

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**“AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: UM
NOVO PARADIGMA DA ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA”**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização
em Animação Sociocultural**

DANIELA AMORIM ALVES

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Agostinho da Costa Diniz Gomes



Chaves, 2010

Este trabalho foi propositadamente elaborado como dissertação original para efeito de obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização em Animação Sociocultural, sendo apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

*“Toda (...) a teoria não é senão uma teoria da prática,
e a prática não é senão a prática de uma teoria (...).”*

(Fernando Pessoa, 1926)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar à Instituição UTAD, na pessoa do Magnífico Reitor, porque, durante seis anos, foi a minha segunda casa, primeiro, na Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, e agora, também, no Mestrado.

À Direcção do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Animação Sociocultural, pela atenção e pela simpatia sempre demonstradas.

À Câmara Municipal de Chaves, particularmente ao Sr. Presidente, seus colaboradores e funcionários, o apoio prestado aquando do pedido de documentos relacionados com a implementação das AEC no Município, dando-nos a oportunidade de desenvolver um trabalho que ponderamos ser fundamental para as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), para que estas tenham continuidade e progresso na e para a qualidade dos alunos, futuros munícipes do Concelho de Chaves.

Um especial agradecimento, ao Professor Doutor Agostinho Diniz Gomes, por ter aceitado ser meu orientador, mas principalmente, por ser um verdadeiro amigo, conselheiro, pela competência, pelos ensinamentos e orientação crítica que demonstrou ao longo dos passos realizados nas diferentes fases do trabalho, estando permanentemente disponível para a orientação do mesmo.

Agradecemos também a todos os colegas professores das AEC pela ajuda prestada ao longo deste ano lectivo 2009/2010.

A todos os professores titulares das turmas, pelo testemunho, pelo interesse e vontade demonstradas através das questões respondidas de forma a fazerem parte da construção deste projecto, enriquecendo-o e tornando-o mais conciso e mais coerente.

Um abraço muito carinhoso, em especial a todas as crianças do Ensino Básico - 1.º Ciclo que fizeram parte desta investigação, pois foram a fonte inspiradora e muito contribuíram nesta experiência enriquecedora.

Agradeço, ainda, aos colegas que frequentaram o Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Animação Sociocultural no ano lectivo de 2008/2010 pelo incentivo demonstrado ao longo das aulas.

O meu muito obrigado a todos aqueles que fazem parte da minha vida profissional pois foram um dos pilares motivadores.

A todos os meus familiares em geral, pelo apoio e incentivo que demonstraram ao longo deste ciclo.

Aos meus pais e irmão, por acreditarem em mim, dando-me constantemente coragem e afecto.

E finalmente, ao meu marido pelo grande apoio que me deu na realização deste projecto de investigação, demonstrando um carácter digno de realce.

RESUMO

O presente trabalho consiste numa investigação sobre as AEC, novo paradigma de Animação Socioeducativa em duas Escolas do Ensino Básico – 1.º Ciclo do Concelho de Chaves, constituindo um estudo desenvolvido com carácter exploratório. A amostra contempla Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professores das AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular) e Encarregados de Educação de duas Escolas: EB1 de Santo António de Monforte e EB1 de Faiões e decorreu no ano lectivo 2009/2010.

Do ponto de vista da estrutura deste trabalho, procedeu-se de acordo com os objectivos propostos, ou seja, fizemos uma revisão bibliográfica que subsidia o enquadramento teórico onde se procurou compreender teoricamente a problemática em questão, baseando-nos em autores que escreveram sobre o tema. Na componente prática, como processo de recolha de dados optámos por elaborar um inquérito por questionário, utilizando ainda a observação participante, registando também alguns dados em grelhas de observação, na medida em que desenvolvemos a nossa actividade profissional nesse contexto.

Os questionários foram constituídos por questões fechadas e abertas, garantindo o anonimato dos inquiridos, como o referido nas fronhas dos inquéritos. As grelhas de observação foram efectuadas em três períodos escolares, de Setembro a Dezembro; de Janeiro a Março e de Abril a Junho. Já a observação participante foi feita durante o ano lectivo 2009/2010 em Actividade Física e Desportiva das escolas em estudo, nesta medida a nossa investigação teve também um carácter de investigação-acção.

Da análise feita aos dados recolhidos foi possível chegar a algumas conclusões que dão relevo à importância das AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular) nas Escolas do Ensino Básico - 1.º Ciclo do Concelho de Chaves.

O estudo revelou que os Encarregados de Educação têm interesse na participação dos seus educandos nas AEC, apesar de, paradoxalmente, muitos deles referirem que não sabem em que consistem. Os professores de turma referem que as AEC são uma imposição que fixa os alunos muito tempo na escola, prejudicando-os, e os professores das AEC sentem algum desconforto, por serem considerados monitores.

Muitas crianças participam nas AEC porque gostam de aprender coisas novas e outras porque são coagidas pelos pais. Constatou-se, também, que as AEC têm uma dimensão sociocultural evidente, pela sua dimensão socioeducativa.

ABSTRACT

This paper consists in an examination of CEAs (Curricular Enrichment Activities), a new socio-educational recreation programme in place in two Stage 1 (years 1 to 4) Primary Schools in the Municipality of Chaves, and constitutes a study conducted using an exploratory approach. The sample includes Stage 1 Primary Teachers, CEA (Curricular Enrichment Activities) Teachers and Parents/Guardians from two Schools: EB1 de Santo António de Monforte and EB1 de Faiões. The study took place in the 2009/2010 school year.

With regard to the paper's structure, we proceeded in accordance with the proposed objectives, i.e. we reviewed the bibliography supporting the theoretical framework within which we sought to gain a theoretical understanding of the issues in question, based on authors who have written about the subject. For the practical component, the chosen method for data collection was a questionnaire survey, along with participant observation and recording of data on observation grids, given that our professional activities are pursued in this context.

The questionnaires comprised both closed and open questions, ensuring interviewee anonymity as stated on the questionnaire covers. The observation grids were completed during three school terms: September to December; January to March and April to June. Participant observation was conducted during the 2009/2010 school year in Physical and Sporting Activities in the schools under study, with the result that our research also included an action research facet.

Examination of the data collected led to a number of conclusions which highlight the importance of CEAs (Curricular Enrichment Activities) in the Stage 1 Primary Schools of the Municipality of Chaves.

The study showed that Parents/Guardians have an interest in their children's participation in CEAs, despite many of them paradoxically stating that they were unaware of the nature of these activities. Class teachers claim that CEAs are an imposition, keeping pupils in school for long periods to their detriment, while CEA teachers feel some discomfort in that they are regarded as supervisors.

Many children take part in CEAs out of a desire to learn new things, while others do so as a result of pressure from parents. It was furthermore observed that CEAs have a clear socio-cultural dimension as a result of their socio-educational dimension.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE TABELAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS.....	ix
SIGLAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: PARÂMETROS DA INVESTIGAÇÃO.....	4
1.1. Fundamentação do Tema.....	6
1.2. Objecto de Investigação	6
1.3. Problema.....	7
1.4. Objectivos de Investigação.....	8
1.5. Hipóteses	8
1.6. Metodologia: Métodos, Técnicas e Instrumentos de Pesquisa.....	9
1.6.1. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa	12
1.6.2. Inquérito por Questionário.....	13
1.6.3. Observação Participante	15
1.6.4. Análise de Conteúdo.....	16
CAPÍTULO II: ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL	18
2.1. A Animação Sociocultural: Evolução do Conceito.....	19
2.2. Animação Sociocultural em Portugal.....	20
2.3. Âmbitos da ASC: Animação Socioeducativa.....	22
2.3.1. Modalidades da Animação Sociocultural.....	24
2.4. Tendências Internacionais da Intervenção Socioeducativa	25
2.5. Animação Socioeducativa: Local e Confluência da Educação Formal, Não Formal e Informal	28
2.6. Perfil do Animador Socioeducativo	31
CAPÍTULO III: ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR.....	34

3.1. Evolução histórica do Sistema Educativo	35
3.2. As AEC no contexto do Sistema Educativo: Antecedentes e Actualidade	40
CAPÍTULO IV: CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	48
4.1. Contexto Social da Investigação.....	49
4.1.2.Caracterização do Meio: Concelho de Chaves	49
4.1.3. Freguesia de Santo António de Monforte.....	51
4.2.2. Freguesia de Faiões	53
4.1.5. Caracterização do Agrupamento de Escolas Nadir Afonso (inseridas as escolas do nosso estudo de investigação).....	56
4.1.6. Caracterização da Escola de Santo António de Monforte: Breve Perspectiva Histórica	58
4.1.7.Caracterização da Escola de Faiões: Breve Perspectiva Histórica	59
CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	61
CONCLUSÃO.....	87
BIBLIOGRAFIA	93
APÊNDICES	1
Apêndice I.....	2
Calendarização do Projecto de Investigação	2
Apêndice II	3
Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação	3
Apêndice III.....	9
Inquérito por Questionário aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professores das AEC.....	9
Apêndice IV.....	17
Grelhas de Observação Comportamental dos alunos em Actividades de Enriquecimento Curricular – Actividade Física e Desportiva (Santo António de Monforte e Faiões)	17
Anexos -CD.....	24

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 – Modalidades da Animação Sociocultural	24
Tabela n.º 2 – Áreas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
Tabela n.º 3 – Encarregado de Educação, Género e Idade	62
Tabela n.º 4 – Habilitações Literárias e Situação profissional	63
Tabela n.º 5 – Número de Elementos do Agregado familiar; Dependentes e Elementos no 1º Ciclo	64
Tabela n.º 6 – Ano de Escolaridade dos educandos	65
Tabela n.º 7 – O que São as AEC	66
Tabela n.º 8 – Os Educandos frequentam as AEC	67
Tabela n.º 9 – Opção de Escolha dos Educandos e Importância da Participação nas AEC	68
Tabela n.º 10 – Contribuição da Implementação das AEC	69
Tabela n.º 11 – Manifestação dos Educandos e Tempo de Permanência nas AEC	69
Tabela n.º 12 – AEC mais Importantes para o Desenvolvimento das Crianças	70
Tabela n.º 13 – Experiência Profissional dos Professores	71
Tabela n.º 13.1 – Género dos Professores	71
Tabela n.º 14 – Idade dos Professores	72
Tabela n.º 15 – As AEC são Imposição para as Crianças	73
Tabela n.º 16 – As Crianças devem escolher as Actividades	74
Tabela n.º 17 – Organização das AEC em Função da Idade e Escolaridade dos Alunos	76
Tabela n.º 18 – Integração das AEC num Formato de Escola a Tempo Inteiro	77
Tabela n.º 19 – Maior Importância ao Saber Escolar ou ao Brincar	78
Tabela n.º 20 – Benefícios para os Pais ou Para as Crianças	79
Tabela n.º 21 – Local de Realização das AEC	81

Tabela n.º 22 – Professores das AEC são Mal Interpretados pelas Crianças	82
Tabela n.º 23 – As AEC devem ser diferentes das Aulas Normais	83
Tabela n.º 24 – As AEC são Essenciais para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança	84
Tabela n.º 25 – Avaliação das AEC com Carácter Sumativo ou Formativo	85
Tabela n.º 26 – Visitas/Acompanhamento por Parte dos Coordenadores ou Professores do 1º Ciclo	86

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Ano de Escolaridade dos Educandos	65
Gráfico n.º 2 – Sabe em que Consiste as AEC	66
Gráfico n.º 3 – Género dos Professores	72
Gráfico n.º 4 – As AEC são Imposição para as Crianças	73
Gráfico n.º 5 – As Crianças devem escolher as Actividades	75
Gráfico n.º 6 – Organização das AEC em Função da Idade e Escolaridade dos Alunos	75
Gráfico n.º 7 – Integração das AEC num Formato de Escola a Tempo Inteiro.....	77
Gráfico n.º 8 – Maior Importância ao Saber Escolar ou ao Brincar	78
Gráfico n.º 9 – Benefícios para os Pais ou Para as Crianças	79
Gráfico n.º 10 – Local de Realização das AEC	80
Gráfico n.º 11 – Professores das AEC são Mal Interpretados pelas Crianças.....	82
Gráfico n.º 12 – As AEC devem ser diferentes das Aulas Normais.....	83
Gráfico n.º 13 – As AEC são Essenciais para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança	84
Gráfico n.º 14 – Avaliação das AEC com Carácter Sumativo ou Formativo.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Âmbitos Temáticos	23
Figura n.º 2 – Sistema Educativo Português.....	40
Figura n.º 3 – Mapa da localização geográfica do Concelho de Chaves e freguesias limítrofes.....	49
Figura n.º 4 – Freguesia de Santo António de Monforte	51
Figura n.º 5 – Freguesia de Faiões.....	54

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia n.º 1 - Largo do Cruzeiro	53
Fotografia n.º 2 – Aldeia de Faiões (vista área).....	55
Fotografia n.º 3 - Escola EB1 de Santo António de Monforte	58
Fotografia n.º 4 – Escola EB1 de Faiões	59

SIGLAS

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

AENA – Agrupamento de Escolas Nadir Afonso

AFD – Actividade Física e Desportiva

ASC – Animação Sociocultural

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa

CIASC – Comissão Interministerial para Animação Sociocultural

DEB – Departamento de Educação Básica

ETI – Escola a Tempo Inteiro

EF – Escola de Faiões

ESAM – Escola de Santo António de Monforte

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

EB1 – Ensino Básico – 1º Ciclo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho contextualiza-se no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação - Especialização em Animação Sociocultural, tratando-se de uma investigação cuja finalidade principal é a de conhecer a problemática que pretendemos estudar, ou seja, as Actividades de Enriquecimento Curricular e a Animação Socioeducativa como um dos âmbitos da Animação Sociocultural e as opções metodológicas que permitiram a sua concretização e a opinião de Professores e Encarregados de Educação, bem como observar as reacções dos alunos relativamente a esta oferta extra-curricular.

Teremos em conta que os normativos que regulam a implementação das AEC reconfiguram as práticas socioeducativas destas actividades, dando-lhes um carácter quase formal, na medida em que as colocam em grande parte dos casos nos contextos formais de educação, as escolas, apesar de não influenciarem a avaliação dos alunos de uma forma explícita. Este facto é o garante de que não ocorre qualquer nota ou referência avaliativa que influenciem a avaliação final do aluno. Contudo, nós entendemos que o desenvolvimento proporcionado aos alunos nestas actividades influencia de alguma maneira as suas performances nas diversas áreas curriculares. Presentemente, deparamo-nos com a dificuldade constante de motivar os alunos para a realização das diversas práticas, quer de âmbitos curriculares quer não curriculares em espaço curricular.

A falta de motivação e a ausência de hábitos de estudo, aliada a um ambiente sócio-efectivo adverso, não permitem um processo de aprendizagem satisfatório. Uma das preocupações evidenciadas pelos intervenientes no processo educativo consiste na procura de instrumentos que permitam abrir novos horizontes e despertem na criança a motivação necessária para as boas práticas educativas e lúdicas. A Animação é uma das “chaves” que nos facilita a entrada e, para tal, através de várias metodologias e técnicas como a animação socioeducativa, o jogo, a música, a língua estrangeira, etc, poderemos constatar o desenrolar do processo educativo e confirmar ou infirmar se efectivamente a ASC através do seu âmbito socioeducativa/AEC tem o reconhecimento de estar a ser bem enquadrado no sistema educativo português através do decreto-lei nº 48/1986, do decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, do despacho nº 12591/2006 e do despacho nº14460/2008.

Desta forma, para que o professor possa orientar o aluno, na infância, no sentido de uma determinada aprendizagem, torna-se essencial que as AEC façam parte da oferta diária de actividades. Os alunos adoram a música, o jogo, o inglês, etc. e, a maior parte das vezes, é mediante o seu uso que descobrem o que as rodeia, porque, para além do mais, é com os sentidos que a criança se apropria e apreende o mundo. O professor não deverá dispensar todos os recursos, para alcançar um patamar satisfatório de desenvolvimento de competências dos seus alunos. Estamos cientes das dificuldades intrínsecas, da ambição e da pertinência do nosso projecto, isto é, analisar meticulosamente as melhorias a nível do desenvolvimento cognitivo, social, emotivo da criança, evidenciadas pelo uso de todos os instrumentos proporcionados pelas AEC.

Neste momento reflexivo, e dada a singularidade do tema a tratar, um constrangimento nos preocupa, prende-se com o facto de existir um *corpus crítico* pouco extenso, no que concerne a referências bibliográficas sobre as AEC, em virtude da implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês, nos 3º e 4º Anos, e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico remontarem apenas ao ano de 2006, muito embora haja já alguns livros publicados.

Apesar disso, enquanto investigadores estimula-nos a reflectir mais e a sermos mais ambiciosos nas nossas análises e na depuração de resultados, seguindo alguns caminhos pouco percorridos, uma análise e interpretação de normativos, textos e opiniões de actores, na persecução de uma prática mais eficaz. Deste modo, o nosso trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos que passamos apresentar:

Assim, no primeiro capítulo, abordamos os parâmetros que definem a nossa investigação, a problemática formulada, isto é a escolha do tema, os objectivos de estudo, o problema, as hipóteses, a metodologia; técnicas; recursos que deram suporte ao presente trabalho de investigação.

No segundo capítulo, fazemos uma pequena descrição da evolução do conceito de Animação Sociocultural, abordamos sucintamente o processo histórico da ASC em Portugal, referimos os seus âmbitos dando particularmente atenção a Animação Socioeducativa, enunciamos as suas metodologias e técnicas e teorizamos sobre os conceitos de Educação Formal, Não Formal e informal.

No terceiro capítulo, fazemos referência à evolução histórica do Sistema Educativo Português, descrevendo também sobre os antecedentes e a actualidade das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

No quarto capítulo contextualizamos e caracterizamos o campo, ou seja, as Escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo de Santo António de Monforte e Faiões, ambas do Concelho de Chaves, descrevendo também a amostra composta pelos Professores do 1.º Ciclo e das AEC que trabalham nas referidas escolas.

No quinto capítulo procedemos à análise dos dados colectados, obtidos mediante os inquéritos por questionários, pela observação participante consubstanciada em grelhas de observação trimestral dos alunos, nas AEC. Efectuamos ainda análise de conteúdo relativamente a questionários e questões que assim o requerem e tecemos os comentários assumidos como mais importantes, fase a toda a recolha efectuada e analisada.

Finalmente e para terminar, na conclusão, apresentamos algumas reflexões conclusivas onde descrevemos as aprendizagens efectuadas, fazendo ainda referência a constrangimentos e prospectivas.

CAPÍTULO I: PARÂMETROS DA INVESTIGAÇÃO

“ A investigação e a Comunicação são inevitavelmente influenciadas pelas correntes gerais de pensamento bem como pela opinião pública”.

(Barzun & Graff, 1985)

Nota Introdutória

Neste capítulo, descrevemos todas as orientações que nos conduziram tanto para o, como no, processo investigativo. Em primeiro lugar, fundamentamos a escolha do tema a estudar, seguindo-se os pressupostos da nossa investigação, a ver: a questão de partida e a respectiva problemática, os objectivos, as hipóteses apontadas, a metodologia, as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizadas por nós, explicando de que forma foram contactados os intervenientes da nossa investigação.

Além disso, referimos a metodologia relativa à entrega e recolha dos questionários exploratórios, aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, aos Professores das AEC inquiridos, bem como outros recursos utilizados. Enunciamos também a importância do investigador, que sabemos fundamental no processo de investigação.

Nesta medida, o conhecimento científico é tudo menos imaginário, já que podemos aprofundar o que é de facto verdadeiro e com ele adquirir pensamentos verídicos e críticos.

Bell, citando Medawar, refere:

“ Qualquer avanço no conhecimento científico, qualquer que seja o nível, começa por ser uma aventura especulativa, uma concepção prévia imaginativa do que pode ser verdade – uma concepção prévia que vai sempre e necessariamente um pouco (por vezes muito) mais além daquilo em que temos autoridade lógica ou factual para acreditarmos. É a invenção de um mundo possível, ou de uma pequeníssima fracção desse mundo. A conjuntura é depois exposta à crítica para se descobrir se esse mundo imaginado é ou não de algum modo semelhante ao verdadeiro. O raciocínio científico é, por isso, a todos os níveis, uma interacção entre dois episódios do pensamento – diálogo, se quisermos, entre possível e o real, entre proposta e ordem, conjuntura e crítica entre o que pode ser e o que é de facto verdadeiro ” (1997:35).

A construção da nossa investigação está estruturada em vários parâmetros que passamos apresentar.

1.1. Fundamentação do Tema

O tema a abordar como já dissemos, prende-se com o nosso interesse em compreender os vínculos entre a Animação Sociocultural e as AEC. Uma vez que nos encontramos a leccionar uma das Actividades de Enriquecimento Curricular, neste caso, Actividade Física e Desportiva, no Concelho de Chaves, julgamos, também, ser pertinente efectuar uma reflexão profunda sobre o modo como a nossa formação académica – Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pós Graduada em Ciências de Educação área de Especialização de Animação Sociocultural influencia as aprendizagens daí decorrentes.

Desta forma, não deixaremos de problematizar até que ponto são produtivas as AEC para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta medida, e tendo em conta que as actividades se desenvolvem de uma forma organizada, com intencionalidade educativa e participativa, mas sem a carga avaliativa das actividades curriculares/disciplinares, apesar de enquadradas no sistema educativo, acreditamos poder enunciá-las como pertencendo a um dos âmbitos da Animação Sociocultural, a Animação Socioeducativa.

1.2. Objecto de Investigação

Nos últimos anos o Sistema de Educativo, em Portugal sofreu algumas transformações, tanto a nível organizacional/burocrático, como de processo ensino/aprendizagem, isto é, didáctico/ pedagógico. Neste ponto, convém esclarecer o que se entende por sistema educativo. O sistema educativo é o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à Educação, sendo o Estado o responsável pela promoção e divulgação da cultura portuguesa (ME, 1986:3067). À escola chegam alunos com projectos de vida, aptidões, motivações e valores completamente díspares e os programas educativos/curriculares actuais demonstram ser incapazes de traduzir resultados satisfatórios, pelo que, deste modo, é imperioso actualizar e inovar o sistema educativo, através de uma ferramenta essencial para que a “mudança” ocorra.

Neste contexto, surgem as AEC, no ano de 2001 como forma complementar às actividades curriculares. Este facto promoveu em nós a necessidade de investigar, como já referimos, as relações entre AEC e ASC. Assim, o objecto de investigação enquadra-

se no tema “ Actividades de Enriquecimento Curricular: um novo paradigma da Animação Socioeducativa” estudo efectuado em duas Escolas do Ensino Básico – 1º Ciclo (EB1 de Faiões e EB1 de Santo António de Monforte) no Agrupamento Vertical Nadir Afonso, Concelho de Chaves.

1.3. Problema

O problema levantado pelo tema apresentado origina a reflexão sobre as questões de partida que para desenvolvimento do nosso estudo se fundamentam no facto de que hoje em dia e em quase todas as escolas existe um interesse generalizado em realizar actividades de enriquecimento curricular, dando cumprimento ao estipulado no despacho nº 14460/2008, em que refere:

“ (...) a 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” (ME, 2008: 23194).

As AEC foram implementadas em 2001 e, daí para cá, têm vindo a sofrer alterações no sentido de corresponder de uma forma mais eficaz às expectativas que levantaram quando da sua criação no que refere à sua operacionalização e objectividade. Atendendo ao facto de elas não serem consideradas como de âmbito disciplinar curricular, poderemos conceptualizá-las como actividades com carácter sociocultural, mas se tivermos em conta que os textos normativos não aclaram esta evidência, questionamo-nos sobre:

- Que tipo de importância lhe atribui a comunidade educativa (crianças, pais – encarregados de educação e professores (de turma e das AEC)?
- Será que as AEC são vistas como prejudiciais para o desempenho escolar das crianças que as frequentam?
- Em que medida podemos considerar as AEC como um âmbito da Animação Sociocultural?
- Será que poderemos considerar as AEC como um estágio da evolução do conceito de Animação Socioeducativa?

1.4. Objectivos de Investigação

De acordo com o tema a analisar e face ao problema levantado, pensamos ser pertinente, termos como princípio atingir os seguintes objectivos:

- Contextualizar normativamente as AEC;
- Caracterizar as AEC no Agrupamento Vertical Nadir Afonso;
- Valorizar a Animação Socioeducativa como âmbito da Animação Sociocultural;
- Identificar a Animação Socioeducativa como fonte de desenvolvimento cognitivo, emotivo, psicológico e social nas AEC;
- Compreender a relação que existe entre a Animação Sociocultural e as AEC;
- Identificar problemas reais das AEC;
- Inferir sobre a importância das AEC para os pais;
- Constatar a crescente necessidade de implementação das AEC;
- Observar o comportamento dos alunos nas AEC;
- Questionar sobre as expectativas dos alunos faces às AEC;
- Inferir sobre as competências adquiridas pelas crianças nas AEC;
- Auscultar a opinião dos professores relativamente às AEC.

Para a consecução dos objectivos propostos, elaborámos um pré-teste com os questionários, passando-os por Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professores das AEC e Encarregados de Educação. Então a partir da análise destes, constituída por perguntas fechadas e abertas, chegámos à conclusão que as questões foram respondidas sem qualquer dificuldade e como tal, elaboramos o mesmo questionário para ambos os inquiridos, no processo da investigação.

1.5. Hipóteses

Face ao atrás referido, no que concerne à problemática e aos objectivos de estudo, apontamos as hipóteses seguintes:

- As AEC são contextos educativos, em espaço escolar, com carácter não Formal, que podemos caracterizar como Animação Socioeducativa;

- As AEC, enquanto Animação Socioeducativa, são um âmbito da Animação Sociocultural;

- Os actores, professores e alunos, valorizam as AEC;

- A prática das Actividades de Enriquecimento Curricular é importante, porque através dela melhora-se o desempenho escolar da criança.

1.6. Metodologia: Métodos, Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Neste ponto, apresentamos a metodologia que consiste numa estratégia efectiva que através de métodos e técnicas visa a recolha de informação, fase a resolução de problemas dando resposta às questões do Projecto de Investigação.

Segundo Fortin, a fase metodológica é uma das partes constituintes de um estudo de investigação. A metodologia pretende dar resposta às questões de investigação, uma vez que através dela, não só se explicam os métodos a utilizar na investigação, através da exploração dos fenómenos em estudo, como também se enunciam as técnicas que suportam esses mesmos métodos (1999).

Na verdade, o método consiste na procura de soluções através do diálogo e pesquisa de um problema no seio do grupo. Segundo Gonzaléz,

“O método não se impõem por cima dos conceitos... passa por debaixo deles. É o elemento básico e imprescindível de toda a investigação... mas é um elemento subjacente, é um elemento que funciona através da imersão... e que pode distorser todo o trabalho quando o autor decide fazê-lo emergir e converte-lo em protagonista da estrutura do seu trabalho” (2010:16-17).

Sendo o fundamento principal do presente projecto, auscultar, analisar e compreender a opinião dos actores relativamente às AEC, que nós interpretamos como novo formato de Animação Socioeducativa, âmbito da Animação Sociocultural, na realização desta investigação, combinamos alguns métodos como o quantitativo e qualitativo, bem como a investigação-acção e técnicas como o questionário exploratório com questões abertas respondidas pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e pelos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular de cada Escola onde se insere o estudo, fazendo também observação participante, enquanto docente das AEC e também os inquéritos por questionário aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das AEC e aos Encarregados de Educação, por julgarmos serem os mais adequados.

Para Minayo a investigação é uma

“actividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma actividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (1993: 23).

A metodologia assumida no estudo exploratório baseia-se na pesquisa qualitativa em que, segundo Bogdan e Biklen, os investigadores

(...) procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados. Usam observação empírica, porque é com os eventos concretos do comportamento humano que os investigadores podem pensar mais clara e profundamente sobre a condição humana (1998:38).

Assim, a metodologia qualitativa caracterizou o estudo prévio que desenvolvemos com alguns Professores e Encarregados de Educação, no sentido de compreendermos aquela realidade para aperfeiçoarmos procedimentos investigativos mais alargados a desenvolver com todos os actores. A mesma metodologia manteve-se ao longo do restante processo, embora combinados, como já referimos.

Uma investigação qualitativa, segundo Barros & Lehfeld, caracteriza-se como fonte directa dos dados, é pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado (2005). No nosso trabalho, nos momentos mais qualitativos, pretendemos aclarar todos os dados de pesquisa de forma a chegar a um bom resultado a nível de compreensão dos mesmos com base, igualmente, no seu significado.

Apesar disso, na nossa análise integrámos o método quantitativo, que na opinião de Richardson, como o próprio nome indica, se caracteriza pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades da recolha de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio padrão, às mais complexas como o coeficiente de correlação, análise de regressão, etc (1999). Este facto não sujeita o nosso estudo ao método, quantitativo, permite-nos apenas melhor compreensão de alguns dados que quantificados nos revelam o grau de incidência de cada um.

Nesta investigação, uma outra metodologia utilizada foi a investigação-acção. Esta metodologia, orientada para a melhoria da prática educativa (Arends, R.1995),

decorre do facto de nos encontrarmos a leccionar uma das Actividades de Enriquecimento Curricular – Actividade Física e Desportiva, não fazendo sentido que não fosse utilizada, porque ela constitui em si uma metodologia presente nas dinâmicas lectivas envolvendo-nos numa participação mais activa como agentes de mudança. Ou seja, após a avaliação diagnóstica e o esclarecimento da situação, desenvolve-se um processo que pretende melhorar as soluções desse problema, na/para a acção.

Kurt Lewin¹ definiu o trabalho da investigação - acção como um procedimento cíclico de exploração, actuação e valorização de resultados. Ao pô-la em prática em problemas de mudanças de atitude nos grupos sociais, concluiu que as mudanças eram mais efectivas quando os membros dos grupos se implicavam nos processos de investigação e tomavam parte colectivamente nas decisões sobre as mudanças oportunas (1946). Já Bisquerra refere que *“a investigação/acção pretende resolver um problema real e concreto com o objectivo de melhorar a prática educativa num determinado local”* (1989:123).

De uma forma mais elaborada Cohen & Manion dizem-nos que

“este tipo de investigação é adequado sempre que se queira um conhecimento específico da situação específica. É um processo planificado de acção, observação, reflexão e avaliação, de carácter cíclico, conduzido e negociado pelos agentes implicados com o intuito de intervir na sua prática educativa para melhorá-la ou modificá-la. Esta metodologia tem como suporte a prática, problemas reais e concretos. O esforço do educador será orientado para a solução desses problemas” (1990: 54).

Segundo Trilla, a investigação-acção, é como um duplo objectivo básico e essencial, *“por um lado, para a obtenção de melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, propiciar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem trabalha”* (1997:111).

Sendo assim, privilegiamos a Investigação - acção, por entendermos ser a adequada, para a concretização do nosso projecto, na medida em que enquanto docente das AEC compete-nos tentar mudar na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no quotidiano no cenário da nossa acção – Escola. Tal mudança, só faz sentido e é possível quando nos implicamos todos (comunidade educativa) num mesmo

¹ LEWIN, Kurt. (1946): Action research and minority problems, in Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Como planificar la investigacion –accion*, Barcelona: Laertes.

processo de intervenção e acção. Pois mudar implica efectivamente alterar mentalidades e as formas de estar e actuar.

Na perspectiva de Froufe²,

a Investigação-acção pode ajudar o professor /educador [animador] a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua actuação seja mais adequada, propiciando “técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados” (1998:8).

1.6.1. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Todo o método se apoia em técnicas específicas dotadas de instrumentos de pesquisa, que lhe dão sentido. Assim, na prossecução dos objectivos e instrumentos de colecta de informação da nossa investigação não poderemos deixar de mencionar as seguintes técnicas: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário exploratório com questões abertas e fechadas, os inquéritos por questionário, a observação participante e a análise de conteúdo, técnica utilizada para darmos sentido aos discursos dos actores no sentido de uma compreensão eficaz dos mesmos.

Começamos por salientar como técnicas utilizadas na nossa investigação a pesquisa documental e bibliográfica, relativas ao enquadramento teórico, em que apesar das dificuldades sentidas, conseguimos através de insistentes pesquisas encontrar alguns documentos e livros que foram de grande relevo nesta investigação. Estas foram as primeiras técnicas, a ser contempladas sendo utilizadas durante todo o percurso deste trabalho, pela necessidade de revisitar os conceitos, procedeu-se assim à procura e à respectiva consulta de livros, artigos, legislação e *sites* da Internet que consideramos pertinentes para o ponto de partida e desenvolvimento do estudo em questão.

A primeira técnica enunciada, a pesquisa documental, consiste na procura e verificação de informação que segundo Albarello et al:

“a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação, abrindo muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar (questionário, entrevista, ...)” (1997:30).

² Froufe Q. (1998). Las técnicas de Grupo en la Animación Comunitária. Salamanca: Amaru Ediciones, in *A Investigação-acção como metodologia, Projecto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online*, São Lourenço- Ermesinde.

A segunda técnica, a pesquisa bibliográfica foi sem dúvida muito importante, visto ter-nos permitido aprofundar um pouco mais os conteúdos relacionados com o estudo que apresentamos do ponto de vista da Animação Sociocultural e também das AEC no contexto do Sistema Educativo.

“ (...) a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema” (Cervo, 1983:55).

Antes da entrega dos inquéritos por questionário, para avaliarmos a fiabilidade dos mesmos realizámos um pré-teste, como já referimos, a cinco Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a cinco Professores das AEC, que responderam ao mesmo questionário, e a dois Encarregados de Educação para os quais elaborados um questionário diferente, como se pode verificar nos Apêndices II e III. Após a análise do pré-teste não foi necessário fazer qualquer alteração porque o *feedback* foi positivo, todos os inquiridos responderam de uma forma clara sem manifestarem qualquer falta de compreensão.

1.6.2. Inquérito por Questionário

Nem todos os projectos de pesquisa utilizam o questionário como instrumento de recolha de dados, no entanto ele é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas Ciências da Educação.

Os questionários para os Professores do 1.º Ciclo e Professores das AEC, foram compostos por questões abertas e fechadas (Apêndice III). Já, o questionário dos Encarregados de Educação foi constituído por questões fechadas e duas abertas (Apêndice II), devido à indisponibilidade, por parte dos Encarregados de Educação, tivemos de optar por este tipo de questões para obtermos respostas na maior brevidade possível. Porém, construir questionários não é, uma tarefa fácil, mas aplicar algum tempo e empenho na sua construção pode ser um factor favorável no desenvolvimento de qualquer investigador. Existem algumas recomendações, bem como factores a ter em conta relativamente a essa importante tarefa num processo de pesquisa.

As questões abertas, suscitam vantagens já que o inquirido tem a necessidade de se concentrar mais nas questões; as respostas são mais variadas; é vantajoso para o investigador permite-lhe recolher variada informação sobre o tema em questão.

Contudo existe também algumas desvantagens, que passámos a mencionar:

- *Dificuldade em organizar e categorizar as respostas;*
- *Requer mais tempo para responder às questões;*
- *Muitas vezes a caligrafia é ilegível;*
- *Em caso de baixo nível de instrução dos inquiridos, as respostas podem não representar a opinião real do próprio.*

Já as questões fechadas, acarretam vantagens para ambos protagonistas:

- *Rapidez e facilidade de resposta;*
- *Maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas;*
- *Facilita a categorização das respostas para posterior análise;*
- *Permite contextualizar melhor a questão.*

Mas também existem inconvenientes, que não podemos deixar de indicar:

- *Dificuldade em elaborar as respostas possíveis a uma determinada questão;*
- *Não estimula a originalidade e a variedade de resposta;*
- *Não preza uma elevada concentração do inquirido sobre o assunto em questão;*
- *O inquirido pode optar por uma resposta que se aproxima mais da sua opinião não sendo esta uma representação fiel da realidade (Ana et al, 2004/05:5).*

O questionário constitui-se com questões dirigidas por escrito a pessoas, com o objetivo de recolher o conhecimento, as opiniões, as crenças, os sentimentos, os interesses, as expectativas, as situações vivenciadas, entre outros aspectos.

“O Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar ” (Ghiglione & Matalon, 2001: 7-8).

Como referem Marconi & Lakatos (1988), o questionário é um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Para Almeida & Pinto, o inquérito por questionário sugere que, basicamente, esta técnica se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (...). O autor refere também que, existem várias fases de preparação e realização de um inquérito por questionário, visto que a sua elaboração, leva o seu tempo, são: o

planeamento do inquérito; a preparação do instrumento de recolha de dados, ou seja a redacção; trabalho no terreno; análise dos resultados; apresentação dos resultados (1995:113).

O inquérito por questionário, como já descrevemos, foi um dos instrumentos primordiais para o início da investigação, isto, porque na sua construção procurámos usar uma linguagem simples e de fácil entendimento, de forma a obtermos os primeiros resultados desejáveis e esperados.

Na folha de rosto do questionário, apresentámos uma breve explicação alusiva à problemática a estudar. Procedemos também ao apelo e à colaboração no preenchimento do mesmo, com rigor e a verdade que atribuem, no sentido da fiabilidade das informações e da validade do estudo. Foi garantido o anonimato dos inqueridos. Esta medida pretendeu evitar constrangimentos de resposta, assegurar a fiabilidade das respostas e a eficiência na aquisição dos dados.

Para a recolha dos dados, os questionários foram entregues por nós nas instituições onde se encontravam a leccionar os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os Docentes das AEC, o mesmo acontecendo relativamente aos Encarregados de Educação.

Por fim, tratámos os dados com o máximo rigor, procedendo à sua análise e interpretação. Além disso, todos os comportamentos foram registados e anotados devidamente em grelhas (Apêndice IV) elaboradas para o efeito.

1.6.3. Observação Participante

Observar, faz parte do nosso quotidiano, desde que abrimos os olhos, logo pela manhã e vemos tudo que nos rodeia. Da mesma forma, a observação participante consiste na participação real do investigador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste sentido, porque éramos Docente das AEC, utilizámos observação participante que nos permitiu aprofundar o estudo.

O observador, neste caso, de membro do grupo. “ *A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as*

circunstâncias o permitam, as actividades, as ocasiões, os interesses e os afectos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade” ³

A observação participante surge de duas formas distintas: Natural (quando o observador faz parte do grupo que investiga) e artificial (quando o observador se integra no grupo com o objectivo de realizar a investigação). ⁴

A observação participante tem várias vantagens, isto é, possibilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos, permite o acesso a dados que a comunidade/grupo considera de domínio privado e faculta a retenção de palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. Por outro lado, também apresenta desvantagens, pois existem restrições, isso pode significar uma visão parcial do objecto estudado e desconfiança do grupo investigado em relação ao investigador.

1.6.4. Análise de Conteúdo

Para o presente estudo recorreremos à Análise de Conteúdo por ser também uma das técnicas de tratamento de informação utilizada nas investigações empíricas realizadas em ciências humanas e sociais. Minayo afirma ser um método mais utilizado nos tratamentos de dados de pesquisas qualitativas (2000). Contudo, não é somente em investigações qualitativas que a análise de conteúdo pode ser utilizada Harris (2001) aponta que alguns autores, como Silverman (1993) e Neuman (1994), a consideram um conjunto de técnicas quantitativas, enquanto outros (Berg,1998, Insch e tal, 1997) acreditam que ela possui elementos tanto de abordagem quantitativa como da qualitativa.

Segundo Berelson, a análise de conteúdo é *“uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”* (1952).

³ Acesso electrónico: [http://www.infopedia.pt/observação participante](http://www.infopedia.pt/observação%20participante), em 30/05/2009.

⁴ Acesso electrónico: [http://www.infopedia.pt/observação participante](http://www.infopedia.pt/observação%20participante), em 30/05/2009.

Vala refere que através da análise de conteúdo, é possível fazer inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (1986).

Já para Bardin, o objectivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que de outra forma não se poderiam analisar. Mais afirma, que a análise de conteúdo desempenha duas funções, a função heurística e a função de administração de prova, pela confirmação ou não das hipóteses ou afirmações provisórias (1997). De acordo com estas funções, e com Vala o sistema categorial será predominante na construção a *posteriori* ou a *priori* respectivamente (1986).

Em primeiro lugar, estabelecemos contacto com os documentos a analisar (questionários), com o intuito de conhecer o texto, ou seja deixamo-nos invadir por orientações e impressões. Mas, tendo em conta os objectivos da nossa pesquisa, é necessário identificar dois tipos de análise:

1) a unidade de registo que consiste na unidade de significação a codificar. A nível semântico podemos considerar a unidade de registo o tema. Fazer uma análise temática, consiste em descobrir núcleos de sentido. Como o tema é geralmente utilizado para estudar atitudes, valores, tendências entre outros, a nossa unidade será temática.

2) a unidade de contexto que serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo, e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são óptimas para que se possa compreender a unidade de registo (Bardin, 1977; Vala, 1986).

Como podemos verificar, a unidade de registo são algumas palavras, e a unidade de contexto são alguns parágrafos.

Para o tratamento dos dados utilizámos o programa SPSS 14, com a ajuda de um expert deste software.

CAPÍTULO II: ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

“ Animação é aquele estímulo na vida mental, física e emocional das pessoas, num determinado território, que as leva a desenvolver uma vasta gama de experiências, através das quais vão alcançar um grau mais elevado de auto-realização, auto-expressão e consciência de pertença a uma dada comunidade que pretendem melhorar”.

(Fundação Cultural Europeia, 1973)⁵

Nota Introdutória

No Capítulo II – reflectimos sobre o processo histórico da Animação Sociocultural, bem como sobre a evolução do conceito de Animação. Relataremos em breves alíneas os sinais históricos da ASC em Portugal desde o séc. XX até ao séc. XXI. Enunciaremos, também, os âmbitos da ASC fazendo um importante destaque à Animação Socioeducativa, problemática do nosso estudo de investigação em contexto das AEC. Para finalizar mencionamos a importância do papel do animador socioeducativo, neste caso do professor/animador das Actividades de Enriquecimento Curricular.

⁵ Fachada, A. (2008). Contributos da Animação Socioeducativa para uma pedagogia do Lazer. In *Revista Iberoamericana – Contributos da Animação Socioeducativa: vol.3, Número 1, RIA*. Disponível em: www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac506.pdf.

2.1. A Animação Sociocultural: Evolução do Conceito

Como se depreende da epígrafe que antecede o presente capítulo, Animação, comunidade e território (local onde) são os condimentos necessários para o desenvolvimento da ASC. A Animação no seu sentido etimológico e o processo histórico da Animação Sociocultural, vinculado à sociedade humana enquanto comunidade, agregado de pessoas localizadas ou situadas num determinado contexto, serão os conteúdos/conceitos sobre os quais vamos reflectir.

O conceito Animação, no seu sentido etimológico (grego-latino), reporta-nos para dois sentidos diferentes: um, representando a expressão “*anima*”, que significa dar vida, sopro, alma sentido, outro traduzindo a expressão “*animus*”, ou seja, movimento, dinamismo. Para Ventosa, estas duas concepções irão, ao longo da história, ser adaptadas em contextos culturais diversos, acentuando um ou os dois sentidos (2002).

Desta forma, a animação surge como um elemento decisivo para o desenvolvimento pessoal e social, sendo uma metodologia que enquadra vários âmbitos, tecnologias e áreas disciplinares que se complementam, sendo transversais a toda a actividade humana.

Quanto ao aparecimento da expressão Animação Sociocultural, Jardim afirma:

“ De inicio, a expressão foi utilizada na Europa desde meados dos anos 60, particularmente na França e na Bélgica, para designar um conjunto de acções destinadas a gerar processos de dinamização da vida social. Surgiu para nomear uma forma de promover actividades destinadas a preencher criativamente o tempo livre, a combater a despersonalização verificada nos grandes centros urbanos, a facilitar a comunicação interpessoal mediante a criação de espaços e momentos de encontro, a promover formas de educação permanente, e a criar as condições para a expressão, a iniciativa e a criatividade” (2003:17).

Lopes, citando Araújo, refere:

“ (...) A Animação Sociocultural procura a partilha, uma partilha de um saber, a partilha de uma atitude participante, que os membros da comunidade sejam participes e que façam comunidade. Uma participação que torne a comunidade sujeito dela própria. A Animação Sociocultural é um processo que leva a comunidade a ser ela própria” (2008:149).

Já no que respeita a Animação Sociocultural, Trilla define-a

“como um conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos ou instituições acerca de uma comunidade ou sector da mesma e no marco de um território concreto, com a finalidade de favorecer a participação activa das suas (partes) integrantes no processo do seu próprio desenvolvimento social e cultural (...) é um conceito que, para além de promover a participação

activa num determinado contexto, permite a cada indivíduo ser actor do seu próprio desenvolvimento” (2004: 65).

Sobre o mesmo conceito Ander-Egg, refere-a

“como um conjunto de práticas sociais baseadas numa pedagogia participativa e que têm por finalidade actuar em diferentes âmbitos de desenvolvimento da qualidade de vida, com a finalidade de promover a participação das gentes no seu próprio meio cultural, criando espaços para a comunicação interpessoal” (2000: 100).

Verificando que existem variadíssimos enunciados sobre a noção de Animação Sociocultural, e para clarificar melhor o conceito, destacamos, a síntese de definições de diversos autores assumida por Lopes:

“uma metodologia activa / método”; “um conjunto de práticas”; “um conjunto de técnicas”; “um processo de consciencialização”; “uma intervenção”; um percurso de desenvolvimento e autodesenvolvimento”; “um estímulo”; “ uma participação”; e “uma transformação” (2008: 150).

Mas a definição de Animação Sociocultural, podendo ser entendida de diversas maneira, promove a discórdia entre vários intervenientes (autores), não se chegando a um verdadeiro consenso, como podemos constatar a partir de Lopes, quando refere que existem

“ (...) cerca de meia centena de definições sobre o que vários autores consideram ser a Animação Sociocultural. Esta variedade conceptual joga com a diferente ênfase que é colocada através do quadro polissémico constituído a partir de uma tríade composta por três termos, Animação+ Sócio+Cultural, associados a noções e aos sentidos de animar, de sociedade e de cultura” (2008:142).

2.2. Animação Sociocultural em Portugal

A Animação Sociocultural como nos descreve Lopes (2008), é uma forma de intervenção relativamente recente, tendo surgido nos anos sessenta, mais precisamente em França, tendo aparecido em Portugal na segunda metade da década de setenta, com a revolução dos cravos, 25 de Abril de 1974.

A Animação Sociocultural tem um percurso importante em muitos países, mas temos de admitir que a sua existência foi evoluindo ao longo dos tempos e, sendo assim, existe uma desigualdade muito diversa de país para país acerca do seu aparecimento e respectiva valorização.

Ventosa, citado por Lopes sobre o aparecimento da Animação, diz-nos:

“ (...) é muito difícil determinar em que data concreta se constitui a Animação uma vez que, ao longo da história da humanidade, sempre houve lugar para a eclosão fenómenos de Animação ” (2008:135).

Da mesma forma, o mesmo autor citado reforça a reflexão anterior citando Úcar, quando sustenta que:

“ (...) é difícil precisar o momento exacto do aparecimento da Animação Sociocultural, visto que a sua difusa manifestação se perde no tempo ”(2008:135).

No que concerne ao aparecimento da Animação Sociocultural, Garcia, citado por Lopes, indica que:

“ (...) a questão da origem da Animação é também considerada como sendo temporalmente indeterminada se a considerarmos como uma manifestação difusa de criatividade e de integração social, embora seja mais precisa se a considerarmos como uma metodologia ligada à intervenção nos campos social, político, educativo e cultural. Neste último sentido, ela nasce, nos anos sessenta, como resposta a problemas derivados da identidade cultural, integração, participação, comunicação, socialização, relação, educação, etc. ” (2008:135).

O mesmo autor acrescenta ainda:

“ Julgo que a Animação tem a sua infância no surgimento e no nascimento das sociedades industriais, e na desintegração das chamadas sociedades tradicionais. É com o desenvolvimento da industrialização, da urbanização, com a saída dos campos, a atracção que representam os grandes centros urbanos, que surge toda essa preocupação da instrução ” (2008:136).

Para vários autores, a Animação Sociocultural, surge em Portugal por razões políticas, aliada a métodos de alfabetização e a movimentos associativos.

Américo Peres no jornal A página da Educação enuncia a Animação Sociocultural como:

“(...) uma estratégia política, educativa e cultural de emancipação individual e colectiva, assente num conjunto de práticas de investigação social, participação e acção comprometida. Um processo fundamentalmente centrado na promoção da participação consciente e crítica de pessoas e grupos na vida sócio-política e cultural em que estão inseridos, criando espaços para a comunicação interpessoal” (Peres, 2004)⁶.

⁶ Acesso electrónico:<http://www.apagina.pt/?aba=7&user=Am%C3%A9rico%20Nunes%20Peres&mid=2>, em 17/09/2010.

Como referimos anteriormente, a Animação Sociocultural, institucionaliza-se em Portugal, em 1974. A partir desta data dá-se início à chamada fase revolucionária. Para Lopes, nesse período histórico, os governos provisórios e o Movimento das Forças Armadas assumem a Animação Sociocultural como método eficaz para a intervenção na comunidade, constituindo exemplos de referência a criação da Comissão Interministerial para a Animação Sociocultural (CIASC) e as sucessivas campanhas de Dinamização Cultural e Animação Cultural levadas a cabo (2008).

Entre 1977 – 1980, o autor releva que, surge uma nova etapa – denominada fase Constitucional, a sua execução foi maioritariamente realizada em instituições, a partir de um raciocínio concentracionista, de forma a respeitarem a sua própria centralidade (*idem*).

De 1981 a 1985, surgiu uma outra fase, designada como Patrimonialista, representada por uma intervenção centralizada na preservação e recuperação do património cultural (*idem*).

De 1986 a 1990, assiste-se à passagem da Animação Sociocultural do Poder Central para o Local, devido ao governo central ter deixado de a apoiar. Esta transferência da Animação Sociocultural é evidenciada pelas Autarquias (Lopes, 2008).

De 1991 a 1995, uma nova fase aparece, a fase Multicultural e Intercultural, de acordo com o quarto pilar da Educação, “*Aprender a viver juntos*” que originou a valorização da acção educadora do multiculturalismo (*idem*).

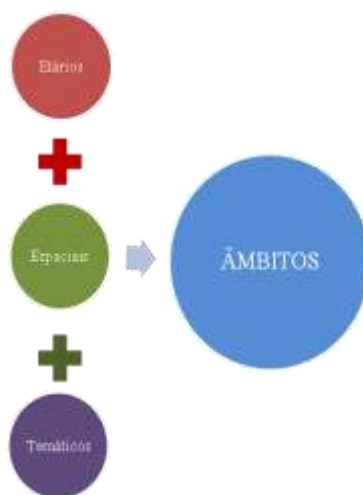
A última fase (1996), caracterizada pela fase da Globalização que conduz a Animação Sociocultural a intervir no processo de integrar o ser Humano a participar, actuar para ultrapassar os desafios do dia-a-dia, tornando-o promotor da sua própria autonomia (*idem*).

2.3. Âmbitos da ASC: Animação Socioeducativa

Segundo Lopes (2008:315): “*Falar em âmbitos da Animação Sociocultural significa ter presente a perspectiva tridimensional respeitante às suas estratégias de intervenção*” que são três: dimensão etária [Etários], espaço de intervenção [Espaciais]

e por último, pluralidades de âmbitos ligados a sectores de áreas temáticas, como são a educação, os tempos livres, o jogo, etc [Temáticos] (2008:315).

Figura n.º 1 – Âmbitos Temáticos



Fonte: Elaboração Própria/Adaptação do Gráfico SmartArt Windows Vista

Esta pluralidade de âmbitos (temáticos) implica o recurso a um termo composto, para designar a sua múltipla actualização e forma concreta de actuação: a Animação Socioeducativa.

Hoje, mais do que nunca, assistimos a uma cada vez maior utilização da Animação Socioeducativa, âmbito da Animação Sociocultural que promove actividades em contexto escolar, embora com carácter da Educação não Formal, isto é não Formal em contexto de educação escolar (Formal), complementar dos processos ensino/aprendizagem emergente das áreas curriculares, onde os saberes se completam com conteúdos transversais necessários ao desenvolvimento social, à socialização, à cidadania, à solidariedade, etc., sendo objecto de avaliação e reconhecimento pelo Ministério de Tutela.

A Animação Sociocultural surge nos finais dos anos setenta, em França como um âmbito de intervenção educativa, social e cultural, isto é um

“conjunto fundamentado y sistemático de acciones educativas no convencionales orientadas al desarrollo adecuado y competente de la socialización de los individuos, así como a dar respuesta a sus problemas y necesidades sociales” (Ventosa, 1997:7).

A Animação Socioeducativa é encarada em Espanha, segundo Ventosa, como:

“Una modalidad de Educación Social y, a la vez, modelo de intervención socioeducativa, caracterizado por llevarse a cabo a través de una metodología participativa destinada a

generar procesos autoorganizativos individuales, grupales y comunitários, orientados al desarrollo cultural y social de seus destinatários” (ibidem).

Para Lopes, a Animação Socioeducativa em Portugal,

“Trata-se de um âmbito da Animação Sociocultural que possui uma grande tradição na história da Animação em Portugal. (...) ,num contexto de educação não formal e tende a uma educação global e permanente de carácter lúdico, criativo e participativo” (2008:384).

2.3.1. Modalidades da Animação Sociocultural

A animação sociocultural desenvolve-se através de três modalidades, constituídas pela tríade cultural, social e educativa. Como pode ver-se na tabela seguinte, elas caracterizam-se através das suas funcionalidades, metodologias e espaços onde se desenvolvem.

Tabela n.º 1 – Modalidades da Animação Sociocultural

Modalidade	Funções	Metodologia	Espaços
CULTURAL	- Promoção cultural. Desenvolvimento da Expressão. Participação cultural e artística.	-Centrada na actividade.	- Casas de Cultura; - Centros e equipamentos culturais; - Escolas e oficinas artísticas e de expressão; - Museus e Bibliotecas.
SOCIAL	Vertente Comunitária (participação, associativismo e desenvolvimento comunitário). Vertente assistencial (inserção e integração)	- Centrada no grupo ou comunidade.	- Associações e movimentos ou colectivos cidadãos, Centros Ético-sociais. -Centro de Acção Social ou Serviços Sociais.
EDUCATIVA	Desenvolvimento da motivação para a formação permanente. Dinamização de recursos pessoais. Educação nos tempos livres.	- Centrada na pessoa.	- Universidades Públicas; Residenciais Juvenis e Estudantes; Centros de Ensino (Actividades extra-escolares e complementares); Centros e equipamentos de ócio.

(Fonte: Traduzido de Ventosa, 1993:24.)

Segundo Ventosa, cada modalidade da Animação Sociocultural tem uma função, metodologia e espaços onde se desenvolvem, como referimos e, como tal, a modalidade cultural tem como funcionalidade a promoção e participação cultural e artística, focalizada na actividade em Casas de Cultura, Centros, Escolas, Museus e Bibliotecas. A modalidade social abrange as vertentes comunitárias e assistenciais, centradas no grupo e/ou comunidade, desenvolvendo-se em Associações e Centros de Acção Social e a modalidade educativa, tem como objectivo o desenvolvimento da motivação para a formação permanente, dinamização de recursos pessoais e educação nos tempos livres, centrada no ser humano e alargada a universidades, centros de ensino e de ócio. Como podemos constatar a tríade cultural, social e educativa não se pode desunir, porque cada uma delas complementa-se com a outra.

2.4. Tendências Internacionais da Intervenção Socioeducativa

A Animação Sociocultural no contexto infantil desenvolve acções socioeducativas extremamente importantes para o desenvolvimento global e harmonioso da criança que ocorrem com carácter não formal, no contexto do sistema educativo português, contexto de educação formal (escolar) como referimos atrás, através das AEC como se tem dito ao longo deste trabalho. Estas acções conceptualizadas a partir da intervenção socioeducativa devem registar uma presença mais acentuada no contexto [escolar] infantil (Soler, 2008).

“ (...) O âmbito escolar requer também a diversidade de estratégias metodológicas se quer alcançar os múltiplos objectivos que se lhe outorgam. A abordagem vivencial e activa de alguns desafios educativos pode ser uma boa opção. Desde esta posição a ASC converte-se num recurso idóneo para ser tido em conta na tarefa escolar, além da importante função que já se realiza no tempo extra-escolar” (idem:182).

A intervenção socioeducativa tem orientações diversas segundo os países onde se aplica. Para aclarar este aspecto seguimos o raciocínio de Victor Ventosa que refere existirem diferentes formas de entender e abordar a Educação Social e que esta determina ao mesmo tempo várias correntes de aproximação da ASC (1993). Desta forma enumeramos a seguir as orientações segundo o mesmo autor:

- *Orientação sociocêntrica: com uma presença predominante nos países da Europa de Leste. A intervenção entende-se como processo de adaptação do indivíduo à sociedade. A ASC adquire, um enfoque integrador, adaptativo e de ajuste do indivíduo;*
- *Orientação antopocêntrica: conseguiu o seu maior desenvolvimento nos países escandinavos. Aqui, a intervenção apresenta-se como um processo de conformação “ conformación” da sociedade aos requerimentos dos seus membros. A ASC, desta forma, torna-se num instrumento*

transformador da realidade, assumindo um enfoque crítico de encontro à sociedade e emancipador enquanto aos indivíduos que a compõem;

- Orientação psicocêntrica: corrente que ainda não de maneira exclusiva, a podemos advertir em países da União Europeia, onde encontramos figuras como o socioterapeuta, consultor ou conselheiro privado e nos Países Baixos – ortopedagogo. Estas denominações dão-se de forma a entender a intervenção socioeducativa como processo de adaptação do indivíduo a si mesmo. Face a esta corrente, a ASC obtém uma aproximação relacional, cultural – simbólico, orientado ao fomento da comunicação e da optimização das relações interpessoais;

- Orientação eclética: também chamada em países como França – corrente do “ajuste criador”, ao tratar a intervenção socioeducativa como um processo de interacção recíproca (adaptação - transformação) entre o indivíduo e a sociedade, em ordem a concepção de um equilíbrio ou compromisso entre o bem-estar pessoal e a transformação social. Eclectismo que, definitivamente, também transfere a ASC à maneira de integração das posições anteriores (Ventosa, 1993: 149).

Em todos os países da União Europeia, encontramos diversas formas de expressar e orientar a ASC. Segundo o autor, existem quatro orientações fundamentais para o processo evolutivo da ASC, estas contemplam processos de adaptação do indivíduo à sociedade, de conformação da sociedade às solicitações dos seus membros, adaptação do indivíduo a si mesmo e uma interacção recíproca (adaptação - transformação) entre o indivíduo e a sociedade. Em todas elas existe um grau de evolução e implementação desigual que vão introduzindo nos seus discursos. “ *Há pois, uma significativa diversidade de histórias, tradições e interpretações sobre a ASC em função dos diferentes países e culturas*” (Soler, 2008: 171).

A Animação Socioeducativa é encarada como uma modalidade de Animação Sociocultural, mas, quando falamos de âmbito escolar e população infantil, devemos substituir o cultural pelo socioeducativo.

“A necessidade de uma maior atenção educativa neste sector da população justifica, quem sabe, a alteração do termo cultural pelo educativo” (idem: 172).

Estamos de acordo com o autor, por entendermos, tal como ele, que a modalidade educativa tem um carácter mais evidente como o cultural, quando em contexto escolar.

A Animação Sociocultural e a Socioeducativa apresentam uma relação intrínseca, uma vez que a Animação Socioeducativa intervém, essencialmente, com carácter de Educação não Formal, surgindo esta como uma funcionalidade complementar do Sistema Educativo, isto é, como uma acção educativa que deve ter como pressupostos básicos de actuação as regras, a ordem, a alegria, a socialização, a

participação e a liberdade, mas como veremos mais à frente com um carácter de avaliação não vinculado à avaliação curricular dos discentes.

“As funções educativas que abarcam a educação não formal vão desde numerosos aspectos da educação permanente a tarefas de complementação da escola, desde actividades da pedagogia do ócio a outras relacionadas com a formação individual” (Ander-Egg, 2000:31).

Actualmente, decorre como acção complementar à escola, em actividades de ar livre e não só, destinadas à infância e a adolescentes, as chamadas *Actividades de Enriquecimento Curricular*, bem como em outras actividades de actuação (Música, Inglês).

Segundo Jacinto Jardim, a Animação através da sua função educativa pretende “*promover, encorajar, despertar inquietações, motivar para a acção, fazer desabrochar potencialidades latentes em indivíduos, grupos e comunidades*” (2002:18). A Animação encontra-se presente em todas as actividades lúdicas nas Escolas e tem como objectivo potencializar todos os seus intervenientes.

Esta modalidade de Animação Sociocultural contribui certamente para o amadurecimento físico e psíquico das crianças. Sendo assim, existe uma enorme preocupação em ocupar o tempo livre, que em muitos casos é cada vez maior, de uma forma criativa, mas ao mesmo tempo educativa e proveitosa, conduzindo a uma reflexão sobre a forma e as actividades mais adequadas a desenvolver. A Animação Socioeducativa ganhou popularidade e surge fundamentada e enquadrada por pedagogias de vários autores e pedagogos como Arno Stern (1978) Read (1978), Rogers (1978) e entre outros.

Sobre o mesmo assunto Moraes citado por refere:

“Entendo a Animação sócio-educativa como uma das áreas da Animação sócio-cultural que se dedica ao trabalho com as crianças e pré-adolescentes fora do contexto escolar (institucional) contribuindo para o seu desenvolvimento bio-psicossocial através da prática de actividade em que seja feito um apelo à criatividade, afirmação pessoal e inserção na realidade próxima...” (Moraes, 1975:1).

Este tipo de trabalho socioeducativo visa potenciar *sistemas de mediação pedagógica* entre os *técnicos* (mediadores) e os usuários, numa perspectiva de serviço público de qualidade e com o intuito de promover uma cultura cívica de responsabilidade pessoal e social. Tenta-se, assim, associar a Animação socioeducativa

a actividades que assumem um importante cariz lúdico, criativo, expressivo e participativo.

Entende-se um programa de Animação Socioeducativa como um conjunto de actividades de cariz lúdico, destinadas a crianças dos 8 aos 13 anos de idade, as quais podem desenvolver-se independentemente ou conjuntamente com a Educação Formal, através de actividades de acções ligadas ao jogo infantil.

“A Animação Socioeducativa: Animação dirigida ao escalão etário dos 8 aos 13 anos – Animação Socioeducativa - pela importância que na prática está a tomar no nosso país. Aqui é possível desenvolver as capacidades criadoras das crianças, a sua socialização numa ligação à comunidade. (...) a animação não se pode fechar numa sala em que o animador e as crianças desenvolvam actividades, é necessário uma abertura permanente à comunidade, não querendo dizer isto evidentemente que elementos da comunidade tentem limitar a relação pedagógica entre o animador e as crianças, ou ainda que se recorrem às “anti-pedagógicas” festinhas de fim de ano em que os meninos fazem uma representação para pais e familiares. Mas uma abertura que se traduza num conhecimento do meio, geográfico, económico e social, em que as crianças reconheçam os seus valores culturais próprios e se preparem assumindo hoje a compreensão desses valores” (Martins, 1977:4).

Concluindo, podemos afirmar que a Animação Socioeducativa se associa ao quotidiano das crianças, mas também à comunidade em geral, visto que se traduz em conhecimentos e competências para todos os seus intervenientes, a comunidade educativa, seja formal ou não formal, através do reconhecimento de valores culturais no seio familiar, mas essencialmente na transmissão de conteúdos abordados nas actividades extra-curriculares que, em complementaridade às aulas curriculares, promoverão maior realização. Nessa medida no ponto seguinte vamos aclarar os conceitos de Educação Formal, não Formal e Informal.

2.5. Animação Socioeducativa: Local e Confluência da Educação Formal, Não Formal e Informal

A educação é sem dúvida um fenómeno complexo, com várias formas, disperso, heterogéneo, pois há educação na escola, na família e também, na rua, nas instituições públicas, em reuniões, jogos e brinquedos realizados em âmbitos informais; em todos estes contextos ocorrem, processos de educação.

A Animação Socioeducativa, enquanto âmbito da ASC, apoia-se nos propósitos e fundamentos da Educação não Formal, ou seja, define-se como todas onde aprendemos, contexto onde a intencionalidade educativa está presente, mas não é

reconhecida com grau académico, não lhe é atribuído um certificado reconhecido pelo Ministério da Educação.

Porém, não deixa de ser um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e que é complementar deste no que concerne à distinção entre Educação Formal.

A Educação não Formal procura propiciar o enquadramento adequado para responder às aspirações e necessidades específicas do formando/educando bem como para desenvolver as suas competências pessoais, potenciando a sua criatividade fora do processo avaliativo da escola, embora muitas vezes em contexto escolar, como é o caso das AEC.

Bacquelaine & Raymaekers, citado por Cabugueira, referem que:

“ Educação não Formal: é toda a actividade educativa organizada fora do sistema formal estabelecido, que funciona independentemente ou como parte importante de uma actividade mais ampla e destinada a servir clientelas e objectivos de educação identificáveis ” (2001:28).

Já a Educação Informal surge de uma forma não sistemática nos livros que lemos ou da televisão que vemos, da multiplicidade de experiências que vivemos quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem, na família, com os amigos, etc.

“ Educação Informal: é o processo por excelência de toda uma vida e através do qual cada pessoa adquire atitudes, valores, capacidades e saber mediante a experiência quotidiana, as influências educativas e os recursos do seu meio ambiente, quer dizer, da sua família e dos vizinhos, do seu trabalho e das suas distrações, da praça pública, da biblioteca e dos meios de transporte públicos ” (ibidem).

Sobre a distinção entre os três tipos de educação: a Formal, a Não Formal e a Informal, Coombs e Ahmed (1974), definem esses conceitos nos seguintes termos:

“a educação formal compreenderia “o “ sistema educacional” altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”, a educação não – formal, “ toda actividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população , tanto adultos como infantis”; e a educação informal, “ um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio ” (Coombs, 1975:27).

Já Ventosa (1997) diz-nos que a Educação Formal é “Sector da educação que pertence ao sistema educativo de um país e que, por isso, tem um carácter arrumado,

isto é, com uma estruturação de objectivos, conteúdos, requisitos e atribuição de títulos e diplomas”. Considera a Educação Não Formal “*aquele tipo de educação que, ainda que sistemática e estruturada, não entra dentro do sistema educativo, permanecendo à margem da regulação e reconhecimento oficial que aquele promove e outorga.*” Quanto à Educação Informal, para o mesmo autor e citado por Gomes são “*todos aqueles processos que, sem ter uma intencionalidade educativa explícita, influenciam todos os comportamentos, valores e conhecimentos das pessoas de uma maneira não sistemática*” (2002:47).

Podemos assim concluir que todos os autores se encontram de acordo quanto às definições de Educação Formal, não Formal e Informal, regendo-se por uma similitude constante, entendendo e valorizando de forma igual todos os aspectos quer escolares e/ou não escolares, estes de carácter mais ou menos intencional, que afectam da mesma forma o desenvolvimento pessoal.

Mas, quando nos referimos à animação socioeducativa, âmbito da Animação Sociocultural, remetemo-la para o contexto da educação não Formal partilhando da opinião de Trilla que refere:

"Partiendo de la división del universo educativo en las tres consabidas áreas (formal, no formal e informal), es habitual situar a la ASC básicamente en el sector no formal. En tanto que actividades que cuentan con objetivos explícitamente formulados - muchos de ellos, como decíamos antes, de claro carácter educativo -, y se intentan desarrollar metódicamente pero casi siempre fuera del marco de los currícula propios de la enseñanza reglada, la ASC puede considerarse dentro del sector no formal del universo educativo. Además, las peculiaridades procedimentales e institucionales de la ASC se avienen muy bien con las características que suelen tener los programas educativos no formales: atención a necesidades e intereses concretos de las poblaciones receptoras, uso de metodologías activas y participativas, escasos o nulos requerimientos académicos y administrativos para el enrolamiento en las actividades, contenidos generalmente muy contextualizados, escasa uniformidad en cuanto a espacios y tiempos,etc." (1997: 27).

Concluindo podemos dizer que, na verdade, a animação socioeducativa enquanto actividade desenvolvida em âmbitos escolares, âmbitos onde se desenrolam os processos da Educação Formal, mas onde também se desenvolvem Actividades de Enriquecimento Curricular e actividades extra-curriculares, actividades organizada, intencionais, mas sem o carácter avaliativo determinante na e para a avaliação dos alunos, se enquadram por isto mesmo no âmbito da Educação não Formal apesar de ocorrerem no espaço escolar. Da mesma forma no convívio informal entre alunos, professores e funcionários da escola, nos momentos informais das Actividades de

Enriquecimento Curricular e de actividades complementares às escolares, ocorrem também aprendizagens múltiplas que não devemos nem podemos desvalorizar (Gomes, 2008). Assim privilegiamos a Animação Socioeducativa como um local de confluência dos três tipos de Educação, a Formal a não Formal e a Informal, valorizando-a.

2.6. Perfil do Animador Socioeducativo

No âmbito de Animação Socioeducativa o animador, o técnico, deverá desempenhar o papel de educador/orientador, visto que a metodologia que aplica se baseia na participação activa de todo o grupo, desenvolvendo a sua actividade, não só orientada pelo paradigma do animador sociocultural, mas também do educador. O animador deverá basear-se, essencialmente, em movimentos educativos através de programas e actividades extra-escolares.

Trilla refere:

“ O animador é:

- Um educador, apesar de nem todos estarem de acordo em identificar o animador com um educador, todavia, há unanimidade na altura de aceitar que é um dinamizador, um mobilizador, como o seu próprio nome indica. Neste sentido, pode considerar-se educador, visto que pretende provocar uma mudança de atitudes, da passividade à actividade.*
- Um agente social, visto que exerce esta animação não com indivíduos isolados, mas com grupos ou colectivos os quais tenta envolver numa acção conjunta, desde o mais elementar até ao mais comprometido.*
- Um relacionador, capaz de estabelecer uma comunicação positiva entre pessoas, grupos e comunidades e de todos eles com as instituições sociais e com os organismos públicos. Na minha opinião, é esta a sua característica mais definitiva e peculiar, a que o diferencia de outras profissões afins.” (1998:125).*

O Animador será, obrigatoriamente, uma pessoa movida pela necessidade de proporcionar condições para a participação, motivando o público com quem trabalha de uma forma activa, não descurando a vontade de dar prazer aos outros, com grande dinamismo, imaginação, forte personalidade e flexível. A profissão de Animador situa-se entre a de Educador e a de Agente Social, isto é como educador tende a dinamizar e provocar mudanças de atitude que vão desde a *“pasividad a la actividad ”* (Larrazábal, 2008: 123) e como agente social tende a mobilizar grupos, colectividades e orientando o educando na construção do seu conhecimento.

Estamos de pleno acordo com o que o autor relata, pois um animador deve ser um profissional completo e apetrechado para corresponder, não só à tríade social,

educativa e cultural, âmbitos funcionais da ASC, mas também aos âmbitos etários, espaciais e temáticos, um profissional cujo

“(...) contributo compreende aspectos que, ainda que diferentes, se complementam e articulam entre si, como:

- Proporcionar assessoria técnica para que o grupo encontre respostas às suas necessidades e problemas e se capacite para organizar e conduzir as suas próprias actividades.*
- Contribuir para que as pessoas envolvidas num programa recuperem, sistematizem, avaliem e implementem a sua qualidade de vida.*
- Animar, vitalizar e dinamizar as energias e potencialidades das pessoas e do grupo” (Jardim, 2003:33).*

O Animador Socioeducativo através das suas actividades, deve motivar as crianças levando-as a aumentar o seu potencial de criatividade, memorização e socialização. Deverá também privilegiar o lúdico porque tal como as aprendizagens emergentes do âmbito formal, as do não formal /socioeducativo, tornam-se mais agradáveis quando associadas a processos mais lúdicos.

O Animador parece desempenhar o papel principal no que concerne à Animação, pois é ele que assume a responsabilidade, de motivar à participação nos eventos da ASC através do uso de mecanismos que dinamizam os intervenientes envolvidos neste processo. Com o seu entusiasmo e perseverança consegue criar e voltar a criar formas diferentes de envolver os outros. Mas, para que o animador possa desempenhar da melhor maneira as funções que lhes estão determinadas, deve ter em conta o saber e o saber – fazer e também o saber-ser, isto é, ele deve ter em conta a identidades, sentidos de pertença e os conhecimentos que possuem, que podem e devem partilhar e, claro, ter em atenção os métodos que utilizará para atingir os seus objectivos através das actividades predefinidas. O animador é o indivíduo que deve promover da melhor forma o bem-estar, o conhecimento, a responsabilidade, a autonomia, o sentido crítico da vida e tudo o que a envolve (Ander-Egg, 2000).

Na dinâmica educativa com as crianças, a Animação enquanto acção que promove envolvimento e a participação é um instrumento extremamente útil para fundamentar as aprendizagens. Neste contexto, o Animador/Educador ou Educador/Animador legitima de uma forma inequívoca a assunção do papel de pivô desse processo. Desta forma, para as crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, a actividade lúdica seja ela de que âmbito for tem uma importância predominante no seu desenvolvimento e crescimento.

Segundo Montaigne, citado por Cabral, os jogos são “ *as mais sérias ocupações das crianças* ” (1991:19).

Em suma, concordamos que o “ *animador é artista que sente o mundo e a vida de uma forma diferente, sempre na ânsia de ajudar alguém a crescer e aprender mais (...)* ” (Barbosa, 2006:121-123). Entendemos, também, que deverá potenciar a sensação de que sem o contributo e o conhecimento de cada pessoa, a capacidade do grupo de participar e/ou responder a um estímulo se concretize com um jogo ou uma actividade. Sendo assim, o Animador é considerado pilar importante para o sucesso da ASC, devendo proporcionar e promover a participação, mas não podemos deixar de mencionar que os intervenientes, no caso do presente estudo, as crianças, também são os elementos principais deste processo, e os sujeitos do sucesso das actividades. A própria definição de Animação sustenta todo o reflexo de um animador, como refere Ander-Egg (1999) “ *Acção de estímulo e mobilização de indivíduos grupos e colectividades* ”.

Resumindo, o termo Animador denota numerosos significados. Segundo Lança é “ *(...) aquele que cria movimento e actividades, apresenta propostas e sugestões, orienta, seduz, imagina desperta, suscita, influencia(...)* ” (2009:50), tudo em seu redor. Ele está presente e ausente, ou seja, não impõe regras para serem cumpridas no caso, a rigor, mas sim, é um mediador entre o participante (criança) e as actividades (AEC) propostas.

É da interacção entre ambos (Animador - Participante) que se concretizam as actividades. É pois, essencial a integração, a mobilização e a realização, emergindo efectivamente o Participante como sujeito e o Animador como estimulador.

CAPÍTULO III: ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

“ A educação não cria o homem, ajuda-o a criar-se”

(Debesse, 1999: 136)

Nota Introdutória

No capítulo III, abordamos de forma sucinta a evolução histórica do Sistema Educativo Português, desde os primórdios da nacionalidade, da fundação de Portugal, Seguidamente, passamos pelos antecedentes e a actualidade das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) enquadrando-as e referindo o seu enquadramento legal.

3.1. Evolução histórica do Sistema Educativo

O Sistema Educativo Português tem uma existência tão longa quanto Portugal. Rómulo de Carvalho refere na “ História do Ensino em Portugal” vários acontecimentos relativos ao Ensino em Portugal, relatando-nos esses mesmos feitos desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. A actividade pedagógica portuguesa anterior a D. Dinis inicia-se no meio religioso, precisamente nos primeiros séculos do Cristianismo. Os representantes da Igreja pretendiam através dela

“que o conhecimento das Sagradas Escrituras, a palavra dos Santos Doutores e a ciência dos mestres eclesiásticos, fossem comunicados de geração em geração, de modo que houvesse sempre quem os transmitisse, em todo o tempo e em todo o lugar. Para isso tornava-se necessário que alguém soubesse ler e escrever e, conseqüentemente, que existissem lugares (escolas) onde essa actividade fosse praticada” (Carvalho, 2001:15).

No Ocidente, durante a Idade Média o ensino da leitura, da escrita e das bases da Matemática estava a cargo de instituições escolásticas. No caso de Portugal tínhamos como expoente máximo os Mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de Alcobaça.

A fundação do Estudo Geral, de Lisboa e surge no reinado de D.Dinis, na sequência da criação das Universidades Europeias. Em Portugal é fundada em 1288 e evidencia alguma inspiração pela aquisição de conhecimentos e pela generalização da cultura. Tal fundação ocorre através do conhecimento de homens que saíam de Portugal para estudar noutros países.

“ Como muitos deles as tinham frequentado e conheciam a sua orgânica por observação directa, era natural que ao regressarem à sua pátria sentissem vivamente a diferença de nível entre a cultura nacional e a dos países donde regressavam. O relato do que tinham visto, a presunção de terem regressado com um saber mais amplo, iriam naturalmente fazendo crescer, no ânimo dos que ficavam, o entusiasmo pela criação de uma Universidade entre nós” (idem:45).

Com menos de vinte anos decorridos após a criação do Estudo Geral de Lisboa, tal instituição foi transferida para a famosa e emblemática cidade dos Estudantes, Coimbra, pedido feito por D. Dinis ao Papa devido às “(...) frequentes desordens entre estudantes e a população citadina, motivadas pela expansão natural da juventude e agravadas pelos privilégios jurídicos do foro académico, iam tomando tal vulto que se impunha o encerramento do Estudo em Lisboa” (Carvalho, 2001:74).

Com a determinação de D. Fernando a dita Universidade é retirada da parte alta da cidade para um arrabalde de Coimbra, sendo que posteriormente:

“As dificuldades acumuladas pela falta de professores, pela falta de instalações para estes e para os estudantes, e pela dificuldade permanente de promover boas relações sociais entre os

escolares e as próprias autoridades municipais e oficiais, teriam obrigado o rei a considerar a vantagem de transferir, mais uma vez, a Universidade para Lisboa” (idem:82).

Nessa época, o Rei tinha a preocupação de fomentar o maior número de letrados no país, promovendo, assim, o progresso do ensino, referindo-se nos seguintes termos “ [...] «a nós pertence de nossa terra ser acrescentada de letrados tais que seja bem regrada em direito e em justiça (...) (idem)».

A morte de D. Fernando trouxe grandes contrariedades para Portugal, assistindo-se a uma crise política, mas com o surgimento de um novo mandatário, o (Infante D. João, Mestre de Aviz, no que respeita à acção pedagógica do país, este, determina definitivamente que fique localidade em Lisboa para sempre. Foi também regulamentado um conjunto de normas que tinham como objectivo regular a vida interna do Estudo designadas por “Estatuto de 1431”.

Já, a actividade pedagógica no Reinado de D. Manuel I, no Renascimento, surge a utilização do Latim, revelando-se uma língua bastante conceituada no Estudo Geral, não se cingindo unicamente ao Clero. Surge também uma Oração, na abertura do ano escolar, proferida no Estudo Geral por D. Pedro de Meneses (Oração Sapiência), algo de interesse para o Ensino, referindo as Ciências e de seguida as Artes. O rei faleceu sem deixar qualquer progresso pedagógico como se esperava na época. “ *Os Estatutos Manuelinos, conforme já dissemos, prolongam uma orgânica escolar rotineira e é somente no reinado seguinte, de D. João III, que vamos assistir a uma reforma do ensino, aliás sem originalidade e sem continuidade*” (Carvalho, 2001: 162).

No reinado de D. João III surge a necessidade de se implementar uma nova orgânica educativa, mediante a criação de colégios que serviam de ponte entre o ensino escolástico e o universitário, à semelhança do que sucedia na Europa. Exemplo do esforço de reforma do sistema educativo, é indubitavelmente o “Colégio das Artes” que tinha uma função autotélica e de preparação para a entrada na universidade.⁷

Não devemos descartar a importância que a ordem dos Jesuítas teve na instrução pedagógica e doutrinária durante os séculos XVI e XVII, chegando ao ponto de ter o monopólio do ensino na nação, sendo ele gratuito, abrangendo várias camadas sociais (*idem*).

Os jesuítas não conseguiram cativar o único campo, a Universidade de Coimbra. No século XVII esta ordem religiosa foi expulsa de Portugal e com ela, mais duas: os Clérigos de S. Caetano e a Ordem de S. Filipe Néri, cujo desempenho foi demonstrado nas reformas levadas a

⁷ Breve Evolução histórica do Sistema Educativo, acesso electrónico: www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf , 2010-06-25.

cabo pelo Marquês de Pombal. Deste modo, começa-se a delinear no âmbito do ensino a concorrência entre os poderes da igreja e do Estado, iniciando este último a controlar lentamente a Educação Formal, lançando, assim, as bases de um sistema educativo por ele dominado, suportado e inspeccionado (*idem*).

Com a reforma Pombalina dos estudos, criaram-se em Portugal inúmeras medidas que culminaram com a reforma geral do ensino em 1772. Surgem, então, Escolas menores que se multiplicam por todo o país e pelos domínios ultramarinos. Nesse mesmo ano, o número de professores e mestres de ler era de 884. Criou-se um imposto o “subsídio literário” para financiamento das despesas com a educação. Os estudos universitários também revelam modernização ao nível científico com a criação das Faculdades de Medicina e Matemática (*idem*).

No reinado de D. Maria I, o ensino volta de novo às mãos dos religiosos sendo a maior parte ministrado nos conventos. É nesse reinado que se cria o ensino feminino sendo estabelecido em Lisboa. Com o advento do Liberalismo, denota-se uma dificuldade na implementação de reformas no ensino, apesar disso não se podem ignorar as medidas tomadas como é o caso do decreto intitulado “*Regulamento Geral da Instrução Primária*” que em 1835 consolida a primeira grande reforma do regime constitucional como «um trabalho superior, a primeira grande reforma do Constitucionalismo em matéria de instrução e a mais perfeita e completa depois da de Pombal” (Péllico, 1923:155).

Em 1836, entre os meses de Novembro e Dezembro, são publicados, as reformas da instrução primária, secundária e superior. No que concerne à instrução primária surgem duas medidas de destaque como: a introdução da ginástica e a implementação das escolas femininas “Escolas de Meninas”.⁸

Uma segunda reforma é publicada em 1884 a qual demarca a instrução primária em dois graus e organiza as Escolas Normais de formação de professores. “*Também a inexistência em Portugal de professores qualificados para este novo tipo de ensino leva à contratação, por abertura de concursos internacionais, de professores estrangeiros*”⁹.

No ano de 1888 são criados os primeiros liceus femininos, porém só implementados mais tarde.

⁸ Breve Evolução histórica do Sistema Educativo, acesso electrónico: www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf, em 2010-06-25.

⁹ *Ibidem*.

Surge não obstante, inúmeras inovações, criando-se pela primeira vez, um Ministério da Instrução Pública, e Escolas Normais Femininas, sendo também fundadas Escolas Comerciais, Industriais e de Desenho Industrial. Em 1894, projecta-se a criação de escolas dedicadas ao ensino infantil.

“A Reforma do ensino secundário, publicada nesse mesmo ano, constitui uma das mais importantes na história o ensino em Portugal, pelo que revela de análise e estudo aprofundado deste grau de ensino e pela sua estrutura, bem planificada e pormenorizada. Nela é patente uma nova visão do ensino liceal, o sistema de classes substitui o de disciplinas e o ensino é organizado num curso geral de cinco anos, seguido de mais dois que constituem o ensino complementar. A reforma da Universidade de Coimbra só tem lugar em finais de 1901, mas não introduz modificações de relevo, nem a nível dos conteúdos programáticos, nem de estrutura”

¹⁰

A educação e o ensino durante a 1.ª República em 5 de Outubro de 1910, “(...) trazia, na sua bagagem revolucionária, o decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação” (Carvalho, 2001:651). Nesse ano é abolida do ensino primário o ensino da doutrina Cristã. Regista-se em 1911, uma reforma no ensino primário em Portugal que engloba o ensino infantil e normal primário. Dois importantes pedagogos e escritores, João de Barros e João de Deus foram os impulsionadores da tal reforma. Este último é o autor da famosa “Cartilha maternal”, método de ensinar a ler que foi utilizado nos anos trinta e que fundou o ensino infantil particular com a criação dos primeiros “Jardins Escola”, sendo ainda hoje utilizado na mesma instituição. ¹¹

Mas, durante o período republicano há que mencionar a impossibilidade que existia na implementação da legislação publicada, devido à instabilidade política, social e económica do país. Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 e com a António Salazar à frente dos destinos de Portugal o ensino em Portugal sofre grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico, baseado numa doutrina de moral, ou seja, os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, proíbe-se a coeducação, reduz-se o ensino primário, extinguindo-se o complementar e as escolas normais superiores e criam-se postos de ensino, nos meios rurais. Em 1936 surge uma remodelação no Ministério da Instrução Pública que passa a designar-se Ministério da Educação Nacional, criando-se paralelamente a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional que marcaram o Estado Novo. ¹²

¹⁰ *Idem*:19.

¹¹ Breve Evolução histórica do Sistema Educativo, acesso electrónico: www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf , em 2010-06-25.

¹² Breve Evolução histórica do Sistema Educativo, acesso electrónico: www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf , 2010-06-25.

No que respeita, ao ensino primário em 1956 este passa a ser de escolaridade obrigatório e de quatro anos apenas abrangendo o sexo masculino e os adultos, pois o alargamento para o sexo feminino só se realizou em 1960, surge a necessidade de prolongar os anos de estudo. Em 1966, aumenta-se para seis anos a escolaridade obrigatória e mais tarde a obrigatoriedade é alargada para os dois sexos (*idem*).

Em 1971, passa a denominar-se Ministério da Educação, e o seu ministro Veiga Simão que apresenta o Projecto do Sistema Escolar e as linhas gerais da reforma do Ensino Superior, sendo aprovada em 1973, pela primeira vez, é introduzido o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Mas, tal reforma não foi totalmente implementada devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974 que repôs o estado democrático. Neste período, os quatro primeiros anos de ensino primário são organizados em fases com a duração de dois anos e que funcionam em regime experimental. A avaliação escolar realiza-se no final de cada fase, não existindo reprovações no final do 1.º e 3.º anos de escolaridade.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, no Ensino Primário elimina-se o regime de transição da primeira para a segunda fase de aprendizagem. Com este diploma são consignados o direito à educação e à cultura para todas as crianças, garante-se a formação de todos os jovens para a vida activa, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população.

Este documento consigna a Educação Extra-Escolar, embrião das AEC.

O Sistema Educativo Português (Figura n.º 2) compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. A Educação Pré-Escolar não é obrigatória, de carácter facultativa, cabe às famílias decidir no processo da educação pré-escolar. Esta destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três e a idade de ingresso no Ensino Básico, ou seja, até aos seis anos.

A Educação Escolar compreende os Ensinos Básico, Secundário e Superior. O ensino básico corresponde à escolaridade obrigatória; tem a duração de nove anos, dos 6 aos 15 anos de idade, e organiza-se em três ciclos sequenciais. Como consta no artigo nº 6 : “*As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico ...*” (ME, 1986: 3068). O 1.º Ciclo tem a duração de quatro anos, o ensino é global e visa o desenvolvimento de competências básicas em Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Com a implementação da escola a tempo inteiro, através do alargamento do horário de funcionamento para um mínimo de oito horas diárias, as escolas

promovem actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino obrigatório do Inglês, o apoio ao estudo para todos os alunos, a Actividade Física e desportiva, o ensino da Música e de outras expressões artísticas e de outras línguas estrangeiras. O 1.º Ciclo funciona em regime de monodocência, com recurso a professores especializados em determinadas áreas.

Já o 2.º Ciclo dura dois anos e o 3.º Ciclo, tem a duração de três anos. O ensino secundário passa a compreender três anos, assim integra o 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Já o ensino superior alarga-se em dois tipos de ensino, isto é, o ensino universitário e o ensino politécnico.

Figura n.º 2 – Sistema Educativo Português



A Educação Extra-Escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional. Ou seja, adequa-se a indivíduos que querem voltar a retomar os estudos, já de adultos.

3.2. As AEC no contexto do Sistema Educativo: Antecedentes e Actualidade

Ultimamente, assistimos cada vez mais a várias formas de animação nas escolas, uma das quais as “Actividades de Enriquecimento Curricular” (AEC), que tal como a sua designação deixa perceber, visa “enriquecer” o conhecimento da criança. Por vezes, este tipo de animação é mal interpretado, visto que os alunos passam realmente muito tempo nas escolas e a atenção pretendida não é a melhor. Mas, na realidade dita e feita,

são actividades de carácter lúdico, em que as, crianças são estimuladas, motivadas para realizarem actividades de lazer.

As Actividades de Enriquecimento Curricular foram precedidas de uma outra metodologia socioeducativa que dava pelo nome de Actividades Extra-Curriculares, contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo nº 48/86.

Nesse sentido, a LBSE nº 48/86, sugeria uma panóplia de actividades educativas para promover o desenvolvimento intelectual e cultural da criança que deviam

“ (...) ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. Estas actividades visavam (...) o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”, devendo, “ter âmbito nacional, regional ou local (...)” e sendo da competência de cada escola ou grupo de escolas a sua realização (ME, 1986:20).

O mesmo decreto refere a importância para a realização de actividades de cariz educativo, cultural e social e, sendo assim, remete-nos para a Animação Sociocultural com todas as técnicas e metodologias que ela envolve. É evidente, o valor atribuído à animação sociocultural na formação integral do educando, sobretudo dotando-o de competências diversificadas e ao mesmo tempo complementares das desenvolvidas na vertente formal escolar sempre com um carácter iminentemente lúdico.

As actividades consideradas de ocupação de tempos livres têm o objectivo de *“valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação” (idem).*

Segundo a LBSE, as actividades devem envolver todos os intervenientes dotando-os de competências. Só assim, se poderá analisar o processo com maior amplitude e, de futuro, obter resultados positivos com as crianças e jovens que participam nessas actividades.

Quanto à actividade física escolar realizada nas escolas ela visa promover a

“ saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados” (idem).

A Actividade Física é uma das áreas mais frequentadas pelas crianças, devido a poderem libertar-se das rotinas impostas pela sala de aula através do movimento, do jogo, por isso mesmo para que a actividade física seja valorizada

“ ... em qualquer fase da vida, pensamos que a sensibilização para as crianças tenha a particularidade de ser imperiosa, uma vez que é necessário inculcar-lhes o hábito de prática desportiva e de um estilo de vida activo (...). As crianças são naturalmente activas e desejam movimentar-se através do mais simples ao mais complicado jogo, obtendo assim um rápido amadurecimento do sistema nervoso, muscular, sensorial, além de usufruírem de todos os benefícios a nível social” (Lança, 2009:37-38).

Em 1989, as actividades passaram a ser de complemento curricular com surgimento de um novo despacho, o Decreto-lei n.º 286/1989 de 29 de Agosto, artigo n.º 8 onde

“ para além das actividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos” (ME,1989:5).

Uma vez que a Actividade Física e outras actividades tais como, Inglês e o Ensino de Música se integram de uma forma harmoniosa com as áreas curriculares, assiste-se a uma valorização das competências que estas mesmas actividades proporcionam aos alunos.

Em 2001, com a revogação do despacho nº 286/89 e o surgimento de um novo decreto (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, artigo nº 9), assiste-se ao reconhecimento das actividades como de enriquecimento curricular, prevendo que

“ 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” (idem: 260).

Paulatinamente reconhece-se que estas actividades não curriculares oferecem uma diversidade de oportunidades e de conhecimentos que fomentam o desenvolvimento integral a nível psicomotor, sócio-afectivo e cognitivo do aluno.

Como componentes do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Anexo I do Decreto-Lei nº6 de 2001 aponta as que se podem ver na Tabela nº2 (página seguinte).

Tabela n.º 2 – Áreas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares
	Língua Portuguesa
	Matemática
	Estudo do Meio
	Expressões - artísticas - físico-motoras
Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares ^a
	Área de Projecto
	Estudo Acompanhado
	Formação Cívica
	Total: 25 horas
	Área Curricular disciplinar de frequência facultativa – ^b
	Educação Moral e Religiosa – ^b Total: 1 hora
	Total: 26 horas
	Actividades de enriquecimento ^c

Fonte: Anexo I do Decreto - lei nº6/2001

Ao observarmos a tabela anterior, constatamos que existem várias áreas: curriculares disciplinares, curriculares não disciplinares, curriculares de frequência facultativa e actividades de enriquecimento [curricular]. Estas são actividades que se realizam em meio escolar, facultativamente, mas com cariz de Educação Não Formal, por não serem objecto de avaliação.

“a Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

b Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

c Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º (ME, 2001:263).

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.”

Neste mesmo ano, constatamos a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, que adopta

efectivamente a primeira medida de concretização de programas de enriquecimento curricular bem como a implementação do conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI).

O conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI) é uma medida estabelecida pelo Ministério da Educação, cujo objectivo pretende garantir que as AEC proporcionem tempos pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens escolares adoptando o tempo de permanência das crianças nas escolas e correspondendo assim às necessidades das famílias.

Através do Despacho nº 12591/2006 (2ªSérie) de 16 de Junho de 2006, o Ministério da Educação implementa e considera obrigatórias as actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente: Apoio ao Estudo e o Ensino do Inglês para os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade (Ver Anexo VI).

Os alunos passam também a dispor de outras actividades extra-curriculares, como: Ensino de outras línguas estrangeiras; Actividade Física e Desportiva; Ensino da Música; outras expressões artísticas e outras actividades que incidam nos domínios identificados (ME, 2006:8783).

Apesar de neste momento o despacho ter sido substituído pelo nº 14460/2008 de 26 de Maio, as actividades consideradas como extracurriculares, continuam as mesmas (Ver Anexo VII).

As crianças beneficiam das actividades sem saírem do seu meio escolar. Existiam algumas orientações programáticas em que os professores seguiam e ao mesmo tempo realizavam planificações de modo a orientar o seu trabalho.

Em 2007/2008, as actividades conheceram novos progressos, havendo uma melhor articulação entre os Agrupamentos e a Autarquia, sendo ainda promovida a actividade TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), nos 1º e 2º Anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No ano seguinte, 2008/2009 integram um coordenador em cada actividade, proporcionando, assim, um melhor funcionamento das mesmas, tendo também o objectivo de clarificar e desenvolver as actividades de uma forma proveitosa, lúdica e diversificada.

Em 2009/2010, os moldes das AEC não sofreram alterações de vulto, ou seja, as actividades continuaram a ser realizadas no espaço escolar, passando a existir um acompanhamento por parte dos coordenadores das AEC e dos professores titulares de turma nas ditas actividades, realizando-se reuniões mensais e semestrais com os professores das AEC para assegurar um bom desempenho das actividades e com uma melhor articulação entre as actividades extra-curriculares e curriculares:

“ É da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares” (ME, 2008: 23195).

No decorrer deste mesmo ano, surge a intenção de os coordenadores das AEC acompanharem mais de perto as actividades nas escolas, através de visitas de acompanhamento, realizadas periodicamente por eles e observadas também pelos professores titulares de turma (tal como consta do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas), aquando da realização das actividades nas escolas de modo a verificarem o desempenho das mesmas.

“Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

Programação das Actividades;

Acompanhamento das Actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parcerias das actividades de enriquecimento curricular;

Avaliação da sua realização;

Realização das actividades de apoio ao estudo;

Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;

Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno” (ME, 2008: 23196).

Com a existência das AEC, as crianças tiveram acesso a um leque mais alargado de actividades, enriquecendo, assim, os seus conhecimentos e experiência escolar.

As AEC surgiram como necessidade de corresponder ao conceito de escola a tempo inteiro (ETI), promovendo um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos e procurando dar também resposta a uma necessidade premente dos pais ou a ocupação dos filhos que, na sua maioria, trabalham a tempo inteiro, muitas das vezes excedendo o horário estipulado por lei, devido a carências do agregado familiar.

Este conceito aponta como forma ideal, para ter as crianças ocupadas e em segurança, na escola em actividades socioeducativas calçando-se o seu carácter sociocultural.

Nesta medida, e tendo em conta que as AEC se desenvolvem de uma forma organizada, com intencionalidade educativa e participativa, mas sem a carga avaliativa das disciplinas curriculares, apesar de balizadas pelo sistema educativo, acreditamos poder enunciá-las como pertencendo a um dos âmbitos da Animação Sociocultural, a Animação Socioeducativa e da educação, a Educação Não Formal.

“Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação (...)” (ME, 2006: 8783).

Mas, para fundamentarmos o tema em questão, é importante contextualizar o surgimento do programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no Concelho de Chaves.

Nos finais da década de 90, assistimos à tentativa da implementação de várias actividades de componente extra curricular que, com o apoio da Autarquia, se limitaram a um Projecto de Expressão Musical que contemplou os alunos das escolas da cidade de Chaves e os do Projecto Raízes. Este projecto existiu entre 1997 e 2000.

No ano lectivo de 2005/2006, a realização deste tipo de actividades foi retomado, numa perspectiva alargada, surgindo de um modo gratuito, possibilitando, assim, às crianças do 3º e 4º Anos, do Concelho de Chaves o contacto funcional com a Língua Inglesa e com a Música, enriquecendo, as competências dos alunos em contexto “quase escolar” do 1º ciclo dos Alunos visados por este projecto, contexto que poderemos considerar do âmbito da Educação não Formal.

Estas aulas eram leccionadas por um professor especializado de uma forma lúdica, tendo as crianças a oportunidade de interiorizarem novos conhecimentos, conteúdos e adquirirem também outros interesses. A nível nacional, e no mesmo ano, foram tomadas medidas mais efectivas no que concerne ao programa de actividades extracurriculares.

Por essa altura, foram criadas as bases do modelo actual. Nesse ano, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino não tinham as aulas nas suas escolas, sendo sujeitos a deslocarem-se para outros estabelecimentos de ensino que ofereciam as condições idóneas para a prática das mesmas.

Na actualidade, as AEC, são praticadas nas Escolas do Ensino Básico – 1.º Ciclo respeitando os planos de actividades da Escola e os projectos curriculares de turma, bem como o Regulamento Interno da Escola Sede do Agrupamento Nadir Afonso.

CAPÍTULO IV: CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Nota Introdutória

Neste capítulo, referimos a contextualização e a caracterização do campo em estudo, isto é, contextualizamos e caracterizamos em primeiro lugar o Concelho de Chaves, onde se encontram as freguesias de Santo António de Monforte e Faiões e estas mesmas freguesias.

Em seguida, fazemos o mesmo relativamente ao Agrupamento de Escolas Nadir Afonso a que pertencem as duas escolas do nosso estudo (Santo António de Monforte e Faiões).

4.1. Contexto Social da Investigação

Tendo em atenção que esta investigação se processou num contexto determinado, e balizado por parâmetros que reflectem o meio físico e social vamos nos sub-pontos seguintes descrever a contextualização e caracterização do meio.

4.1.2. Caracterização do Meio: Concelho de Chaves

Chaves é um dos seis concelhos da região do Alto Tâmega, situado no Norte de Portugal. Pertence ao Distrito e à província de Trás-os-Montes, e dista cerca de 60 Km da capital distrital e aproximadamente 10 Km da fronteira de Espanha, as quais se encontra ligada pela auto-estrada A24.

O Concelho abrange uma área de 600,12 km² com mais de 150 aldeias, as quais se distribuem 51 freguesias, residindo nela cerca de 44.000 (a) habitantes concentrados, fundamentalmente, na cidade e nas aldeias limítrofes (Ver figura 3).

Figura n.º 3 – Mapa da localização geográfica do Concelho de Chaves e freguesias limítrofes



Fonte: Site Internet, 2010.

A sede de Concelho é a localidade de Chaves que foi elevada a categoria de cidade a 18 de Março de 1929, sendo fundada em 78 d.C pelo Imperador Romano Flávio Vespasiano com o nome de Aquae Flaviae. Segundo manuscritos da época e de épocas posteriores, tornou-se uma importante cidade onde confluíram ligações de outros locais, as famosas vias romanas, que se podem observar ainda hoje ao longo da região flaviense.

A cidade de Chaves é conhecida pelas suas águas termais que brotam a uma temperatura superior a 73.°C, sendo as mais quentes da Península Ibérica, das quais já os romanos tiraram partido para usos medicinais e pelo variadíssimo esplendor de monumentos.

O concelho de Chaves é rico em vestígios da época da pré-história, já que nos seus arredores abundam demonstrações de arte rupestre.

Do seu importante património histórico – arquitectónico destaca-se o castelo medieval e a sua torre de menagem; a ponte romana; as suas belíssimas igrejas: Matriz, Misericórdia, São João de Deus, Igreja da Sr.^a da Azinheira, Castelo Monforte em Águas Frias, entre outros.

De todos os vestígios existentes, destacamos a Ponte Romana sendo a que merece maior realce. Esta ponte, também conhecida por Trajano, foi construída entre o séc. I e II d.C. com ajuda muito significativa de escravos capturados a vários povos autóctones da região, como o prova uma das colunas de pedra existente na ponte, estando agora parte dessa coluna destruída. Esta ponte veio substituir a passagem da calçada romana aí existente, permitindo a travessia do rio a qualquer altura do ano. Ela é a mais conhecida da cidade, não só por ser a mais antiga, mas porque simboliza uma ligação muito importante entre as duas margens sendo um dos ex-líbris de maior reconhecimento da cidade.

Ao longo do tempo, a ponte sofreu algumas alterações, de manutenção e conservação, com pedras e passeios cimentados, mas quem já viu a ponte verificou que existem arcos que estão fora da zona de água e, contam as pessoas mais idosas, que existem alguns arcos que não se vêem, mas que outrora foram utilizados. Com as obras de regularização alguns foram cobertos.

4.1.3. Freguesia de Santo António de Monforte

A freguesia de Santo António de Monforte (Mapa II) fica a doze quilómetros da Cidade de Chaves.

A freguesia em questão é denominada de Santo António de Monforte, como já mencionámos, apesar de em tempos se designar de Curral de Vacas. Vários são os comentários acerca de tal mudança de identidade. Pelo que ouvimos, na década de sessenta, alguém conseguiu que o poder, naquela época, desvinculasse Curral de Vacas da freguesia de Águas Frias e, então, surgiu uma nova freguesia, Santo António de Monforte.

A esta freguesia passaram a pertencer os lugares de Curral de Vacas e de Nogueirinhas.

Figura n.º 4 – Freguesia de Santo António de Monforte



Fonte: Site Internet, 2010.

Na realidade este topónimo não foi extinto na totalidade, pois a aldeia continua a ser chamada de Curral de Vacas, sendo muitos os seus habitantes que reclamam por vezes, este nome de volta e quando alguém pergunta:

“- *Donde é?*

Respondem:

- Sou de Curral de Vacas, sou um curralejo!”

Daqui a uma dúzia de anos, o nome de Santo António de Monforte será destituído por Curral de Vacas, que teve origem em mui nobre “Bovia de Vaccis” ¹³.

Este topónimo deve-se supostamente à antiga e abundante criação de gado bovino, embora existam outras teorias. Continuando, a freguesia de Santo António de Monforte tem uma área de 10,31 km² e uma população recenseada de 514 habitantes.

Faz fronteira com as freguesias de Vila Verde da Raia, St.º Estêvão, Lamadarcos, Mairos, Paradela e Águas Frias.

É uma aldeia e, como tal, o povo, em geral, dedica-se à produção de batata e centeio, cultivando também produtos hortícolas (alfaces, cebolas, tomates) e árvores de fruto (castanheiros, cerejeiras, etc). Dedicam-se também à pecuária e a alguma extracção de pedra, essencialmente a exploração de pequenas pedreiras familiares de onde extraem belíssimo granito. A freguesia de Santo António de Monforte situa-se na encosta da serra da Cota. Devido à sua localização, é sem dúvida um verdadeiro miradouro sobre o vale da Cidade de Chaves.

De manhã cedo, o sol abrange toda a aldeia, enquanto a cidade não se vê ao longe devido ao nevoeiro, parecendo um manto branco estendido sobre a imensa cidade flaviense.

Mas falemos um pouco nas suas construções mais significativas. Logo, no centro da aldeia, podemos encontrar um lavadouro público, uma velha fonte, o forno comunitário, um interessante cruzeiro e uma capela devota da Senhora do Rosário, tendo também por perto a belíssima igreja paroquial com algo de extraordinário, visto existir uma torre sineira galaico-transmontana com dois magníficos sinos. Antigamente, existia no largo do cruzeiro (fig,1) um negrilho, ou seja, um olmo, onde se desenvolvia toda a vida da aldeia, mesmo ao pé está situada a sede da Junta de Freguesia, um lavadouro público e dois cafés que de Verão são animados com a vinda dos imigrantes. Sendo o padroeiro da aldeia, Santo António decorre anualmente, em sua honra decorre uma festa, no dia 13 de Junho.

¹³ Sobre este ver : *AIRES, Firmino (1991), Curral de Vacas – Alguns Subsídios para a sua historia, in Separata da Revista Aquae Flaviae – n.º 5.*

Fotografia n.º 1 - Largo do Cruzeiro



Curiosamente, num dos “montes” encontra-se uma fraga designada “A pitorca”, devido a uma lenda. Conta-se que sobre essa fraga se penteava diariamente uma moura encantada com um pente de ouro.

Nessa mesma fraga, foram encontrados, há alguns anos atrás, objectos que deixaram muita gente surpreendida: segundo alguns habitantes da aldeia, uma série de armas, instrumentos e objectos de adorno que documentam a evolução da tecnologia metalurgia de cobre, bronze e ouro no decurso da idade dos Metais, desde o Calcolítico à Idade do Ferro. Estas peças podem ser observadas no Museu da Cidade de Chaves (Museu Martins Sarmiento).

4.2.2. Freguesia de Faiões¹⁴

É a 4,5 Km da cidade de Chaves que se situa a freguesia de Faiões (Ver figura nº5), criada por Decreto n.º 1803 de 20 de Julho de 1925, por desanexação de Santo Estevão não só por ser povoação muito antiga, mas também bastante povoada. Distanto cinco quilómetros da sede do concelho, situa-se quase na periferia da Veiga de Chaves, sobre uma zona de depósitos aluviais correspondentes ao terraço quaternário e nas imediações de manchas de granitos hercínicos e de xistos e granitos silúricos. Pertence à região denominada por terras de Boro, com uma demografia pouco elevada resultante do fenómeno da emigração que nestas terras tanto se faz sentir.

¹⁴ Projecto Curricular de Turma de Faiões.

Figura n.º 5 – Freguesia de Faiões



Fonte: Site Internet, 2010.

Faiões, fica em pleno vale de Chaves, dedicando-se os seus habitantes à agricultura e à pecuária. Nos seus férteis campos produz-se com abundância o milho, centeio, batatas azeite, vinho, hortaliças e fruta.

As habitações da aldeia são, quase todas, construídas em granito e tijolo com anexos para os animais domésticos e instrumentos agrícolas, contrastando com a construção das moradias de novas estruturas mandadas edificar pelos emigrantes.

Em meados de Maio de 1975 foi encontrada uma estátua-menir no sítio da Carreira da Pedra, a cerca de 400 metros para oeste da povoação, quando se procedia ao alargamento do caminho vicinal que liga Faiões à veiga. A estátua, em granito, está actualmente exposta no Museu de Chaves. Como principais características apresenta: uma representação esboçada da cabeça e dos braços; a figuração de um colar numa das faces, e de um motivo vertical de interpretação controversa, na outra; uma arma num dos lados, à qual vem ligar a respectiva correia. Trata-se de uma peça por ora isolada e integrável, embora com algumas reservas, na Idade do Bronze. Na carta de couto de Faiões, dada por D. Teresa em 1124, cita-se, como seus limites, além de uma *petram de Meiqines*, uma *Petram Fitam et inde per ipsam carrariam*; esta mesma *Petra Fita*

referida em outros documentos do *Liber Fidei*, admitindo-se que se possa relacionar com a estátua-menir.

Em Faiões existem restos de um castro, o “Circo”, com vestígios do neolítico, e que segundo Pais de Vilas Boas é definido por “uma elevação ou entrincheiramento de terra rodeando a coroa dos montes, muito embora haja enterradas muralhas de pedra”. Por esta freguesia passava a via XVII que de Braga seguia por Aquas Flaviae, Monforte e Lebução em direcção a Astorga. Dessa época romana existem alguns lagares e sepulturas cavados na rocha, e foram encontrados, entre outros, diversos objectos líticos e cerâmicas (tégulas de rebordo e de vasos), sendo algumas incisivas ou ornadas.

Em Julho de 1124, D. Teresa, fazendo uso de prerrogativas reais, doou e coutou Faiões a favor da Sé de Braga, embora obrigando-se ao acordo dos Braganções. Mas havia já muito tempo que Faiões era uma importante “villa” rústica pertencente, em 995, a Pelaio Rodrigues, ex-bispo acabado de ser expulso do seu bispado de Iria – Santiago. No “Liber Fidei” encontra-se registada uma “carta de venda de duas terças partes integras da villa de Faiões e do mosteiro de S. João integro que faz Pelaio Rodrigues a Miro Gonteneris e a sua mulher”, da qual se infere que Pelaio Rodrigues era senhor de toda ou da maior parte da “villa” e que, por concessão régia, dela seria donatário, situação que só poderia convir então a pessoa de alta estirpe, como era reconhecidamente a sua. Com o passar dos tempos, os direitos reais exercidos sobre a “villa” de Faiões foram sendo reunidos nas mãos de Oer luê-des, pois todos os documentos do “Liber” se reportam a essa villa procurando mostrar o encadeamento do processo que há-de permitir, primeiro, a sua doação à Sé de Braga pela viúva e filhos de Oer ou Odário Guedas, depois, o couteamento da “villa” que a rainha D. Teresa concederá aos prelados bracarenses pouco após.

Fotografia n.º 2 – Aldeia de Faiões (vista área)



4.1.5. Caracterização do Agrupamento de Escolas Nadir Afonso (inseridas as escolas do nosso estudo de investigação)¹⁵

O Agrupamento de Escolas Nadir Afonso foi constituído no ano lectivo de 2003/04 pelo Despacho 13313/03 de 13 de Junho de 2003, tendo a sua sede na Escola EB2,3 com o mesmo nome. O Despacho decreta a obrigatoriedade de constituição de Agrupamentos Escolares, privilegiando os Agrupamentos Verticais. Segundo o projecto educativo elaborado no ano de 1999, podemos constatar um breve percurso histórico da Escola EB2,3 Nadir Afonso – Sede de Agrupamento, referido anteriormente. Assim, a Escola EB2,3 Nadir Afonso foi fundada na década de 80. As suas Actas começaram-se a lavrar em 04/10/74 com a Reunião do Conselho de Professores do “Ciclo Preparatório” da Escola Marechal Carmona, realizada nas instalações da antiga “Escola Industrial e Comercial”, hoje “Escola Secundária Dr. Júlio Martins”.

Em 1975/76 a Escola passa para o Forte de S. Francisco, já com turmas mistas (rapazes e raparigas) funcionando algumas aulas também nos chamados pavilhões pré-fabricados, instalados na Escola Secundária Dr. Júlio Martins.

Em 1981/1982, procedeu-se à mudança da Escola para o local onde se encontra hoje, na Avenida Irmãos Rui e Garcia Lopes. As instalações enquadravam-se no modelo arquitectónico adoptado na época e pretendiam suprir, com alguma rapidez, carências de escolas que a progressiva massificação do Ensino fazia prever.

Mas foi no ano de 1987/88 que, pela primeira vez, funcionou uma turma do 7º ano que progrediu até ao 9º ano, embora só em 1992/93 a escola tenha passado a ser oficialmente de 2.º e 3.º Ciclo. Nessa época, a Escola recebeu então a denominação de Nadir Afonso.

A escolha de Nadir Afonso para patrono da escola não foi feita ao acaso, visto que ela procurou ir de encontro a um tipo de escola que já então se desenhava e que a sua condição de artista plástico de renome mundial, valor inquestionável e incontornável da cultura flaviense, enquanto natural e antigo de Chaves, tornou-o no

¹⁵ Projecto Educativo AENA (Agrupamento de Escolas Nadir Afonso)

nome mais sonante a ter em conta para essa função de patrono. Por outro lado, Nadir pintor, esteta e geómetra, é e será um referencial com força capaz de impedir o atrofamento das potencialidades criadoras e recordará aos professores a necessidade de utilização do processo mental criador como meio pedagógico para aumentar e aprofundar a capacidade de compreensão e realização dos alunos.

Com a criação do Agrupamento de Escolas Nadir Afonso através do despacho 13313/03, como referimos anteriormente, e com a aprovação do primeiro regulamento interno, começou a existir uma maior autonomia potenciado pelo carácter democrático, promovido pela participação em eleições, chegando-se a uma composição dos órgãos de gestão, de acordo com os normativos legais da época em vigor, integrando assim elementos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.¹⁶

¹⁶ Projecto Educativo AENA (Agrupamento de Escolas Nadir Afonso)

4.1.6. Caracterização da Escola de Santo António de Monforte: Breve Perspectiva Histórica

A Escola EB1 de Santo António de Monforte foi construída aproximadamente em 1961/62, num terreno doado pelo Sr. Gomezindo Ferreira, filho da aldeia, nobre agricultor que tentou ajudar a escolarizar a população. Casado com Elisa Maria Chaves com três filhas, sendo duas delas professoras de Ensino Primário. A sua esposa e uma das suas filhas foram as primeiras a leccionar e usufruir das novas instalações, já que em tempos, a escola estava sedeadada numa casa no centro da aldeia, agora extinta devido às deficientes estruturas arquitectónicas¹⁷.

Fotografia n.º 3 - Escola EB1 de Santo António de Monforte



A Escola é um modelo plano centenário com duas pequenas salas, uma é do Jardim de Infância e a outra é da escola do 1. Ciclo. Na entrada da escola podemos observar um pequeno átrio de entrada, onde se encontram dois armários e uma mesa. Existem, também, duas casas de banho, uma para os alunos e outra para os professores.

O recreio é muito amplo, vedado e em terra. Antigamente o recinto encontrava-se dividido por um muro de pedras de 1 metro onde, de um lado, ficavam os rapazes e, do outro, as raparigas. Na actualidade já só se encontram algumas das pedras deixadas ao acaso onde muitas das vezes, servem de bancos às crianças. No recinto encontram-se

¹⁷ Relato de uma das filhas do Sr. Gomezindo, Gemina Chaves).

algumas árvores, sendo uma delas, uma mimosa que embeleza quando abre. Num dos cantos do recreio existem duas barras e duas balizas. Neste momento, a escola é frequentada por 15 alunos de dois anos de escolaridade, sendo cinco do 1.º ano e cinco do 4.º ano e o Jardim de Infância com cinco crianças.

4.1.7. Caracterização da Escola de Faiões: Breve Perspectiva Histórica

Esta escola está situada num meio semi-urbano, aldeia de Faiões, que dista a poucos quilómetros da cidade de Chaves.

Fotografia n.º 4 – Escola EB1 de Faiões



As condições socioeconómicas desta população são muito variadas. Os seus habitantes são funcionários públicos, empregados de comércio, trabalhadores de construção civil, desempregados, empregados na indústria de panificação.

O Edifício escolar sem tipologia definida, todo em pedra, foi edificado por um benemérito Professor Doutor António Sarmento com a ajuda de toda a população. Este edifício, segundo informações, tenta ser uma pequena réplica da Universidade de Coimbra. A sua construção só foi possível graças à amizade que havia entre Professor Doutor Oliveira Salazar e o Professor Doutor António Sarmento que terá sido Reitor da dita Universidade. Com três salas, duas no 1º andar e uma no rés-do-chão, sala de professores, zona de passagem ou átrio.

Tem uma sala onde está instalado o Jardim-de-infância espaços de apoio: cozinha, dispensa. Este local em tempos idos era onde funcionava uma cantina.

Por baixo do Jardim está mais um espaço onde se encontra instalada a Associação Recreativa local (desactivada).

Possui um recreio bastante grande e, ainda, uma zona coberta e a necessitar reparações onde estão situadas as casas de banho.

Encontra-se em razoável estado de conservação, favorecendo formas variadas de trabalho aos alunos (individual, em grupo, actividades livres, etc.) de acordo com o espírito da Escola Activa, atendendo às sugestões dos programas e sua prossecução.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nota Introdutória

Neste ponto, efectuamos a análise de dados e apresentamos os resultados dos questionários (Apêndice II, Apêndice III), colocando também um outro registo pertinente, a Grelha de Observação Comportamental das Crianças observadas em aulas extra-curriculares, para compreensão dos mesmos resultados (Apêndice IV).

Os questionários foram entregues aos inquiridos no final do horário lectivo, já as grelhas de observação foram realizadas durante as aulas em três períodos, segundo os ciclos trimestrais escolares. A condição de docente das AEC permitiu-nos poder analisar cada aluno, mediante o seu desempenho, nas Actividades de Enriquecimento Curricular, mais concretamente em Actividade Física e Desportiva – AFD.

5.1. Os Encarregados de Educação e as Actividades de Enriquecimento Curricular

A amostra ficou constituída por 25 encarregados de educação, sendo que 15 inquiridos são referentes à Escola EB1 de Faiões (EF) e 10 participantes são encarregados de educação de alunos da Escola EB1 de Santo António de Monforte (ESAM). Na maioria dos casos o encarregado de educação é a progenitora (90%; n=9 e 80%; n=12 respectivamente), existindo ainda um elemento da ESAM que é a avó (10%; n=1), e na EF 13,3% (n=2) é o pai e 6,7% (n=1) é “outro” elemento, designadamente também a avó.

Tabela n.º 3 – Encarregado de Educação, Género e Idade

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
Encarregado de Educação	Mãe	9	90,0%	12	80,0%
	Pai	0	0%	2	13,3%
	Outro	1	10,0%	1	6,7%
Sexo	Masculino	0	0%	2	13,3%
	Feminino	10	100,0%	13	86,7%
Idade	25 a 30 anos	2	20,0%	2	13,3%
	30 a 35 anos	2	20,0%	4	26,7%
	35 a 40 anos	2	20,0%	5	33,3%
	40 a 45 anos	1	10,0%	3	20,0%
	45 a 50 anos	1	10,0%	0	0%
	Mais de 50 anos	2	20,0%	1	6,7%

Relativamente ao género dos inquiridos, verifica-se que a totalidade de elementos da ESAM é do género feminino (100%; n=10), e a percentagem na EF é de 86,7% (n=13). Somente 13,3% (n=2) pertence ao sexo masculino. Quanto à idade, constata-se que na ESAM as idades se encontram distribuídas pelas várias categorias, sendo que 20% (n=2) apresentam de 25 a 30 anos, e a mesma percentagem encontra-se nas categorias dos 30 aos 35 anos, dos 35 aos 40 anos e com mais de 50 anos. Neste grupo somente 10% (n=1) possui de 40 a 45 anos ou de 45 a 50 anos de idade. No grupo da EF as percentagens mais salientes encontram-se dos 30 aos 45 anos, sendo que

26,7% (n=4) têm de 30 a 35 anos, o valor de 33,3% (n=5) apresenta de 35 a 40 anos e o equivalente a 20% (n=3) possui de 40 a 45 anos.

No que concerne às habilitações literárias, ver Tabela n.º 4, verifica-se que 40% (n=4) da ESAM apresenta escolaridade equivalente à 4ª classe (1.º Ciclo do Ensino Básico), e a mesma percentagem tem o 9º ano. Existe ainda um elemento com o 6º ano (2.º Ciclo do Ensino Básico) e outro inquirido com o ensino secundário (10%; n=1). Na EF a percentagem mais expressiva apresenta o 6º ano de escolaridade (2.º Ciclo do Ensino Básico) (33,3%; n=5), seguindo-se os participantes com a 4ª classe (20%; n=3). Neste grupo há um elemento iletrado (6,7%) e a demais percentagem distribui-se entre o 9º ano e o ensino superior (13,3%; n=2).

A grande maioria dos encarregados de educação da ESAM encontra-se em situação de desemprego (80%; n=8) e 20% dos casos (n=2) são trabalhadoras dependentes. Na EF o correspondente a 46,7% (n=7) está no desemprego, o equivalente a 26,7% (n=4) são trabalhadores independentes, o valor de 20% (n=3) são trabalhadores dependentes e existe uma situação de reforma (6,7%; n=1).

Tabela n.º 4 – Habilitações Literárias e Situação profissional

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
Habilitações Literárias	Sem Habilitações	0	0%	1	6,7%
	1º Ciclo/4ª Classe	4	40,0%	3	20,0%
	2º Ciclo/6º Ano	1	10,0%	5	33,3%
	3º Ciclo/9º Ano	4	40,0%	2	13,3%
	Ensino Secundário/12º Ano	1	10,0%	2	13,3%
	Ensino Superior	0	0%	2	13,3%
Situação Profissional	Trabalhador(a) dependente	2	20,0%	3	20,0%
	Trabalhador(a) independente	0	0%	4	26,7%
	Desempregado(a)	8	80,0%	7	46,7%
	Reformado(a)	0	0%	1	6,7%

Na Tabela n.º5, podemos ver que, os agregados familiares de ambas as escolas são compostos, na maioria, por 4 pessoas (50%; n=5 e 46,7%; n=7 respectivamente). Porém, denota-se a tendência para que os agregados da EF sejam ligeiramente maiores,

uma vez que 6,7% (n=1) referiu que o agregado apresenta 6 pessoas e a mesma percentagem afirmou ser composto por mais de 6 pessoas.

Olhando para a Tabela n.º5 constata-se que na ESAM o número de encarregados dependentes mais frequentemente encontrado é de 2 elementos (70%; n=7), enquanto na EF as percentagens mais alargadas estão em um ou dois filhos/dependentes (ambas com 33,3%; n=5). Relativamente ao número de elementos dos agregados que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que a totalidade de inquiridos da ESAM tem um filho(a) a frequentar o 1º ciclo (100%; n=10), e na EF 80% (n=12) tem um elemento e 20% (n=3) assinalou 2 menores no 1º ciclo. (Ver Tabela n.º5).

Tabela n.º 5 – Número de Elementos do Agregado familiar; Dependentes e Elementos no 1º Ciclo

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
Número de pessoas do agregado familiar	Menos de 3	1	10,0%	1	6,7%
	3 pessoas	2	20,0%	2	13,3%
	4 pessoas	5	50,0%	7	46,7%
	5 pessoas	2	20,0%	3	20,0%
	6 pessoas	0	0%	1	6,7%
	Mais de 6	0	0%	1	6,7%
Número de filhos e/ou encarregados dependentes	1 Filho	2	20,0%	5	33,3%
	2 Filhos	7	70,0%	5	33,3%
	3 Filhos	1	10,0%	3	20,0%
	4 Filhos	0	0%	1	6,7%
	5 Filhos	0	0%	1	6,7%
Número de elementos que frequentam o 1º ciclo	1 Filho	10	100,0%	12	80,0%
	2 Filhos	0	0%	3	20,0%

Na Tabela n.º6, ressalta que, dos menores da ESAM que frequentam o 1º ciclo, 50% (n=5) encontram-se no 1º ano e os demais 50% (n=5) frequentam o 4º ano. Dos participantes da EF o valor de 40% (n=6) frequenta o 2º ano, o equivalente a 26,7% (n=4) encontra-se no 4º ano e 13,3% (n=2) está no 1º ano. Existem, ainda, dois agregados, com dois alunos cada um, em que um aluno frequenta o 1ºano e o outro o

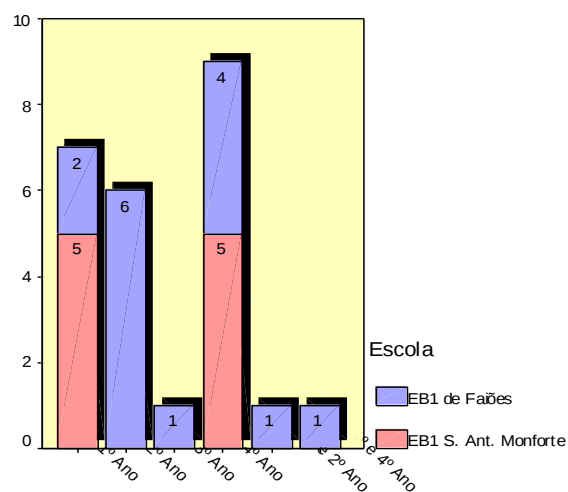
2ºano, num caso e um aluno frequenta o 1.ºano e o outro o 4º ano, no outro caso (ambas as categorias com 6,7%; n=1).

Tabela n.º 6 – Ano de Escolaridade dos educandos

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte	EB1 de Faiões	Total	
Ano de escolaridade dos educandos	1º Ano	N	5	2	7
		%	50,0%	13,3%	28,0%
	2º Ano	N	0	6	6
		%	0%	40,0%	24,0%
	3º Ano	N	0	1	1
		%	0%	6,7%	4,0%
	4º Ano	N	5	4	9
		%	50,0%	26,7%	36,0%
	1º e 2º Ano	N	0	1	1
		%	0%	6,7%	4,0%
	1º e 4º Ano	N	0	1	1
		%	0%	6,7%	4,0%
Total	N	10	15	25	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Para completar a análise efectuada observa-se o gráfico n.º1, onde se pode ver a análise atrás referida.

Gráfico n.º 1 – Ano de Escolaridade dos Educandos



Através do gráfico n.º2 observamos que na questão se os Encarregados de Educação sabem em que consistem as AEC, a grande maioria de participantes respondeu afirmativamente, mais propriamente 80% (n=8) da ESAM e 93,3% (n=14) da EF.

Gráfico n.º 2 – Sabe em que Consiste as AEC

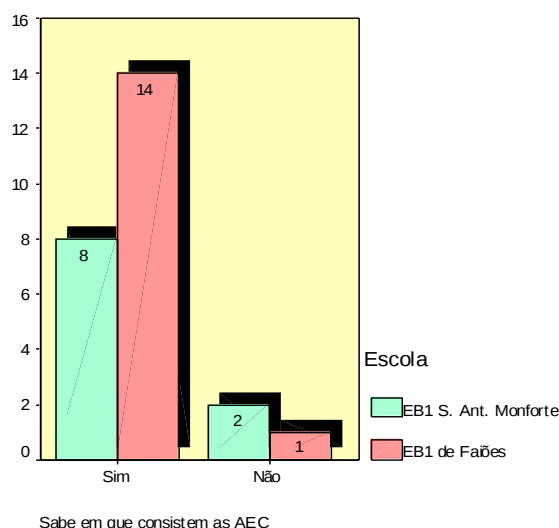


Tabela n.º 7 – O que São as AEC

		Escola		
		EB1 S. Ant. Monforte	EB1 de Faiões	Total
As AEC são:	Não respondeu	N	0	1
		%	0%	4,0%
	Actividade de enriquecimento curricular	N	10	24
		%	100,0%	96,0%
	Total	N	10	25
		%	100,0%	100%

Já na Tabela n.º7, verificamos que quando abordados sobre o que são as AEC, embora nem todos os elementos tenham referido na questão anterior saber em que consistem, a totalidade de elementos que responderem a esta variável (um elemento da EF não respondeu) afirmam que as AEC são Actividades de Enriquecimento Curricular (100%; n=10 e 93,3%; n=14 respectivamente). É ainda de mencionar que existiam outras opções presentes no questionário (como por exemplo, actividades de engenho e

criatividade, actividades de engenharia e computação ou actividades de ética e cidadania), mas que não foram seleccionadas pelos participantes.

De seguida foi proposto aos Encarregados de Educação para referirem, por extenso, se considera importante o aparecimento das AEC e para justificar a sua resposta. Esta variável foi sujeita a análise de conteúdo visto tratar-se de uma questão aberta.

Dos inquiridos da ESAM todos referiram que consideram as AEC muito importantes, não só porque ajuda na aprendizagem e a manter os alunos activos, como refere um inquirido: “(...) eles vão já para o 2.º Ciclo com alguma noção do que é o Inglês, a música e a AFD (Actividade Física e Desportiva).” (Ver Anexo VIII), mas também porque “ (...) é uma ajuda para as famílias e para ocupar e desenvolver as crianças.”. Dos 15 elementos da EF somente três inquiridos não deram qualquer resposta e, das respostas obtidas, todas vão no mesmo sentido, não só da grande importância no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como também na ocupação dos tempos livres, pois como referem alguns encarregados de educação” *Porque com o aparecimento das AEC as crianças estão a desenvolver outras competências e se não fosse assim não as poderiam desenvolver.*” e também “(...) porque as crianças ficam a ganhar com o aparecimento das AEC levam outras bases para o 2.º Ciclo e por todos os motivos, todos ficam a ganhar.” (Ver Anexo VIII).

Tabela n.º 8 – Os Educandos frequentam as AEC

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
Os educandos frequentam as AEC	Sim	10	100,0%	15	100,0%
Quais	Inglês, Música e AFD	10	100,0%	15	100,0%

Na tabela n.º 8 é possível verificar que a totalidade de elementos, independentemente da escola, referiu que os seus educandos frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular (100%; n=10 e 10%; n=15). Relativamente ao tipo de AEC frequentada constata-se que também a totalidade mencionou que os educandos

frequentam as AEC de Inglês, Música e Actividade Física e Desportiva (100%; n=10 e 100%; n=15).

Na questão se deram liberdade de escolha aos educandos quando estes foram inscritos nas AEC (ver Tabela n.º9), verifica-se que a maioria dos elementos da ESAM responderam negativamente (60%; n=6) e apenas 40% (n=4) tiveram oportunidade de escolha. Relativamente à EF os resultados são contrários, pois o equivalente a 73,3% (n=11) afirma que as crianças puderam escolher aquando da inscrição nas AEC.

A Tabela n.º9, no que respeita à importância atribuída à valorização e participação dos educandos nas actividades indica que, todos os questionados consideram que é importante ou muito importante a participação das crianças nas AEC, sendo que na ESAM a percentagem está distribuída irmãmente pelas duas categorias (50%; n=5) e na EF a importância máxima obteve 80% (n=12).

Tabela n.º 9 – Opção de Escolha dos Educandos e Importância da Participação nas AEC

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
Inscreveu o educando dando-lhe liberdade de escolha	Sim	4	40,0%	11	73,3%
	Não	6	60,0%	4	26,7%
Valoriza a participação dos educandos nas actividades	Muito importante	5	50,0%	12	80,0%
	Importante	5	50,0%	3	20,0%

Quando abordados sobre o contributo da implementação das AEC (Ver Tabela n.º10) constata-se que na ESAM a resposta mais frequente vai no sentido do contributo do enriquecimento do 1º ciclo (60%; n=6), do apoio às famílias e ocupação dos tempos livres das crianças (20%; n=2), no apoio às famílias (10%; n=1) e em todas as mencionadas anteriormente em simultâneo (10%; n=1). Na EF o equivalente a 53,3% (n=8) referiu o contributo para o enriquecimento do 1º ciclo, o valor de 6,7% (n=1) assinalou apenas o apoio às famílias, e a percentagem de 13,3% (n=2) mencionou a ocupação das crianças. A demais percentagem de inquiridos mencionou vários contributos em simultâneo estando o enriquecimento do Currículo do 1º Ciclo presentes na maioria dos casos.

Tabela n.º 10 – Contribuição da Implementação das AEC

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
Contribuição das AEC	Enriquecer o 1º Ciclo	6	60,0%	8	53,3%
	Apoiar as famílias	0	0%	1	6,7%
	Ter as crianças ocupadas	0	0%	2	13,3%
	Enriquecer o 1º Ciclo e apoiar as famílias	1	10,0%	1	6,7%
	Apoiar as famílias e ter as crianças ocupadas	2	20,0%	0	0%
	Enriquecer o 1º Ciclo, apoiar as famílias e ter as crianças	1	10,0%	0	0%
	Enriquecer o 1º Ciclo e colmatar o insucesso escolar	0	0%	1	6,7%
	Enriquecer o 1º Ciclo e ter as crianças ocupadas	0	0%	2	13,3%

Como se pode verificar na Tabela n.º11, a maioria de encarregados de educação do ESAM referiu que os seus educandos manifestam que gostam de aprender coisas novas nas AEC (60%; n=6), o valor de 10% (n=1) indicou que gostam de participar pelo convívio com os amigos e 30% (n=3) assinalou as duas opções concomitantemente. Em relação à EF o valor de 53,3% (n=8) referiu que os educandos gostam de aprender coisas novas, o equivalente a 26,7% (n=4) afirmam que os educandos manifestam gosto na participação pelo convívio com os amigos e 20% (n=3) assinalou quer o gosto pela aprendizagem quer o gosto pelo convívio. É de mencionar que estava presente a opção “indiferença” no questionário, mas não foi assinalada pelos participantes.

Na mesma Tabela vê-se que o tempo de permanência das crianças nas AEC, é considerado suficiente pela totalidade de participantes da ESAM (100%; n=10) e pela maioria da EF (93,3%; n=14), apenas um elemento referiu que o tempo de permanência é insuficiente (6,7%).

Tabela n.º 11 – Manifestação dos Educandos e Tempo de Permanência nas AEC

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
Manifestação dos educandos	Gostar de aprender coisas novas	6	60,0%	8	53,3%
	Participar pelo convívio com os amigos	1	10,0%	4	26,7%
	Gostar de aprender coisas novas e participar pelo convívio com os amigos	3	30,0%	3	20,0%
Tempo de permanência	Suficiente	10	100,0%	14	93,3%
	Insuficiente			1	6,7%

Através da Tabela n.º12 verifica-se que os Encarregados de Educação consideram que todas as Actividades de Enriquecimento Curricular relativamente importantes para o desenvolvimento das crianças, pois a maioria dos participantes de ambos os grupos assinalou esta opção (40%; n=4 da ESAM e 53,3%; n=8 da EF). Sendo consideradas mais importantes por ordem decrescente o Inglês e a AFD (Actividade Física e Desportiva) (20%; n=2 da ESAM e 26,7%; n=4 da EF), surgindo a Música e TIC em simultâneo com as demais AEC com percentagens mais reduzidas, como se pode ver.

Tabela n.º 12 – AEC mais Importantes para o Desenvolvimento das Crianças

		Escola			
		EB1 S. Ant. Monforte		EB1 de Faiões	
		N	%	N	%
AEC mais importantes para o desenvolvimento das crianças	Inglês	1	10,0%	0	0%
	AFD	1	10,0%	2	13,3%
	Inglês e AFD	2	20,0%	4	26,7%
	Música, TIC e AFD	1	10,0%	0	0%
	Inglês, Música e AFD	1	10,0%	1	6,7%
	Todas as AEC	4	40,0%	8	53,3%

Na conclusão do questionário foi apresentado um espaço para os encarregados de educação referirem algum assunto que considerem importante e não tenha sido abordado anteriormente. Dos participantes da ESAM apenas um elemento respondeu e reforçou que *“Gostaria que as AEC fossem disciplinas obrigatórias e não extra curriculares porque para a formação dos nossos educandos são tão importantes como o Português ou a Matemática.”* Do grupo dos inquiridos da EF também respondeu somente um elemento, e mencionou *“Simplesmente ser respeitada a necessidade das crianças terem tempo para “brincar”, visto que têm tantas obrigações escolares e não passam de crianças e precisam simplesmente que as deixem crescer.”*, alertando para a sobrecarga de actividades com que se deparam as crianças actualmente (Ver Anexo VIII).

5.2. Os Professores e as Actividades de Enriquecimento Curricular

Na Tabela n.º13 podemos ver que o grupo de professores inquiridos é composto por 8 elementos dos quais cinco são Professores do 1º ciclo e três são Professores das AEC. Os Professores do 1º ciclo apresentam na maioria de 25 a 30 anos de experiência profissional (60%; n=3) e o valor de 40% (n=2) apresenta mais de 30 anos de serviço. Por outro lado, os professores das AEC possuem, na totalidade, menos de cinco anos de experiência profissional (100%; n=3).

Tabela n.º 13 – Experiência Profissional dos Professores

		Professores		
		Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC	Total
Experiência prof issional	Menos de cinco anos de serv iço	N	0	3
		%	0%	100,0%
	De 25 a 30 anos	N	3	0
		%	60,0%	0%
	Mais de 30 anos	N	2	0
		%	40,0%	0%
Total	N	5	3	
	%	100,0%	100,0%	

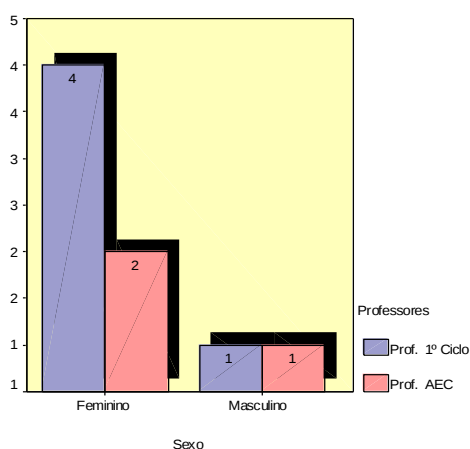
Observando a Tabela n.º13.1 constata-se que, os Professores do 1.º Ciclo do Ensino são maioritariamente do sexo feminino (80%; n=8), tal como se verifica com os Professores das AEC (66,7%; n=2) .

Tabela n.º 13.1 – Género dos Professores

		Professores			
			Prof. 1º Ciclo	Prof. AEC	Total
Sexo	Feminino	N	4	2	6
		%	80,0%	66,7%	75,0%
	Masculino	N	1	1	2
		%	20,0%	33,3%	25,0%
Total		N	5	3	8
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Para compreender melhor podemos ver o seguinte gráfico:

Gráfico n.º 3 – Género dos Professores



Relativamente à idade dos participantes (Tabela n.º14), verifica-se que todos os Professores do 1º ciclo possuem mais de 40 anos, em que 40% (n=2) apresenta de 40 a 45 anos, 20% (n=1) têm de 45 a 50 anos e 40% (n=2) tem mais de 50 anos. Por outro lado, os Professores das AEC apresentam idades inferiores a 35 anos, sendo a percentagem de 33,3% (n=1) em cada categoria.

Tabela n.º 14 – Idade dos Professores

		Professores		
		Prof. 1º Ciclo	Prof. AEC	Total
Idade	Menos de 25 anos	N	0	1
		%	0%	33,3%
	25 a 30 anos	N	0	1
		%	0%	33,3%
	30 a 35 anos	N	0	1
		%	0%	33,3%
	40 a 45 anos	N	2	0
		%	40,0%	0%
	45 a 50 anos	N	1	0
		%	20,0%	0%
	Mais de 50 anos	N	2	0
		%	40,0%	0%
Total	N	5	3	
	%	100,0%	100,0%	

O resto do questionário apresentado aos Professores é composto por questões abertas que, após análise de conteúdo foram categorizadas de forma a simplificar a

apresentação dos resultados. Assim, a primeira questão aborda se os professores consideram as AEC uma imposição para as crianças. No gráfico n.º 4 observa-se que a maioria dos Professores do 1º Ciclo respondeu afirmativamente (60%; n=3). Segundo dois inquiridos as AEC são de frequência facultativa e três afirmam que são uma imposição para as crianças pois são obrigadas pelos encarregados de educação, não têm escolha: “ (...) a maior parte delas são obrigadas a ir sem qualquer hipótese de escolha.”. Os participantes consideram que “ (...) elas já estão demasiado cansadas e demasiado tempo na escola. As nossas crianças, a meu ver, não têm tempo para brincar ou conviver com outras pessoas.” (Ver Anexo IX).

Gráfico n.º 4 – As AEC são Imposição para as Crianças

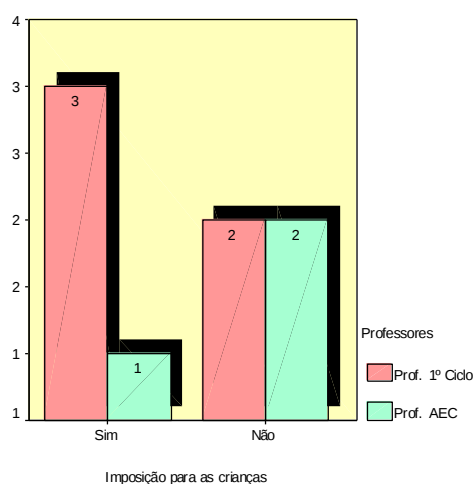


Tabela n.º 15 – As AEC são Imposição para as Crianças

		Professores			
		Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC	Total	
Imposição para as crianças	Sim	N	3	1	4
		%	60,0%	33,3%	50,0%
	Não	N	2	2	4
		%	40,0%	66,7%	50,0%
Total		N	5	3	8
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Na Tabela n.º15 verifica-se que apenas um professor das AEC considera ser uma imposição para os alunos (33,3%; n=1), “Sim, porque algumas [crianças] vão, apenas,

porque os pais não têm onde as deixar naquele período de tempo.”, os demais consideram que é facultativo pois “Sendo disciplinas de carácter não obrigatório não pode ser considerada uma imposição.” (Ver Anexo IX).

Tabela n.º 16 – As Crianças devem escolher as Actividades

		Professores		
			Prof. 1º Ciclo	Prof. AEC
As crianças devem escolher	Sim	N	2	3
		%	40,0%	100,0%
	Não	N	3	0
		%	60,0%	0%
Total			N	5
			%	100,0%

Contemplando a tabela n.º16 constata-se que a maioria dos Professores do 1º Ciclo considera que os alunos não devem ter o direito de escolher as actividades que querem realizar (60%; n=3), enquanto a totalidade de Professores das AEC concorda que as crianças devem ter direito de escolha das actividades (100%; n=3). Os Professores do 1º ciclo que não concordam afirmam que *“As crianças têm que conviver desde muito cedo com actividades que gostem e não gostem, pois só assim se conseguirá quebrar certas barreiras entre cada uma das actividades e cada elemento do grupo a participar dará opinião a realizar essas actividades.”* ou não devem escolher *“(…) porque são ainda muito novas para terem poder de decisão.”* E acham que *“Os encarregados de educação é que devem escolher.”* (Ver Anexo IX).

Por outro lado, os professores das AEC consideram que o facto das crianças poderem escolher as actividades pode facilitar a participação nas mesmas mas *“(…) o ideal seria uma escolha orientada.”*

Para entendermos melhor podemos ver no seguinte gráfico:

Gráfico n.º 5 – As Crianças devem escolher as Actividades

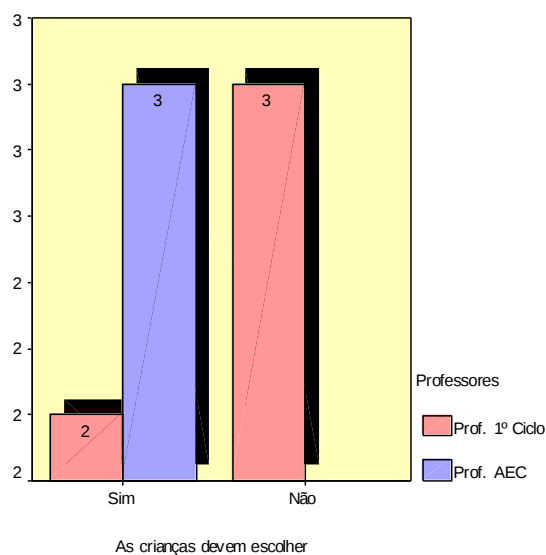
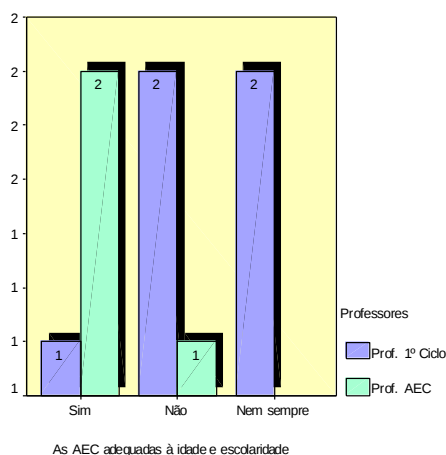


Gráfico n.º 6 – Organização das AEC em Função da Idade e Escolaridade dos Alunos



Podemos observar no Gráfico n.º 6 que a maioria dos Professores do 1º ciclo não considera que as actividades das AEC, sejam organizadas em função das idades e anos de escolaridade dos alunos pois apenas um elemento respondeu afirmativamente à questão (20%; n=1) enquanto 40% (n=2) consideram não ser adequadas e a mesma percentagem refere que nem sempre são ajustadas à idade e ao ano escolar. Os professores alegam que “ (...) é costume juntarem-se crianças de seis anos com crianças de dez, só para se poupar tempo, espaço e monitores.” O que poderá originar “

(...) *que haja uma certa desmotivação e um certo desinteresse.*”. As actividades nem sempre são adequadas à idade ou ano escolar porque “ (...) *nas turmas que têm mais que um ano de escolaridade, isso torna-se complicado.*” (Ver Anexo IX).

Por outro lado, a maioria dos Professores das AEC consideram as actividades bem organizadas quer em função da idade quer do ano de escolaridade frequentado (66,7%; n=2) e afirmam que “*As actividades desenvolvidas nas AEC são planificadas e orientadas em função do público-alvo.*”. Este grupo de professores considera que o planeamento das actividades leva em conta “ (...) *as necessidades e o desenvolvimento de cada faixa etária.*” (Ver Anexo X).

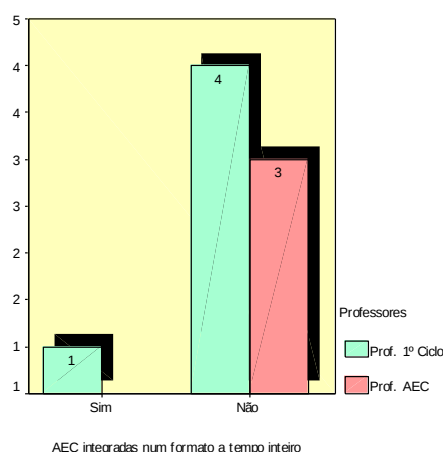
Para compreender melhor o gráfico auxiliamo-nos da Tabela n.º17:

Tabela n.º 17 – Organização das AEC em Função da Idade e Escolaridade dos Alunos

			Professores		
			Prof. 1º Ciclo	Prof. AEC	Total
As AEC adequadas à idade e escolaridade	Sim	N	1	2	3
		%	20,0%	66,7%	37,5%
	Não	N	2	1	3
		%	40,0%	33,3%	37,5%
	Nem sempre	N	2	0	2
		%	40,0%	0%	25,0%
Total	N	5	3	8	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

No que respeita ao Gráfico n.º 7 constata-se que na questão se os professores consideram que as AEC estão integradas num formato de ETI, quase a totalidade de ambos os grupos respondeu negativamente, apenas um Professor do 1º Ciclo positivamente (20%; n=1) alegando que “ (...) *que uma das vertentes subjacentes à introdução das AEC, foi a ocupação plena dos tempos livres com actividades revestidas de múltiplas componentes: educativa, socializadora, instrutiva, etc.*”. No entanto, a maioria dos professores considera que “*As AEC são “extra” curriculares, não fazem parte do currículo escolar logo são leccionadas num horário “extra” curricular.*” (Ver Anexo IX) Pelo que não estão integradas num formato a tempo inteiro.

Gráfico n.º 7 – Integração das AEC num Formato de Escola a Tempo Inteiro



Já na Tabela n.º18, podemos verificar os valores apresentados em percentagem.

Tabela n.º 18 – Integração das AEC num Formato de Escola a Tempo Inteiro

		Professores		
		Prof. 1º Ciclo	Prof. AEC	Total
AEC integradas num formato de escola a tempo inteiro	Sim	N	1	0
		%	20,0%	0%
	Não	N	4	3
		%	80,0%	100,0%
Total		N	5	3
		%	100,0%	100,0%

Através da Tabela n.º 19 podemos ver que um Professor do 1º Ciclo considera que os Professores das AEC “ (...) estão preparados para dar uma maior importância ao saber escolar, numa perspectiva de complementaridade e articulação de saberes, em parceria com os saberes escolares” (20%; n=1), mas o valor de 80% (n=4) referiu que estão preparados dar importância ao saber escolar e ao saber brincar simultaneamente pois “O ideal é aliar uma coisa à outra ” tendo sempre em consideração a componente lúdica, já que “Os professores das AEC devem estar preparados, para ensinar a brincar.” (Ver Anexo IX).

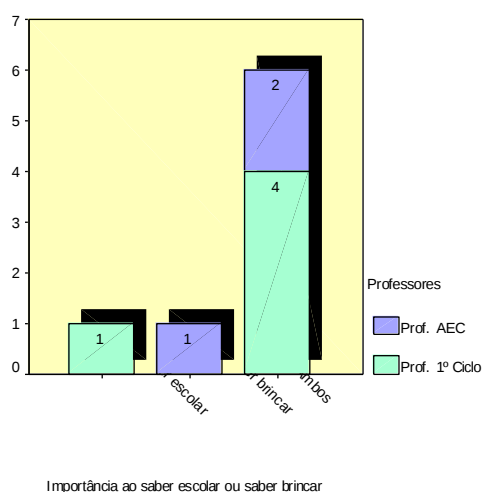
Os Professores das AEC responderam, de igual forma, na sua maioria que “*Estão preparados para fazer a interligação entre ambas. Proporcionando momentos lúdicos e momentos de aprendizagem*” (66,7%; n=2), mas um inquirido referiu que “*Hoje os professores das AEC estão preparados para dar maior importância ao brincar*” (33,3%) (Ver Anexo X).

Tabela n.º 19 – Maior Importância ao Saber Escolar ou ao Brincar

		Professores			
		Prof. 1º Ciclo	Prof. AEC	Total	
Importância ao saber escolar ou saber brincar	Saber escolar	N	1	0	1
		%	20,0%	0%	12,5%
	Saber brincar	N	0	1	1
		%	0%	33,3%	12,5%
	Ambos	N	4	2	6
		%	80,0%	66,7%	75,0%
Total	N	5	3	8	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Para analisarmos melhor podemos verificar no gráfico seguinte:

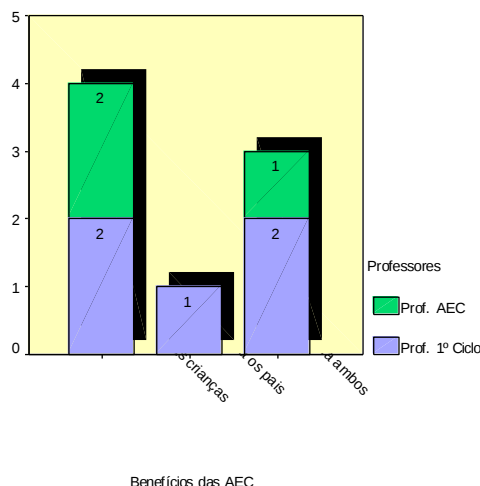
Gráfico n.º 8 – Maior Importância ao Saber Escolar ou ao Brincar



Na questão relativa à planificação das AEC e ao seu propósito: para serem aulas, actividades extra-curriculares ou actividades complementares as respostas foram unânimes em ambos os grupos, e a totalidade de elementos referiu que as AEC devem ser planeadas “ (...) *sobretudo para serem actividades complementares.*” (100%; n=5 e

100%; n=3), embora um professor das AEC tenha referido que também podem ser vistas como “Aulas com componente lúdica.”(Ver Anexo X).

Gráfico n.º 9 – Benefícios para os Pais ou Para as Crianças



No Gráfico n.º 9 constata-se que a maioria de Professores do 1º Ciclo considera que os maiores benefícios das AEC são para as crianças e para os pais em simultâneo uma vez que “ (...) *para as crianças são uma mais-valia. Encontro muitos benefícios para a maioria dos pais pois assim sentem que os seus filhos estão em segurança.*” (40%; n=2) e a mesma percentagem considera que os maiores benefícios são para as crianças. O elemento restante (10%) menciona “*Acho que principalmente para os pais (...) porque os filhos estão entregues.*” (Ver Anexo IX).

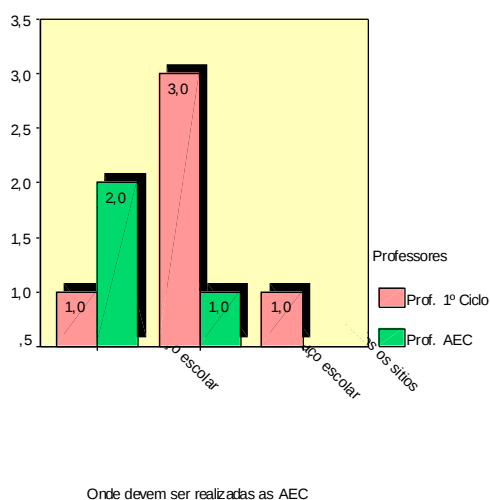
Tabela n.º 20 – Benefícios para os Pais ou Para as Crianças

			Professores		
			Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC	Total
Benefícios das AEC	Para as crianças	N	2	2	4
		%	40,0%	66,7%	50,0%
	Para os pais	N	1	0	1
		%	20,0%	0%	12,5%
	Para ambos	N	2	1	3
		%	40,0%	33,3%	37,5%
Total	N	5	3	8	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Por outro lado, no mesmo gráfico, os Professores das AEC referem, na maioria, que os benefícios mais salientes são para as crianças uma vez que as AEC permitem “ (...): o acesso a actividades que a maioria das crianças não realizava; um maior desenvolvimento cultural, a possibilidade de na escola haver um espaço educativo não formal ” (66,7%; n=2) (Ver Tabela n.º 20). O inquirido que menciona que tanto as crianças como os pais beneficiam das AEC refere a questão da ocupação dos tempos livres e a preparação dos alunos para o 2º ciclo (Ver Anexo X).

Seguidamente foi perguntado se os professores consideram fundamental a existência de uma articulação entre os Professores titulares e os das AEC de modo a criar soluções mais eficazes para o bom funcionamento das actividades no que concerne à gestão de tempo e do espaço. Nesta questão a totalidade de elementos de ambos os grupos respondeu afirmativamente (100%; n=5 e 100%; n=3) alegando que “*É de extrema importância os encontros formais e informais entre os professores titulares e os professores das AEC, com vista a uma parceria a todos os níveis no que se refere a assuntos julgados mais pertinentes sobre conteúdos curriculares, comportamentos e outros que releven importância para a boa prossecução das actividades em benefício efectivo do ensino e aprendizagem dos alunos*”. A maioria dos professores reforça a necessidade de articulação, não só para a gestão do tempo e do espaço, mas com vista a “ (...)*escolher as melhores estratégias para o bom desenvolvimento da de toda a comunidade escolar.*”. (Ver Anexo IV e X).

Gráfico n.º 10 – Local de Realização das AEC



No que concerne ao local onde devem ser realizadas as actividades das AEC (se dentro ou fora do espaço escolar), e observando o Gráfico n.º10 e a Tabela n.º21 verifica-se que a maior parte das respostas dos professores do 1º ciclo vão no sentido da realização das actividades fora do espaço escolar (60%; n=3) pois “ (...) *as crianças passam demasiado tempo no mesmo espaço.*”. Por outro lado, as respostas mais frequentes dos Professores das AEC apontam para a utilização do espaço escolar (66,7%; n=2), mas não estando “ (...) *afastada a possibilidade de saídas do espaço escolar sempre que for necessário e sempre que o professor entender para um melhor funcionamento das mesmas.*” (Ver Anexo X).

Tabela n.º 21 – Local de Realização das AEC

		Professores			
		Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC	Total	
Onde devem ser realizadas as AEC	Espaço escolar	N	1	2	3
		%	20,0%	66,7%	37,5%
	Fora do espaço escolar	N	3	1	4
		%	60,0%	33,3%	50,0%
	Todos os sitios	N	1	0	1
		%	20,0%	0%	12,5%
	Total	N	5	3	8
		%	100,0%	100,0%	100,0%

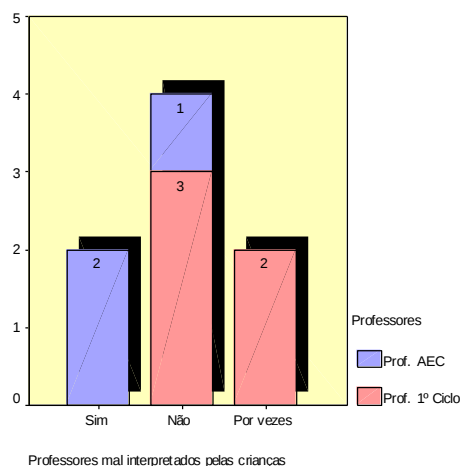
Segundo a Tabela n.º 22 e o Gráfico n.º11, podemos comprovar que a maioria dos Professores do 1º Ciclo não considera que os Professores das AEC sejam muitas vezes mal interpretados pelas crianças, (60%; n=3) porque “ (...) *normalmente têm boa relação com as crianças.*”. No entanto, por vezes “ (...) *ocorrem situações em que não são vistos como professores* ” (Ver Anexo IX) o que pode originar má interpretação, tal como referem 20% (n=2) dos professores.

Na tabela n.º22, ressalta que a maioria dos professores das AEC, por sua vez, considera ser mal interpretados pelos alunos (66,7%; n=2) e reforçam a situação de não serem vistos como verdadeiros professores “ (...) *quer pelos pais quer muitas vezes por alguns titulares de turma, passando essa ideia para as crianças.*” e muitas vezes vistos como tendo outras funções: “*Acham-nos monitores ou simplesmente animadores* ” (Ver Anexo X).

Tabela n.º 22 – Professores das AEC são Mal Interpretados pelas Crianças

		Professores			
		Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC	Total	
Professores mal interpretados pelas crianças	Sim	N	0	2	2
		%	0%	66,7%	25,0%
	Não	N	3	1	4
		%	60,0%	33,3%	50,0%
	Por vezes	N	2	0	2
		%	40,0%	0%	25,0%
Total	N	5	3	8	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico n.º 11 – Professores das AEC são Mal Interpretados pelas Crianças



No que respeita às AEC serem vistas como algo diferente das aulas normais, (Gráfico n.º12 e Tabela n.º23), as opiniões divergem novamente entre os dois grupos de professores. Enquanto a maioria dos Professores do 1º Ciclo referem que as AEC devem ser vistas como diferentes das aulas normais (80%; n=4) pois o seu objectivo é “ (...) *para aliviar e não pressionar.*”, a maior percentagem de professores das AEC consideram que não devem ser vistas como diferentes (66,7%; n=2), já que “*Devem ser aulas normais, embora com uma componente mais lúdica* ” (Ver Anexo X).

Gráfico n.º 12 – As AEC devem ser diferentes das Aulas Normais

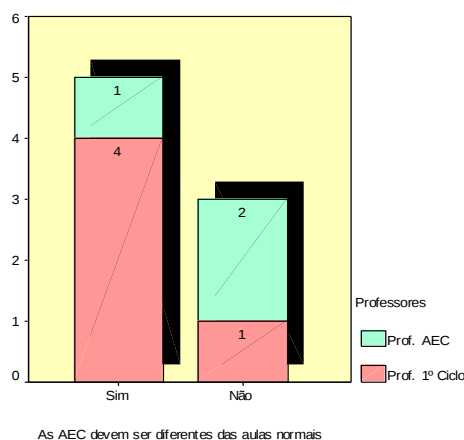


Tabela n.º 23 – As AEC devem ser diferentes das Aulas Normais

		Professores		
		Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC	Total
As AEC devem ser diferentes das aulas normais	Sim	N	4	1
		%	80,0%	33,3%
	Não	N	1	2
		%	20,0%	66,7%
Total		N	5	3
		%	100,0%	100,0%

Na questão se as AEC são essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança (Tabela n.º24 e Gráfico nº13) a maioria dos Professores do 1º Ciclo respondeu negativamente (60%; n=3) salvaguardando que “ (...) *ajudam nesse desenvolvimento* ”. Outro elemento afirmou que depende “ (...) *do meio socioeconómico de cada uma. Pois há crianças que desde muito cedo, os pais lhes propõem actividades de desenvolvimento.*” (Ver Anexo IX).

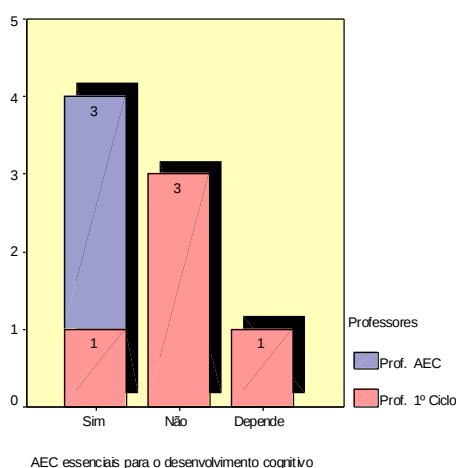
Por sua vez, a totalidade de Professores das AEC responderam que as actividades são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças (100%; n=3) pois “*Todas as áreas educativas são importantes para o desenvolvimento das crianças sempre que leccionadas de forma adequada.*” (Ver Anexo X). Este grupo de professores considera que todas as actividades, desde que proporcionem conhecimento, querem teórico quer lúdico, são favorecedores do desenvolvimento cognitivo, pelo que

as AEC são uma ferramenta muito importante para adquirir experiências e conteúdos essenciais (Ver Tabela seguinte).

Tabela n.º 24 – As AEC são Essenciais para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança

		Professores			Total
		Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC		
AEC essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças	Sim	N	1	3	4
		%	20,0%	100,0%	50,0%
	Não	N	3	0	3
		%	60,0%	0%	37,5%
	Depende	N	1	0	1
		%	20,0%	0%	12,5%
Total	N	5	3	8	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico n.º 13 – As AEC são Essenciais para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança



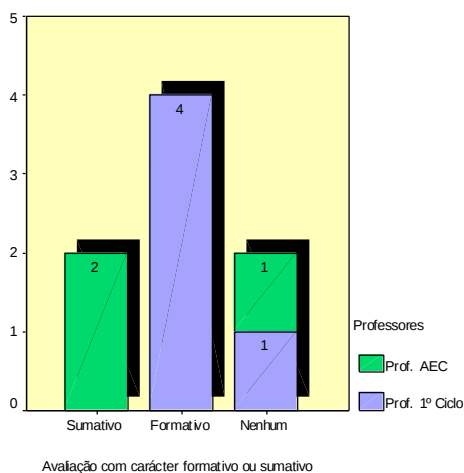
Também relativamente ao tipo de avaliação a realizar nas AEC (Tabela n.º25 e Gráfico nº14), as opiniões diferem. No grupo dos Professores do 1º Ciclo as respostas vão no sentido da realização da avaliação de carácter formativo (80%; n=4) “Onde o registo da realização e participação nas actividades forma, à partida, o primeiro objectivo.”. Por outro lado, a maior parte dos professores das AEC considera que a avaliação deve ser de carácter sumativo (66,7%; n=2) pois esta avaliação é “ (...) um método muito bom para captar o interesse dos alunos para as actividades que se realizam. Para dar seriedade às mesmas, uma vez que alguns pais vêem as actividades como um entretenimento em vez de as verem como um complemento para a

aprendizagem por elas não serem avaliadas”. Um elemento de cada grupo considera que as AEC não deveriam ser avaliadas (Ver Anexo IX e X).

Tabela n.º 25 – Avaliação das AEC com Carácter Sumativo ou Formativo

		Professores		
		Prof. 1º Ciclo	Prof. AEC	Total
Avaliação com carácter formativo ou sumativo	Sumativo	N	0	2
		%	0%	66,7%
	Formativo	N	4	0
		%	80,0%	0%
	Nenhum	N	1	1
		%	20,0%	33,3%
	Total	N	5	3
		%	100,0%	100,0%

Gráfico n.º 14 – Avaliação das AEC com Carácter Sumativo ou Formativo



Transversalmente podemos verificar na Tabela n.º 26 que relativamente à existência de visitas de acompanhamento por parte dos coordenadores ou a realização do acompanhamento simplesmente por parte dos Professores do 1º Ciclo, o primeiro grupo de inquiridos considera em maioria que o acompanhamento deveria ser feito apenas pelos Professores do 1º Ciclo (60%; n=3), enquanto 40% (n=2) assinalou o acompanhamento simultâneo pelos professores e pelos coordenadores. A necessidade do acompanhamento por parte dos professores prende-se mais concretamente com a discussão de assuntos relacionados com “ (...) *alheamento e ou desinteresse*

demonstrado por parte dos alunos, com vista (e sempre em parceria conjunta) a tomarem medidas junto dos pais / encarregados de educação.” (Ver Anexo IX).

No grupo dos Professores das AEC as opiniões encontram-se divididas entre o acompanhamento por parte dos Professores do 1º Ciclo, visitas de ambas as partes e pela desnecessidade de acompanhamento/visitas porque “ (...) *Estas apenas surgiriam como meio de avaliação e de controle, não sendo este o melhor método.*”, todas as categorias com 33,3% (n=1). Os elementos que afirmam que o acompanhamento pode ser feito mencionam que o superior interesse deve ser sempre melhorar as actividades: “*Os professores devem cooperar com o coordenador e com os professores de 1º ciclo com vista a um melhor funcionamento das actividades.*” (Ver Anexo X).

Tabela n.º 26 – Visitas/Acompanhamento por Parte dos Coordenadores ou Professores do 1º Ciclo

		Professores			
		Prof . 1º Ciclo	Prof . AEC	Total	
Acompanhamento dos coordenadores ou apenas acompanhamento dos professores do 1º Ciclo	Professores 1º Ciclo	N	3	1	4
		%	60,0%	33,3%	50,0%
	Ambos	N	2	1	3
		%	40,0%	33,3%	37,5%
	Ninguém	N	0	1	1
		%	0%	33,3%	12,5%
	Total	N	5	3	8
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Para finalizar a recolha de informação foi disponibilizado um espaço para os professores opinarem sobre algum tema ou alguma questão que os preocupa e que não tenha sido abordada ao longo do questionário. Somente um Professor do 1º Ciclo aproveitou a oportunidade para reforçar que todo o trabalho desenvolvido ao longo dos anos nas escolas tem como principal objectivo o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, já que “ (...) *houve sempre um trabalho realizado com interesse e motivação para com as crianças.*” (Ver Anexo IX).

CONCLUSÃO

Desenvolver um trabalho de investigação não é algo fácil e como tal exige do investigador uma total entrega e sentido de responsabilidade. Foi com esta atitude que nos propusemos a este projecto para, a partir do mesmo, compreender melhor as Actividades de Enriquecimento Curricular - AEC, observando e pesquisando dois contextos do Município de Chaves, as Escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo de Faiões e de Santo António de Monforte, no sentido de as conhecer e compreender para afinar procedimentos futuros.

Partimos da premissa de que a Animação Socioeducativa é um âmbito de Animação Sociocultural e as AEC um novo paradigma de Animação Socioeducativa. Assim sendo, e visto que a Animação Sociocultural se conceptualiza através da tríade social, cultural e educativa, nas AEC, enquanto Animação Socioeducativa em contexto escolar, está implícita, para lá de um trabalho educativo, uma metodologia de intervenção e uma prática social integrada, de carácter sociocultural: a Animação Sociocultural. Através de metodologias e técnicas específicas da Animação Socioeducativa, podemos desenvolver várias actividades que vão ao encontro das necessidades das crianças em particular e da sociedade geral, colmatando vários problemas sociais e formando futuros cidadãos mais responsáveis, face às necessidades de promoção da cidadania.

Com as AEC, a escola pública possibilitou novos horários e criou condições para que as crianças desenvolvam novas competências, mediante actividades de carácter lúdico, complementar às actividades curriculares.

Na base desta iniciativa esteve a dificuldade evidente das famílias que se vêem a braços com horários pouco adequados e extenuantes, não podendo acompanhar e dedicar grande tempo aos filhos. Assim, por iniciativa do Ministério da Educação, surgem as Actividades de Enriquecimento Curricular para dar resposta a várias necessidades pessoais, sociais e educativas das crianças e respectivas famílias. Deste modo, urge a necessidade de aproximar a escola e a família, sendo, isto mesmo, presentemente, um dos objectivos do Sistema Educativo Português. Nesta perspectiva, é, igualmente, através da implementação e dinamização das AEC que se cria um conjunto de novas possibilidades de aprendizagem, tendo surgido como um reforço às aprendizagens curriculares para os alunos, como podemos verificar neste estudo.

Quanto às aprendizagens que decorreram das constatações verificadas, provenientes da observação directa e participante e dos questionários, podemos referir que nos levaram a considerações que descrevemos seguidamente.

Do universo dos inquiridos constatou-se que são mulheres a maioria dos Encarregados de Educação, com idades abaixo dos quarenta anos, a maior parte, e abaixo dos cinquenta, a totalidade. Os níveis de habilitações literárias, apresentam diferenças entre Faiões e Santo António de Monforte, devendo-se isto, no nosso entendimento, ao facto de Faiões, em contraste com Santo António de Monforte, se situar mais próximo de Chaves, permitindo aos seus habitantes, por um lado estudar em outros níveis de ensino que não e apenas o 1.º Ciclo.

Existe mais desemprego entre os Encarregados de Educação de ESAM, porque a população se localiza num ponto mais interior do Município, logo afastado da cidade. Verifica-se, assim, que Faiões devido à proximidade da cidade proporciona mais possibilidade de emprego.

A nível de habilitações literárias, constata-se que os Encarregados de Educação da ESAM possuem o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 3.º Ciclo do Ensino Básico e os Encarregados de Educação de EF possuem o 2.º Ciclo do Ensino Básico, grande parte deles, havendo no entanto Encarregados de Educação repartidos por todos os níveis de habilitação.

Existem maior número de crianças e dependentes a frequentar a EF, mas Faiões tem mais população como se pode verificar no capítulo IV, relativo à Contextualização e Caracterização.

Quanto ao ano de escolaridade dos educandos, as percentagens de ambas as escolas divergem, já que existem menos alunos na ESAM do que na EF. A ESAM é frequentada maioritariamente, por alunos de 1.º ano e 4.º ano, já a EF tem alunos em todos os anos de escolaridade, desde o 1º ano até ao 4.º ano.

Os Encarregados de Educação referiram saber o que são as AEC, mas ao serem confrontados sobre em que consistem, esquivaram-se a responder, talvez por timidez em produzirem um enunciado sobre as mesmas. A totalidade dos inquiridos da ESAM e EF dão uma importância muito grande às AEC, reconhecendo o seu valor na implementação de competências e conhecimentos nos seus educandos, considerando, também, ser importante manter os educandos ocupados com actividades interessantes. O Inglês, a Música e a Actividade Física e Desportiva são áreas privilegiadas pelos

encarregados, interpretando-as como um facto compensatório face à oferta das actividades curriculares.

Não foi a totalidade dos Encarregados de Educação que deu a liberdade de escolha das actividades aos educandos, registando-se ter sido na EF que esse facto foi mais elevado, sem, contudo, ter atingido a totalidade de registos. Constatou-se, ainda, que um número elevado de Encarregados de Educação considerou importante a participação dos seus educandos nas AEC. Os Encarregados de Educação de ESAM e da EF apontaram *o enriquecimento do 1.º Ciclo* a categoria mais relevante, no que concerne ao carácter socioeducativo das AEC, valorizando também *o apoio às famílias e ocupação dos tempos livres*, embora em menor escala.

Constatou-se que os Encarregados de Educação consideraram que os seus educandos gostam de aprender novas matérias (coisas novas), referindo ainda, embora com menor relevância, que os atraindo a participar, também, pelo convívio com os amigos, aspecto de relevância socializante.

O tempo de permanência nas AEC é considerado o suficiente por grande maioria dos Encarregados de Educação. Um razoável número destes, questionados, atribuiu igual importância a todas as AEC.

Já no que concerne a professores titulares de turma e professores das AEC, público igualmente inquirido por nós, verificou-se que os níveis etários são divergentes, sendo mais jovens os professores das AEC. Em ambos os casos, os professores são na sua grande maioria do género feminino. A nível profissional constatou-se que os professores de turma são mais velhos e o que concerne à idade, verificou-se que os professores de turma possuem mais de quarenta anos e em dois casos mais de cinquenta, por outro lado, os professores das AEC apresentam idades inferiores aos trinta e cinco anos.

A maioria dos docentes de turma encaram, maioritariamente, as AEC como uma imposição para crianças, entendendo desnecessário, talvez pelo alargado número de horas de permanência na Escola. Os docentes das AEC consideram que as actividades são de carácter facultativo, logo as crianças participam porque querem, não havendo nada obstar.

Os professores de turma acham que as crianças não devem ter direito a escolher as actividades, ao contrário dos professores das AEC que aprovam o poder de decisão das crianças, pois, desta forma, incutem motivação, só assim, promovendo e facilitando a participação nas actividades.

Os professores de turma não estão de acordo com a organização e planificação das actividades em função das idades e anos de escolaridade, porque na realidade isso não se cumpre, na maior parte dos casos, porque as actividades são muitas vezes realizadas com constrangimentos, em espaços e em tempos, que tornam complicado a sua gestão. Apesar disso, a maioria dos Professores das AEC consideram as actividades bem organizadas, quer em função da idade, quer do ano de escolaridade frequentado. As AEC estão sujeitas a uma proposta emanada pelo ME que os docentes das actividades adaptam, os professores não reconhecem este facto, uns, porque as turmas têm vários anos de escolaridade e, outros, porque é mais cómodo fazer apenas uma única planificação.

Nesta medida, os docentes das AEC também não consideram as AEC como formato de ETI visto que são leccionadas já após no final do horário lectivo [educação não formal] não sendo leccionadas como actividades curriculares, mas, sim, actividades de enriquecimento curricular, de carácter educativo evidente, realizadas em espaço escolar, mas com um carácter não Formal. Tudo indica que esse seja o objectivo a médio prazo.

Por outro lado os Professores do 1.º Ciclo são unânimes quanto à importância dos professores das AEC, reconhecendo que estes devem estar preparados para ambos os saberes (estudar e brincar), mas sempre numa vertente lúdica. Por outro já, os docentes das AEC sentem-se preparados para atribuir importância a ambos os saberes, pois, por um lado um são Professores do 1.º Ciclo, logo, generalistas, e por outro os restantes são professores especialistas nas diversas áreas, com competência para proporcionar às crianças momentos, tanto de diversão bem, como de estudo.

Os professores titulares e das AEC consideram as AEC, actividades complementares às várias áreas do saber curricular, assegurando que os seus benefícios são na sua maioria para as crianças, apesar de existirem em alguns que as considera benéficos também para os Encarregados de Educação referindo que as crianças que frequentam as actividades porque gostam de estar lá, vão enriquecendo o seu mundo com novas experiências, apesar de haver outros que frequentam porque podem estar em casa, sentindo-se revoltadas, tornando-se problemáticas durante as actividades.

Para os pais há benefícios porque sabem que na escola não andam por maus caminhos, os Professores das AEC consideram-nas maioritariamente benéficas para as crianças possibilitando o contacto com áreas diversificadas não usufruíam caso não as frequentassem.

Todos os professores estão de acordo com a existência de articulação entre professores titulares e os das AEC, pois só é possível uma interligação entre eles se, trocarem impressões, criando soluções perante determinadas dificuldades, de forma a serem resolvidas coerentemente.

Em relação à gestão do tempo e espaço, os inquiridos revelaram-se de mútuo acordo quanto ao facto dos horários e locais de actividades das AEC serem determinados e marcados antecipadamente, referindo ainda que as AEC devem ser realizadas no espaço escolar, ou fora dele desde que o professor de turma também o entenda.

Muitos dos professores contratados nas AEC, consideram-se, muitas das vezes, simples dinamizadores sem qualquer voto de confiança por parte dos titulares de turma, bem como dos encarregados de educação, faltando-lhes autoridade e autonomia.

Para os professores titulares de turma, as AEC são consideradas aulas diferentes das normais, sendo, também entendidas por alguma parte da comunidade escolar, desenvolver actividades com carácter mais lúdico.

Alguns questionados concordam que as AEC são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, já que, aportam uma panóplia de conteúdos essenciais ao seu desenvolvimento que proporcionam um enriquecimento a todos os investigadores, embora menos, discordam completamente desta perspectiva.

Os docentes das AEC declaram que as Actividades de Enriquecimento deveriam utilizar-se de uma avaliação quantitativa o que lhes daria um carácter mais formal, sendo uma maneira de captar a atenção dos alunos e Encarregados de Educação e de mostrar mais seriedade nestas actividades, enquanto os professores titulares não concordam, porque entendem que as AEC carecem de componente obrigatória podendo marcar critérios diferentes e injustos de avaliação dos seus discentes. Grande parte dos Professores do 1.º Ciclo considera que o acompanhamento deveria ser realizado por eles, já os das AEC encontram-se divididos entre o acompanhamento dos Professores do 1.º Ciclo e por ambas as partes, ou seja, coordenadores e professores.

Acreditamos que as AEC são um meio essencial de desenvolvimento intelectual para as nossas crianças, apesar não possuírem força suficiente para competir com as restantes áreas curriculares, nem tendo que o fazer, sendo aparentemente apenas um apêndice ao currículo escolar, elas são complementares, sendo inegável que a introdução destas actividades veio enriquecer o currículo, reforçando e abrindo portas para o desenvolvimento humano e a formação pessoal e social. Isto é “(...) o Sistema

Educativo apresenta à escola, a possibilidade de manter no seu interior espaços curriculares de utopia, de apetência por outros saberes e fazeres, de desejo de diferença, de variados modos de estar, em suma, de desenvolvimento harmonioso das necessidades básicas” (Silveira,2007:2). Constatamos que as AEC são realmente um âmbito de Animação Socioeducativa.

Depois de percorridos cerca de dois anos, e de efectivarmos as conclusões finais deste projecto com o título “ Actividades de Enriquecimento Curricular: novo paradigma da Animação Socioeducativa”. Já que “o caminho se fez caminhando”, terminamos, referindo que este trabalho nos proporcionou reflexões e aprendizagens que, não sendo definitivas, nos abrem uma quantidade interessante de possibilidades, apesar das limitações, tanto bibliográficas como documentais, constrangimentos próprios de um trabalho empírico que carece sempre da generosidade dos actores, do esforço do investigador, apesar da condicionante decorrente do espaço e tempo disponíveis. Mas, damo-nos por satisfeitos: chegámos a bom porto.

BIBLIOGRAFIA

AIRES, F. (1991). Curral de Vacas – Alguns subsídios para a sua história. *In Separata da Revista Aquae Flaviae* – nº5.

ALBARELLO L. et al (1997). *Prática e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Grádiva.

ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1995). *A investigação nas ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

AMARO, A. et al (2005). *A arte de fazer questionários*. Disponível em: <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>>. Consultado em 15 Maio de 2010.

ANDER-EGG, E. (1999). *Léxico do animador*. Amarante. Edições ANASC.

ANDER-EGG, E. (2000). *Metodologia y Praticas de la Animación Sociocultural*, Editorial CCS.

ARAUJO, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Lisboa: Prime Books.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

ARRIGO, A. et al (2001). Análise de Conteúdo da Psicologia Educacional. *In Psicologia Escolar e Educacional*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=5141385572001000100012&script=sci_arttext&tlng=pt . Consultado em 30 de Setembro de 2010.

AZEVEDO, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

BARBOSA, F. (2006). Tempo livre, Tempo de Anima. *In Peres e Lopes (Coordenadores) Animação, Cidadania e Participação*. APAP, pp.121-123.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, A. & LEHFELD, S. (2005). *Projecto de Pesquisa: propostas metodológicas*. 16º Edição, Petrópolis: Vozes.

- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto e investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENJAMIN, M. & RODOLPHE, G.(2001). *O Inquérito*. Lisboa: Celta Editora.
- BISQUERRA R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Prático*, Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*, Porto: Porto Editora.
- CABRAL, A. (1991). *O Mundo fascinante do jogo*. Lisboa, Editorial Notícias.
- CABUGUEIRA, A. (2001). *O Capital Humano – Contributo reflexivo para o estudo da relação entre a Educação, a Economia e o Desenvolvimento Humano*, Vila Real: UTAD.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). *Relatório de Acompanhamento. Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Guia para a Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, R. (1996). *Historia do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CERVO, A. & BERVIAN, P. (1996). *Metodología Científica*. São Paulo: Makron Books, 4º Edição.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial da Muralla, S. A.

CUENCA, C. (2006). *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Estudios de Ocio, Universidade de Deusto, Bilbao.

D'OLIVEIRA, T. (2005). *Teses e Dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*, Lisboa: Editora RH, Lda, 2º Edição.

DEB-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Editorial do Ministério da Educação, 4º Edição.

DEBESSE, M. (1999). *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.

DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ECO, H. (1995). *Como se faz uma tese*. Lisboa: Editorial Presença, 6º Edição.

FACHADA, A (2008). Contributos da Animação Socioeducativa para uma pedagogia do Lazer. In *Revista Iberoamericana – Contributos da Animação Socioeducativa: vol.3, Número 1, RIA*. Disponível em: www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac506.pdf. Consultado em 30 de Setembro de 2010.

FERNANDES, A. (1995). *Métodos e Regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora, 2º Edição.

FORTIN, M. (1999). *Processo de Investigação: Da concepção à realidade*. Loures, Lusociencia.

- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas Editora.
- GOMES, A. (2002). *A Música como factor de autocrescimento individual e comunitário*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- GONZÁLEZ, I. (2010). Prólogo: La Metodología al servicio de los conceptos el carácter subyacente de la metodología en la Investigación educativa in *Metodologia Científica FundamentoS, Metodos e Técnicas*, Lisboa: Instituto Piaget, 2º Edição.
- HILL, M. & HILL, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo, 2º Edição.
- HUIZINGA, J. (1998): “*Homo Ludens*”, Madrid, Alianza Editorial S.A.
- JARDIM, J. (2002). *O Método da Animação*. Editora AVE, 2º Edição.
- LANÇA, R. (2009). *Animação desportiva e tempos livres - Perspectivas de organização*. Alfragide: Texto Editores, 2º Edição.
- LARRAZÁBAL, M. (2008). *A figura e a formação do animador sociocultural*”, in *Trilla (Coord.): Animacion Sociocultural Teorias, programas y âmbitos*, Barcelona: Ariel Educación, pp.123-125.
- LESSARD-HÉBERT, M. et al (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEWIN, K. (1946). *Action research and minority problems*, in Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Como planificar la investigacion-accion*. Barcelona: Laertes.
- LOPES, G. (2000): “*Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*”, 3º Edição, São Paulo, Editora Cortez.
- LOPES, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. 2º Edição, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1988), *Técnicas de pesquisa*, S. Paulo, Atlas.
- MARTINS, M. (1977). *Animação o que é?* In *Intervenção – Revista de Animação Sócio-cultural* nº5/6. Lisboa, pp. 2-5.

ME-MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei nº 46/86*, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Diário da República.

ME-MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Despacho nº 12591/2006 (2º Serie)* de 16 de Junho de 2006: Diário da República.

ME-MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Despacho nº 14460/2008 (2º Serie)* de 26 de Maio de 2008: Diário da República.

MINAYO, M. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec - Abrasco, 2º Edição.

MINAYO, M. (2000). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec - Abrasco, 7º Edição.

MORAIS, D. (1975). *Relatório de Estágio de Formação de Animadores Socioeducativos*. Lisboa: FAOJ.

MUÑOZ, T. (2003), *El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluacion*.

Disponível em

http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf.

Consultado em 22 de Novembro de 2004.

NUNES, A. et al (2008). Análise de Conteúdo: Olhar da Técnica sobre o preconceito racial no Brasil. In *www. Psicologia.com.pt*. Disponível em

<http://www.Psicologia.com.pt/artigos/textos/A0443.pdf>. Consultado em 30 de Setembro de 2010.

OLIVEIRA, M. et al (2006/07). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Folheto edições & Design.

PÉLICO, S. (1923). *História da instrução popular em Portugal*. Lisboa: Lúmen.

PEREIRA, J. et al (2008). *Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI*, 1º Edição, Editor: Intervenção – Associação para Promoção e Divulgação Cultural”.

- PERES, A. (2004). *A Animação Sociocultural no Centro de desenvolvimento pessoal e comunitário*. Porto: A página da Educação (Nº130, Ano13, p.27).
- PEREZ G. (2007). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla. Vols. I e II.
- PIRES, C. (2007). *A construção de sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a tempo inteiro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, consultado em Maio de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- QUINTAS, F. (1998). *Las Técnicas de Grupo en la Animación Comunitária*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.
- RAMOS, A. et al (2001). *Animação desportiva para jovens*. Coimbra: Livraria Almedina.
- READ, H. (1978). Prática Pedagógica. In *Ano Internacional da Criança/Intervenção – Revista de Animação Sócio-cultural*, nº9 Novembro, pp 2-10.
- RICHARDSON, R.(1999). *Análise de Conteúdo*. In *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*, 3º Ed. Ver.ampl. São Paulo: Editora Atlas.
- ROGERS, C. (1978). Prática Pedagógica. In *Ano Internacional da Criança/Intervenção – Revista de Animação Sócio-cultural*, nº9 Novembro, pp 2-10.
- ROUZEL, J. (2002). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.
- SILVA, M. (2008). Pais contestam carácter obrigatório das AEC. Escolas flexibilizam horários sem assegurar acompanhamento dos alunos nesses períodos. In *Jornal de Notícias Nacional* de 20 de Outubro, p.7.
- SILVEIRA, D. (2007). *Actividades de Enriquecimento Curricular – Actividade Física e Desportiva. Procedimento para a sua implementação. Estudo realizado nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Braga*. Porto: U. Porto, Faculdade de Desporto.

SOLER, P. (2008). A Animação Sociocultural e a Animação socioeducativa no contexto da Infância. In *A Animação Sociocultural e os desafios do séc. XXI. Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural*.

STERN, A. (1978). Prática Pedagógica. In *Ano Internacional da Criança/Intervenção – Revista de Animação Sócio-cultural*, nº9 Novembro, pp 2-10.

TRILLA, J. (1993). *La Educación fuera de la escuela, Ámbitos no formales y educacion social*. Madrid: Ariel.

TRILLA, J. (1997). *Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa, Editorial Ariel.

TRILLA, J. et al (2008). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus editorial.

TUCKMAN, B. (2002), *Manual de investigação em educação*, Lisboa, F.C.Gulbenkian.

VALA, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In SILVA, A.S. E PINTO, J.M. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. 5.º Ed. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-127.

VENTOSA, V. (1993). *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*, Madrid: Editorial Popular.

VENTOSA, V. (1995). *La Animación en Centros Escolares*. Madrid: Editorial.

VENTOSA, V. (1997). *Intervención Socioeducativa*. 1º Edição, Editorial CCS, Colección, Escuela de Animación.

VENTOSA, V. (2002). *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial CCS.

VENTOSA, V. (2003). *Educación para la Participación en La Escuela – Animación en Centros Educativos*. Madrid: Editorial CCS.

SITES DA INTERNET VISITADOS:

•<http://alunasanimacao.blogspot.com/2007/03/o-perfil-do-animador-social.html>

- www.inei.gob.pe
- [http://www.infopedia.pt/observação participante](http://www.infopedia.pt/observação%20participante)
- www.yahoraquehago.org
- www.oei.es/quipu/portugal/história.pdf

APÊNDICES

Apêndice I

Calendarização do Projecto de Investigação

Projecto: As Actividades de Enriquecimento Curricular: um novo paradigma de Animação Socioeducativa.									Ano de conclusão: 2010
Actividades a realizar	Set/Out	Nov/Dez	Jan/Fev	Mar/Abr	Mai/Jun	Jul	Ago	Set	Out
Apresentação do Projecto	×								
Recolha de dados	×	×	×						
Análise e processamento de dados				×	×				
Redacção						×	×		
Correcção								×	×
Entrega									×

Apêndice II

Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação que visa a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Animação Sociocultural e pretende recolher informações sobre a opinião dos Encarregados de Educação/Pais.

Este estudo privilegia as Actividades de Enriquecimento Curricular e a Animação Socioeducativa enquanto âmbito da Animação Sociocultural.

Os dados registados neste questionário são confidenciais e a informação recolhida será apenas utilizada nesta investigação. O questionário é anónimo e a sua identidade não será utilizada em ocasião alguma.

INSTRUÇÕES:

- Responda às questões com sinceridade. A sua opinião é importante.
- Assinale com uma cruz (X) o quadrado que corresponde à sua situação.

1.ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

PAI	MÃE	OUTRO

2.IDADE

Menos de 25 anos	25 a 30	30 a 35	35 a 40	40 a 45	45 a 50	Mais de 50 anos

3.SEXO

MASCULINO	FEMININO

4.HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

1.º Ciclo /4.º Classe	2.ºCiclo/ 6º Ano	3º Ciclo/9º Ano	Ensino Secundário 12.º Ano	Ensino Superior

5.SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Trabalhador Dependente	Trabalhador Independente	Desempregado

6.NÚMERO DE PESSOAS DO AGREGADO FAMILIAR

Menos de 3	3	4	5	6	Mais de 6

7. NÚMERO DE FILHOS E/OU ENCARREGANDOS (Dependentes)

1	2	3	4	5	6

8. NÚMERO DE FILHOS E/OU ENCARREGANDOS QUE FREQUENTAM O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1	2	3	4	5

9.ANO DE ESCOLARIDADE QUE FREQUENTA O SEU EDUCANDO?

1.º	2.º	3.º	4.º

10.SABE EM QUE CONSISTEM AS AEC?

SIM	NÃO

11. AS AEC SÃO: quatro hipóteses, sendo uma a correcta.

Actividades de engenho e criatividade	
Actividades de engenharia e computação	
Actividades de enriquecimento curricular	
Actividades de ética e cidadania	

12.CONSIDERA IMPORTANTE O APARECIMENTO DAS AEC (por extenso)?

Refira porquê?

13. O(S) SEU(S) FILHO(S) FREQUENTA(M) AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR?

SIM	NÃO

13.1. QUAIS?

INGLÊS	MÚSICA	TIC	ACTIVIDADE FISICA E DESPORTIVA	TODAS AS AEC

14. INSCREVEU O SEU EDUCANDO DANDO-LHE LIBERDADE DE ESCOLHER AS ACTIVIDADES QUE MAIS GOSTA?

SIM	NÃO

15. COMO VALORIZA A PARTICIPAÇÃO DOS SEUS EDUCANDOS NESTE TIPO DE ACTIVIDADES?

MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE

16. A IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC CONTRIBUI PARA...

(Assinale uma única opção)

enriquecer o 1.º Ciclo	
apoiar as famílias	
colmatar o insucesso escolar	
ter as crianças ocupadas	

17. RELATIVAMENTE ÀS AEC O SEU EDUCANDO MANIFESTA?

(Assinale uma única opção)

Gostar por aprender coisas novas	
Aceitar por não haver solução devido ao seu horário de trabalho	
Indiferença	
Participar pelo convívio com os amigos	

18. AS CRIANÇAS PERMANECEM DUAS HORAS NAS AEC.

ASSIM SENDO, COMO AVALIA ESTE TEMPO DE PERMANÊNCIA?

EXCESSIVO	
SUFICIENTE	
INSUFICIENTE	

19.QUAIS AS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO SEU FILHO?

INGLÊS	MÚSICA	TIC	ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA	TODAS AS AEC

20. SE ALGO MAIS O (A) PREOCUPAR QUE NÃO TENHA SIDO ABORDADO NAS DIVERSAS QUESTÕES, UTILIZE ESTE ESPAÇO PARA O REFERIR. OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Solicito o seu preenchimento com a maior brevidade possível.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, text, or other markings on the page.

Apêndice III

Inquérito por Questionário aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e
Professores das AEC

INQUERITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num projecto de investigação que visa a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Animação Sociocultural e pretende recolher informações exploratórias sobre a opinião dos professores das AEC e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Vertical Nadir Afonso.

Este estudo privilegia as Actividades de Enriquecimento Curricular e a Animação Socioeducativa enquanto âmbito da Animação Sociocultural.

Os dados registados neste questionário são confidenciais e a informação recolhida será apenas utilizada nesta investigação. O questionário é anónimo e a sua identidade não será utilizada em ocasião alguma.

Escola: _____

Freguesia: _____

INSTRUÇÕES:

- Responda às questões de uma forma sincera e objectiva.
- Assinale com uma cruz o quadrado que corresponde à sua situação.

21.Dados Biográficos

1.1.Categoria Profissional:

Professor/a do 1º Ciclo do Ensino Básico

☐

Professor/a das AEC

☐

1.2.Experiência Profissional:

Menos de 5 anos	6 a 10	10 a 15	15 a 20	20 a 25	25 a 30	Mais de 30 anos

1.3. Sexo: F ☐ M ☐

1.4.Idade:

Menos de 25 anos	25 a 30	30 a 35	35 a 40	40 a 45	45 a 50	Mais de 50 anos

Responda às questões e justifique a sua opção:

2.1.Considera as AEC uma imposição para as crianças? Porquê?

2.2.As crianças devem ter o direito de escolher as actividades que querem realizar? Explique a sua opção.

2.3.Pensa que as actividades das AEC são organizadas em função das idades e anos de escolaridade? Porquê?

2.4.Considera as AEC integradas num formato de Escola a tempo inteiro?

2.5.Os professores das AEC estão preparados para dar uma maior importância ao saber escolar ou ao brincar?

2.6.As AEC são planificadas para serem o quê? Aulas? Actividades extra-curriculares ou actividades complementares?

2.7.Encontra benefícios nas AEC para as crianças e/ou para os pais? Quais?

2.8.Acha fundamental a existência de uma articulação entre os professores titulares e os das AEC, de modo a criar soluções mais eficazes para o bom funcionamento das actividades no que concerne à gestão do tempo e do espaço? Esclareça.

2.9.As AEC devem ser realizadas no espaço escolar ou fora dele? Porquê!

2.10.Considera que os professores das AEC são muitas das vezes mal interpretados pelas crianças?

2.11.As AEC devem ser algo diferente das aulas normais?

2.12.As AEC são essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança?

2.13.As crianças que participam nas AEC devem ser avaliadas com carácter formativo ou sumativo?

2.14.Os professores das AEC devem ter visitas de acompanhamento, por parte dos seus coordenadores ou simplesmente, o acompanhamento dos professores do 1º ciclo?

2.15. Se algo mais o (a) preocupar que não tenha sido abordado nas diversas questões, utilize este espaço para o referir.

Obrigado pela sua colaboração.

Solicito o seu preenchimento com a maior brevidade possível.

Apêndice IV

Grelhas de Observação Comportamental dos alunos em Actividades de
Enriquecimento Curricular – Actividade Física e Desportiva (Santo
António de Monforte e Faiões)

Actividade Física e Desportiva



GRELHA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA EBI DE SANTO ANTÓNIO DE MONFORTE	1.º/4.º ano	Ano Lectivo 2009/2010	1º Período
---	-------------	-----------------------	------------

ALUNO	ASSIDUIDADE			COMPORTAMENTO			PARTICIPAÇÃO/INTERESSE				DESTREZA		
	Sempre	Nem sempre	Quase nunca	Muito Bom	Bom	Rebelde/ Impulsivo	Demonstra Muito	Demonstra Suficiente	Demonstra Pouco	Não demonstra	NS	S	SB
Aluno1 (CLAÚDIO)	X				X			X				X	
Aluno2 (DÁRIO)		X				X			X		X		
Aluno3 (JOÃO P.)	X				X		X					X	
Aluno4 (LEANDRO)		X				X			X		X		
Aluno5 (LUCAS)	X					X			X		X		
Aluno6 (DENIS)	X				X			X				X	
Aluno7 (DIOGO)	X				X			X				X	
Aluno8 (JOSE)					X			X				X	
Aluno9 (TELMO)		X			X			X				X	
Aluno10 (VERA)	X				X		X						X

Fonte: Elaboração Própria adaptada da grelha de Avaliação Global das AEC 2010 (site: www.aena.pt)



Actividade Física e Desportiva

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA EBI DE SANTO ANTÓNIO DE MONFORTE	1.º/4.º ano	Ano Lectivo 2009/2010	2º Período
---	-------------	-----------------------	------------

ALUNO	ASSIDUIDADE			COMPORTAMENTO			PARTICIPAÇÃO/INTERESSE				DESTREZA		
	Sempre	Nem sempre	Quase nunca	Muito Bom	Bom	Rebelde/ Impulsivo	Demonstra Muito	Demonstra Suficiente	Demonstra Pouco	Não demonstra	NS	S	SB
Aluno1 (CLAÚDIO)	X			X			X						X
Aluno2 (DÁRIO)	X				X				X			X	
Aluno3 (JOÃO P.)	X			X				X				X	
Aluno4 (LEANDRO)		X			X				X			X	
Aluno5 (LUCAS)	X					X		X				X	
Aluno6 (DENIS)	X				X			X				X	
Aluno7 (DIOGO)	X				X			X				X	
Aluno8 (JOSÉ)	X				X			X				X	
Aluno9 (TELMO)		X			X				X			X	
Aluno10 (VERA)	X				X			X				X	

Fonte: Elaboração Própria adaptada da grelha de Avaliação Global das AEC 2010 (site: www.aena.pt)

Actividade Física e Desportiva



GRELHA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA EBI DE SANTO ANTÓNIO DE MONFORTE	1.º/4.º ano	Ano Lectivo 2009/2010	3º Período
---	-------------	-----------------------	------------

ALUNO	ASSIDUIDADE			COMPORTAMENTO			PARTICIPAÇÃO/INTERESSE				DESTREZA		
	Sempre	Nem sempre	Quase nunca	Muito Bom	Bom	Rebelde/ Impulsivo	Demonstra Muito	Demonstra Suficiente	Demonstra Pouco	Não demonstra	NS	S	SB
Aluno1 (CLAÚDIO)	X			X			X						X
Aluno2 (DÁRIO)	X				X			X				X	
Aluno3 (JOÃO P.)	X			X			X						X
Aluno4 (LEANDRO)		X			X				X			X	
Aluno5 (LUCAS)	X					X		X				X	
Aluno6 (DENIS)	X			X			X						X
Aluno7 (DIOGO)	X				X			X				X	
Aluno8 (JOSÉ)	X				X			X				X	
Aluno9 (TELMO)													
Aluno10 (VERA)													

Fonte: Elaboração Própria adaptada da grelha de Avaliação Global das AEC 2010 (site: www.aena.pt)



Actividade Física e Desportiva

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA EBI DE FAIÕES															1.º/2.º ano			Ano Lectivo 2009/2010			1º Período		
ALUNO	ASSIDUIDADE			COMPORTAMENTO			PARTICIPAÇÃO/INTERESSE				DESTREZA												
	Sempre	Nem sempre	Quase nunca	Muito Bom	Bom	Rebelde/ Impulsivo	Demonstra Muito	Demonstra Suficiente	Demonstra Pouco	Não demonstra	NS	S	SB										
Aluno1 (ANA C.)	X			X			X						X										
Aluno2 (ANA F.)		X			X			X				X											
Aluno3 (CATIA)	X			X			X						X										
Aluno4 (DIANA)	X				X			X				X											
Aluno5 (FILIPA)	X				X			X				X											
Aluno6 (JOANA)	X				X				X			X											
Aluno7 (LARA)	X			X				X				X											
Aluno8 (LAURA)	X			X			X						X										
Aluno9 (LUIS)		X			X			X				X											
Aluno10 (RICARDO)		X				X	X					X											
Aluno11 (HERMINIA)	X				X			X				X											
Aluno12 (GABRIEL)	X			X			X						X										
Aluno13(MANUEL)	X			X				X					X										
Aluno14 (JOAO P.)	X				X		X						X										
Aluno15 (MARCIO)	X				X			X					X										
Aluno16 (DIANA)		X				X			X			X											
Aluno17(PAULO)		X				X			X			X											

Fonte: Elaboração Própria adaptada da grelha de Avaliação Global das AEC 2010 (site: www.aena.pt)



Actividade Física e Desportiva

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA EBI DE FAIÕES															1.º/2.º ano			Ano Lectivo 2009/2010			2º Período		
ALUNO	ASSIDUIDADE			COMPORTAMENTO			PARTICIPAÇÃO/INTERESSE				DESTREZA												
	Sempre	Nem sempre	Quase nunca	Muito Bom	Bom	Rebelde/ Impulsivo	Demonstra Muito	Demonstra Suficiente	Demonstra Pouco	Não demonstra	NS	S	SB										
Aluno1 (ANA C.)	X			X			X						X										
Aluno2 (ANA F.)		X			X			X															
Aluno3 (CATIA)	X			X			X						X										
Aluno4 (DIANA)	X				X			X															
Aluno5 (FILIPA)	X				X				X														
Aluno6 (JOANA)	X																						
Aluno7 (LARA)	X			X				X															
Aluno8 (LAURA)	X			X			X																
Aluno9 (LUIS)		X			X			X					X										
Aluno10 (RICARDO)		X			X		X																
Aluno11 (HERMINIA)	X				X			X															
Aluno12 (GABRIEL)	X			X			X																
Aluno13(MANUEL)	X			X				X					X										
Aluno14 (JOAO P.)	X				X		X																
Aluno15 (MARCIO)	X				X			X															
Aluno16 (DIANA)		X			X			X					X										
Aluno17(PAULO)		X			X			X					X										

Fonte: Elaboração Própria adaptada da grelha de Avaliação Global das AEC 2010 (cite: www.aena.pt)



Actividade Física e Desportiva

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA EBI DE FAIÕES	1.º/2.º ano	Ano Lectivo 2009/2010	3º Período
----------------------	-------------	-----------------------	------------

ALUNO	ASSIDUIDADE			COMPORTAMENTO			PARTICIPAÇÃO/INTERESSE				DESTREZA		
	Sempre	Nem sempre	Quase nunca	Muito Bom	Bom	Rebelde/ Impulsivo	Demonstra Muito	Demonstra Suficiente	Demonstra Pouco	Não demonstra	NS	S	SB
Aluno1 (ANA C.)	X			X			X						X
Aluno2 (ANA F.)	X				X		X						X
Aluno3 (CATIA)	X			X			X						X
Aluno4 (DIANA)	X				X			X				X	
Aluno5 (FILIPA)	X				X			X				X	
Aluno6 (JOANA)	X				X				X			X	
Aluno7 (LARA)	X			X			X						X
Aluno8 (LAURA)	X			X			X						X
Aluno9 (LUIS)		X			X			X				X	
Aluno10 (RICARDO)		X			X		X					X	
Aluno11 (HERMINIA)	X				X			X				X	
Aluno12 (GABRIEL)	X			X			X						X
Aluno13 (MANUEL)	X			X				X					X
Aluno14 (JOAO P.)	X				X		X						X
Aluno15 (MARCIO)	X				X			X					X
Aluno16 (DIANA)		X			X				X			X	
Aluno17 (PAULO)		X			X				X			X	

Fonte: Elaboração Própria adaptada da grelha de Avaliação Global das AEC 2010 (site: www.aena.pt)

Anexos -CD

Projecto Educativo do Agrupamento Nadir Afonso ANEXO I

Projecto Curricular de Turma de Santo António de Monforte ANEXO II

Projecto Curricular de Turma de Faiões ANEXO III

Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 ANEXO IV

Decreto- lei nº6/2001 ANEXO V

Despacho n.º12591/2006 (2.º série) ANEXO VI

Despacho n.º14459/2008 ANEXO VII

Respostas do Encarregados de Educação ANEXO VIII

Respostas dos Professores do 1.º Ciclo ANEXO IX

Respostas dos Professores das AEC ANEXO X