplined" after the CEA. On the other hand they consider that the CEA could be an advantage for students if they were better streamlined and if the professionals who develop them possess a better preparation.

Keywords:

Curriculum Enrichment Activities; Basic Schools of Education; Classroom Teachers; CEA Professionals; Curricular areas;

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Preâmbulo.....	4
1. Caracterização dos contextos.....	5
1.1. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar.....	7
2. Análise das práticas concretizadas.....	8
2.1. 1º Ciclo do Ensino Básico.....	9
2.2. Educação Pré-Escolar.....	11
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	15
3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
3.2. Educação Pré-Escolar.....	18
Parte II – Trabalho de investigação – Relevância Curricular e Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular: Perspetivas dos Professores do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Viseu.....	22
Introdução.....	23
Capítulo I – Enquadramento teórico-concetual.....	24
1. A escola a Tempo Inteiro e as Atividades de Enriquecimento Curricular.....	24
2. Caracterização das Atividades de Enriquecimento Curricular.....	26
3. As Atividades de Enriquecimento Curricular e o comportamento dos alunos, na escola.....	28
4. O papel dos professores titulares de turma e o dos profissionais das AEC...	30
5. Quem pode dinamizar as Atividades de Enriquecimento Curricular.....	32
Capítulo II – Metodologia.....	35

1. Problema e objetivos da investigação.....	36
2. Tipo de investigação.....	37
3. Amostra e justificação da sua escolha.....	38
4. Técnicas e instrumento de pesquisa.....	40
5. Procedimento.....	41
6. Análise e tratamento de dados.....	42
Capítulo III - Apresentação dos resultados.....	44
1. Resultados relativos ao significado de AEC.....	46
2. Resultados relativos à influência das AEC.....	47
2.1. Influência das AEC nas actividades curriculares e pedagógicas.....	48
2.2. Influência das AEC no desempenho dos alunos.....	50
2.3. Influência das AEC em função dos anos de escolaridade.....	51
2.4. Influência em função do tipo de AEC.....	52
3. Resultados relativos às alterações das AEC.....	53
3.1. Condições para a sua realização.....	53
3.2. Alternativa de exclusão das AEC.....	55
Conclusão.....	57
Bibliografia.....	60
Legislação.....	63
Anexos.....	64

Índice de Anexos

Anexo 1 - Calendarização das intervenções da PES II...(Disponível em formato digital)	
Anexo 2 – Planificação nº 21	(Disponível em formato digital)
Anexo 3 – Planificação nº 30	(Disponível em formato digital)
Anexo 4 – Planificação nº 16.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 5 – Planificação nº 10.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 6 – Planificação nº 11.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 7 – Relatório nº 1, 2 e 3.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 8 – Planificação 26, 27 e 28 de novembro	(Disponível em formato digital)
Anexo 9 – Planificação 15, 16 e 17 de outubro	(Disponível em formato digital)
Anexo 10 – Planificação 5, 6 e 7 de novembro.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 11 – Planificação 10, 11 e 12 de dezembro	(Disponível em formato digital)
Anexo 12 – Planificação 22, 23 e 24 de outubro	(Disponível em formato digital)
Anexo 13 – Relatório 15, 16 e 17 de outubro	(Disponível em formato digital)
Anexo 14 – Projeto curricular de turma	(Disponível em formato digital)
Anexo 15 – Projeto curricular de grupo	(Disponível em formato digital)
Anexo 16 – Habilitações dos profissionais ponto 2	64
Anexo 17 – Habilitações dos profissionais ponto 3.....	65
Anexo 18 – Guião da entrevista	66
Anexo 19 – Autorização da DGIDC	67
Anexo 20 – Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas.....	68
Anexo 21 –Autorização do Agrupamento de escolas.....	69
Anexo 22 – Respostas das entrevistas.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Características da amostra.....	38
Tabela 2 – Participantes e contexto das entrevistas.....	39
Tabela 3 – Dimensões e categorias para sistematização e análise dos dados empíricos.....	45

INTRODUÇÃO GERAL

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares de PES II e III do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este mesmo relatório é composto por duas partes distintas, sendo que na primeira faremos uma reflexão sobre as práticas supervisionadas no segundo e terceiro semestres do curso, apresentando alguma informação pertinente acerca da nossa formação e na segunda parte apresentamos uma investigação que aborda a relevância curricular e pedagógica das AEC.

A primeira parte do trabalho inicia-se com uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, onde começamos com uma caracterização dos contextos onde estivemos inseridos, sendo eles a Educação Pré-Escolar e do 1º CEB. De seguida, analisamos as práticas concretizadas novamente nos dois contextos, baseando-nos em planificações e relatórios, sendo estes documentos fundamentais na prática de qualquer docente uma vez que ajudam à preparação das dinâmizações, assim como, posteriormente, na reflexão sobre as mesmas. Por último, faremos uma análise às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo por base os perfis de desempenho do Educador de Infância e dos professores do 1º CEB consignados nos Decretos-Lei nº 240 e 241 de 2001, de 30 de agosto.

Na segunda parte é dada a conhecer uma investigação que tem como objetivo fulcral compreender como é que os professores titulares de turma do 1.º CEB perspetivam a frequência de AEC e o modo como isso influencia as suas atividades curriculares e pedagógicas. Uma vez que estas atividades são um tema atual, que gera alguma controvérsia, principalmente, entre professores, entende-se que seja de extrema importância para futuros docentes do 1º Ciclo perceber quais as perspetivas dos atuais professores deste ciclo de ensino. Durante esta investigação, pretendemos, também, compreender o que entendem atualmente os professores por “Atividades de Enriquecimento Curricular”, se estas influenciam as suas atividades curriculares e pedagógicas, se influenciam o desempenho dos alunos nas aulas e se consideram pertinente que sejam feitas alterações às AEC.

De modo a realizarmos a investigação de forma adequada e organizada começamos por apresentar o conceito de Escola a Tempo Inteiro, passando para uma

caracterização das AEC, incluindo o contexto em que surgiram, para de seguida podermos compreender, de forma mais pormenorizada, o efeito que estas têm nas atitudes e comportamentos dos alunos, qual o papel dos professores titulares de turma e dos profissionais das AEC e quais passam a ser as suas funções com esta nova organização da escola, assim como apresentamos as características de quem pode assumir e dinamizar as AEC.

Numa segunda secção do trabalho damos a conhecer qual a metodologia utilizada na realização desta investigação, expondo de forma pormenorizada o problema em estudo e os objetivos, o tipo de investigação, a amostra utilizada e a justificação da sua escolha, as técnicas e instrumento de pesquisa, o procedimento e, por fim, a análise e o tratamento dos dados.

Na terceira secção apresentamos os resultados obtidos, a partir da análise de conteúdo da informação recolhida junto da amostra dos professores entrevistados e procedemos também à sua análise e interpretação, tendo por base a revisão da literatura feita anteriormente.

No final, tecemos a conclusão geral do relatório, onde nos referimos tanto à reflexão global do percurso profissionalizante da nossa formação, como às conclusões da investigação realizada.

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

Preâmbulo

Do Relatório Final de Estágio faz parte uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, sobretudo no que respeita às unidades curriculares de PES II e PES III, que decorreram ao longo do segundo e terceiro semestres. Dedicamo-nos, especialmente, a estas duas unidades, pois foram aquelas onde permanecemos mais tempo e onde tivemos um contacto mais próximo e uma maior intervenção individual, tanto a nível da Educação Pré-Escolar, como a nível do 1º CEB.

Terminadas as intervenções nestes dois níveis de ensino, faz todo o sentido refletirmos sobre as nossas práticas, a fim de compreendermos que competências desenvolvemos ao longo destes semestres, assim como perceber onde tivemos mais dificuldades e pensar sobre o que poderíamos ter feito diferente para melhorar as nossas práticas no futuro.

Para apresentar esta informação, de forma clara e ordenada, esta reflexão encontra-se dividida em três partes fulcrais. Na primeira referimo-nos à caracterização dos contextos onde foram realizadas as nossas práticas de ensino supervisionadas, ou seja, ao contexto do 1º CEB e ao contexto da Educação Pré-Escolar.

Na segunda parte é feita uma análise das práticas concretizadas, tanto no que respeita ao 1º CEB, como à Educação Pré-Escolar, tendo por base os documentos elaborados ao longo do estágio, como planificações, relatórios críticos e projetos curriculares de turma.

Para finalizar esta secção reflexiva do trabalho, fazemos uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das práticas nos dois níveis de ensino. Aqui teremos como base de reflexão os Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que nos ajudarão a analisar as dificuldades encontradas, comparativamente com as competências definidas pelas Decretos-Lei já mencionados.

1 - Caracterização dos contextos

Ao longo do curso de mestrado frequentámos várias unidades curriculares semestrais, no entanto, a PES está presente nos três semestres assim como as Didáticas Específicas da Educação de Infância e do 1.º CEB.

No primeiro semestre, quando frequentámos a PES I tivemos possibilidade de conhecer de perto e dinamizar aulas/actividades nos dois níveis de ensino para os quais estamos habilitadas profissionalmente. Para além disso, pudemos escolher o grupo de estágio; no nosso caso, o grupo era composto por três elementos e manteve-se até ao final do curso. Ao grupo, para além da realização do estágio, couberam também outras funções, como a elaboração de planificações antes das intervenções, relatórios críticos após as intervenções e a elaboração do projeto curricular de turma.

Na PES II e, já no segundo semestre, pudemos escolher entre estagiar no 1º CEB ou na Educação Pré-Escolar, sendo que metade da turma permaneceu num nível de ensino e a outra metade no outro. Na PES III inverteu-se a ordem de estágio. O nosso grupo optou por começar no 1º CEB e, na PES III, prosseguiu a Educação Pré-Escolar.

A possibilidade de realizar estágio nestes dois níveis só foi possível porque tivemos instituições de ensino que nos aceitaram como estagiárias. Visto que foram frequentadas duas instituições e dois contextos distintos, passamos a caracterizá-los, separadamente. Em primeiro lugar, caracterizamos o contexto do 1.º CEB, realizado ao longo da PES II e, posteriormente, o contexto de Educação Pré-Escolar, realizado na PES III.

1.1. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

A PES II foi realizada numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, de uma Escola Básica pertencente a um Agrupamento de Escolas da área urbana de Viseu. A turma era composta por 24 alunos, sendo quinze do sexo masculino e nove do sexo feminino com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

A prática supervisionada foi realizada ao longo de doze semanas e desenvolveu-se em três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira). Na

primeira semana dois dias foram de observação e trabalho colaborativo com a professora cooperante e o terceiro dia foi de intervenção em grupo. A intervenção em grupo repetiu-se na última semana de estágio. As restantes dez semanas destinaram-se a intervenções individuais, repartidas pelos três elementos do grupo de estágio.

No início da PES II foi-nos fornecido um calendário (cf. Anexo 1), que, para além da duração do estágio e da instituição educativa/cooperante com a qual iríamos trabalhar, continha também a indicação dos supervisores da ESEV que nos acompanhariam neste processo. No nosso caso, pudemos contar com a orientação de um professor da área das Ciências da Educação que nos observou várias vezes em todas as áreas curriculares, assim como um professor da área da Matemática que nos observou apenas na área referida. Para além destes orientadores, pudemos contar com a colaboração de outro professor da área da Matemática, assim como com o contributo de um professor das Ciências Sociais apenas numa intervenção de um elemento do grupo.

Para além do apoio e orientação destes professores, pudemos sempre contar com a disponibilidade da professora cooperante que foi fundamental para as nossas aprendizagens neste contexto. É uma professora com muitos anos de serviço, que acompanha a turma desde o seu primeiro ano de escolaridade e que sempre se demonstrou preocupada com as aprendizagens dos alunos, apesar de estes acompanharem sem dificuldade os conteúdos abordados.

Os alunos não apresentam grandes dificuldades na aquisição dos conhecimentos, o que revela empenho destes na aprendizagem. Contudo, um pequeno grupo de quatro alunos, apesar de ter atingido as competências mínimas apresenta algumas dificuldades na aquisição dos conteúdos das diferentes áreas curriculares. No geral, a turma é constituída por crianças muito inquietas e bastante dinâmicas, carecendo, constantemente, de atividades muito diversificadas, lúdicas e bastante motivantes.

Durante a primeira semana de estágio pudemos observar que a professora cooperante utiliza diversas metodologias, dando bastante importância ao trabalho de grupo e às discussões entre alunos, mas também valorizando, em alturas específicas, o trabalho individual ou a pares, assim como o trabalho projeto, normalmente realizado em parceria com outras turmas, com a escola ou com o agrupamento. Durante as nossas intervenções seguimos as metodologias da professora, tentando lecionar de forma diversificada e lúdica.

No final do estágio e através de diversas reflexões com a professora cooperante, pudemos notar que contribuímos para novas aprendizagens destes alunos, assim como ajudámos a combater algumas dificuldades.

1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar

A PES III foi realizada no Jardim de Infância de um Agrupamento da área urbana de Viseu. Este estabelecimento de Educação Pré-Escolar é composto por quatro salas, cada uma com uma educadora responsável e uma assistente operacional a tempo inteiro, sendo que duas das salas possuem mais duas assistentes que acompanham apenas crianças com necessidades educativas especiais. Para além destas, o estabelecimento possui ainda quatro assistentes que estão responsáveis pela Componente de Apoio à Família (CAF). Esta instituição dispõe de uma sala destinada à CAF, um refeitório e um grande espaço exterior, onde as crianças brincam livremente em tempo de recreio.

O estágio foi realizado ao longo de dezasseis semanas, sendo que as duas primeiras foram de observação ao trabalho da educadora cooperante, duas semanas foram de intervenção em grupo, uma após as observações e outra na semana que antecedia as férias de Natal e as restantes doze semanas foram de intervenções individuais, sendo que cada elemento do grupo interveio quatro semanas. Durante as dezasseis semanas, a prática supervisionada desenvolveu-se em três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira).

Ao longo deste estágio pudemos contar com o apoio da educadora cooperante e também com a supervisão de orientadores da ESEV, mais especificamente um professor da área das Ciências da Educação que observava e nos ajudava a refletir sobre todos os aspetos relacionados com as nossas dinamizações e com um professor de Educação e Expressão Motora que nos observava sobretudo em dinamizações desta área.

O grupo com o qual foi realizada a nossa prática supervisionada era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo nove do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.

De um modo geral, o grupo apresentava uma normal adaptação ao jardim-de-infância e a maioria das crianças era assídua e pontual. O grupo revelava respeito

pelos outros, autonomia e interesse em participar de forma democrática na vida em grupo; no entanto, existia a necessidade de desenvolver a resolução autónoma de conflitos entre as crianças.

No que respeita às atividades propostas, as crianças mostravam-se quase sempre interessadas e, nas atividades orientadas, apenas as crianças mais novas requeriam mais atenção e apoio do adulto, uma vez que as mais velhas eram bastante autónomas. Também em relação às crianças mais novas era notória a necessidade de desenvolver competências ao nível da motricidade fina e ajudá-las na definição da lateralidade. Nas restantes áreas pudemos notar o gosto em participar em jogos de grupo e jogos simbólicos, gosto em cantar e interesse por livros e atividades relacionadas com a leitura. Todas as crianças revelavam especial interesse pela área das ciências e, no que respeita às áreas de interesse existente na sala de atividades, pudemos notar que a área da casinha era a mais requisitada tanto por meninas como por meninos, sendo a área do computador mais requisitada pelos meninos.

Em relação à rotina diária, esta encontrava-se bem definida, todas as crianças já a conheciam, mesmo as mais novas, o que as ajudava no decorrer do dia, pois sabiam o que podiam fazer em cada momento e podiam prever o que se seguia e, eventualmente, propor modificações, tornando-se, assim, crianças mais seguras, que vão adquirindo autonomia, confiança e sentido de responsabilidade. Ao longo da rotina diária existiam tanto momentos de atividades dirigidas, como autónomas.

2. Análise das práticas concretizadas

A reflexão sobre a ação é uma tarefa que qualquer sujeito, seja qual for a sua profissão, deve ter em conta, pois só assim será capaz de compreender se essas ações foram apropriadas e como poderá melhorá-las.

Desta forma, um bom educador/professor tem de ser alguém reflexivo, capaz de refletir na ação e após a ação, pois só dessa forma poderá evoluir. Para tal é necessário criticar-se a si próprio e avaliar as suas próprias ações.

Scheffler (1968, p. 7), considera que

os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação

escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as conseqüências e o contexto social.

Também refletindo sobre esta temática, Alarcão (1996, p. 8) defende que:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Ao longo deste período, refletir foi, para nós, uma tarefa fulcral. Pois, só desta forma, pudemos compreender o que já sabíamos e o que ainda tinha de ser melhorado de forma a contribuir para a formação dos alunos. No entanto, a reflexão feita ao longo da nossa formação académica não basta e, importa agora, terminadas as práticas supervisionadas, olhar para trás e refletir sobre todo este percurso.

É baseando-nos na importância de refletir que, de seguida, apresentamos uma análise e reflexão acerca das práticas concretizadas nos dois níveis de ensino: 1º CEB e Educação Pré-Escolar, tendo por base os documentos elaborados ao longo do estágio, como planificações, relatórios críticos e projeto curricular de turma.

2.1. 1º Ciclo do Ensino Básico

Para conseguirmos uma reflexão sobre as práticas no 1º CEB, importa analisarmos alguns aspetos essenciais, como o tipo de trabalho que desenvolvemos, as opções tomadas e as áreas em que mais investimos, só assim poderemos compreender, de numa forma geral, como decorreu a prática supervisionada neste nível de ensino.

Apesar de existirem documentos que nos orientam acerca das horas que o professor deve lecionar determinada área curricular, percebemos, no início do estágio, que estas horas não eram cumpridas de forma rigorosa, pois a professora cooperante demonstrava mais preocupação em ir ao encontro das necessidades das crianças e onde estas mostravam ter mais dificuldades.

Ao longo do semestre o grupo de estágio tentou seguir o mesmo método de trabalho. Para isso, tentámos lecionar sempre de forma interdisciplinar, a fim de contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Por norma, utilizávamos o Estudo do Meio para captar a atenção dos alunos, pois era nesta área que se mostravam mais interessados e curiosos, para depois, a partir de textos e de questões feitas por nós, ou pelos próprios alunos, interligarmos com outras áreas curriculares que pretendíamos abordar. Nesta área notava-se especial interesse dos alunos quando eram realizadas atividades experimentais (cf. Anexo 2).

Outra área bastante trabalhada foi a Matemática, da qual os alunos gostavam muito. No entanto, esta tinha de ser trabalhada de forma especial, uma vez que existiam alunos como muita facilidade na resolução de problemas e ao nível do raciocínio matemático, o que não acontecia com outros com mais dificuldades. De forma a ultrapassarmos este problema, muitas vezes, pedíamos aos alunos para resolverem as tarefas a pares, ou em pequenos grupos (cf. Anexo 3), para que depois os processos e os resultados pudessem ser discutidos pela turma e, desta forma, contribuir para um melhor entendimento dos alunos com mais dificuldades.

Esta turma do 1º Ciclo com a qual trabalhámos era bastante receptiva às atividades propostas, realizando sempre com interesse as atividades de qualquer área curricular. No entanto, ao longo do semestre investimos mais na área do Estudo do Meio, da Matemática e da Língua Portuguesa, o que não aconteceu com as Expressões Artísticas que, em algumas aulas, não foram abordadas, sobretudo, devido à dificuldade de gestão do tempo. Contudo, estas áreas também foram trabalhadas, sobretudo como forma de motivar os alunos para o restante dia e, por isso, eram atividades realizadas logo de manhã, no início do dia. Com estas motivávamos os alunos, ao mesmo tempo que os elucidávamos sobre o que se iria abordar de seguida, como por exemplo, com canções (cf. Anexo 4), dramatizações (cf. Anexo 5) e atividades físicas (cf. Anexo 6).

Outro aspeto que tivemos sempre em consideração, tanto nas aulas individuais, como nas de grupo, era a altura do dia em que lecionávamos determinado conteúdo, ou seja, quando pretendíamos abordar um conteúdo novo, ou que os alunos

apresentassem mais dificuldades, fazíamos-lo logo de manhã, pois era quando os alunos estavam mais concentrados. As atividades mais lúdicas ou aquelas que necessitavam de menos concentração eram realizadas depois do intervalo, quando os alunos já estavam mais cansados e menos atentos.

No que se refere às Expressões, a menos trabalhada foi a Expressão Dramática, principalmente, devido à nossa falta de vontade para a concretização destas atividades e pouca preparação para as mesmas.

Tendo em conta todas as áreas que são lecionadas no 1º CEB, a Matemática foi aquela que nos deu mais prazer lecionar. No início do estágio estávamos pouco à vontade com esta área e com receio de não conseguir lecionar de forma correta, para que todos os alunos percebessem e, talvez por isso, esta foi a área em que investimos mais, que era melhor preparada e estudada durante mais horas antes das aulas. Depois deste esforço, foi a área da Matemática que nos deu mais gosto e que foi explorada com mais profundidade com as crianças.

Na tentativa de melhorar a nossa ação pedagógica ao longo de toda a PES II, refletíamos, semanalmente, com a professora cooperante, os supervisores da ESEV e também entre nós, elementos do grupo de estágio (cf. Anexo 7). Estas reflexões eram de extrema importância para nós, pois permitiam-nos perceber o que podíamos melhorar nas nossas intervenções. Estas eram realizadas antes das aulas, para que o elemento que ia lecionar soubesse, atempadamente, se tinha de alterar algo, ou se podia avançar e, também, depois de uma semana de lecionação para termos conhecimento dos aspetos que poderíamos melhorar ao lecionar.

2.2. Educação Pré-Escolar

O nosso estágio na Educação Pré-Escolar começou a ser realizado no início do ano letivo e, por isso, pudemos assistir à integração das crianças mais novas naquele grupo.

Pudemos presenciar a adaptação das crianças à rotina diária estabelecida pela educadora cooperante e ajudá-las nessa adaptação, uma vez que as nossas intervenções eram realizadas de acordo com essa rotina. É importante que esta seja respeitada, dia após dia, para que as crianças saibam “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor alterações”

(OCEPE,1997, p. 40). A rotina da sala de atividades era bem aceite pelas crianças, pois a maioria do grupo já a conhecia do ano anterior.

Para planificarmos os três dias de dinamizações de forma coerente e tendo sempre em conta as aprendizagens do grupo, todas as semanas tínhamos uma reunião com a educadora cooperante para discutirmos o que teríamos de trabalhar na semana seguinte. Esta forma de planeamento era mais simples para nós, pois sabíamos o que tínhamos de preparar em casa. Contudo, pela reflexão efetuada, compreendemos que as crianças devem ter um papel importante na escolha das atividades a desenvolver. Apesar das nossas planificações serem elaboradas desta forma, existiam também momentos em que a escolha era feita pelas crianças (cf. Anexo 8), onde nós apenas selecionávamos o tema de trabalho, por exemplo, o Natal e depois as crianças escolhiam aquilo que queriam fazer para festejar essa época.

Ao longo dos dias de estágio pretendia-se que trabalhássemos de forma articulada, proporcionando às crianças atividades de todas as áreas de conteúdo “visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (OCEPE, 1997, p. 48). Apesar de tentarmos o mais possível trabalhar a partir desta interligação, nem sempre era possível e existiam dias em que dávamos mais ênfase a uma área que às restantes (cf. Anexo 9). Uma das áreas que estava sempre presente foi a Formação Pessoal e Social, na medida em que “integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (OCEPE, 1997, p. 49). Esta área não era planeada como as outras, ela simplesmente surgia, no dia-a-dia, por exemplo, quando as crianças partilhavam materiais para brincar, quando se apelava às regras da sala para o bom funcionamento da mesma, quando as crianças tinham de fazer silêncio porque alguém estava a falar.

A área de Expressão e Comunicação foi mais trabalhada nuns domínios do que em outros. A Expressão Motora era uma área que as crianças gostavam bastante e era abordada todas as semanas; no entanto, umas já estavam mais aptas do que outras e, por isso, era necessário criar atividades distintas consoante o nível de desenvolvimento em que a criança se encontrava (cf. Anexo 8); só desta forma contribuíamos para que as crianças pudessem ter, simultaneamente, momentos de dificuldade que queriam ultrapassar, como momentos de vitória, ganhando forças para avançar para níveis mais difíceis.

A Expressão Plástica foi também um domínio bastante explorado, tanto com atividades dirigidas, como autónomas. Em tempo de atividades livres, estas crianças mostravam bastante interesse em fazer desenhos, pintar e escrever no quadro a giz. Nas atividades dirigidas, muitas vezes a Expressão Plástica era utilizada como meio de comunicação, por exemplo, com a criação do jornal de parede, onde quase todas as segundas-feiras as crianças desenhavam um momento do seu fim-de-semana para ficar exposto ao longo da semana e para contarem aos colegas, a partir do desenho, o que tinham feito. Esta Expressão foi também muito trabalhada para registar momentos e atividades realizadas na sala de atividades, como forma de “não esquecer o que fizemos” (cf. Anexo 10).

As Expressões Dramática e Musical foram as menos abordadas, devido à nossa falta de vontade e de preparação para as mesmas. No entanto, também foram tidas em conta: a Expressão Dramática, quando fazíamos ou assistíamos a teatros (cf. Anexo 9); a Expressão Musical quando trabalhávamos as letras das canções (cf. Anexo 11), estando, desta forma, a relacionar-se esta última com o domínio da linguagem e também com a dança, onde as crianças tinham de exprimir a forma como sentem a música e criar movimentos.

A área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi desenvolvida ao longo de todas as intervenções, visto que é transversal a todas as áreas e domínios. Nas intervenções, foram planificadas atividades sobretudo para dar a conhecer as funções da escrita e da leitura. O que era feito, muitas vezes, com este grupo era escutar cada criança, de forma a valorizar a sua contribuição para o grupo, comunicar com cada uma individualmente e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um falasse. Outro aspeto bastante explorado foi a rima, assim como a criação ou audição de histórias (cf. Anexo 9).

A Matemática surgia no dia-a-dia da criança de forma natural e, por isso, cabia-nos a nós “partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (OCEPE, 1997, p. 73). Esta área foi também muito trabalhada ao longo deste estágio.

Uma das primeiras explorações matemáticas esteve relacionada com a criação de cubos e as suas características, devido ao desejo das crianças em criar um cubo das regras que pudesse permanecer na sala de atividades para utilização de todos. Através desta vontade das crianças, houve momentos para conhecer os lados de um cubo, o número de vértices e de arestas e construir vários cubos através da sua

planificação. Esta foi uma atividade interessante, onde as crianças se mostraram interessadas e envolvidas, mas apenas foi destinada às crianças mais velhas.

Outro momento matemático que surgiu numa visita à aldeia a que pertence o Jardim foi a contagem dos andares de cada prédio, onde as crianças mais novas conseguiram contar e fazer comparações entre os edifícios mais altos e os mais baixos. Neste domínio, para além da contagem, abordámos outros conteúdos, nomeadamente formar conjuntos, seriar e ordenar, encontrar padrões e ordenar uma sucessão de acontecimentos.

O Conhecimento do Mundo foi uma área trabalhada sobretudo para satisfazer a curiosidade e o desejo de saber evidenciado por algumas crianças. Para ir ao encontro destas necessidades, realizámos diversas atividades experimentais (cf. Anexo 12), assim como desenvolvemos várias conversas acerca do corpo humano e de alguns animais, pelos quais as crianças demonstravam mais interesse. Foi também explorado, com algumas crianças, a distância entre países, devido às dúvidas colocadas por uma criança que ia viajar para Itália, conciliando, desta forma, o que as crianças já sabiam acerca deste tema com as informações adicionais que um adulto lhes pode ajudar a compreender.

Ao longo da PES III e como já foi referido, realizávamos reuniões antes da ação com a educadora cooperante e com as colegas de grupo para pensarmos sobre a melhor forma de dinamizar as atividades da semana seguinte, assim como realizávamos todas as semanas reuniões com os supervisores da ESEV, a fim de compreendermos as nossas lacunas para que estas pudessem ser ultrapassadas.

No início deste estágio sentimos alguma dificuldade, pois na PES I tínhamos trabalhado com outro grupo e com outra educadora completamente diferente na sua forma de dinamizar as atividades pedagógicas. Também tivemos de nos adaptar ao espaço, à maneira de trabalhar da educadora e, sobretudo, conhecer cada criança para, posteriormente, podermos planear de acordo com as suas necessidades. Outra dificuldade sentida diz respeito à linguagem utilizada, que nem sempre era a mais adequada, pois estávamos habituados a trabalhar com uma turma do 3º ano do 1º Ciclo, na PES II, onde se tem de utilizar uma linguagem completamente distinta de um grupo em idade pré-escolar.

Ao longo deste estágio fomos alertadas para o facto de ser necessário planear atividades suplementares (cf. Anexo 13), pois as crianças têm níveis de desenvolvimento distintos, o que fazia com que as que acabavam a atividade primeiro ficassem sem nada para fazer. Contudo, pensamos que tal se deve ao facto de ainda

não conseguirmos controlar o tempo que as crianças demoram a realizar uma determinada atividade e embora esta dificuldade tenha diminuído, não foi ultrapassada na totalidade. Consideramos que só com mais experiência ao nível da docência será possível ultrapassar este tipo de dificuldades.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Visto termos realizado diversas intervenções, ao longo da PES II e III, importa, agora fazer uma reflexão sobre o nosso desempenho durante estes dois semestres.

É necessário que tanto o educador como o professor do 1º CEB procedam, regularmente, a uma avaliação, de forma a poderem progredir em termos profissionais e melhorar as suas práticas, a fim de zelar pelo desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Para esta autoavaliação são utilizados os Decreto-lei nº 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que aprovam os perfis específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. É através destes diplomas legais que pretendemos refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos dois semestres, assim como sobre as competências neles definidas.

Os Decretos mencionados contemplam duas vertentes distintas, tanto no que diz respeito ao perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância como dos professores do 1º CEB: a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo. Na primeira vertente é referido o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB; na segunda, são definidas as competências que devem ser atingidas pelos docentes/educadores.

3.1. 1º Ciclo do Ensino Básico

No estágio realizado durante o segundo semestre, PES II, e no que diz respeito à *Conceção e Desenvolvimento do Currículo*, não nos foi possível cooperar na

construção e avaliação do projeto curricular da escola, nem conceber e gerir, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular de turma. No entanto, tendo por base o projeto já concebido pela professora titular de turma, foi-nos dada a oportunidade de criar um novo projeto curricular de turma (cf. Anexo 14), onde tivemos sempre em conta as dificuldades e as potencialidades dos alunos, tentando proporcionar a todos oportunidades para alcançarem as aprendizagens previstas.

No que respeita aos conteúdos, lecionámos sempre de forma a desenvolver as aprendizagens dos alunos, partindo daquilo que já sabiam sobre os conceitos a trabalhar para, posteriormente, aprofundarmos o conhecimento dos mesmos. Este trabalho era, muitas vezes, realizado para que fossem os alunos a pesquisar a informação, por vezes através das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a promover a sua autonomia. Esta informação era, posteriormente, apresentada pelos alunos para nós compreendermos de onde deveríamos partir para novas aprendizagens.

Durante a PES II, procurámos trabalhar os diferentes conteúdos de forma integrada e articulada, apesar de nem sempre ser possível, pois a nossa prática nestes contextos era, ainda pouca e, para além disso, não possuímos, ainda, capacidade para conseguir, todos os dias, encontrar atividades que permitissem trabalhar de forma integrada e articulada os diferentes conteúdos. Para além disso, neste estágio não conseguimos a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo.

Ao longo deste semestre mantivemos uma ótima relação tanto com os alunos, como com a professora titular da turma, o que fazia com que os alunos estivessem com vontade e motivados para as aulas, sendo alunos bastante participativos e respeitadores das regras de convivência, tanto na sala de aula, como fora dela.

Feita a nossa reflexão acerca da Conceção e Desenvolvimento do Currículo, importa, agora, e como já foi referido anteriormente, focarmo-nos no que diz respeito à *Integração do Currículo*.

O professor do 1º Ciclo deve, ao longo de todo o ano, abordar com os alunos várias áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

Durante o nosso estágio foram privilegiadas algumas destas áreas em detrimento de outras, o que aconteceu várias vezes por dificuldade na gestão do

tempo. As áreas mais trabalhadas foram as três primeiras referidas, sendo que as restantes foram menos exploradas. Desta forma não conseguimos desenvolver aprofundadamente todas as competências, no entanto, pensamos que isso é normal, pois o tempo de estágio é curto e foi realizado apenas num ano de escolaridade, não podendo, assim, focarmo-nos em todas as competências.

A área curricular de Língua Portuguesa é transversal a todas as outras e por isso sempre foi bastante explorada, sobretudo no que respeita às competências da expressão e da compreensão oral. Também a produção de diversos tipos de textos foi trabalhada com estes alunos, muitas vezes a produção de textos criativos, mas também de textos com outras finalidades (cartas, bilhetes, entre outros), com o intuito de alcançar competências a nível da escrita e da leitura.

A área curricular da Matemática era já uma área bastante querida por estes alunos e, por isso, não foram necessários muitos recursos para motivar os alunos e despertar-lhes o gosto pela área. Sempre que esta área era abordada, tentávamos que fosse relacionada com a realidade e bastava isto para que os alunos estivessem envolvidos e interessados. Um dos aspetos muito trabalhados com a turma foi a explicitação dos processos de raciocínio, o que para alguns alunos era fácil, pois compreendiam com muita facilidade a matemática e o que a integra, mas para outros era uma tarefa mais complexa e foi com esses alunos que se trabalhou mais, para que conseguissem expressar os seus raciocínios, tanto de forma oral, como escrita. O que também se tornou muito natural para estes alunos foi a expressão “investiga”. Por várias vezes foram realizadas atividades de investigação em matemática, utilizando diversos materiais, ajudando, assim, os alunos a confiarem na sua capacidade de trabalhar neste âmbito.

A área curricular das Ciências Sociais e da Natureza era a que mais motivava esta turma. As competências adquiridas nesta área foram diversas, pois foi criado nos alunos o gosto de saber sobre a realidade social e natural e também devido à curiosidade que é tão natural nesta faixa etária e que foi despertada através de diversas atividades experimentais, realizadas por eles com bastante entusiasmo. Foram, também, promovidas atividades que permitiram aos alunos apropriarem-se de referentes espaciais, temporais e factuais, que permitem construir a sua identidade e situar-se no tempo e no espaço local, nacional e mundial, com recurso a elementos da História, da Geografia e dos contextos sociais.

Como já foi referido, a área de Educação Física não foi tão explorada como as anteriores. No entanto realizaram-se diversos jogos, de forma a envolver os alunos em

atividades lúdicas e de competição, onde se desenvolve a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelos outros.

A Educação e Expressão Artística assim como a Educação Física foram áreas pouco exploradas. Isto deve-se ao facto de, muitas vezes, mesmo as atividades planeadas não serem passíveis de realizar, devido ao tempo ocupado pelas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Sociais e da Natureza. A área de Expressão e Educação Musical foi abordada apenas através de canções que serviam de motivação para a aula, assim como a Educação e Expressão Dramática. Na área de Expressão e Educação Plástica trabalhamos várias técnicas (recorte, colagem, pintura, desenho, entre outros) e explorámos diferentes materiais. No que respeita à Expressão e Educação Motora desenvolvemos algumas atividades, recorrendo sobretudo aos jogos.

Como já foi referido anteriormente, as competências não foram todas desenvolvidas, no entanto, tendo em vista o nosso futuro profissional e o facto de podermos trabalhar com uma turma o ano letivo completo, pretendemos desenvolvê-las de forma mais eficaz, com vista a um melhor processo de ensino/aprendizagem.

3.2. Educação Pré-Escolar

No que respeita à *Conceção e Desenvolvimento do Currículo* é sabido que qualquer educador de infância tem o dever de conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (cf. Anexo 15). Para isto ser possível, o educador tem de, em primeiro lugar, conhecer o grupo de crianças com o qual vai trabalhar. No nosso caso, este tempo foi reduzido, pois limitou-se a duas semanas de observação, o que não nos permitiu conhecer cada criança individualmente, antes de começar a trabalhar com o grupo.

Quando iniciámos o nosso estágio o ambiente educativo já se encontrava organizado, tendo em conta o espaço da sala de atividades e a rotina. Ao longo das nossas intervenções, tentámos sempre respeitar esta organização. Contudo, surgiram

atividades que levaram as crianças a desejar uma nova área de interesse que foi planificada e criada pelas crianças com a nossa ajuda.

Ao planificar as atividades tínhamos sempre em conta os espaços em que as mesmas iriam ser realizadas, para que as crianças não permanecessem muito tempo no mesmo local. No entanto, nem sempre era possível variar, pois umas vezes estava frio para ir ao exterior, outras a sala disponível do jardim estava ocupada por outro grupo.

O tempo foi um dos fatores que mais dificuldades nos fez sentir na planificação das dinamizações. Ao planificar tentávamos propor tarefas diversificadas que não fossem muito extensas, para que as crianças não ficassem saturadas durante a realização das mesmas. No entanto, algumas vezes, não conseguimos orientar com êxito este aspeto,

Outro aspeto que não decorreu como deveria, ao longo deste estágio, foi a planificação de acordo com os interesses ou os projetos que as crianças queriam integrar, ou seja, algumas planificações eram discutidas entre os elementos do grupo de estágio e a educadora cooperante, não fazendo parte dessa planificação o interesse do grupo de crianças. No entanto, todas as semanas tentávamos dar seguimento ao que se estava a trabalhar, para que as aprendizagens fizessem sentido para as crianças e partíamos daquilo que elas já conheciam.

Ao longo da PES III tentámos sempre relacionarmo-nos com todas as crianças de forma a “favorecer a necessária segurança afetiva”, a autonomia e criar as condições de “segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). No entanto, não importa apenas o contacto entre as educadoras e as crianças, apesar de este ser bastante relevante, importa, também, a relação que estas desenvolvem entre si, sendo vantajoso promover atividades que favoreçam essa relação. Para isso, foram desenvolvidas várias atividades nas quais as crianças tinham de se entreatuar, o que permitiu fomentar a cooperação e o respeito entre estas.

De forma a conseguir a *Integração do Currículo* o educador de infância deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias no âmbito da Expressão e da Comunicação e do Conhecimento do Mundo.

No que respeita ao âmbito da Expressão e Comunicação, ao longo de toda a PES III, proporcionámos, a cada criança, oportunidades de interação com os adultos e com os seus pares, promovendo, desta forma, o desenvolvimento da linguagem oral

de todas as crianças, através de diálogos que estas mantinham entre si e também conosco, tanto no momento do acolhimento, como no recreio, ou em qualquer outro momento do dia que a criança desejasse.

Foram também realizadas atividades que permitiam às crianças compreender a importância da leitura e da escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos, integrando, na maioria destas actividades, a Expressão Plástica. Para esta compreensão foram utilizadas atividades como leitura de histórias, que permitiam à criança compreender que a leitura é feita de cima para baixo e da esquerda para direita e a leitura de pictogramas que mostravam à criança que também se pode ler através de imagens.

Mais diretamente relacionadas com a Expressão Musical e Motora estiveram atividades que permitiam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais, desenvolvendo, desta forma, a capacidade de escuta, de análise e de apreciação musical. Ainda relacionada com a Expressão Motora estiveram outras atividades, sobretudo jogos, que permitem às crianças a compreensão de regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras. Estas atividades promoviam, igualmente, o desenvolvimento da motricidade global das crianças, pois foram realizados jogos que implicavam, por exemplo, diferentes formas de locomoção, assim como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos.

Para além das atividades orientadas, fazia parte da rotina momentos em que as crianças se encontravam em atividades livres e era, nestes momentos, que se assistia mais frequentemente ao jogo simbólico e jogo dramático, que permitiam à criança a expressão e o desenvolvimento motor, assim como a comunicação verbal e não verbal.

No âmbito do Conhecimento do Mundo, era realizada todos os dias a observação do tempo meteorológico, onde as crianças diziam o que viam fora das janelas: se fazia sol, chuva, se existiam nuvens ou se caía neve.

Foram também realizados jogos, onde as crianças comparavam pessoas, dizendo quem era o mais alto, o mais magro, o tamanho, ou a cor dos cabelos e a cor de pele, descrevendo e comparando os atributos de determinadas pessoas.

Foi, também, ao longo de todo o semestre, promovida a capacidade de organização temporal e espacial através da própria rotina que permite às crianças saber o que vão fazer de seguida e em que local vão estar.

Durante este estágio foram realizadas visitas aos locais próximos do jardim-de-infância, a fim de despertar o interesse pelas tradições da comunidade, dando a conhecer a igreja daquela localidade, os lavadouros utilizados ainda por muitas pessoas daquela zona, assim como rio que passa junto da casa de algumas das crianças pertencentes ao grupo.

Apesar de termos contribuído para a aprendizagens destas crianças e proporcionado atividades enriquecedoras, compreendemos que não conseguimos atingir todas as competências esperadas de um educador de infância; No entanto, consideramos que isso só é possível se continuarmos a trabalhar neste sentido e depois de alguma prática profissional que esperamos alcançar com o nosso futuro profissional.

PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

RELEVÂNCIA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: Perspetivas dos Professores do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Viseu

Introdução

A investigação realizada incide sobre a relevância curricular e pedagógica das AEC, visando compreender qual a perspectiva dos professores titulares de turma do 1º CEB sobre estas atividades e a sua influência no trabalho que desenvolvem na escola. A necessidade de estudar esta temática surgiu, sobretudo, da nossa curiosidade em saber mais acerca do tema.

Uma vez que, durante a PES, não tivemos oportunidade de assistir à implementação destas atividades, ficámos curiosa em perceber até que ponto estas se articulam com as atividades letivas formais. Interessa-nos, também, saber se estas atividades são realmente de enriquecimento curricular, ou se são mais um momento de ocupação do tempo das crianças, devido às necessidades das famílias das crianças da atualidade.

A apresentação desta investigação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o enquadramento teórico-concetual sobre a temática em estudo, onde procuramos mostrar a perspectiva de vários autores, assim como a legislação sobre os principais temas ligados às AEC. No segundo capítulo, referimo-nos à metodologia a que recorreremos para a concretização da investigação. É aqui que expomos as diversas fases ligadas ao processo desenvolvido, tais como a formulação do problema e dos objetivos do estudo, o tipo de investigação e a explicitação de como será efetuada a análise e tratamento de dados. No terceiro e último capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da recolha efetuada por uma entrevista semiestruturada aos informantes-chave. A discussão será feita baseando-se no quadro teórico delineado, a fim de dar resposta ao problema inicial e extrair as conclusões do estudo empírico.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

1. A escola a Tempo Inteiro e as Atividades de Enriquecimento Curricular

O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação, em 1998, já apresentava sinteticamente os aspetos a ponderar na reorganização curricular do Ensino Básico, destacando a necessidade da escola se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem variadas, designadamente, mais espaços de real envolvimento dos alunos e de atividades de apoio ao estudo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Contudo, esta estrutura curricular foi redefinida por diplomas legais recentes, com origem na actual legislatura.

Atualmente, a escola básica do 1º Ciclo é um espaço educativo que abrange a componente letiva e uma componente de apoio às famílias. Para além da componente curricular disciplinar, estas terão também atividades de animação e de apoio à família no âmbito do enriquecimento curricular no 1º CEB.

A CAF foi durante muitos anos da responsabilidade de entidades como as Instituições Particulares de Solidariedade Social e Associações de Pais que criaram e desenvolveram Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL's). O Decreto-lei 30/1989, de 24 de janeiro definiu-os como “estabelecimentos destinados a acolher durante uma parte do dia crianças com idade de frequência de ensino básico, nomeadamente nos períodos extra-escolares e noutros tempos disponíveis” (ponto 2, do artº 5º).

Muitas famílias encontram-se, hoje, confrontadas com a dificuldade em financiar os CATL's para ocupar o tempo antes e/ou depois das aulas das suas crianças, pois necessitam de assegurar o acompanhamento destas, enquanto exercem a sua atividade profissional.

Neste sentido, o Ministério da Educação refere no Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, que as AEC decorrem da

importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.

Assim, compreendemos que as AEC são uma proposta pedagógica fomentada a nível nacional pelo Ministério da Educação (ME), com o objetivo de qualificar o tempo livre dos alunos da escola do 1.º CEB e promover aprendizagens em contextos educativos não formais.

Nesta linha de ação, surgem as AEC, com vista a garantir uma Escola a Tempo Inteiro para todos os alunos do 1.º CEB.

Para Cosme e Trindade (2007, p. 15), esta medida

pode abrir portas a uma política de equidade social, se contribuir para que aquelas meninas e aqueles meninos, provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados, possam beneficiar de um conjunto de experiências educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir.

O ME, com esta medida, pretende contribuir para o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, para o seu sucesso escolar, dando assim resposta à necessidade de muitas famílias, com uma escola gratuita, a tempo inteiro e para todos. De outro modo, a maioria das crianças não frequentariam Centros de Atividades de Tempos Livres, devido à falta de condições, sobretudo económicas, das suas famílias.

2. Caracterização das Atividades de Enriquecimento Curricular

As AEC surgiram no ano letivo de 2006/2007, a partir do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB, lançado no ano anterior, considerada a “primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro”, com o objetivo de contribuir “para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro” e, também, “adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias” garantindo que “os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (Despacho nº14 460/2008, de 26 de maio).

Com este Despacho pretende-se cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos do 1º Ciclo, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que concretiza a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias consolidando o conceito de escola a tempo inteiro.

No ponto 9 do mesmo Despacho, esclarece-se a definição das AEC, e no ponto 10 referem-se quais as Atividades consideradas de oferta obrigatória:

9 — Consideram-se atividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB 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) Atividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do Inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Atividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados.

10 — Os planos de atividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º Ciclo como atividades de enriquecimento curricular as seguintes:

- Apoio ao estudo;
- Ensino do Inglês.

De acordo com o Despacho anteriormente referido, é da competência dos Agrupamentos a definição de um plano de AEC, definidas/escolhidas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo da escola e programadas em parceria com as entidades promotoras.

Este Programa insere-se na prioridade dada pelo Governo à melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1º CEB e encontra-se já no seu sexto ano de implementação.

É também referido no Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho que as AEC podem ser promovidas pelas autarquias locais, pelas associações de pais e de encarregados de educação, pelas Instituições Particulares de Solidariedade Social e também pelos Agrupamentos de escolas, cabendo a estas entidades identificar as AEC, horário semanal de cada atividade, o local de funcionamento de cada atividade, as responsabilidades/competências de cada uma das partes e o número de alunos em cada atividade. Tendo como referência o Despacho acima mencionado,

o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser acompanhado por uma comissão constituída para o efeito, a CAP, da qual fazem parte, o Director-Geral da DGIDC e os Directores Regionais de Educação. Os representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), têm vindo igualmente a participar nas actividades da CAP, conforme previsto no referido Despacho (CAP, 2007/2008, p.9).

Importa ainda referir que, segundo o mesmo Despacho, “a planificação das atividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores titulares de turma” e que “nas situações de parceria, os recursos humanos necessários ao funcionamento das atividades de enriquecimento curricular podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros” à exceção das atividades de apoio ao estudo em que os recursos humanos necessários à realização da atividade são

obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos de escolas (Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho).

3. As Atividades de Enriquecimento Curricular e o comportamento dos alunos, na escola

O programa das AEC surge com duas linhas orientadoras. Uma de carácter social, que vai ao encontro das necessidades das famílias, disponibilizando o acesso a um serviço que preenche os tempos livres das crianças depois das atividades letivas. Outra de carácter educativo que pretende criar a possibilidade de todos os alunos poderem frequentar as atividades até aqui dispendiosas e inacessíveis à grande parte dos alunos.

No entanto, as AEC, da forma como estão a ser implementadas, podem levar a consequências não desejadas, que convém, analisar e avaliar. Um dos riscos que se tem vindo a observar é a “hiperescolarização” (Santos, Oliveira & Festas, 2011, p.62). Contudo, como referem Cosme e Trindade (2007, p.83), o carácter facultativo deste programa parece impedir que se possa considerar este um risco real, pois quem não deseja frequentar, simplesmente, não se inscreve. Apesar disso, e tendo em conta as necessidades atuais das famílias não serão muitos os agregados familiares que dela poderão fugir.

Também Pacheco (2006, p. 83) se refere a este risco de excesso de escolarização, mencionando que as AEC se encontram “organizadas em regime normal (manhã ou tarde), e apesar de serem facultativas, [...] tornam-se obrigatórias para os alunos, transformando-se em actividades curriculares disciplinares”.

Apesar de o excesso de horas a que os alunos estão envolvidos em actividades curriculares ser um risco a equacionar, não podemos esquecer que a causa maior de influência para os alunos são as atividades que integram as AEC, o modo como estas são enquadradas e orientadas e a carga horária a que conduzem. Tendo em conta todo o desgaste que os alunos têm com as atividades letivas, estas que deveriam ser compreendidas como atividades lúdicas e de lazer, tornam-se apenas em mais atividades, igualmente rígidas, pois os alunos têm de cumprir regras e entrar e sair com horários rígidos. A propósito Fachada (2008, p. 3) defende que “as crianças sentem necessidade de participar em actividades menos formais e mais divertidas em que possam brincar e fazer coisas diferentes”.

No entanto, a implementação das AEC não tem posto de parte as práticas antigas. Estas atividades surgem, quase, como uma forma de ocupar o tempo dos alunos, sendo importante refletir sobre a forma como este tempo é ocupado e aproveitado. De acordo com Sampaio (2009, p. 4) “a proposta de alargar o tempo passado na escola não está no caminho certo, porque arriscamos transformá-la num armazém de crianças, com os pais a pensar cada vez mais na sua vida profissional”. A mesma posição defende Araújo (2004, p.1), quando salienta que “as crianças acomodam-se ou resistem a um quotidiano preenchido por tarefas, em espaços fechados com gente de todo o tamanho e de todos os jeitos, que supostamente as entretêm”. As AEC levam a que o tempo passado na escola seja superior às sete horas contabilizadas (cinco de componente letiva e duas de enriquecimento curricular) e atinja, pelo menos, as oito horas e meia.

Importa, agora, refletir sobre a forma como estas atividades podem estar a influenciar as atitudes e comportamentos dos alunos que as frequentam e analisar os possíveis efeitos que a frequência das AEC têm nos alunos do 1.º CEB, sendo previsível que sejam negativos. Veiga (2007, p. 9) refere que “o aumento dos comportamentos de indisciplina e violência tem vindo a ocorrer a passos largos, sobretudo nos últimos anos”. No entanto, importa compreender que, apesar das AEC puderem influenciar este tipo de comportamentos, estas não podem ser vistas como o único problema a resolver nas escolas da atualidade a fim de diminuir a indisciplina e a violência.

Amado e Freire (2002, p. 27) indicam a importância que o tipo de atividades, desenvolvidas num determinado momento com os alunos, tem no modo como condicionará os seus comportamentos. Era importante que as AEC representassem um espaço de descompressão, um momento onde os alunos pudessem encontrar e construir equilíbrios em falta, em vez de serem mais uma ocupação orientada, onde o desempenho dos alunos é também sujeito a avaliação.

Foi realizado um estudo com os alunos das escolas da rede pública do 1.º CEB do município de Coimbra (Oliveira, Coelho, Matos & Milhano, 2006/2007) que nos permite compreender melhor estas alterações comportamentais dos alunos. Com este estudo é possível verificar que um grupo de alunos que frequenta as AEC demonstra comportamentos problemáticos significativamente superiores aos do grupo que não frequenta estas atividades, tendo em conta as respostas fornecidas pelos professores titulares de turma. Os resultados obtidos parecem sugerir uma relação entre o tipo de

atividades desenvolvidas (com uma forte componente de escolarização) e a frequência de comportamentos problemáticos por parte dos alunos, na ótica dos professores.

Para os profissionais¹ das AEC, a recetividade dos alunos é um dado completamente adquirido. No entanto, o cansaço, a agitação e as situações de indisciplina foram referidas muito mais vezes. Assim, conclui-se, neste estudo, que não é o interesse pelas atividades que condiciona o comportamento dos alunos. Sendo que, uma das explicações possíveis será o carácter escolarizante que as atividades assumem para os alunos e o tempo que estes acabam por passar na escola (Oliveira, Coelho, Matos & Milhano, 2006/2007).

4. O papel dos professores titulares de turma e o dos profissionais das AEC

O desenvolvimento das AEC trouxe às escolas intervenientes no processo educativo, cabendo agora aos professores titulares de turma, uma nova função e uma nova dinâmica de trabalho, uma vez que têm que realizar a Supervisão Pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento das AEC, tendo que programar e articular as Atividades com outros profissionais, conforme é referido no ponto 31 do Despacho nº14 460/2008, de 26 de maio.

É da competência dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC no 1.º CEB, tendo em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio).

No Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho é referido que

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

¹ À luz da legislação e segundo o Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio, estes profissionais, anteriormente com estatuto de professores, passam a técnicos das AEC.

Por atividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não letiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspetos (ponto 32 do mesmo Despacho):

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

Para além destas funções cabe também aos professores titulares de turma a articulação e a ligação com as famílias, prestando todas as informações solicitadas; a integração no projeto curricular de turma das AEC; a planificação das respetivas aulas de Apoio ao Estudo; a realização de reuniões periodicamente com os profissionais das AEC; o fornecimento de conhecimento no início do ano letivo, em reunião a realizar entre os docentes titulares da turma e os encarregados de educação, bem como quaisquer informações ou esclarecimentos aos encarregados de educação.

Podemos considerar que a nova exigência feita aos professores titulares de turma, representa um acréscimo das suas responsabilidades, pois é-lhes exigido que realizem um trabalho conjunto com os profissionais AEC, ao nível da planificação, articulação e avaliação destas Atividades.

Por outro lado, o profissional das AEC tem o dever de desenvolver um trabalho de acordo com as orientações existentes para a sua atividade provenientes da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e do Departamento Curricular a que pertence; de contactar o professor titular de turma; de promover o trabalho colaborativo entre ambos; de atualizar o dossiê das AEC e de cumprir as diretivas das respetivas entidades a que pertencem e do Agrupamento. Deve também registar no livro de ponto da respetiva turma o sumário da atividade que leciona, bem como as faltas dos alunos.

Para fins de avaliação dos alunos, cabe aos profissionais das AEC preencher um documento de registo de avaliação individual que será entregue ao encarregado de educação, pelo professor titular de turma, nas reuniões de avaliação.

É ainda importante saber que o pessoal não docente de cada escola, tem o dever de colaborar com todos os professores, nomeadamente através do encaminhamento dos alunos para as atividades, no percurso que os alunos poderão ter que fazer para instalações fora da escola, na assistência aos alunos e na ocupação lúdica dos alunos caso o profissional das AEC falte. Compete ao pessoal não docente registar no livro de ponto da respetiva turma as faltas dos profissionais das AEC e comunicar a falta ao chefe do pessoal não docente. Para além disso deve registar, mensalmente, em impresso próprio (monitorização das AEC) o número de aulas lecionadas e faltas dadas em cada uma das atividades nas diferentes turmas.

5. Quem pode dinamizar as Atividades de Enriquecimento Curricular

O perfil dos profissionais das AEC definido no Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho que contempla algumas alterações feitas ao Despacho anteriormente em vigor n.º 14460/2008, de 26 de maio.

Quanto ao perfil dos profissionais de Inglês, está explícito no mesmo Despacho que:

- 1 — Os técnicos de inglês devem possuir uma das seguintes habilitações:
 - a) Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de inglês no ensino básico;
 - b) Mestrado em Ensino Precoce de Inglês;
 - c) Mestrado em Didáctica do Inglês;
 - d) Cursos de formação especializada na área do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do Decreto -Lei n.º 95/97, de 23 de Abril;
 - e) Cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico;
 - f) Pós -graduação em ensino de línguas estrangeiras (inglês) na educação pré -escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

2 — Os técnicos de Inglês podem ainda deter os cursos/graus de Bachelor of Arts/Bachelor in Education/Bachelor of Science ou Masters Degree (Master of Arts/Master in Education/Master of Science) acrescidos de um diplomas/certificado (cf. Anexo 16).

3 — Os técnicos de inglês podem deter habilitações reconhecidas a nível internacional (cf. Anexo 27).

4 — Os técnicos de Inglês que possuam as habilitações e cursos/ graus identificados nos números anteriores devem deter conhecimentos da língua portuguesa.

5 — Podem ainda ser escolhidos como técnicos outros profissionais com currículo relevante. (Artigo nº 9 do Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho).

Já os profissionais de Atividade Física e Desportiva devem possuir uma das seguintes habilitações:

- a) Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Física no ensino básico;
- b) Licenciatura em Desporto (Artigo nº 12 do Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho).

No que diz respeito aos profissionais da Atividade de Ensino da Música são aclaradas as seguintes características:

1 — Os técnicos de ensino da música no âmbito do presente programa devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no ensino básico ou secundário.

2 — Os técnicos de ensino da música podem ainda deter as seguintes habilitações:

- a) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano;
- b) Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música;
- c) Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência;
- d) c) Outros profissionais com currículo relevante (Artigo nº 16 do Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho).

No que respeita ao perfil dos profissionais de atividades lúdico – expressivas, este está igualmente explícito no Despacho já mencionado.

1 – Os técnicos de actividade lúdico- expressivas devem possuir uma das seguintes habilitações:

- a) Formação profissional ou especializada para a docência na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico;
- b) Habilitação profissional ou própria para a docência da disciplina do currículo do ensino básico que coincida com a actividade a desenvolver;
- c) Licenciatura nas áreas coincidentes com as actividades a desenvolver.

2 — Os técnicos das actividades lúdico - expressivas podem ainda deter as seguintes habilitações:

- a) Formação específica nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- b) Percurso profissional relevante nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das TIC (Artigo nº 18-B do Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho).

As restantes AEC podem ser dinamizadas por quaisquer profissionais que possuam formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das actividades programadas e ao escalão etário do público-alvo (Artigo nº 19 do Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho).

Importa ainda referir que os recursos humanos necessários para a Actividade de Apoio ao Estudo são, obrigatoriamente, disponibilizados pelos Agrupamentos de escolas, sendo que para as restantes AEC podem ser promotoras as seguintes entidades:

- a) Autarquias locais;
- b) Associações de pais e encarregados de educação;
- c) Instituições Particulares de Solidariedade Social;
- d) Agrupamentos de escolas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

A metodologia, como não poderia deixar de ser, foi escolhida em função do problema a investigar. Para isso, escolhemos uma metodologia adequada, com o recurso a instrumentos de investigação rigorosos, para que não sejam apenas válidos, mas também fieis.

Tendo em conta os objetivos da nossa investigação, optámos por uma metodologia compreensiva por nos permitir dar especial atenção ao discurso dos entrevistados e construir um sentido que se lhe adequa. Tal como referem Bruyne et al. (1991, p.139)

a abordagem compreensiva visa apreender e explicitar o sentido da actividade social individual e colectiva enquanto realização de uma intenção. Ela se justifica na medida em que a acção humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações”.

Portanto, para compreender o sentido concreto que os entrevistados atribuem às suas motivações profundas, é fundamental privilegiar os seus discursos, uma vez que é aí que é possível obter informação sobre as representações e significados subjacentes às ações.

Com o intuito de dar resposta ao problema em estudo, nesta secção, apresentamos todas as fases que foram percorridas ao longo do trabalho empírico. Começamos por apresentar o problema assim como os objetivos da investigação, seguindo com uma breve explicação do tipo de investigação que nos propomos realizar. Posteriormente, apresentamos os participantes no estudo, os instrumentos de recolha de dados, o procedimento e o tipo e de análise e tratamento dos dados.

1. Problema e objetivos de investigação

Toda a investigação sistemática começa com um problema. Escolher e enunciar um problema é um dos aspetos mais importantes da prática da investigação em qualquer domínio. A formulação de um problema deve indicar, de forma clara, aquilo que vai ser investigado. Para Quivy e Campenhoudt (1992, p. 32), um boa pergunta de partida tem de respeitar determinadas características, tais como: as “qualidades de clareza”, ou seja, tem de ser uma pergunta precisa, concisa e unívoca; as “qualidades de exequibilidade”, tem de ser realista, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos de investigação e viável; e as “qualidades de pertinência”, ser uma verdadeira pergunta, ter uma intenção compreensiva ou explicativa, não ser moralizadora, especulativa ou filosófica.

Como em qualquer investigação científica, importa começar por enunciar referir o problema em estudo, sendo que o problema que nos propomos estudar é:

Como é que o professor titular de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico perspetiva a frequência de Atividades de Enriquecimento Curricular e o modo como isso influencia as suas atividades curriculares e pedagógicas?

Tendo por base a problemática a abordar, definimos os seguintes objetivos gerais:

- Compreender a perspetiva dos professores titulares de turma sobre a influência das AEC nas suas atividades curriculares e pedagógicas;
- Analisar eventuais condicionalismos decorrentes da institucionalização das AEC nas atividades curriculares e pedagógicas dos docentes titulares de turma;
- Analisar o impacto das AEC no desempenho dos alunos, do ponto de vista dos professores do 1º Ciclo;
- Identificar as alterações que os professores titulares de turma consideram pertinentes nas AEC para um melhor aproveitamento do tempo dos alunos na escola.

2. Tipo de Investigação

A investigação a realizar agregará um estudo onde nos propomos compreender, a perspetiva dos professores titulares das turmas no que concerne, por um lado, ao tipo de relação que se estabelece com o trabalho curricular e pedagógico e, por outro, aos ganhos ou vantagens que, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, se oferecem aos alunos que frequentam as AEC, em paralelo com as áreas curriculares obrigatórias.

O estudo enquadra-se num paradigma qualitativo mais orientado para a compreensão dos fenómenos sociais do que para a sua explicação (McMillan & Schumacker, 1989.)

De acordo com este, o estudo visa a compreensão dos significados dos fenómenos curriculares e pedagógicos desenvolvidos em torno de um trabalho escolar que prevê a articulação (curricular) entre as atividades disciplinares mais tradicionais e as AEC, e não pretende explicá-los em termos de causalidade.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a investigação qualitativa como um tipo de pesquisa que tem como fonte direta o ambiente natural. É uma pesquisa onde o investigador, sendo o instrumento principal, procura recolher a maior amplitude de dados, para depois os descrever detalhadamente. O investigador centra a sua atenção sobre os significados para compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a perspetiva dos participantes.

Os mesmos autores consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Nesta perspetiva, Carmo e Ferreira (1998, pp. 179-180) sublinham, ainda, o carácter “indutivo” e “holístico” dos métodos qualitativos. Como salientam os autores, a investigação é *indutiva*, pois os investigadores “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (p. 179); ela é *holística*, na medida em que, “os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistas como um todo” (p. 180).

Numa primeira fase de investigação realizámos uma revisão bibliográfica, a fim de contextualizar a problemática a ser estudada, através tanto de autores de referência, como também da legislação acerca desta temática. Posteriormente passar-se-á à recolha de dados empíricos, através da técnica de entrevista, seguindo com a sua análise e interpretação e, por fim, realizar-se-á a redação das conclusões.

3. Amostra e justificação da sua escolha

A população alvo do nosso estudo é constituída por 10 professores titulares das turmas do 1º Ciclo de uma escola da zona urbana de Viseu. Deste total, entrevistámos sete professores, informantes-chave, que passaram a constituir a amostra do presente estudo.

De acordo com Morse (1994), “um bom informante é aquele possui o conhecimento e a experiência pretendidos pelo investigador, que é dotado de uma certa capacidade de reflexão, que consegue falar com clareza, que dispõe de tempo para ser entrevistado, e que se mostra disposto a participar no estudo” (citado por Vieira, 1995, p. 80).

A escolha dos participantes prende-se ainda com o facto de este concelho ser o local de estudo e, por isso, ser aqui que passamos a maior parte do nosso tempo, sendo assim facilitada a recolha de dados. Através da análise das tabelas que se seguem procedemos a uma caracterização mais aprofundada da amostra de professores inquiridos.

Tabela 1 - Características da amostra

Professores	Sexo	Tempo de serviço	Habilitações académicas
1	F	20	Licenciatura
2	F	33	Licenciatura
3	F	31	Curso do Magistério Primário
4	F	32	Licenciatura
5	F	36	Licenciatura
6	M	23	Mestrado
7	F	33	Licenciatura

Ao analisarmos a Tabela 1, podemos verificar que dos sete professores entrevistados, a grande maioria (seis) é do sexo feminino, sendo que apenas um é do sexo masculino.

Em relação aos anos de serviço, podemos observar que a maioria dos professores (cinco) tem mais de 30 anos de serviço e apenas dois professores têm entre 20 a 23 anos de serviço.

No que diz respeito às habilitações académicas dos docentes, podemos verificar que a grande maioria (5 professores) tem como habilitações literárias a licenciatura. Um professor possui o Curso do Magistério Primário e um outro tem o Mestrado.

Tabela 2 - Participantes e contexto das entrevistas

Cargo	Data	Local	Duração
Professor titular de turma 2º ano	12 de março de 2013	Sala de aula nº 7	9 Minutos e 54 segundos
Professor titular de turma 1º ano	12 de março de 2013	Sala de aula nº 8	14 Minutos e 12 segundos
Professor titular de turma 2º ano	12 de março de 2013	Sala de aula nº 9	15 Minutos e 45 segundos
Professor titular de turma 3º ano	13 de março de 2013	Sala de aula nº6	10 Minutos e 35 segundos
Professor titular de turma 3º ano	13 de março de 2013	Sala de aula nº 10	21 Minutos e 23 segundos
Professor titular de turma 4º ano	13 de março de 2013	Biblioteca Sala de aula nº	15 Minutos e 8 segundos
Professor titular de turma 4º ano	19 de março de 2013	14	22 Minutos e 11 segundos

4. Técnicas e instrumento de pesquisa

Para obtenção dos dados necessários ao processo de investigação recorreu-se ao inquérito por entrevista que, segundo De Ketele (1998, p. 22), é um

método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informação.

A entrevista adotou a tipologia semiestruturada pois, segundo De Ketele (1998, p.22) “o entrevistador orienta-se por um guião com os tópicos principais do tema a abordar. As questões têm uma ordem estabelecida”, mas o investigador tem a possibilidade de colocar as questões “à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida” e pode aprofundar alguma questão que considere oportuno (Pardal & Correia, 1995, p. 63).

Optou-se pela entrevista pelo facto de se tratar de uma técnica que permite recolher um elevado número de dados diversificados, permite uma maior eficácia para a obtenção de dados em profundidade, para além de constituir momentos oportunos de interação que permite o esclarecimento de dúvidas relativas às questões e dados obtidos e é susceptível de classificação e quantificação (Ghiglione & Matalon, 1993).

Para realizar a nossa pesquisa elaborámos um guião de entrevista (cf. Anexo 18) que foi enviado à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a fim de se solicitar autorização para a sua aplicação em meio escolar, ao mesmo tempo que tal constitui um meio de validação da mesma.

O instrumento que elaborámos é constituído por doze questões abertas. Estas questões foram divididas em seis blocos, sendo que cada bloco tem um objetivo. O primeiro bloco destina-se a legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações, esclarecendo o entrevistado sobre o âmbito da investigação. O segundo bloco visa caracterizar os participantes do estudo, em termos de habilitações académicas e anos de serviço. O terceiro bloco tem em vista perceber o significado de AEC do ponto de vista de cada professor. Os quarto e quinto blocos encontram-se relacionados, uma vez que dizem respeito à influência das AEC, tanto a nível das actividades curriculares e pedagógicas dos docentes, como também a nível do

desempenho dos alunos. O último bloco destina-se a perceber se existem, segundo a perspectiva dos professores, alterações que devem ser implementadas nas AEC para um melhor aproveitamento do tempo dos alunos na escola.

5. Procedimento

Para a realização deste estudo começamos por solicitar autorização à DGIDC para a aplicação da entrevista em meio escolar, como já foi referido, a qual mereceu uma resposta favorável (cf. Anexo 19). Depois da devida autorização pela DGIDC, elaborámos uma carta que foi entregue à diretora do Agrupamento (cf. Anexo 20) dando a conhecer o estudo e pedindo autorização para a sua realização, à qual recebemos uma resposta favorável (cf. Anexo 21).

Uma vez concedidas as autorizações necessárias, deslocámo-nos à escola para falar, pessoalmente, com os professores titulares de turma, no dia 12 de março. Para este primeiro contacto, dirigimo-nos a cada uma das salas de aula do 1º Ciclo e pedimos para falar alguns minutos com os professores. Todos os professores se mostraram disponíveis.

Nesta altura explicámos que estávamos a realizar uma investigação no âmbito do mestrado e que necessitávamos da sua colaboração, sendo que toda a informação se destinava a fins académicos. Esclarecemos o tema em estudo e o modo da recolha de dados, apresentando a cada professor o guião da entrevista. Alguns professores (três) mostraram-se disponíveis para realizar a entrevista naquele momento e outros (quatro) marcaram para o final do dia seguinte, uma vez que estavam a lecionar naquela hora. Mais dois professores disponibilizaram para participar no estudo, no entanto marcaram a entrevista para a semana seguinte.

Durante o contacto com os professores e a realização das entrevistas, a maior dificuldade encontrada foi o local para a realização da entrevista, pois existia muito barulho, o que fez com que tivéssemos de parar algumas vezes a conversa. Outro problema que surgiu foi a falta de comparência de alguns professores, o que sucedeu apenas com três professores.

6. Análise e tratamento de dados

Terminada a recolha de dados através das entrevistas, foi realizada uma sistematização, análise e interpretação dos dados em função dos dados recolhidos (Afonso, 2005, p. 58), utilizando a análise de conteúdo.

Segundo Estrela (1994), a expressão "análise de conteúdo" tem sido utilizada num sentido restrito, referindo-se apenas às técnicas normalmente utilizadas pelas Ciências Sociais para a exploração de documentos (excluindo desta forma uma análise no sentido linguístico e literário).

Muitos autores debruçaram-se e refletiram sobre este tema, surgindo várias definições. Bardin (1977, p. 34), a autora mais referenciada, por exemplo, afirma que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento de informação que serve diferentes níveis de investigação empírica, permite a descoberta de sentidos escondidos, fazendo inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas de uma mensagem (Grawitz, 1984, p. 652). É um "método científico, sistematizado e objectivado de tratamento exaustivo de material muito variado, baseado na aplicação de um sistema de codificação" (l'Ecuyer, 1990, p. 120).

Sendo um esforço de interpretação, existe um confronto entre dois factores: o rigor da objetividade que é necessário neste tipo de análises e a subjetividade adjacente à tarefa de interpretar algo dito por outra pessoa.

Ferreira (2003), baseando-se nas ideias de Bardin, refere que

a análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda

comunicação não-verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Assim, compreende-se que a análise e a interpretação dos dados, neste caso particular, teve por base o estudo das respostas às entrevistas (cf. Anexo 22), a fim de entender mais pormenorizadamente as respostas e delas retirar conclusões.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta secção, apresentamos os resultados obtidos, a partir da informação proporcionada pelos professores titulares de turma entrevistados.

De forma a tornar mais objetiva e sistemática a análise destes dados, tivemos necessidade de levar a cabo um processo de análise de conteúdo dos dados recolhidos, ou seja, de os submeter a uma leitura crítica e a uma categorização dos mesmos. Nesse sentido, construímos a Tabela intitulada “Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados empíricos”, em que classificamos a informação das entrevistas. Esta abrange três unidades temáticas e sete categorias de análise, cada uma com diversos domínios gerais dos indicadores, de forma a evitar ambiguidades e sobreposições.

A primeira unidade temática reporta-nos para as AEC, contendo uma categoria que nos permite identificar os significados atribuídos, pelos professores, a estas atividades. Para uma clara compreensão deste significado baseámo-nos em quatro domínios gerais dos indicadores.

A unidade temática seguinte, Influência das Atividades de Enriquecimento Curricular, contempla quatro categorias relativas à influência das AEC, designadamente no que toca às atividades curriculares e pedagógicas, ao desempenho dos alunos, bem como à possível relação entre estas atividades e o ano de escolaridade dos alunos e o tipo de AEC. Através destas categorias e, simultaneamente, dos seus 15 domínios gerais dos indicadores, conseguimos construir um retrato das perspetivas dos professores titulares de turma em relação a esta temática.

Na terceira unidade temática reunimos informação relativa às alterações que, na perspetiva dos professores titulares de turma, deveriam ser tidas em conta na implementação das AEC. Esta unidade temática transporta-nos para duas categorias, que contemplam cinco domínios gerais dos indicadores, que nos possibilitam compreender as condições para a realização de alterações das AEC, bem como à eventual exclusão das AEC, colocada à consideração dos professores inquiridos.

Tabela 3 - Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados empíricos

Unidades Temáticas	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
Atividades de Enriquecimento Curricular	Significado de atividades de enriquecimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades que enriquecem o currículo -Atividades que ajudam no desenvolvimento dos alunos -Atividades complementares das atividades letivas
Influência das Atividades de Enriquecimento Curricular	<p>Influência das AEC nas atividades curriculares e pedagógicas</p> <p>Influência das AEC no desempenho dos alunos</p> <p>Influência das AEC em função dos anos de escolaridade</p> <p>Influência em função do tipo de AEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A forma de implementação e dinamização - O local onde as AEC são implementadas - Os programas curriculares -Trabalho de planificação curricular e pedagógica dos docentes -Lógicas de articulação curricular e pedagógica entre profissionais das AEC e docentes titulares de turma - Nas atitudes e comportamentos - Nos valores - No desenvolvimento de outras capacidades - Na concentração e motivação dos alunos para as AEC - O horário das AEC - A maturidade dos alunos - A continuidade e articulação/integração dos conhecimentos - A existência de atividades mais lúdicas - A existência de atividades relaxantes - O profissional das AEC
Alterações às Atividades de Enriquecimento Curricular	<p>Condições para a sua realização</p> <p>Exclusão das AEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de espaços apropriados - Tempo destinado às AEC - Livre escolha de participação e frequência - A alternativa de retirar as AEC das escolas

Para que a análise desta informação seja clara e coerente começámos, já, por apresentar as unidades temáticas e as categorias tidas em conta. De forma a dar continuidade a este trabalho, importa, agora e, em função de cada categoria, apresentar os domínios gerais dos indicadores que nos farão compreender as perspetivas dos professores. Para isto, e antes da análise propriamente dita, faremos, a apresentação destes domínios.

Os primeiros resultados a discutir dizem respeito ao significado de AEC, onde pudemos encontrar três domínios gerais dos indicadores adequados, a saber: atividades que enriquecem o currículo; atividades que ajudam no desenvolvimento dos alunos e atividades complementares das atividades letivas (cf. Tabela 3).

1. Resultados relativos ao significado de AEC

Questionados os professores titulares de turma acerca do significado das AEC, pudemos perceber que existe uma concordância (seis professores) quando nos referimos a estas como “atividades que pretendem enriquecer as aprendizagens dos alunos, ou seja, contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades e para a aquisição de conhecimentos” (Entrevistado A), assim como as identificam como complementares do currículo e das atividades letivas, contribuindo, assim para que “o currículo funcione melhor” (Entrevistado F). Para além desta definição, a maioria dos professores (quatro professores) concorda que estas são “atividades que vêm ajudar a enriquecer o currículo dos alunos” (Entrevistado D). No entanto, na perspetiva de um professor isto só acontece se “forem bem implementadas e dinamizadas” (Entrevistado A).

Confrontando estas perceções dos professores com o Despacho nº14 460/2008, de 26 de maio, verificamos que os professores conhecem os princípios das AEC, pois este diz-nos que as AEC visam “garantir a todos os alunos do 1º Ciclo, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo”.

Através da análise das entrevistas é-nos ainda possível verificar que os professores titulares de turma consideram as AEC “bastante proveitosas para os miúdos” (Entrevistado B), uma vez que vêm desenvolver e enriquecer “as competências dos alunos em várias áreas” (Entrevistado C).

Desta forma, compreendemos que os professores titulares de turma entendem as AEC do modo que estas foram previstas no Despacho nº14 460/2008, de 26 de maio, cujo objetivo destas atividades era contribuir “para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro”.

2. Resultados relativos à influência das AEC

Como já foi referido, nesta unidade temática, Influência das Atividades de Enriquecimento Curricular, surgiram quatro categorias adequadas, cada uma com diversos domínios gerais dos indicadores.

A primeira categoria que aborda a influência das AEC nas atividades curriculares e pedagógicas, iremos focar cinco domínios gerais dos indicadores, a saber: a forma de implementação e dinamização das AEC; o local onde as AEC são implementadas; os programas curriculares; o trabalho de planificação curricular e pedagógica dos docentes e as lógicas de articulação curricular e pedagógica entre profissionais das AEC e docentes titulares de turma.

Na segunda categoria, que diz respeito à influência das AEC no desempenho dos alunos, abordamos cinco domínios gerais dos indicadores: a influência das AEC nas atitudes e comportamentos; nos valores; no desenvolvimento de outras capacidades; na concentração e motivação dos alunos para as AEC e o horário das AEC.

A terceira categoria leva-nos a analisar a influência das AEC em função dos anos de escolaridade dos alunos, sendo necessário avaliar a maturidade dos alunos e a continuidade e articulação/integração dos conhecimentos.

Por último analisamos a influência em relação ao tipo de AEC, onde nos são possíveis encontrar três domínios gerais dos indicadores, considerados pertinentes pelos professores titulares de turma: a existência de atividades mais lúdicas; a existência de atividades relaxantes e a influência, possivelmente, vinda dos profissionais das AEC.

2.1. Influência das AEC nas atividades curriculares e pedagógicas

Quando questionámos os professores se consideravam que as AEC influenciavam as suas atividades curriculares e pedagógicas apenas um respondeu que não, mostrando que a maioria dos entrevistados (seis docentes) considera que estas têm repercussões nas atividades curriculares e pedagógicas que desenvolvem. Esta influência é considerada pelos professores tanto de forma negativa (seis professores) como positiva (dois professores), sendo que na maioria dos casos é referida como negativa.

No contexto em que se inserem os entrevistados, as AEC são implementadas na hora de almoço, nos espaços da escola, como por exemplo, as salas de aula, sendo este um dos aspetos bastante referenciado como negativo pelos professores. Um dos professores refere que “nas atividades pedagógicas, o trabalho diário é influenciado negativamente, sobretudo da parte da tarde. Faz muita diferença as atividades serem feitas na escola” (Entrevistado C).

Outro professor ajuda-nos a compreender esta perspetiva referindo que

na hora de almoço, os alunos têm atividades que são inseridas aqui na sala e dependendo das atividades eles vêm muito agitados e então quando têm por exemplo, Educação Física, eles vêm muito excitados e já é muito mais difícil concentrá-los na atividade seguinte (Entrevistado E).

É referido ainda que “como algumas (AEC) são dadas no intervalo do almoço desconcentram os miúdos e é muito mais difícil eles entrarem na própria componente letiva depois de uma aula, por exemplo, de Educação Física” (Entrevistado G).

Através do Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho, verificamos que a responsabilidade de escolher o local de funcionamento de cada atividade cabe ao agrupamento de escolas, assim como a função de identificar as atividades, as responsabilidades/competências de cada uma das partes e o número de alunos em cada atividade.

Importa ainda referir que os programas curriculares, na perspetiva dos professores titulares de turma, também influenciam nas suas atividades, pois um professor referiu que

os programas complicaram-se muito e agora com o novo programa do português e da matemática, os programas estão muito exigentes e muito extensos, de maneira que eu acho que com mais a ocupação das AEC, as crianças ficam demasiado tempo na escola, não têm tempo para brincar (Entrevistado E).

Tendo por base o Despacho nº14 460/2008, de 26 de maio, podemos verificar que as AEC surgiram com o objetivo de “adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias” garantindo que “os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”; no entanto para alguns professores é considerado tempo excessivo na escola, perdendo-se o tempo que a criança deveria ter para brincar.

Esclarecidos os aspetos negativos considerados pelos docentes, importa agora focarmo-nos nos positivos. Foi mencionado por um professor que as AEC

ajudam-nos [aos alunos] a desenvolver outras capacidades mais específicas que nós [professores titulares de turma], na parte letiva, como temos muitas disciplinas e temos de lecionar sete horas de português, sete horas de matemática e cinco de estudo do meio, sobra-nos muito pouco tempo para darmos as outras atividades (Entrevistado G).

Assim, compreendemos que os professores titulares planificam o seu trabalho dando mais ênfase às três áreas referidas, deixando aquelas que são consideradas atividades de enriquecimento curricular, que incidem 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, para os técnicos responsáveis.

Outro aspeto positivo mencionado pelos professores foi o facto de as AEC criarem nos alunos “novas atitudes, uma nova forma de ver as coisas, ampliam-lhes as vivências” e “desenvolvem certas atividades com mais profundidade” (Entrevistado F).

2.2. Influência das AEC no desempenho dos alunos

Na perspectiva dos professores titulares de turma, as AEC influenciam mais o desempenho dos alunos ao longo do dia, nas atividades letivas. As opiniões dividem-se, existindo professores (cinco docentes) que consideram esta influência positiva, pois os alunos “aprendem novos conhecimentos, novos valores, aprendem a saber estar, ou pelo menos têm obrigação de aprender” (Entrevistado B), enquanto outros (três professores) consideram a influência negativa referindo que “às vezes eles estão excitados e não conseguem tão bom desempenho” (Entrevistado E).

Por um lado, as AEC, têm vantagens em relação ao desempenho dos alunos, pois os professores consideram que, por exemplo, “a atividades física permite o desenvolvimento sensório-motor da criança” (Entrevistado A) assim como ajuda na construção de regras. A atividades do ensino do Inglês desenvolve “as crianças, para no futuro chegarem ao 2º Ciclo com algumas noções básicas” (Entrevistado B). Há ainda um professor que defende que as AEC “ajudam-nos [aos alunos] a estar mais concentrados” (Entrevistado G). Outro refere que “As AEC também alargam os seus [dos alunos] horizontes e contribuem para a cultura geral” (Entrevistado E).

Tendo em conta a importância que alguns docentes atribuíram ao ensino do Inglês no 1º Ciclo, importa referir que esta atividade não é da escolha do agrupamento, mas sim obrigatória em todas as escolas do 1º Ciclo, uma vez que surge a partir do Programa de Generalização de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico lançado no ano letivo 2005/2006.

Por outro lado, alguns professores consideram que às AEC trazem desvantagens para o desempenho dos alunos, pois referem que “em termos comportamentais influencia muito, por vezes prejudica. Os alunos entram na sala eufóricos” (Entrevistado F). Podemos perceber, através do testemunho dos docentes, que o principal entrave ao desempenho dos alunos surge devido ao horário em que as AEC são dinamizadas nesta escola. Como já foi referido anteriormente, a implementação das AEC surge na hora do almoço, o que acarreta algumas desvantagens, segundo os professores titulares de turma. Um professor referiu que “quando os professores chegam tarde, os garotos andam sem fazer nada. O período da tarde é pouco rentável. Se for para fazer muito trabalho, os alunos não conseguem, porque ficam muito agitados e cansados” (Entrevistado C). Esta ideia é reforçada por outro professor que refere que “a parte da tarde não é muito rentável, porque os alunos estão agitados e desconcentrados” (Entrevistado D). Existe ainda o testemunho

de outro docente que revela que “altera negativamente, também porque muda os horários. É uma agitação constante, muito mais desatentos, menos disciplinados, revelam menos capacidade de concentração” (Entrevistado C). Para terminar um professor refere que “os alunos vêm da parte da tarde mais irrequietos, desatentos e muito agitados” (Entrevistado D).

2.3. Influência das AEC em função dos anos de escolaridade

As AEC são destinadas ao 1º Ciclo do Ensino Básico e, por isso, abrangem quatro níveis distintos de ensino, o 1º, o 2º, o 3º e o 4º anos de escolaridade. Posto isto, considerámos pertinente questionar os professores titulares de turma sobre a sua perspetiva no que diz respeito à influência das AEC nos diferentes níveis de ensino. Todos os professores, excepto um, consideram que a influência das AEC varia consoante os anos de escolaridade e referem que “depende da maturidade. Consoante os anos vão passando tem mais influência neles. No 1º e 2º anos são noções mais superficiais, no 3º a 4º anos são mais aprofundadas” (Entrevistado B). Desta forma compreendemos que a influência considerada por este docente tem a ver com aprendizagens, ou seja, as aprendizagens nos dois últimos anos são mais substanciais que nos restantes dois. Outro docente partilha da mesma opinião e refere que “os alunos do 3º e do 4º anos já beneficiam mais, por exemplo, com o inglês, já têm uma capacidade de abstração maior e conseguem aprender melhor, uma vez que depois eles no 5º ano vão dar continuidade” (Entrevistado E).

Outro professor refere-se à influência das AEC a outro nível, isto é, em termos de atitudes dos alunos. Este professor conta que “se calhar nos mais velhos tem mais influência, porque eles conseguem ver melhor até onde é que podem ir com os professores. Os do primeiro ano são mais moldáveis e adaptam-se melhor” (Entrevistado F). Com o contributo deste professor conseguimos compreender o que nos disse outro professor acerca da relação dos alunos com os profissionais das AEC “os miúdos estabelecem uma distinção entre os professores da turma e os outros e aos professores da turma obedecem com facilidade, aos outros professores nem tanto e se os professores não têm pulso cria-se um ambiente complicado” (Entrevistado F).

Assim, verificamos que, para os docentes titulares de turma, as AEC são mais significativas, isto é, fazem mais sentido nos 3º e 4º anos de escolaridade do que nos

restantes, uma vez que permitem a articulação dos conhecimentos com os anos seguintes.

2.4. Influência em função do tipo de AEC

Como é enunciado no Despacho nº12 591/2006, de 16 de junho, as AEC são escolhidas pelo Agrupamento da escola, tendo em conta os objetivos definidos no respetivo Projeto Educativo da Escola. Os docentes entrevistados referiram-se, essencialmente, a três das atividades existentes: ensino do Inglês, Atividade Física e ensino da Música.

Um professor defende que “a Educação Física tem muito mais influência na postura, no modo de estar, eles vêm muito excitados, vêm endiabrados” (Entrevistado E), enquanto “as atividades de Expressão Musical já têm um cariz mais relaxante, muito mais calmante” (Entrevistado E). Outro professor concorda com a posição referida, dizendo que “se forem atividades mais lúdicas tem de haver um maior controle e alguém que saiba motivar os alunos nesse campo. Também se a atividade lúdica surgir entre as atividades curriculares influencia mais em termos comportamentais” (Entrevistado F).

Assim, compreendemos que estes resultados estão de acordo com os resultados da investigação de Amado e Freire (2002, p. 27), quando se referem à importância que o tipo de atividades, desenvolvidas num determinado momento com os alunos, tem no modo como condicionará os seus comportamentos.

Contudo, a maioria dos professores (quatro) respondeu que a influência sentida não tem a ver com o tipo de AEC, mas sim com o profissional que orienta a atividade “mas a maior influência não é tanto o tipo de AEC, mas sim o professor que está à frente da atividade” (Entrevistado F). Temos esta perspetiva reforçada por outros docentes (quatro) que nos responderam, por exemplo, “influenciam dependendo do professor. O professor que está à frente das atividades influencia. Há alguns professores das AEC que estão um pouco desfasados do que se pretende, não estão bem preparados e isso deixa os alunos pouco interessados e motivados” (Entrevistado D). Outro professor refere que “também depende de quem está à frente das AEC. Temos, por vezes, colegas nas AEC que deixam os meninos mais à solta e depois

criam-se atitudes comportamentais complicadas que se refletem connosco” (Entrevistado F).

Apesar de ter sido referido que os profissionais das AEC “estão um pouco desfasados do que se pretende, não estão bem preparados” (Entrevistado D) o perfil destes está definido no Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho, sendo que todos os contratados para as escolas têm, obrigatoriamente, de possuir uma das habilitações que constam no mesmo.

3. Resultados relativos às alterações às AEC

Apresentamos e analisamos agora a última unidade temática, que integra duas categorias. A primeira diz respeito às condições para a realização das AEC na escola, incorporando três domínios gerais dos indicadores: a criação de espaços apropriados; o tempo destinado às AEC e a livre escolha de participação e frequência nas AEC. A última categoria refere-se à alternativa de exclusão das AEC das atividades dos alunos.

3.1. Condições para a sua realização

Conhecidas as perspetivas dos professores titulares de turma em relação às AEC e seu funcionamento, importa saber se consideram pertinente fazer algumas alterações com vista à otimização do tempo passado pelos alunos na escola. De novo as opiniões dividem-se, existindo quatro professores que consideram pertinente efetuar algumas alterações. A alteração mais mencionada pelos professores diz respeito à alteração do horário. Um professo refere que “deveria haver alteração no horário. Acho que o horário para nós era mais benéfico sendo só hora e meia o intervalo do almoço e passarem as AEC para as quinze e trinta. O horário não é o mais correto” (Entrevistado G). Outro docente que partilha da mesma opinião diz-nos que “se estivesse na minha mão o que eu faria era pôr as AEC todas no fim do dia e nunca meter as AEC’s entre as atividades curriculares. Se assim fosse já não existiria aquela agitação que prejudica as atividades curriculares” (Entrevistado E).

Apesar de esta ser a opinião geral dos professores titulares de turma, é sabido que os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da atividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio de 2008). Ainda tendo por base o mesmo Despacho, é do conhecimento geral que, sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades curriculares, o estabelecimento deve manter-se, obrigatoriamente aberto, pelo menos, até às 17 horas e 30 minutos e por um período mínimo de oito horas diárias.

Na opinião de um professor, se acontecesse esta alteração no horário

dava a hipótese das pessoas mais facilmente participarem, ou não participarem, porque eu acho que os pais têm essa liberdade, porque as AEC não são obrigatórias, mas algumas vezes os pais, quando elas são tripartidas é difícil, porque têm de estar na escola então têm que participar quase forçosamente (Entrevistado E).

Assim, podemos verificar que os resultados vão ao encontro da perspetiva defendida por Pacheco (2006, p. 38) que refere que as AEC se encontram “organizadas em regime normal (manhã ou tarde), e apesar de serem facultativas, [...] tornam-se obrigatórias para os alunos, transformando-se em actividades curriculares disciplinares”.

Outra alteração que deveria ser tida em conta na perspetiva dos professores é relativa às condições existentes para a implementação das AEC. Um professor refere que “por exemplo, a Educação Física faz bem aos alunos, mas se houvesse condições: balneários” (Entrevistado C), onde os alunos pudessem cuidar da sua higiene pessoal antes de prosseguirem com as atividades curriculares. É ainda referido, em relação à utilização das salas de aula para a dinamização das AEC, que os alunos “mexem nos materiais, mexem nas pastas” (Entrevistado E) e que dificulta a continuação das aulas seguintes.

Sendo esta situação considerada problemática pelos professores, importa saber que podem ser utilizados para o desenvolvimento das AEC os espaços das escolas, como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas de Tecnologia da Informação e Comunicação, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos. Além dos espaços escolares referidos podem

ainda ser utilizados outros espaços não escolares, nomeadamente quando tal disponibilização resulte de protocolos de parceria (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio de 2008).

Uma última alteração referida por um professor alude à existência de um currículo para orientar os profissionais das AEC “deveria haver um currículo e alguém que estivesse preparado para orientar os professores. Os professores das AEC não estão bem preparados para este nível de ensino e as atividades que propõem não são adequadas” (Entrevistado D). Ora, há aqui uma contradição, pois é referido no Despacho acima mencionado, que as orientações programáticas, ou referentes a material didático estão divulgadas no *site* do Ministério da Educação, acessível a partir de <http://www.min-edu.pt>. Atualmente as orientações programáticas existentes dizem respeito ao ensino do Inglês nos quatro anos de escolaridade, divididas em duas secções, 1º/2º anos e 3º/4º anos; ao ensino da Música; e à Atividade Física e Desportiva.

Existe, ainda, a perspetiva de três professores que consideram não serem necessárias alterações, pois

nos moldes em que esta escola agora está a trabalhar já otimiza um bocado o tempo que eles cá passam, porque não lhes deixa muitos tempos mortos. Se as atividades forem inseridas no tempo que os alunos têm na escola, como aqui está a ser feito, os alunos aproveitam a hora de almoço para não ficarem tanto tempo sem atividades. Eu penso que aqui como estão a funcionar e sendo o horário de almoço de duas horas, eu acho que sim, que estão a otimizar, porque seria demasiado tempo para eles estarem aqui na escola sem nada para fazerem (Entrevistado F).

Desta forma podemos verificar que, apesar dos professores considerarem que a implementação das AEC entre as atividades letivas é prejudicial aos alunos devido às atitudes e comportamentos que podem advir, por outro lado, há professores a considerar que é uma mais-valia, pois otimiza o tempo dos alunos na escola.

3.2. Alternativa de exclusão das AEC

Quando questionados os docentes acerca da pertinência de alterações às AEC surgiram diversas perspetivas, como já foi referido. Três professores referiram não

serem necessárias quaisquer alterações. E quatro consideraram esta hipótese pertinente, sendo que a perspetiva de três destes docentes já está explicitada no ponto acima. Assim sendo, falta-nos compreender a perspetiva apenas de um professor titular de turma. Quando questionado acerca deste tópico, respondeu: “tirava as AEC aos alunos, porque estes precisam de tempo de trabalho, mas também precisam de tempo para brincar. As AEC como funcionam agora não estão a ajudar as crianças” (Entrevistado C). Contudo, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio de 2008, menciona que na planificação das AEC deve ser salvaguardado o tempo diário de interrupção das atividades e de recreio não podendo contudo as mesmas ser realizadas para além das 18 horas. Desta forma, podemos verificar que os alunos continuam com tempo livre, tempo para brincar, tanto na hora do recreio, como depois das dezoito horas. No entanto, quando as necessidades das famílias o justifique, pode ser oferecida a CAF, assegurada por entidades, como associações de pais, autarquias ou instituições particulares de solidariedade social que promovam este tipo de resposta social, mediante acordo com os agrupamentos de escolas. Este apoio destina-se a assegurar o acompanhamento dos alunos antes e/ou depois das atividades curriculares e de enriquecimento, e/ou durante os períodos de interrupção das atividades letivas (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio de 2008).

CONCLUSÃO

O presente Relatório Final de Estágio exprime o culminar de mais uma etapa da nossa formação e é aqui que refletimos sobre o nosso percurso académico, dando especial atenção aos dois últimos semestres, sendo esses os que nos proporcionaram maior contacto com os dois níveis de ensino para os quais ficamos habilitados profissionalmente.

No que respeita à reflexão crítica da nossa prática supervisionada, tentámos ser bastante reflexivas, descrevendo os contextos e as atividades, mas também mostrando de que forma estes contribuíram para a nossa formação e nos ajudaram a evoluir. Refletimos, também, sobre as competências que desenvolvemos ao longo deste percurso académico, permitindo este exercício crítico, compreender que a unidade curricular de PES foi essencial para a nossa formação profissional, visto que nos possibilitou desenvolver competências e conhecimentos profissionais tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do Mestrado em articulação com a prática profissional, tornaram possível conhecer melhor estes dois níveis de ensino e perceber a sua importância, enquanto as primeiras etapas de educação das crianças.

No que à investigação diz respeito, procurámos perceber qual é a perspetiva dos professores titulares de turma do 1.º CEB acerca das AEC, um tema que nos despertou curiosidade, desde logo, porque durante a PES, não tivemos oportunidade de assistir à implementação destas atividades, ficando, assim, curiosa em perceber até que ponto estas se articulam com as atividades letivas formais.

As Atividades de Enriquecimento Curricular são um tema ainda recente que merece destaque, devido à controvérsia que tem gerado. Desta forma e, para podermos dar resposta ao nosso problema e aos objetivos formulados, elaborámos uma entrevista semiestruturada que foi aplicada aos professores titulares de turma do 1.º CEB de uma escola pública do concelho de Viseu. A análise dos dados recolhidos permitiu-nos chegar a diversas conclusões que passamos a explicitar.

As AEC são entendidas, pelos professores titulares de turma, da maneira como foram previstas e os objetivos visados são do seu conhecimento. Estes compreendem que as AEC foram concebidas como uma forma de enriquecer o currículo dos alunos e de lhes proporcionar outras atividades que não se conseguem realizar nos tempos letivos. Para além disso, este projeto proporciona aos alunos atividades que muitos pais não teriam condições de oferecer aos educandos de outra forma, devido aos seus

custos. No entanto, consideram, também, que da forma como estão a ser implementadas, tornam-se, apenas, meras atividades para ocupar o tempo das crianças, uma vez que os pais necessitam de acompanhamento para os filhos, durante as horas de trabalho.

Na opinião destes docentes, tal facto deve-se, sobretudo, à formação dos profissionais que nem sempre parece ser a mais adequada. Tanto os conteúdos abordados nas AEC, como a relação dos profissionais destas atividades com os alunos evidenciam algumas lacunas, na perspetiva dos docentes entrevistados. No entanto, estes profissionais são escolhidos tendo em conta as suas habilitações, de acordo com o perfil definido nos diplomas legais.

Desta forma, e dando a devida importância aos dados recolhidos, importa realçar que a formação dos profissionais das AEC não pode ser descurada, na medida em que dela depende a qualidade da formação proporcionada às crianças. Contudo, seria pertinente que a opinião dos professores titulares de turma fosse confrontada como a dos profissionais das AEC, de modo a existir uma maior comunicação e contacto entre ambos, a fim de se perceber quais as melhores estratégias a utilizar com os alunos, durante estas actividades.

Interessa, também, compreender que as AEC são consideradas, por estes docentes, como atividades que influenciam, tanto de um modo negativo, como positivo, as atividades curriculares e pedagógicas, dando assim resposta ao nosso problema. Para esta influência são tidos em conta diversos fatores, tais como o profissional que está à frente das AEC, que na perspetiva dos professores titulares de turma, por vezes não está convenientemente preparado e, por isso, pode implementar atividades menos adequadas.

Outro fator que influencia as actividades curriculares e pedagógicas é o ano de escolaridade dos alunos, pois alguns docentes consideram que os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade diferenciam os profissionais das AEC dos professores titulares de turma, não respeitando, devidamente, os primeiros, o que gera, por vezes, comportamentos problemáticos. O mesmo não acontece com os alunos mais novos.

Também o espaço e o horário em que estas são implementadas influenciam negativamente as actividades curriculares e pedagógicas, na perspetiva dos professores titulares de turma.

No que concerne a este último, a maioria dos professores, considerou que o horário em que as AEC estão a decorrer nesta escola não faz sentido, perturbando e influenciando os comportamentos dos alunos nas atividades letivas seguintes,

afetando, desta forma, o seu desempenho e rendimento durante as aulas. Deveria, pois, existir uma flexibilização dos tempos, de forma a conciliar os interesses dos pais, os horários dos professores e a otimização dos espaços de modo a criar melhores condições de trabalho aos professores e a permitir que estas atividades funcionem como uma componente de apoio à família.

Assim sendo e, tendo em conta os resultados desta investigação, as escolas deverão, em harmonia com os professores titulares de turma, definir quais os horários mais convenientes para desenvolver as AEC, uma vez que lhes é atribuído este direito, dentro das condições pré-estabelecidas pelos diplomas legais em vigor.

Em relação à influência positiva das AEC nas actividades curriculares e pedagógicas, alguns professores titulares de turma referem, principalmente, a continuação e articulação dos conteúdos nos ciclos seguintes. Por exemplo, o ensino do inglês é considerado, por alguns docentes, como bastante pertinente, uma vez que, no 2º Ciclo é feita a articulação com o que os alunos já aprenderam nas AEC.

Como fator positivo é, ainda, mencionado, as novas aprendizagens proporcionadas aos alunos, que não são possíveis de concretizar ao longo das actividades letivas, devido à falta de tempo, como por exemplo, alargar os horizontes ao nível da cultura geral dos alunos e ajudá-los a desenvolver a capacidade de pensar.

Refletindo sobre os resultados podemos concluir que, dado o carácter recente das AEC, ainda há muito a melhorar ao nível da sua organização e planificação, para que estas possam ser encaradas, pelos professores titulares de turma, como actividades que, para além de enriquecerem o currículo dos alunos, não sejam prejudiciais aos seus comportamentos.

Assim, consideramos pertinente que as direcções dos conselhos executivos dos agrupamentos de escolas incluam as AEC nos Projetos Educativos e Curriculares de Escola e de Turma, definindo linhas orientadoras para uma maior articulação entre as questões curriculares e de enriquecimento curricular.

Dando continuidade a esta investigação, seria também interessante, que no futuro, fossem estudadas, no mesmo Agrupamento de Escolas, as perspetivas dos alunos em relação às AEC. Sendo os alunos os principais intervenientes nestas actividades, seria estimulante, por exemplo, compreender a importância que os alunos atribuem à frequência das mesmas.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. I. Alarcão et al. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Amado e Freire (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Araújo, M. J. (2004). *Brincar e Sonhar*. Consultado em abril 17, 2013, disponível em <http://www.fpce.up.pt/cie/publs/mjosearaujo/brincaresonhar.pdf> .
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991) *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais - os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, B. (s.d.). *Análise de conteúdo*. Consultado em 07/07/2012, disponível em <http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Grawitz, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Ed. Dalloz.

- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação (2010/2011). *Regimento das Actividades de enriquecimento curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R., & Milhano, S. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Entre a boa iniciativa e o mau investimento*. *Revista Animação e Educação*, 7, 1-17.
- Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R., & Milhano, S. (2006/2007). *Actividades de enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo o Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Coimbra: Folheto & Edições Design.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo, investigação e mudança*. A Educação em Portugal. (1986-2006): Alguns contributos de investigação (pp. 55-99). Consultado em abril 17, 2013, disponível em <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2009/01/educacao-em-portugal-19862006-alguns.html>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: A real Editores.
- Pereira, E., Alves, V., & Neves, R. (2012). *A atividade física e desportiva nas atividades de enriquecimento curricular na escola do 1º ciclo do ensino básico: As percepções dos alunos*. Consultado em 04/07/2012, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd169/a-atividade-fisica-e-desportiva-na-escola.htm>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, M. C. (2012). *O ensino da música nas actividades de enriquecimento curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1º para o 2º Ciclo do ensino básico*. Relatório Final de estágio, Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

- Sampaio, D. (2009, Fev. 15). *Contra a escola-armazém*. Público, p. 4. Consultado em abril 17, 2013, disponível em <http://educar.wordpress.com/2009/02/15/opinioes-daniel-sampaio-2/>
- Santos, F. C. P. (2003). *As actividades de enriquecimento curricular em contexto de mudanças*. Dissertação de mestrado em Educação apresentado ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Santos, P., Oliveira, A. & Festas, M. (2011). *As actividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos*. *Revista portuguesa de pedagogia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. 45 – 1.
- Scheffler, I. (1968). University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, v. 70, n. 1, p. 1-12.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Ed.). Coimbra: edições Almedina.
- 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, Coimbra.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 30/1989, de 24 de janeiro

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Despacho nº14460/2008, de 26 de maio

Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho

Despacho nº 8683/2011, de 28 de junho

Anexos

Anexo 16 – Habilitações dos profissionais ponto 2

- a) Certificado «PGCE» (Postgraduate Certificate in Education) para o Ensino Básico;
- b) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «CELTYL» (Certificate in English Language Teaching to Young Learners);
- c) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «CELTA» (Certificate in English Language Teaching to Adults) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- d) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «DELTA» (Diploma in English Language Teaching to Adults) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- e) Certificado da Universidade de Cambridge ESOL «TKT» (Teaching Knowledge Test) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- f) Diploma emitido pelo Trinity College no âmbito do ensino do inglês a young learners;
- g) Certificado do Trinity College «Trinity CertTESOL» (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages), e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- h) Diploma do Trinity College «Trinity DipTESOL» (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages), e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- i) Diploma do Trinity College «FCTL TESOL» (Fellowship Diploma in TESOL Education Studies) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- j) Certificado «IHCTYL» (The International House Certificate in Teaching Young Learners);
- k) Certificado «CTEYL» (Certificate in Teaching English to Young Learners) emitido por NILE, Pilgrims ou VIA LINGUA;
- l) Certificado «CTEFL» (Certificate in Teaching English as a Foreign Language), emitido por VIA LINGUA, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- m) Certificado/diploma de pós -graduação — Certificate/Postgraduate Diploma in Teaching English to Young Learners, emitido por universidades, Colleges of Further Education.

Anexo 17 – Habilitações dos profissionais ponto 3

- a) O «CPE» (Certificate of Proficiency in English) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- b) O «CAE» (Certificate in Advanced English) de Cambridge/ALTE (Association of Language Testers in Europe) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- c) Certificado IELTS — International English Language Testing System, realizado no módulo Académico, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- d) Certificado «GESE» (Graded Examinations in Spoken English), do Trinity College London, níveis 10, 11 e 12, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- e) Certificado «ISE» (Integrated Skills in English), do Trinity College London, níveis III e IV, e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- f) Certificado do nível advanced 1 ou do nível advanced 2 do curso de Inglês da International House (IH) e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;
- g) Certificado do nível milestone ou do nível mastery do curso de General Advanced English, do Wall Street Institute e experiência comprovada de ensino precoce da língua inglesa;

Anexo 18 – Guião da entrevista

Blocos	Objetivos	Questões/assuntos
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação; - Salientar que não serão revelados os nomes dos entrevistados e que os dados serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.
Identificação dos participantes	Caracterizar os participantes do estudo.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas habilitações literárias? - Qual o tempo de serviço docente?
Conceção dos professores sobre o que são as Atividades de Enriquecimento Curricular	Perceber o que o professor entende por Atividades de Enriquecimento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?
Perceção dos professores sobre a influência das AEC nas atividades curriculares e pedagógicas	Descobrir se as AEC influenciam as atividades curriculares e pedagógicas dos docentes titulares de turma.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas? - Se sim, de que forma?
Perceção dos professores sobre a influência das AEC no desempenho dos alunos	Conhecer a perspetiva dos professores sobre a influência das AEC no desempenho escolar dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos? - De que forma (positiva ou negativa)? - Podia dar um exemplo concreto? - Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade? - Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?
Perceção dos professores sobre as alterações das AEC consideradas pertinentes	Perceber se existem alterações que devem ser implementadas nas AEC para um melhor aproveitamento do tempo dos alunos na escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola? - Se sim, qual (ais)?

Anexo 19 – Autorização da DGIDC

The screenshot shows an Outlook web interface with the following details:

- Browser:** Microsoft Corporation [US] <https://dub122.mail.live.com/default.aspx?id=64855#n=307213501&fid=aa7f3e774ef94c9e885a75920d9a593b&mid=c3eebe9e-6938-11e2-90f4-00237de3a22a&fv>
- Outlook Menu:** Novo, Responder, Excluir, Arquivar, Lixo Eletrônico, Limpar, Mover para, Categorias
- Search:** Pesquise email
- Folder List:** Pastas, Caixa de Entrada 1, Lixo 1, Rascunhos, Enviados, Excluídos, Editora Presença, Tese, Yves Rocher, Nova pasta, Visualizações r..., Documentos, Fotos, Sinalizadas, Nova categoria
- Subject:** Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0359300001
- Sender:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt (mime-noreply@gepe.min-edu.pt) Adicionar aos contatos 28/01/2013
- Body:**

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0359300001, com a designação *Guião de entrevista semiestruturada aos professores titulares de turma do 1.º CEB*, registado em 10-01-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Fabiana Amarante Ramos

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 Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas.

b) Dado que na investigação se obtêm dados para uso e tratamento em trabalho académico, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade e proteção dos mesmos. No cruzamento da informação dos vários momentos avaliativos os inquiridos nunca devem ser identificados. Deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos para realização do estudo.

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.
- Footer:** [Saiba mais](#) | [Desligar](#) | Conteúdo de [f](#) [t](#)

Anexo 20 – Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas

Ex.^a Sr.^a Diretora
do Agrupamento de Escolas da Zona
Urbana de Viseu
Dr.^a Maria Inês Mateus Ribeirto
Campos

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

Sou Fabiana Ramos, aluna do Curso de Mestrado de Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo 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 1º 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 principal conhecer as perspetivas dos professores titulares de turma sobre a importância da implementação das atividades de enriquecimento curricular nas turmas do 1.º Ciclo.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a autorização de V.^a Ex.^a para permitir a colaboração de dez professores titulares de turma da Escola Básica nº 1 Ribeira – Viseu, com o fim de desenvolver os procedimentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação.

A recolha de dados será realizada apenas por mim e implicará a aplicação de um inquérito por entrevista, que terá a duração prevista de trinta minutos.

Mais informo que os dados recolhidos da parte dos participantes serão de caráter confidencial, anónimo e voluntário, destinando-se, apenas, para os fins indicados.

Caso me seja concedida a referida autorização, solicito a colaboração dos respetivos docentes das turmas selecionadas, depois de dar ao conhecimento as condições e objetivos do estudo (cf. anexo relativo ao pedido de colaboração dos professores).

Neste sentido, 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.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V.^a Ex.^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

Viseu, 6 de janeiro de 2013

Fabiana Ramos

Anexo 21 – 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, Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, declara que autoriza Fabiana Amar Ramos, portadora do Bilhete de Identidade n.º 13603853, aluna do Curso de Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu, a implementar um programa de investigação com 10 (dez) docentes da Escola Básica n.º 1 de Viseu (Ribeira), no ano escolar 2012/2013, e no âmbito da investigação intitulada "Relevância Curricular e pedagógica das atividades de enriquecimento curricular: Perspetivas dos professores do ensino básico de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu".

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MI/ Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com n.º de registo 0359300001, com a designação "Guião de entrevista semiestruturada aos professores titulares de turma do 1.º CEB".

Viseu, 1 de março de 2013.

A Presidente da CAP,

(Maria Inês Mateus Ribeiro de Campos)

SD



Anexo 22 – Respostas das entrevistas

Entrevistado A

1) Quais são as suas habilitações literárias?

Licenciatura

2) Qual o tempo de serviço docente?

20

3) O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

As atividades de enriquecimento curricular são, como o próprio nome indica, atividades que pretendem enriquecer as aprendizagens dos alunos, ou seja, contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades e para a aquisição de conhecimentos.

4) Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas?

Sim.

5) Se sim, de que forma?

Se forem bem implementadas e dinamizadas fortalecem o desenvolvimento do currículo.

6) Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos?

Até à presente data não tenho uma opinião formada, mas deveriam influenciar o desenvolvimento intelectual, físico e criativo dos discentes.

7) De que forma (positiva ou negativa)?

Seria de uma forma positiva, claro.

8) Podia dar um exemplo concreto?

A actividades física permite o desenvolvimento sensório-motor da criança.

9) Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade?

Claro que sim.

10) Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?

Sim, cada uma preconiza um tipo de desenvolvimento específico.

11) Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola?

Não, porque foram bem estruturadas, no sentido de proporcionar, ampliar o desenvolvimento formativo dos alunos, logo pretendem ser uma mais-valia nas aprendizagens dos mesmos, desde que sejam bem dinamizadas.

12) Se sim, qual (ais)?

Entrevistado B

1) Quais são as suas habilitações literárias?

Licenciatura

2) Qual o tempo de serviço docente?

33

3) O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

São as atividades que não sendo leccionadas por nós estão relacionadas com o próprio sistema de ensino e que desenvolvem as crianças. São bastante proveitosas para os miúdos principalmente o Inglês.

4) Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas?

Não interfere.

5) Se sim, de que forma?

6) Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos?

Sim, acho que é uma mais-valia para eles.

7) De que forma (positiva ou negativa)?

Positiva

8) Podia dar um exemplo concreto?

Aprendem novos conhecimentos, novos valores aprendem a saber estar ou pelo menos têm obrigação de aprender. Aprendem regras sobretudo na Educação física. Desenvolvem as crianças para no futuro chegarem ao 2º ciclo com algumas noções básicas, principalmente no inglês.

9) Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade?

Sim, depende da maturidade. Consoante os anos vão passando tem mais influência neles. No 1º e 2º anos são noções mais superficiais. No 3º e 4º anos são mais aprofundadas.

10) Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?

Sim.

11) Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola?

Não.

12) Se sim, qual (ais)?

Entrevistado C

1) Quais são as suas habilitações literárias?

Curso do magistério primário

2) Qual o tempo de serviço docente?

31

3) O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

São atividades extra currículo e que vêm enriquecer, supostamente, as competências dos alunos em várias áreas. Tais como o nome indica deveria ser um enriquecimento do conhecimento e estratégias para que o aluno no dia-a-dia possa resolver melhor situações do quotidiano, tanto a nível da escola como na sociedade.

4) Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas?

Sim, influencia e muito.

5) Se sim, de que forma?

Na escola, porque é a 1ª vez que as atividades estão a decorrer na escola. Altera negativamente também porque muda os horários. É uma agitação constante, muito mais desatentos, menos disciplinados, revelam menos capacidade de concentração. Nas actividades pedagógicas, o trabalho diário é influenciado negativamente, sobretudo da parte da tarde. Faz muita diferença as atividades serem feitas na escola. As atividades deveriam ser melhor pensadas e ponderadas para percebermos se são uma mais-valia para os alunos ou se são mais uma ocupação.

6) Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos?

Sim.

7) De que forma (positiva ou negativa)?

Negativa.

8) Podia dar um exemplo concreto?

Quando os professores chegam tarde, os garotos andam sem fazer nada. O período da tarde é pouco rentável. Se for para fazer muito trabalho os alunos não conseguem, porque ficam muito agitados e cansados.

9) Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade?

Não.

10) Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?

Não. Varia em função do tipo de professor.

11) Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola?

Sim.

12) Se sim, qual (ais)?

Tirava as AEC aos alunos, porque estes precisam de tempo de trabalho, mas também precisam de tempo para brincar. As AEC como funcionam agora não estão a ajudar as crianças. Por exemplo, a Educação Física faz bem aos alunos, mas se houvesse condições: balneários. Terem expressão musical seria bom, pois é fundamental este conhecimento, mas as aulas deveriam ser mais rentáveis no que respeita aos conteúdos musicais.

Entrevistado D

1) Quais são as suas habilitações literárias?

Licenciatura.

2) Qual o tempo de serviço docente?

32

3) O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

São atividades que vêm ajudar a enriquecer o currículo dos alunos.

4) Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas?

Algumas sim.

5) Se sim, de que forma?

Influenciam dependendo do professor. O professor que está à frente da atividade influencia. Há alguns professores das AEC que estão um pouco desfasados do que se pretende, não estão bem preparados e isso deixa os alunos pouco interessados e motivados, o que se nota depois de terem essas atividades. Os alunos vêm da parte da tarde mais irrequietos, desatentos e muito agitados.

6) Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos?

Sim.

7) De que forma (positiva ou negativa)?

Negativa e positiva

8) Podia dar um exemplo concreto?

A parte da tarde não é muito rentável, porque os alunos estão agitados e desconcentrados.

9) Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade?

Sim, no 3º e 4º anos tem mais influência nos alunos do que propriamente os mais novos.

10) Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?

Não. Depende muito do professor

11) Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola?

Sim.

12) Se sim, qual (ais)?

Deveria haver um currículo e alguém que estivesse preparado para orientar os professores. Os professores das AEC não estão bem preparados para este nível de ensino e as atividades que propõem não são adequadas.

Entrevistado E

1) Quais são as suas habilitações literárias?

Licenciatura.

2) Qual o tempo de serviço docente?

36

3) O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

Como a própria palavra diz são atividades que deveriam enriquecer e complementar o currículo. É dessa forma que eu as entendo e penso que é dessa forma que estão a ser ministradas.

4) Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas?

Influenciam bastante.

5) Se sim, de que forma?

Na hora do almoço, os alunos têm actividades que são inseridas aqui na sala e dependendo das atividades eles vêm muito agitados e então quando têm por exemplo Educação Física eles vêm muito excitados e já é muito mais difícil concentrá-los na atividade seguinte. Também influencia de uma outra maneira, no meu ponto de vista as crianças têm um horário muito preenchido. O próprio horário escolar com as atividades curriculares já é extenso, os programas complicaram-se muito e agora com o novo programa do português e da matemática, os programas estão muito exigentes e muito extensos, de maneira que eu acho que com mais a ocupação das AEC's, as crianças ficam demasiado tempo na escola, não têm tempo para brincar.

6) Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos?

Sim.

7) De que forma (positiva ou negativa)?

Negativa

8) Podia dar um exemplo concreto?

Às vezes eles estão excitados e não conseguem tão bom desempenho. Depois também como há mistura de turmas nas AEC's causa alguns conflitos entre eles, há perda de tempo porque mexem nos materiais, mexem nas pastas, esquecem os casacos. Mas, de um modo geral, acho que as AEC também alargam os seus horizontes e contribuem para a cultura geral e isso também influencia positivamente.

9) Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade?

Sim, por um lado eu acho que os alunos do 3º e do 4º ano já beneficiam mais por exemplo com o inglês, já têm uma capacidade de abstracção maior e conseguem aprender melhor, uma

vez que depois eles no 5º ano vão dar continuidade. Por outro lado roubam algum tempo, por exemplo quando há trabalhos de casa que nós professores titulares de turma propomos.

10) Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?

Sim. Por exemplo na Educação Física tem muito mais influência na postura, no modo de estar, eles vêm muito excitados, vêm endiabrados. Quando a atividade curricular se desenvolve logo de seguida é muito difícil. As atividades de Expressão Musical já têm um cariz muito mais relaxante muito mais calmante.

11) Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola?

Sim.

12) Se sim, qual (ais)?

Se estivesse na minha mão o que eu faria era por as AEC todas no fim do dia e nunca meter AEC's entre as atividades curriculares. Se assim fosse já não existiria aquela agitação que prejudica as atividades curriculares e por outro lado, também dava a hipótese das pessoas mais facilmente participarem ou não participarem, porque eu acho que acho que os pais têm essa liberdade, porque as AEC não são obrigatórias, mas algumas vezes os pais, quando elas são tripartidas é difícil, porque têm de estar na escola então têm que participar quase forçosamente.

Entrevistado F

1) Quais são as suas habilitações literárias?

Mestrado.

2) Qual o tempo de serviço docente?

23

3) O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

São atividades que vão enriquecer também o currículo, portanto que vão contribuir para que o currículo funcione melhor.

4) Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas?

Sim.

5) Se sim, de que forma?

Criam nos alunos novas atitudes, uma nova forma de ver as coisas, ampliam-lhes as vivências. Também têm influência a nível comportamental e também depende de quem está à frente das AEC's. Temos, por vezes, colegas nas AEC's que deixam os meninos mais à solta e depois criam-se atitudes comportamentais complicadas que se reflectem connosco, porque os miúdos estabelecem uma distinção entre os professores da turma e os outros e aos professores da turma obedecem com facilidade, aos outros professores nem tanto e se os professores não têm pulso cria-se um ambiente complicado, depois quando entram na sala ainda pensam que vêm da outra atividade e depois temos de estar novamente a relembrar os valores, as regras. Isso depende muito dos colegas que estão à frente das AEC's.

6) Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos?

Sim.

7) De que forma (positiva ou negativa)?

Positiva.

8) Podia dar um exemplo concreto?

Em termos comportamentais influenciam muito, por vezes prejudicam. Os alunos entram na sala eufóricos.

9) Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade?

Se calhar nos mais velhos tem mais influência, porque eles conseguem ver melhor até onde é que podem ir com os professores. Os do primeiro ano são mais moldáveis e adaptam-se melhor.

10) Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?

Sim, se forem atividades mais lúdicas tem de haver um maior controle e alguém que saiba motivar os alunos nesse campo. Também se a actividade lúdica surgir entre as atividades

curriculares influencia mais em termos comportamentais. Mas a maior influência não é tanto o tipo de AEC, mas sim o professor que está à frente da atividade.

11) Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola?

Não. Eu penso que nos moldes em que esta escola agora está a trabalhar já otimiza um bocado o tempo que eles cá passam, porque não lhes deixa muitos tempos mortos. Se as atividades forem inseridas no tempo que os alunos têm na escola, como aqui está a ser feito, os alunos aproveitam a hora de almoço para não ficarem tanto tempo sem actividades. Eu penso que aqui como estão a funcionar e sendo o horário de almoço de 2 horas, eu acho que sim, que estão a otimizar, porque seria demasiado tempo para eles estarem aqui na escola sem nada para fazerem.

12) Se sim, qual (ais)?

Entrevistado G

1) Quais são as suas habilitações literárias?

Licenciatura.

2) Qual o tempo de serviço docente?

33

3) O que entende por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)?

Atividades que complementam as atividades letivas.

4) Considera que as AEC influenciam as suas atividades curriculares? E pedagógicas?

Sim.

5) Se sim, de que forma?

Influenciam positivamente porque desenvolvem certas actividades com mais profundidade, nesse aspeto é positivo. O aspeto negativo é que como algumas são dadas no intervalo do almoço, desconcentram os miúdos e é muito mais difícil eles entrarem na própria componente lectiva depois de uma aula, por exemplo, de Educação Física.

6) Na sua opinião, as AEC têm alguma influência no desempenho dos alunos?

Sim.

7) De que forma (positiva ou negativa)?

Positiva.

8) Podia dar um exemplo concreto?

Ajudam-nos a estar mais concentrados e ajudam-nos a desenvolver outras capacidades mais específicas que nós na parte lectiva, como temos muitas disciplinas e temos de lecionar 7 horas de português, 7 horas de matemática e 5 de estudo do meio sobra-nos muito pouco tempo para darmos as outras atividades.

9) Considera que essa influência varia em função dos anos de escolaridade?

Sim. A influência é mais notória num 4º ano do que no 1º ano.

10) Considera que há diferenças em função do tipo de AEC?

Sim, mas depende principalmente dos professores.

11) Considera que seria pertinente realizar alterações às AEC, tendo em vista a otimização do tempo passado pelos alunos na escola?

Sim.

12) Se sim, qual (ais)?

Deveria haver alteração no horário. Acho que o horário para nós era mais benéfico sendo só hora e meia o intervalo do almoço e passarem a AEC para as 15:30. O horário não é o mais correto.