

IMPACTO AEC

PROJETO

1

AVALIAÇÃO DO IMPACTO SOCIAL E DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

O CASO DA ÁREA METROPOLITANA DO PORTO
Ano Letivo 2011-2012



Rui Serôdio, José Albino Lima e Alexandra Serra

Com a colaboração de Paula Lopes e Luísa Catita



NOTA SOBRE A EQUIPA INVESTIGAÇÃO DO PROJETO

Coordenação Científica e Técnica:

Rui Serôdio

Psicólogo Social; Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

José Albino Lima

Psicólogo do Desenvolvimento e da Educação; Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

Alexandra Serra

Psicóloga do Comportamento Desviante e da Transgressão; Professora Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte (CESPU, CRL)

Membros da Equipa de Investigação:

Paula Lopes

Psicóloga (Psicologia da Organizações, Social e do Trabalho; Investigadora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

Luísa Catita

Psicóloga (Psicologia Social); Investigadora e doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

Um projeto como aquele que aqui relatamos, nomeadamente pela sua abrangência e pelo número de parceiros e de interlocutores envolvidos, apenas pode chegar a bom termo se se garantir a colaboração ativa dos múltiplos “atores” relevantes para a complexa logística que este implicou. Estamos cientes de que no corpo do presente trabalho não apresentamos todos os aspetos relevantes com os quais os vários parceiros tiveram de lidar nos bastidores do Projeto Impacto AEC-AMP. Particularmente para lidar com os fatores que permitiam assegurar que a sua implementação decorria mediante os parâmetros definidos à partida. Assim, a equipa de investigação que assina a autoria deste trabalho quer reservar este primeiro parágrafo para assumir a genuína coautoria do projeto no seu todo: partilhamo-la com os vários profissionais da AMP e dos Municípios que estiveram envolvidos nas diferentes fases de execução. Alguns destes são nomeados abaixo, mas um vasto grupo de outros será mais adiante identificado. Portanto, não se trata apenas de um agradecimento a estas pessoas mas antes de um justo reconhecimento do trabalho que desenvolveram neste projeto.

4

Dirigimos os nossos primeiros “agradecimentos” aos mais de 10000 participantes junto dos quais foram recolhidos os dados que permitem testar os objetivos para os quais o Projeto Impacto AEC-AMP foi desenhado. Entre estes, queremos dirigir um agradecimento muito especial às cerca de 4700 crianças que nos deram o prazer de contar com a sua participação e sem as quais o projeto em si mesmo seria desprovido de sentido: veremos adiante que todo ele foi, como deveria ser, estruturado, tanto conceptualmente como metodologicamente, em seu torno. Estamos seguros de que os Investigadores de Terreno nos acompanham neste agradecimento.

É também devido um agradecimento especial às mais de 3500 mães e pais daquelas crianças que voluntariamente aceitaram participar neste empreendimento e nos permitem incluir em larga escala a unidade de análise “família-escola”.

Ainda neste grupo, agradecemos aos cerca de 2000 professores e aos mais de 300 assistentes operacionais que participaram.

Não obstante a partilha de autoria que acima assinalámos, devemos um agradecimento sentido às dezenas de técnicos do conjunto dos municípios que compunham à altura a AMP, os quais assumiram várias funções executivas no projeto. Além de assumirem as funções de Investigadores de Terreno adiante descritas, foram também interlocutores locais do projeto para toda a logística de execução, assegurando a articulação do município com os vários parceiros envolvidos.

À entidade Área Metropolitana do Porto agradecemos a plena assunção da sua qualidade de “parceiro promotor” do Projeto Impacto AEC-AMP que sempre assegurou à equipa de investigação as condições requeridas para o desenvolvimento e execução do mesmo. Não podemos deixar também de assinalar e agradecer o zeloso respeito pela independência exigida à atividade desta equipa. Ao Conselho Metropolitano de Vereadores da Educação agradecemos o suporte que conferiu ao projeto.

Contudo, não poderíamos deixar de assinalar no seio da AMP um grupo muito restrito de pessoas cuja colaboração foi imprescindível nas várias fases de execução do projeto. O nosso agradecimento à Dra. Susana Castanheira pelo seu envolvimento no decurso de todo o processo, nomeadamente pelo seu imprescindível trabalho de articulação entre a equipa de investigação e os vários municípios e seus técnicos. Agradecemos ao Dr. Lino Ferreira e ao Dr. Vítor Pereira a colaboração prestada, particularmente na fase crucial de desenvolvimento do projeto. Ao Dr. Lino Ferreira devemos agradecer, e em nome da FPCEUP, ter “materializado” o suporte institucional da AMP sempre que o projeto o exigiu.

5

Reservamos um agradecimento final à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto por sempre ter dado resposta às solicitações que a equipa de investigação fez chegar no contexto do Projeto Impacto AEC-AMP. Pudemos contar sempre com os recursos materiais e humanos da faculdade para o desenvolvimento de atividades do projeto “dentro de portas”. Um agradecimento particular ao Serviço para a Educação Contínua pelo seu suporte à implementação do curso dirigido aos Investigadores de Terreno.

A todos o nosso agradecimento, na esperança de não ter injustamente omitido alguém.

ÍNDICE

ÍNDICE

	Página
INTRODUÇÃO	15
PARTE 1 - AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E O PROJETO IMPACTO AEC-AMP	18
1.1. DA OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	19
1.2. O PROJETO IMPACTO AEC-AMP	22
1.2.1. ENTIDADE PROMOTORA E EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO	22
1.2.1.1. Envolvimento e Formação dos Técnicos Locais de Trabalho de Campo	23
1.2.2. ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS	24
1.2.2.1. Estudo 1 - Avaliação dos Impacto social das AEC junto dos principais agentes educativos	24
1.2.2.2. Estudo 2 - Avaliação da Implementação das AEC	25
PARTE 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	26
2.1. RESPEITO PELO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DOS PARTICIPANTES	28
2.2. PROCEDIMENTOS E MATERIAIS DE INVESTIGAÇÃO: DIFERENCIAÇÃO ENTRE SUBAMOSTRAS	28
2.2.1. DIFERENCIAÇÃO NAS AEC-ALVO ENTRE AS SUBAMOSTRAS DE ALUNOS E PAIS E AS SUBAMOSTRAS DOS PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS	31
2.2.2. DEFINIÇÃO DO "CENÁRIO" DE RECOLHA DE DADOS COM OS ALUNOS	31
2.2.3. DIFERENCIAÇÃO ENTRE SUBAMOSTRAS NOS PROCEDIMENTOS DE RESPOSTA A QUESTÕES EQUIVALENTES	32
2.3. PRÉ-TESTAGEM DOS QUESTIONÁRIOS E PROCEDIMENTOS: A "CAPITALIZAÇÃO" DOS ESTUDOS ANTERIORES	34
2.4. FORMAÇÃO DE INVESTIGADORES DE TERRENO: O ENVOLVIMENTO DOS TÉCNICOS DOS 16 MUNICÍPIOS	35

2.4.1. PREPARAÇÃO PRÉVIA DS MATERIAIS	36
2.4.2. RECOLHA DE DADOS COM OS ALUNOS	37
2.4.3. RECOLHA DE DADOS COM PROFESSORES TITULARES E ASSISTENTES OPERACIONAIS	39
2.4.4. COMPETÊNCIAS-BASE DE CRIAÇÃO E ENTRADA DE BASES DE DADOS	39
2.5. ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DO IMPACTO SOCIAL DAS AEC	40
2.5.1. SELEÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - ALVO	40
2.5.2. PROCESSO DE AMOSTRAGEM	41
2.5.3. AMOSTRA TOTAL E SUBAMOSTRAS	43
2.5.3.1. Amostra Total e Subamostras Teóricas	43
2.5.3.2. Amostra Total e Subamostras Efetivas	45
2.5.4. PROCEDIMENTO	48
2.5.5. MEDIDAS DEPENDENTES	49
2.5.5.1. INDICADOR 1 - Satisfação e Atitudes do Contexto-Escola em relação às AEC	49
2.5.5.1.1. Participação dos Alunos nas AEC - Satisfação Percecionada pelos Vários Atores do Contexto-Escola.	49
2.5.5.1.2. Satisfação dos Pais, Professores Titulares, Professores e Assistentes Operacionais com a participação dos alunos nas AEC.	50
2.5.5.1.3. Conversar com os pais sobre as AEC.	51
2.5.5.1.4. Percepção dos Alunos sobre a Importância conferida às AEC porta parte dos Pais e Professores Titulares.	52
2.5.5.1.5. Avaliação do comportamento dos Alunos nas aulas das AEC.	52
2.5.5.1.6. Preferência dos alunos Relativamente às AEC - Ranking.	54
2.5.5.1.7. Impressão dos Pais sobre os Professores de AEC.	55
2.5.5.1.8. Atitude Global em Relação às AEC.	55
2.5.5.2. INDICADOR 2 - Impacto Percebido das AEC em Dimensões do Desenvolvimento do Aluno	55
2.5.5.2.1. Percepção das AEC enquanto Promotoras do Desenvolvimento do Aluno.	56

2.5.5.2.2. Percepção das AEC enquanto Promotoras de Outras Aprendizagens Escolares.	56
2.5.5.2.3. Percepção das AEC enquanto Promotoras do Sucesso Escolar.	57
2.5.5.2.4. Percepção das AEC enquanto Promotoras de “Inovação” na Aprendizagem.	58
2.5.5.2.5. Percepção dos Adultos sobre o contributo das AEC para o Desenvolvimento do Gosto dos Alunos por Diferentes Domínios.	58
2.5.5.3. INDICADOR 3 - Impacto Social das AEC na vida das famílias e sua Relação com a Escola	59
2.5.5.3.1. Conhecimento e Fontes de Informação sobre as AEC.	60
2.5.5.3.2. Importância Relativa dos Motivos Subjacentes à Inscrição das Crianças nas AEC.	61
2.5.5.3.3. Possibilidade de Acesso a Atividades Desenvolvidamente Relevantes Fora do Contexto-Escola.	62
2.5.5.3.4. Horário Preferencial para o Funcionamento das aulas de AEC.	63
2.5.5.4. INDICADOR 4 - Qualidade do Contexto-Escola para Implementação das AEC	63
2.5.5.4.1. Espaços, Equipamentos e Material Pedagógico para Implementação das AEC.	64
2.5.5.4.2. Planeamento e Organização das AEC para Pais, Professores e Famílias.	64
2.5.5.4.3. Segurança e Supervisão dos Alunos, Segurança dos Profissionais, Iterações no Contexto-Escola e Relação dos Professores de AEC com a Entidade Patronal.	64
PARTE 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	66
3.1. INDICADOR 1 - SATISFAÇÃO E ATITUDES DOS ATORES DE CONTEXTO-ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS AEC	68
3.1.1. SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS AEC E PERCEPÇÃO DOS PAIS, PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS	69
3.1.1.1. Variação da Satisfação dos Alunos em função de Sexo e de Ano Escolar	70
3.1.1.2. Variação da Percepção dos Pais Sobre a Satisfação dos Alunos em Função de Sexo e Ano Escolar dos Alunos	71

3.1.2. SATISFAÇÃO DE PAIS, PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AEC	72
3.1.2.1. Variação da Satisfação dos Pais com a Participação dos Filhos nas AEC em função de Sexo e Ano Escolar	73
3.1.3. VARIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS ALUNOS, PERCEPÇÃO QUE OS PAIS TÊM DESTA SATISFAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS PAIS EM FUNÇÃO DA AEC ALVO	73
3.1.3.1. Comparação da Satisfação dos Alunos com a Satisfação dos Pais, e suas Percepções, através das 9 AEC-Alvo	74
3.1.4. FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS CONVERSAM EM CASA SOBRE AS AEC E SOBRE A ESCOLA EM GERAL	75
3.1.4.1. Variação da Frequência com que os Alunos Conversam em Casa sobre as AEC em Função de Sexo e de Ano Escolar	75
3.1.4.2. Variação da Frequência com que os Alunos conversam em Casa sobre as AEC em Função da AEC-Alvo	76
3.1.4.3. Contraste entre Conversar sobre as AEC e Sobre a "Escola em Geral"	76
3.1.5. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA CONFERIDA ÀS AEC POR PARTE DE PAIS E PROFESSORES TITULARES	78
3.1.5.1. Percepção que os Alunos têm da Importância que os Pais Conferem às Aulas de AEC	78
3.1.5.2. Variação da Percepção dos Alunos sobre a Importância Conferida pelos Pais à sua Participação nas AEC em Função das 9 AEC-Alvo	80
3.1.5.3. Variação da Percepção dos Alunos sobre a Importância Conferida pelos Pais à sua Participação nas AEC em Função de Sexo e de Ano Escolar	80
3.1.5.4. Percepção que os Alunos têm da Importância que os Professores Titulares Conferem às Aulas de AEC	80

3.1.5.5. Variação da Percepção que os Alunos têm da Importância que os Professores Titulares Conferem às Aulas de AEC, em função de Sexo e de Ano Escolar	81
3.1.5.6. Comparação entre a Percepção dos Alunos sobre a Importância conferida por Pais e Professores Titulares à sua participação nas AEC	82
3.1.6. AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC	82
3.1.6.1. Percepção Do Próprio Comportamento vs. Comportamento dos Outros	83
3.1.6.2. Variação da Auto e Hétero-Avaliação do Comportamento dos Alunos nas AEC em Função de Sexo e de Ano Escolar.	84
3.1.6.3. Percepção do Comportamento de “Todos Nós”	86
3.1.6.4. Variação da Hetero-Avaliação do Comportamento dos Alunos nas AEC em função de AEC-ALVO	86
3.1.6.5. Percepção do Impacto do Comportamento dos Alunos no Decurso das Aulas de AEC	87
3.1.6.6. Percepção do Impacto do Comportamento dos Alunos no Decurso das Aulas de AEC, em Função de Sexo e de Ano Escolar	88
3.1.6.7. Percepção do Comportamento dos Alunos no Decurso das Aulas de AEC, por parte de Pais, Professores e Assistentes Operacionais	89
3.1.6.8. Comportamento dos Alunos e Percepção Respetiva dos Pais, em Função de Sexo e Ano Escolar	91
3.2. INDICADOR 2 - IMPACTO PERCEBIDO DAS AEC EM DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO	93
3.2.1. PERCEÇÃO DO IMPACTO DAS AEC NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO E NAS SUAS COMPETÊNCIAS ESCOLARES ENTIDADE PROMOTORA E EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO	94
3.2.1.1. As AEC Enquanto atividades Potenciadoras do Desenvolvimento Global do Aluno	94

3.2.1.2. Percepção dos Alunos acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global, em função de Sexo e de Ano Escolar	95
3.2.1.3. Percepção dos Alunos acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global, em função da AEC-Alvo	96
3.2.1.4. Percepção dos Pais acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global dos Alunos, em função de Sexo e de Ano Escolar	96
3.2.1.5. Percepção dos Pais acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global dos Alunos, em função da AEC-Alvo	98
3.2.1.6. Comparação da Percepção dos Alunos e dos seus Pais acerca do impacto das AEC no Desenvolvimento Global dos Alunos	98
3.2.2. AS AEC ENQUANTO POTENCIADORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS ESCOLARES	99
3.2.2.1. Percepção dos Alunos acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função de Sexo e Ano Escolar	100
3.2.2.2. Percepção dos Alunos acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função da AEC-Alvo	100
3.2.2.3. Percepção dos Pais acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função de Sexo e Ano Escolar	101
3.2.2.4. Percepção dos Pais acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função da AEC-Alvo	102
3.2.2.5. Comparação entre Alunos e Pais acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares	103
3.2.3. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE "INOVAÇÃO" NA APRENDIZAGEM	104
3.2.3.1. Percepção dos Alunos acerca da Inovação Proporcionada pelas AEC, em função de Sexo e Ano Escolar	105

3.2.3.2. Perceção dos Alunos acerca da Inovação Proporcionada pelas AEC, em função da AEC-Alvo	105
3.2.3.3. Relação entre a Perceção de Inovação Veiculada pelas AEC e outras medidas do seu Impacto	106
3.2.4. PERCEÇÃO DOS ALUNOS CERCA DO IMPACTO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DO SEU SUCESSO ESCOLAR	106
3.3. INDICADOR 3 - IMPACTO SOCIAL DAS AEC NA VIDA DAS FAMÍLIAS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA	108
3.3.1. IMPORTÂNCIA RELATIVA DOS MOTIVOS SUBJACENTES À INSCRIÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AEC	110
3.3.2. POSSIBILIDADE DE ACESSO A ATIVIDADES DESENVOLVIMENTALMENTE RELEVANTES FORA DO CONTEXTO-ESCOLA	111
3.3.3. GRAU DE CONHECIMENTO E FONTES DE INFORMAÇÃO DOS PAIS ACERCA DAS AEC	113
3.3.3.1. Grau de Conhecimento dos Pais acerca das AEC, em função de Sexo e do Ano Escolar	114
3.3.3.2. Grau de Conhecimento dos Pais acerca das AEC, em função da AEC-Alvo	114
3.3.3.3. Perceção dos Professores e dos Assistentes Operacionais acerca do Grau de Conhecimento dos Pais acerca das AEC	115
3.3.3.4. Fontes de Informação dos Pais acerca das AEC	116
3.3.4. HORÁRIO PREFERENCIAL PARA O FUNCIONAMENTO DAS AEC	116
3.4. INDICADOR 4 - QUALIDADE DO CONTEXTO-ESCOLA PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC	119
3.4.1. QUALIDADE DOS ESPAÇOS, EQUIPAMENTOS ESCOLARES E MATERIAIS PEDAGÓGICOS	119
3.4.2. PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS AEC PARA OS ALUNOS, PROFISSIONAIS E FAMÍLIAS	120
3.4.3. SEGURANÇA E SUPERVISÃO DOS ALUNOS, SEGURANÇA DOS PROFISSIONAIS, INTERAÇÕES NO CONTEXTO-ESCOLA E RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE AEC COM A ENTIDADE PATRONAL	121

PARTE 4. REFLEXÃO FINAL	123
4.1. O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC NAS COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DOS MUNICÍPIOS NO CONTEXTO EDUCATIVO	124
4.2. ACERCA DO CONTEXTO ATUAL DAS AEC: O CASO DA AMP E A “ESCALA NACIONAL”	125
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Quando foram propostas no seu modelo inicial, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) surgem como um programa destinado ao 1º ciclo do EB que procurava promover a operacionalização do conceito de “escola a tempo inteiro”. Não obstante as alterações introduzidas posteriormente (designadamente em 2008, 2011 e 2013), a orientação-base do programa assentou na ideia de facultar às crianças deste ciclo escolar um conjunto de atividades potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal. Este foi um dos pilares estruturantes do programa, definindo-se que as atividades implementadas deviam ser devidamente enquadradas do ponto de vista pedagógico de molde a assegurar o seu carácter de complementaridade às demais aquisições básicas associadas às aprendizagens “curriculares”.

Podemos definir outros dois pilares conceptuais associados ao programa. O primeiro é a dimensão de inclusão social que está na sua génese e que, entre outros aspetos, se materializa numa orientação de “apoio às famílias” através da adaptação dos tempos escolares às necessidades das mesmas. Contudo, em nosso entender, esta dimensão de inclusão social, no seu sentido mais amplo, materializa-se sobretudo pela generalização de um dispositivo pedagógico que visa promover competências diferenciadas das demais “aquisições escolares” através de oportunidades devidamente estruturadas a que grande parte das crianças não teria acesso fora da escola. O segundo pilar do programa diz respeito à capacitação das autarquias e de outras entidades locais para o desenvolvimento de ofertas escolares.

16

No presente trabalho apresentamos um projeto de investigação aplicada promovido pela Área Metropolitana do Porto nos anos de 2012 e 2013 que abrangeu a comunidade escolar dos 16 municípios que a compunham à altura. Entre alunos, respetivos pais, professores e assistentes operacionais, participaram nos estudos mais de 10000 pessoas. O objetivo nuclear do projeto era a produção de indicadores que permitissem aos municípios da AMP avaliar o impacto social e as condições de implementação das AEC. Discutiremos os resultados dos estudos que sustentam o impacto muito positivo das AEC junto dos vários agentes educativos no que concerne a

dimensão de desenvolvimento individual dos alunos. Discutiremos os resultados que suportam o forte carácter inclusivo que as AEC desempenham junto da comunidade escolar da AMP. A um outro nível, centraremos a nossa reflexão na medida em que as AEC – pelo facto de a sua implementação ter sido um desafio às competências dos municípios no domínio da educação – se tornaram um motor de desenvolvimento de elevadas competências técnicas e do alargamento de atribuições dos municípios no contexto educativo, bem como da aproximação entre a comunidade educativa e a comunidade local.

1

AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E O PROJETO IMPACTO AEC-AMP

PARTE 1 – AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E O PROJETO IMPACTO AEC-AMP

Na primeira secção desta parte do presente trabalho apresenta-se sucintamente o programa que foi definindo a implementação generalizada das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico nas escolas públicas, nomeadamente a forma como os critérios dessa implementação foram sendo ajustados. Seguidamente, apresentamos as linhas essenciais do Projeto Impacto AEC-AMP e a forma como este foi enquadrado no processo de parceria e de estreita articulação entre as várias entidades envolvidas no mesmo.

1.1

DA OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

19

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituem um projeto pedagógico com implementação a nível nacional e enquadram-se no conceito de Escola a Tempo Inteiro. Isto é, com esta iniciativa pretende-se ajustar o tempo da permanência das crianças nas escolas, de forma a responder às necessidades das famílias contemporâneas e, simultaneamente, assegurar que esse tempo é desenvolvimentalmente enriquecedor.

Com efeito, a Escola tem vindo a assumir responsabilidades cada vez mais abrangentes e diversas (estando o seu campo de atuação muito para além da dimensão curricular ou da especificidade do processo de ensino-aprendizagem), e os interfaces com a família, de modo particular, e a sociedade, em geral, tornam-se cada vez mais complexos e multidimensionais.

Para se compreender o processo de implementação das AEC é de todo conveniente visitar, embora sucintamente, o desenrolar do que tem sido o respetivo enquadramento legal.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 48º, reportava-se à ocupação dos tempos livres e desporto escolar. De modo mais concreto estipulava que “1 - as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres. 2 – Estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.” (cf. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - lei de Bases do Sistema Educativo).

Passados 20 anos, em 2006, o Ministério da Educação implementou o conceito de “Escola a Tempo Inteiro” e criou o designado Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular¹ (cf. Despacho 12591, de 16 de junho de 2006). De acordo com o documento, o Ministério da Educação levava especificamente em linha de conta a) “o papel fundamental que as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham ao nível da promoção de atividades de enriquecimento curricular através da organização de respostas diversificadas em função das realidades locais; b) “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas”.

20

No mesmo despacho, o Ministério da Educação considerava como atividades de enriquecimento curricular: (a) Atividades de apoio ao estudo; (b) Ensino do inglês; (c) Ensino de outras línguas estrangeiras; (d) Atividade física e desportiva; (e) Ensino da música; (f) Outras expressões artísticas; (g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados. As duas primeiras atividades: o Apoio ao Estudo e o Ensino do inglês para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade eram consideradas atividades obrigatórias nos planos de atividades dos agrupamento de escolas.

Em 26 de maio de 2008 surge o Despacho 14460 que vem, genericamente, consolidar o processo de implementação das AEC nas escolas, a nível nacional. Em linhas gerais é de salientar que o diploma define que a) as atividades de enriquecimento

¹ Após ter implementado no ano letivo 2005/2006 o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico que se assumia como “a primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro” (cf. Despacho nº 12591/2006; Despacho 14753 de 5 de julho de 2005).

curricular são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades; (b) é possível a flexibilização do horário curricular em função da adaptação às AEC e ao contexto escolar; (c) é da competência dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das atividades de enriquecimento curricular, tendo em vista garantir a qualidade das atividades, bem como a articulação com as atividades curriculares. (cf. Despacho 14460, de 26 de maio de 2008). Posteriormente, o Decreto-Lei nº 212, de 3 de setembro de 2009, vem estabelecer o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública.

Decorridos (pelo menos) três anos de implementação das AEC é emitido o Despacho n.º 8683, de 28 de junho de 2011, alterando, em parte, o despacho anterior e definindo as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família. Globalmente atribuiu-se um papel de maior relevo aos agrupamentos de escolas os quais devem, mediante a celebração de um acordo de colaboração, planificar as atividades de enriquecimento curricular, preferencialmente, em parceria com as autarquias locais. Acrescenta-se que quando se demonstre a não viabilidade de celebração do acordo de colaboração referido devem os agrupamentos de escolas planificar, promover e realizar as atividades de enriquecimento curricular enquanto entidades promotoras. Além do mais estabelece-se que “a planificação das atividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve, obrigatoriamente, envolver os educadores titulares de grupo, os professores do 1.º ciclo titulares de turma e os departamentos curriculares e mobilizar os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento (cf. Despacho 8683, de 28 de junho de 2011).

Ora, é precisamente neste cenário de transição das condições legais de implementação das AEC que surge o presente trabalho de Avaliação do Impacto Social e da Implementação de Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular nas escolas da Área Metropolitana do Porto (ano letivo 2011/2012).

Já no decurso do ano de 2013 surge um Despacho do Ministério da Educação e Ciência (Despacho 9265-B/2013, de 15 de julho) que vem introduzir novas alterações às condições legais de implementação das AEC, algumas das quais com elevado impacto potencial nos modelos de funcionamento adotados no contexto alargado dos 16 municípios da AMP, implicando ajustamentos muito significativos por parte das autarquias.

Numa súmula que não encerra todos os méritos, e seguramente os seus potenciais deméritos, podemos definir o programa que instituiu as Atividades de Enriquecimento Curricular num âmbito de cobertura nacional como uma iniciativa que cobriu vários objetivos: em primeiro lugar, o de facultar às crianças em contexto escolar do 1º ciclo do EB um conjunto de atividades potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal, concomitantes às demais competências académicas; em segundo lugar, materializou propósitos de inclusão social veiculados através do contexto-escola, nomeadamente pelo “apoio à família” através da adaptação dos tempos escolares às necessidades das mesmas, mas, porventura mais significativo, pela generalização de um dispositivo pedagógico que potencia um espetro alargado de competências e de “experiências desenvolvimentais” a que grande parte das crianças não teria acesso noutros moldes; finalmente, cumpriu uma importante função de capacitação das autarquias, e de outras entidades locais, no domínio da oferta educativa, particularmente na sua diversidade e articulação com as dinâmicas da comunidade.

22

1.2.1. ENTIDADE PROMOTORA E EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO

A entidade promotora deste projeto foi a Área Metropolitana do Porto. A coordenação científica e técnica foi assegurada por investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Professor Doutor Rui

Serôdio e Professor Doutor José Albino Lima, em parceria com o Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, CESPU, CRL, através da Professora Doutora Alexandra Serra.

A equipa de investigação integrou ainda as Mestres em Psicologia, Luísa Catita e Paula Lopes, ambas investigadoras na FPCE-UP.

1.2.1.1. Envolvimento e Formação dos Técnicos Locais para o Trabalho de Campo

Com vista à otimização dos recursos empregues na execução material do projeto, optou-se por integrar recursos humanos próprios dos municípios da AMP na recolha e introdução dos dados. Deste modo, foram estabelecidos procedimentos de estreita colaboração e articulação com interlocutores-chave de todos os 16 municípios. Em nosso entender, esta articulação foi um fator determinante para que se conseguisse a execução material no terreno de um projeto de elevada complexidade, nomeadamente logística, num período temporal ajustado às exigências.

Assim, envolveram-se e colaboraram diretamente neste processo os seguintes 53 técnicos dos municípios: Ana Carolina Silva (Arouca); Esmeralda Barbosa, Paula Tavares e Carla Alves (Vila Nova de Gaia); Patrícia Páscoa e Ana Meireles (Espinho); Anabela Tomé Faria Pontes, Sílvio Paulo Bizarro Fernandes e Estevão Marcos Guerra Liberal (Póvoa de Varzim); Isabel Cruz e Jacinta Costa (Vila do Conde); Alexandrina Areal, Sandra Salsas Pascoal e Bárbara Baião (Maia); Mafalda Fontão e Rui Santos (Santo Tirso); Ana Catarina Ribeiro, Carlos Miranda e Lisete Neves (Trofa); Patrícia Moreira, Nélson Costa e Vanessa Queirós (São João da Madeira); Helena Bento, Lídia Costa, Joana Pereira e Lígia Nora (Gondomar); Ana Raquel Dias Carvalhinho, Carla Marisa da Silva Palhares, Carlos Manuel Conceição Batista e João Alexandre Alves de Oliveira (Santa Maria da Feira); Irina Maria Gomes de Almeida, Sérgio Henrique de Oliveira Bastos e Nuno Tavares (Oliveira de Azeméis); Helena Oliveira, Helena Gonçalves, Maria José Almeida, Marta Costa, Maria Jorge Ruivo e Angelina Ramalho (Valongo); Hugo Cruz e Catarina Queirós (Matosinhos); Ana Margarida Vigário e Paula Ferreira (Vale de Cambra); Sónia Bastos, Celeste Pinto, Isabel Picotês, Sandra Ribeiro, Daniela Alves, Marília Teixeira, Jorge Lopes, Branca Teixeira, Paula Teixeira e Miguel Salazar (Porto). Como assinalamos adiante, 46 pessoas deste grupo participaram num curso de formação especificamente desenhado para

potenciar o seu enquadramento técnico no projeto, bem como a uniformização de critérios e metodologias a empregar.

1.2.2. ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS

O presente projeto de investigação aplicada tinha como objetivo global a produção de indicadores que permitissem aos municípios da AMP, e a esta enquanto entidade supramunicipal, avaliar o impacto e as condições de implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) promovidas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Enquadrando-se em domínios da Psicologia que apresentam modelos teóricos e investigação relevante neste domínio, incidiu-se sobre fatores que permitissem retirar conclusões relativas à qualidade do contexto educativo particular das AEC. Estes fatores foram agrupados em dois indicadores amplos dessa qualidade: o *Impacto das AEC* e a *Implementação das AEC*. Embora estes sejam dois indicadores interligados e o seu estudo seja concomitante, de facto, desenvolvem-se dois estudos: Estudo 1 – Avaliação do impacto das AEC junto dos principais agentes educativos; Estudo 2 – Avaliação dos contextos educativos da implementação das AEC.

24

1.2.2.1 Estudo 1 - Avaliação do Impacto Social das AEC junto dos principais agentes educativos

As AEC, enquanto atividades extracurriculares realizadas em contexto escolar, foram concebidas como dispositivo promotor da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, entendeu-se que o principal agente educativo junto do qual deve ser avaliado o impacto das AEC é o próprio aluno.

Por conseguinte, avaliou-se, nomeadamente, em que medida os alunos percecionam as AEC como uma mais-valia, qual o seu grau de satisfação por participarem nas AEC, a sua perceção do contributo que estas têm para o seu desenvolvimento, a relevância que lhes atribuem no contexto das restantes atividades escolares, etc.

Porém, o estudo do impacto das AEC ficaria incompleto se não se incluíssem outros agentes educativos relevantes em todo o processo da sua implementação nas escolas. Assim, as mesmas dimensões abordadas com os alunos foram avaliadas junto de outros agentes educativos cujo papel na qualidade e impacto efetivos das AEC é considerado fundamental. Concretamente, referimo-nos aos professores (incluindo os de AEC e aqueles que desempenham funções de coordenação), os assistentes operacionais e, finalmente, os pais dos alunos. As investigações anteriores (Serôdio, Lima & Serra, 2009, 2010) mostram que estes últimos são um veículo importante do impacto social das AEC e, portanto, não poderiam ser excluídos. Com os participantes adultos foram ainda avaliados outros fatores que não poderiam ser analisados junto das crianças.

Portanto, no Estudo 1, as populações-alvo foram os alunos do 1º ao 4º ano do EB, os respetivos pais, professores de AEC, outros professores e os assistentes operacionais. A amostra do estudo tem como ponto de referência os alunos que frequentam os quatro anos do 1º ciclo do EB em cada um dos municípios da AMP. Na seleção dos participantes do Estudo 1 foi adotado um procedimento de amostragem aleatória estratificada, considerando os seguintes critérios por ordem de entrada, aplicado à população dos alunos: agrupamento escolar, escola e ano escolar.

25

1.2.2.2 Estudo 2 - Avaliação da Qualidade do Contexto-Escola para a Implementação das AEC

No Estudo 2 foram contempladas dimensões que a literatura no domínio da avaliação da qualidade dos contextos educativos aponta como significativas para a promoção das boas práticas pedagógicas e desenvolvimento biopsicossocial das crianças, mas também dos restantes agentes educativos. As dimensões abordadas neste estudo podem agrupar-se em dois domínios mais amplos: fatores estruturais (e.g. espaço, equipamento e materiais pedagógicos, horários, transição entre atividades, segurança no contexto, etc.), e fatores processuais (e.g. interação entre os vários atores do contexto educativo – alunos, pais, professores, assistentes operacionais).

Os participantes no Estudo 2 foram os mesmos professores e assistentes operacionais que foram selecionados no processo de amostragem do Estudo 1.

2

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

PARTE 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Nesta parte do relatório apresentamos o enquadramento metodológico do projeto, explicitando-se as várias decisões que foram tomadas tendo em vista a prossecução dos objetivos que haviam sido definidos.

Como assinalamos na Parte 1, definiu-se que a amostra do Projeto Impacto AE-AMP deveria ser composta por 5 subamostras correspondentes a outras tantas “populações-alvo”: Alunos, Pais, Professores Titulares, Professores das AEC e Assistentes Operacionais. Esta diversidade amostral implicou o desenvolvimento de metodologias, e respetivas definições operacionais e procedimentos, que fossem adequados aos vários grupos de participantes envolvidos.

Descrevemos adiante todos os aspetos metodológicos relevantes para a sustentação científica e técnica dos estudos realizados. Assinalamos particularmente aqueles que foram determinados pelas especificidades e constrangimentos associados à realização dos estudos com as várias subamostras.²

27

Todos os procedimentos e materiais de investigação empregues foram aprovados pela Direção-Geral de Educação (Ministério da Educação e Ciência), designadamente através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Foram submetidos para aprovação quatro inquéritos diferentes, bem como respetivos procedimentos de recolha de dados com os respondentes a que eram destinados, designadamente: (1) inquérito para os alunos dos 1º e 2º anos; (2) inquérito para os alunos dos 3º e 4º anos; (3) inquérito para os pais dos alunos; (4) inquérito para os professores e assistentes operacionais.³ Atendendo aos conteúdos abordados no estudo, não era exigido pelo sistema de MIME a autorização por escrito dos encarregados de educação. Contudo, vários municípios optaram por enquadrar o envolvimento das crianças no projeto através de consentimento informado por estes últimos (Anexo 1).

² Disponibilizamos em anexo versões “impressas” de todos os materiais empregues na recolha de dados.

³ A entidade de aprovação destes inquéritos foi a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, respetivamente com os números 0315700001 a 0315700004.

2.1

RESPEITO PELO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DOS PARTICIPANTES

Devemos nesta altura introduzir um dos princípios que norteou tanto o desenvolvimento das metodologias de investigação, como a execução material dos estudos: o respeito pelo indivíduo que participava voluntariamente. Desta forma, as metodologias desenvolvidas, a estruturação das atividades ou tarefas propostas e todo o processo de recolha de dados, foram sempre subsidiárias deste preceito basilar.

Em linha com os princípios, tanto os Gerais como os Específicos, definidos no código deontológico que regula a atividade profissional dos psicólogos, foram criadas as condições que evitassem qualquer forma de mal-estar psicológico por parte dos indivíduos que participaram nos estudos.⁴ A este respeito, salientamos os tipos de materiais e procedimentos desenvolvidos para a recolha de dados com as crianças, cujas especificidades se descrevem adiante.

28

2.2

PROCEDIMENTOS E MATERIAIS DE INVESTIGAÇÃO:
DIFERENCIAÇÃO ENTRE SUBAMOSTRAS

A primeira etapa do projeto foi dedicada à definição e especificação dos procedimentos de recolha de dados e à elaboração dos materiais a ser empregues na investigação. Parte significativa deste processo incidiu na elaboração dos questionários que viriam a ser administrados aos diferentes grupos de participantes: alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade, alunos dos 3º e 4º anos, pais dos alunos dos quatro anos de escolaridade, professores titulares, professores das AEC e assistentes operacionais.

Neste processo de definição metodológica presidiram os seguintes critérios-base:

1. **Adequação da linguagem utilizada** aos vários grupos de participantes tanto nos questionários, como no processo de recolha dos dados;

⁴ cf. Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses; Regulamento Nº 258/2011, publicado na 2ª Série do Diário da República, a 20 de Abril de 2011.

2. **Inteligibilidade dos procedimentos de resposta** às questões por parte dos vários grupos de participantes;
3. **Maximização da “comparabilidade” dos dados** entre as várias subamostras dos estudos;
4. Definição de um **processo de “emparelhamento” aluno-pai/mãe** que, sendo eficaz, assegurasse o anonimato dos respondentes;
5. **Codificação confidencial dos questionários** de modo a possibilitar a realização de quaisquer tipos de estudos de *follow-up* com os alunos e/ou respetivos pais.

Do processo de adequação da linguagem dos questionários e da inteligibilidade do procedimento de resposta às questões dos mesmos, resultou a opção por questionários diferentes para os alunos dos dois primeiros anos e para os dos anos restantes. O questionário destinado aos alunos mais novos difere daquele para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade essencialmente em dois aspetos: é consideravelmente mais curto e recorre a procedimentos de resposta mais adequados a crianças com as idades habituais nos 1º e 2º anos. De todo modo, as questões que constam do questionário destes alunos estão também presentes com a mesma formulação no questionário dos mais velhos, embora neste se recorra a um procedimento de resposta diferente. Procedeu-se desta forma, para garantir a máxima “comparabilidade” possível entre os dados dos respondentes.

29

O questionário destinado aos pais foi elaborado partindo destes mesmos princípios. Assim, encontramos neste questionário um conjunto de variáveis que também estão presentes nos questionários dos alunos, sobretudo naquele dos alunos dos 3º e 4º anos.

Para garantir o **emparelhamento dos dados dos pais com os respetivos filhos** mantendo o anonimato de ambos, elaborou-se uma codificação que foi inscrita nos dois questionários emparelhados. Esta codificação foi designada de Código Aleatório de Participante (CAP), constituído por um prefixo relativo ao Município, seguido de um número com 3 algarismos (por exemplo, AROU035). Este código é conhecido apenas pela

equipa de investigação, assegurando-se o seu uso exclusivo para os fins estritos do Projeto Impacto AEC-AMP.

FIGURA 2.1. A AEC A AVALIAR PELOS ALUNOS (1º E 2º ANOS; 3º E 4º ANOS) E PAIS

(1) Gostas das aulas de  ?

(2) Achas que aprendes coisas novas nas aulas de  ?

(1) Gostas das aulas de  ?

☐ Não gosto nada
 ☐ Gosto pouco
 ☐ Gosto mais ou menos
 ☐ Gosto
 ☐ Gosto muito

Se não for o pai ou a mãe do(a) aluno(a), indique abaixo qual é a situação.

As questões que se seguem são sobre a AEC de...

Colar neste espaço autocolante referente à AEC escolhida












2.2.1. DIFERENCIAÇÃO NAS AEC-ALVO ENTRE AS SUBAMOSTRAS DE ALUNOS E PAIS E AS SUBAMOSTRAS DOS PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS

O processo de recolha de dados com as várias subamostras teve por base procedimentos diferentes, tanto devido a constrangimentos relativos à fase desenvolvimental dos participantes envolvidos, como devido a constrangimentos de ordem essencialmente logística. Devemos começar por assinalar que enquanto os alunos e respetivos pais respondiam a um questionário relativo a uma AEC em concreto, sendo esta a mesma para ambos, os professores (titulares e de AEC) e assistentes operacionais respondiam relativamente às AEC no sentido genérico.

Para assegurar o emparelhamento entre os alunos e o respetivo pai ou mãe que respondia, elaborou-se um procedimento no qual eram os próprios alunos que, nos seus questionários e no que devia ser respondido por um dos pais, colavam o autocolante com a figura relativa à AEC sobre a qual incidia o questionário (cf. Figura 2.1).

31

2.2.2. DEFINIÇÃO DO “CENÁRIO” DE RECOLHA DE DADOS COM OS ALUNOS

Pelas razões que se discutem adiante, uma vez decidido que a unidade de amostragem era a turma e não o participante, os dados dos alunos foram recolhidos em grupo, numa sala de aula e no período de uma AEC. Logo à partida levantava-se a questão de qual seria a “aula-alvo” para a recolha. Tratava-se de uma questão que colocava constrangimentos tanto metodológicos, como de logística de execução material do projeto. Uma vez ponderadas as várias possibilidades e as consequências de cada uma delas tanto na validade dos dados recolhidos, como na dinâmica habitual das atividades escolares, decidiu-se que todo o processo de recolha de dados com os alunos deveria decorrer no período da aula da AEC que era alvo do inquérito (por exemplo, se os alunos respondiam relativamente à AEC de Inglês, a recolha de dados processava-se nessa mesma aula).

2.2.3. DIFERENCIAÇÃO ENTRE SUBAMOSTRAS NOS PROCEDIMENTOS DE RESPOSTA A QUESTÕES EQUIVALENTES

O constrangimento do tempo disponível para a administração dos questionários aos alunos, que decorria do facto de tal decorrer no período de uma aula, teve como consequência mais relevante o número de questões que acabaram por ser incluídas na versão final de cada um deles. Em concreto, enquanto o questionário dos alunos dos 3º e 4º anos é composto por 14 questões, o dos alunos mais novos tem 7 questões. Como veremos adiante, a pré-testagem destes materiais, realizada em estudos anteriores, revelou que ambos os questionários seriam exequíveis no tempo disponível na aula da AEC-Alvo.

A diferença mais substancial entre as duas formas de questionários para os alunos não é o seu número de questões, mas sim o procedimento de resposta às mesmas. Enquanto os alunos mais velhos responderam à maioria das questões utilizando o que habitualmente se designa por escala de autorrelato, que, neste caso, apresenta 5 opções de resposta variando em intervalos equivalentes da esquerda para a direita (do ponto 1 ao 5 da escala), os alunos mais novos utilizam um procedimento mais simples e adequado às suas “idades padrão”.

32

FIGURA 2.2. MODO DE PREENCHIMENTO PELOS ALUNOS DE 3º E 4º ANOS, PAIS, PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS

(1)

Gostas das aulas de

Não gosto nada Gosto pouco Gosto mais ou menos Gosto Gosto muito

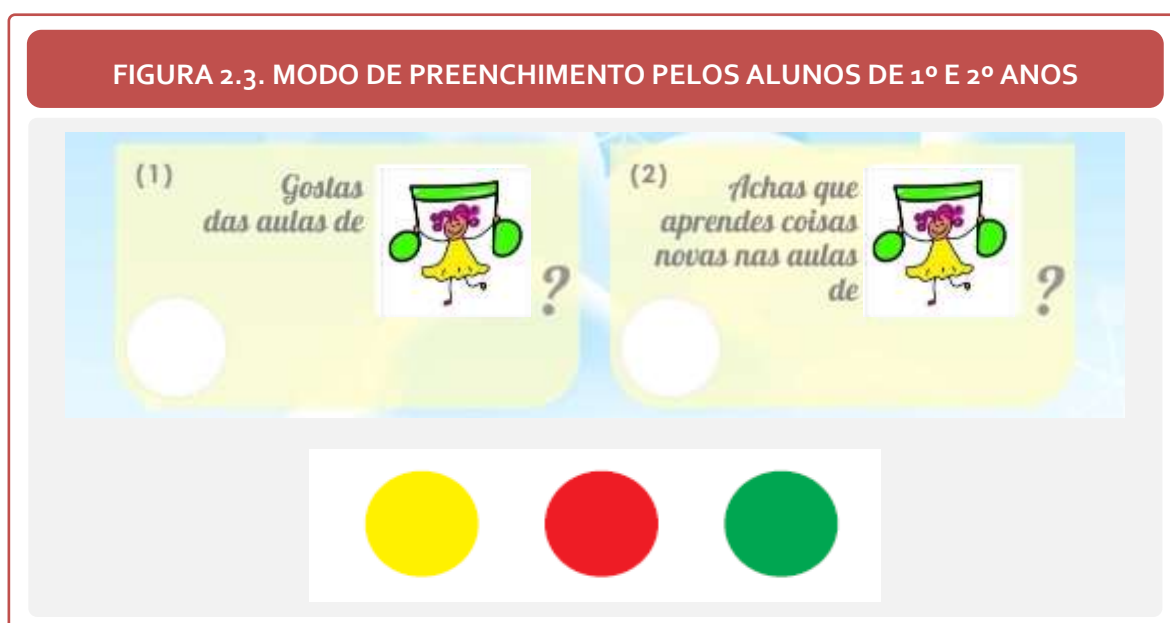
1 - Acha que o seu filho gosta das aulas desta AEC?

Não gosta nada Gosta pouco Gosta mais ou menos Gosta Gosta muito

1 - Fazendo uma apreciação global, acha que os alunos gostam das aulas de AEC?

Não gostam nada Gostam pouco Gostam mais ou menos Gostam Gostam muito

Na prática, como pode verificar-se na Figura 2.2, o procedimento de resposta ao questionário por parte dos alunos dos 3º e 4º anos pouco difere daqueles definido para os adultos: Pais, Professores (Titulares e AEC) e Assistentes Operacionais. A diferença essencial reside no facto de, para facilitar o processo de resposta, a escala utilizada pelos alunos de 3º e 4º anos ser composta por três critérios coocorrentes nas 5 opções de resposta: (1) o marcador semântico (por exemplo, “Não aprendo coisas novas”, “Aprendo poucas coisas novas”, “Aprendo algumas coisas novas”, “Aprendo coisas novas” “Aprendo muitas coisas novas”); (2) o gradiente de cores varia entre vermelha, cor-de-laranja, amarela, verde-clara e verde-escura; (3) a altura da “caixa” de cada opção de resposta, que aumenta da opção intermédia para os extremos da escala. Nas escalas de resposta dos inquéritos dos adultos estavam associados apenas dois destes critérios, o marcador semântico e o gradiente de cor.



33

A generalidade das questões (6 das 7 questões) do questionário dos alunos dos 1º e 2º anos tem como procedimento de resposta também uma escala de autorrelato, mas com 3 opções. Optámos por este procedimento por ser o que garantia, à partida, menor dificuldade de resposta numa administração feita em grupo.

Para cada uma das questões são descritas pelo Investigador de Terreno que faz a administração do questionário as três opções de resposta que estão organizadas num gradiente de importância ou de valor. Pela familiaridade das crianças destas idades com

este objeto, a cada uma das três opções de resposta foi associada uma das 3 cores do semáforo: vermelho, amarelo e verde. De tal forma que, por exemplo, o vermelho é associado à “ausência”, ou a uma apreciação negativa, ou a “não gostar nada” de algo. Pelo contrário, a cor verde é associado à sua presença, ou a uma apreciação positiva, ou a “gostar muito” de algo. Finalmente, a cor amarela associa-se, por exemplo, à presença ocasional (“algumas vezes”), ou a uma apreciação ambivalente (gostar “mais ou menos”), ou a gostar “mais ou menos”.

Na prática, cada um dos “rótulos” das três cores empregues no procedimento de resposta pelos alunos mais novos, corresponde aos pontos 1, 3 e 5 das questões equivalentes do questionário dos alunos mais velhos, ou dos próprios pais ou demais adultos. Para assinalarem a sua resposta, os alunos dos 1º e 2º anos receberam autocolantes circulares com cada uma das três cores, devendo colocar a cor correspondente à sua resposta no local respetivo do questionário (cf. Figura 2.3).

PRÉ-TESTAGEM DOS QUESTIONÁRIOS E PROCEDIMENTOS: A “CAPITALIZAÇÃO” DOS ESTUDOS ANTERIORES

A generalidade dos instrumentos e procedimentos foi elaborada tendo como base o trabalho desenvolvido por esta mesma equipa de investigação em estudos realizados anteriormente, e que, embora com objetivos mais restritos, abordavam questões análogas àquelas que enquadraram o Projeto Impacto AEC-AMP. Assim, a generalidade das questões relativas ao processo de pré-testagem de materiais e procedimentos de recolha de dados estavam ultrapassadas.

Contudo, no Projeto Impacto AEC-AMP fez-se investimento considerável num trabalho de melhoria da qualidade dos materiais empregues, particularmente com o intuito de os tornar graficamente muito mais apelativos para as crianças. De facto, embora as metodologias empregues fossem similares às de estudos anteriores, desenvolveu-se de modo muito significativo na sua operacionalização nos materiais impressos de modo a conferir às tarefas que eram propostas às crianças um carácter lúdico que estava ausente nos estudos anteriores. Atendendo ao retorno obtido dos

Investigadores de Terreno, este terá sido um fator importante para o forte envolvimento e facilidade de apreensão dos procedimentos por parte dos alunos.

Não obstante o que acima expomos, os novos materiais e procedimentos foram sujeitos à apreciação de um grupo de crianças com idade equivalente à dos grupos de alunos envolvidos. Da “reflexão falada” com estas crianças resultaram pequenos ajustes finais, mas não foram assinaladas quaisquer dificuldades relevantes.

2.4

FORMAÇÃO DOS INVESTIGADORES DE TERRENO: O ENVOLVIMENTO DOS TÉCNICOS DOS 16 MUNICÍPIOS

Com vista à otimização dos recursos empregues na execução material dos estudos, optámos por integrar recursos humanos próprios dos municípios da AMP na recolha dos dados relativos aos alunos e respetivos pais. Para assegurar a conformidade metodológica e a consistência de procedimentos através dos 16 municípios, nomeadamente no que concerne à recolha de dados junto das diferentes amostras e à preparação dos respetivos ficheiros, a equipa de investigação desenvolveu uma ação de formação creditada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Esta iniciativa resultou num curso assegurado pelo Serviço para a Educação Contínua da FPCEUP com a seguinte designação: “Treino em Competências-Base de Investigação: Da Recolha à Preparação da Análise de Dados”, com o de 27 horas, das quais 9 horas presenciais, e creditado com 1 ECTS.

35

Neste curso participaram 46 técnicos locais responsáveis por assumir diretamente a função de “Investigadores de Terreno” em cada um dos 16 municípios. A seleção destes técnicos ficou a cargo de cada município, mas de acordo com critérios definidos previamente pela equipa de investigação, nomeadamente as competências-base exigíveis para a realização deste tipo de tarefas, essencialmente garantidas pela sua formação académica de referência.

Neste curso foram pormenorizadamente explicitados os passos metodológicos a adotar na preparação de grupos de questionários, na administração dos questionários propriamente dita, na recolha da amostra dos alunos, bem como no processo de fazer

chegar os questionários aos respectivos pais. Foram também fornecidas as recomendações necessárias para a apresentação do estudo e subsequente recolha de dados junto das amostras dos professores titulares, assistentes operacionais e professores das AEC. Passamos agora a apresentar alguns dos conteúdos que foram incluídos na ação de formação, organizando-os pelos diferentes passos metodológicos a que correspondiam.

2.4.1. PREPARAÇÃO PRÉVIA DOS MATERIAIS

Foi explicitado aos Investigadores de Terreno (IT) que, de acordo com as escolas-alvo e as turmas-alvo, preparassem grupos de questionários para a recolha de dados com os professores titulares e com os assistentes operacionais, dividindo o número de questionários definidos na amostragem de cada município pelo número de escolas que foram aleatoriamente incluídas no estudo.⁵

Foi também estipulado que os IT deveriam preparar antecipadamente o número de questionários a recolher com professores titulares e assistentes operacionais em cada escola, devendo selecionar a priori as escolas nas quais seriam recolhidos efetivos maiores. Um outro procedimento metodológico, de grande pertinência, referia-se à seleção dos professores titulares e assistentes operacionais. Um dos professores titulares tinha que ser o da turma-alvo, enquanto os restantes professores titulares e assistentes operacionais deveriam ser selecionados apenas por critérios de “conveniência logística” estritamente associada ao momento em que estão a ser recolhidos os dados com os alunos (por exemplo, seriam aqueles que estivessem disponíveis nesse momento).

No que se refere à preparação dos materiais para os alunos e respectivos pais da turma-alvo, apesar do efetivo da amostra estar previamente definido pela equipa de investigação, foi necessário fornecer diretrizes específicas que permitissem garantir o rigor metodológico e assegurar a possibilidade de fazer *follow-up* do estudo. Assim

⁵ Por exemplo, se a recolha ocorrer em 12 escolas e assumindo as amostras teoricamente definidas (40 professores titulares e 30 assistentes operacionais), o número de questionários por escola obedeceria à regra: $40/12 = 3,33$ & $30/12 = 2,5$. Ou seja, em cada escola deveriam ser recolhidos, pelo menos três questionários de professores titulares e pelo menos dois de assistentes operacionais. Em algumas das escolas-alvo, deveriam ser recolhidos quatro questionários de professores titulares e pelo menos três de assistentes operacionais, até perfazer a dimensão das amostras-teóricas, ficando esta decisão inteiramente a cargo dos Investigadores de Terreno.

sendo, sugeriu-se criar uma “ficha de alunos” para cada turma-alvo, que possibilitasse o emparelhamento entre o nome do aluno e o respetivo “Código Aleatório de Participante” (CAP). O formato a dar a esta ficha ficou sob a alçada de cada município.

Como referido anteriormente, era condição essencial deste estudo o emparelhamento dos questionários dos alunos com os questionários dos seus pais. Este emparelhamento não poderia nunca ser perdido durante os processos de recolha e de introdução dos dados. Para isso, foi solicitado que, previamente à administração, fosse colado no questionário de cada aluno um autocolante com o seu CAP. Um outro autocolante com o mesmo CAP tinha que ser colado no envelope entregue ao aluno, no qual foi posteriormente enviado o questionário para os pais. De forma a facilitar e agilizar este conjunto de procedimentos os Investigadores de Terreno deveriam preparar antecipadamente o conjunto de materiais a ser entregues.

No início da administração, cada aluno tinha que obrigatoriamente receber um envelope A4 com tudo o que seria utilizado na sessão de recolha de dados (já com o CAP colado). Dentro deste envelope encontravam-se os seguintes materiais: (1) Questionário para Alunos (1º/2º anos ou 3º/4º anos, consoante amostragem); (2) Questionário para Pais; (3) uma tira com 15 autocolantes da AEC-Alvo; (4) uma tira com 10 autocolantes de AEC (1 por cada AEC que será avaliada no estudo) e, apenas para alunos de 1º ou 2º ano, (5) uma tira com 30 autocolantes circulares (10 de cada cor: verde, amarela, vermelha). Além de ficarem com os muitos autocolantes que não iriam utilizar nas tarefas (nomeadamente das AEC que não iriam avaliar), os alunos receberam também, em jeito de recompensa, um lápis “impacto AEC” propositadamente criado para o projeto.

37

2.4.2. RECOLHA DE DADOS COM OS ALUNOS

Uma preocupação sempre subjacente a esta investigação foi o respeito pelos participantes, pela sua colaboração voluntária e com a confidencialidade dos dados recolhidos. Esta preocupação adquire uma particular importância no momento de recolha dos dados junto aos alunos, na medida em que os dados solicitados se reportavam a uma atividade letiva que decorria no contexto temporal (períodos em que a turma-alvo está a frequentar a AEC-alvo que lhe foi atribuída) e espacial (sala de aula) onde aqueles se encontravam. Sendo assim, foi rigorosamente estabelecido com todos

os Investigadores de Terreno que (1) o professor de AEC deveria sempre ausentar-se da sala até o processo de recolha de dados estar finalizado; (2) enquanto o professor da AEC estivesse presente na sala de aula não poderia ser dada qualquer indicação aos alunos sobre o propósito da presença dos Investigadores de Terreno; (3) se o professor AEC considerasse relevante dar alguma indicação antes de se ausentar, esta deveria ser uma variante da seguinte: “Na aula de hoje está(ão) cá esta(s) pessoa(s) que vai(vão) realizar convosco uma atividade relacionada com aquilo que aqui costumamos fazer”.

De maneira a garantir uma recolha de dados transversalmente padronizada (municípios, escolas, turmas) apesar de efetuada por diferentes ITs, a equipa de investigação apresentou-lhes no curso um modelo de “Guião de Apresentação do Estudo” aos alunos. Naturalmente, este deveria ser adaptado ao “estilo” de cada IT, salientando-se apenas que não deveriam ser facultadas aos alunos nem mais, nem menos informações do que aquelas que constavam no guião. Neste guião eram dadas indicações específicas sobre a apresentação dos Investigadores de Terreno, a apresentação faseada da atividade consoante eram alunos dos 1º e 2º anos ou alunos dos 3º e 4º anos (com a necessária adaptação da linguagem ao nível desenvolvimental dos alunos e ilustrando o recurso a técnicas básicas de demonstração do que era solicitado).

38

A título de ilustração, apresentamos abaixo as instruções referentes à recolha de dados com os alunos dos 1º e 2º anos referente ao momento de explicação da modalidade de resposta.

*Para responderes, tens de ter ao lado a tira dos autocolantes com os círculos verdes, amarelos e vermelhos. É com estes autocolantes que vão dar a vossa resposta, que vai ser como se estivesses a usar um semáforo do trânsito. Por exemplo, se **gostas muito** de ver desenhos animados vais descolar um autocolante **verde** da tira e colas no círculo em branco por baixo da pergunta. Se **gostas mais ou menos** de ver desenhos animados vais descolar um autocolante **amarelo** da tira e colas no círculo em branco por baixo da pergunta. Se **não gostas nada** de ver desenhos animados vais descolar um autocolante **vermelho** da tira e colas no círculo em branco por baixo da pergunta.*

Depois de colares o autocolante que escolheste, está dada a tua resposta. Para as outras perguntas vai ser sempre da mesma maneira.

No guião também eram apresentadas as instruções referentes à realização individual do preenchimento: *“A partir de agora cada um trabalha para si e não deve importar-se com as respostas dos outros. Cada um dá a sua opinião e não importa a dos outros”*.

Para que a administração se pautasse por um ritmo sequencial e contínuo, foi decidido que o questionário seria lido em voz alta por um dos IT, enquanto o(s) outro(s) circulava(m) pela sala, supervisionando o preenchimento e dando apoio a alguma situação particular que surgisse.⁶ O guião também previa alguns procedimentos relativos a condições específicas, como, por exemplo, a possibilidade de flexibilidade dos horários.

Uma vez finalizado o processo foi sugerido aos Investigadores de Terreno que entregassem a cada aluno o “brinde” criado para o efeito (lápis com o logotipo do projeto) e os autocolantes sobrantes, como forma de agradecimento pela sua participação.

2.4.3. RECOLHA DE DADOS COM PROFESSORES TITULARES E ASSISTENTES OPERACIONAIS

39

Na recolha de dados com estes dois grupos de participantes estiveram presentes os mesmos princípios éticos e as mesmas preocupações metodológicas presentes na recolha presencial de dados com os alunos. Assim, foi elaborado um guião tendo por base as informações patentes na primeira página dos respetivos questionários, com diretrizes relativas à apresentação dos ITs e ao enquadramento do estudo (objetivos, garantia de anonimato, voluntariedade de participação e confidencialidade dos dados).

2.4.4. COMPETÊNCIAS-BASE DE CRIAÇÃO E ENTRADA DE BASES DE DADOS

Nesta formação foi ainda contemplado um módulo que visava especificamente dotar os técnicos das competências básicas para inserção dos dados relativos ao seu município nas respetivas bases. Embora todas as bases de dados fossem elaboradas e facultadas pela equipa de investigação, estes receberam também formação-base que lhes permitiria, se fosse necessário, assegurar autonomamente as seguintes etapas:

⁶ Modelo de instrução: *“Vamos agora iniciar a atividade de resposta às questões em queremos a vossa opinião sobre várias coisas acerca da ... (AEC-Alvo). Eu vou ler sempre a pergunta, e só avançamos para a seguinte quando todos tiverem respondido e eu disser que é para avançar. Vamos então à pergunta 1. Estão prontos?”*

Elaborar uma “folha de codificação” com vista à preparação das bases de dados; criar ficheiros de dados completos usando o Software IBM SPSS Statistics (com definição dos rótulos de variáveis, respetivos níveis, valores omissos, etc.); entrar dados de um estudo.

2.5

ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DO IMPACTO SOCIAL DAS AEC

Procedemos agora à apresentação do que designámos por “Estudo 1: Avaliação do impacto social das AEC”. Como referimos anteriormente, definimos como objeto deste estudo a análise ao impacto que têm 9 das AEC asseguradas pelos 16 municípios da Área Metropolitana do Porto, junto dos cinco grupos de atores do contexto-escola definidos: os alunos que as frequentam, os respetivos pais, os professores titulares, os professores que asseguram estas atividades de enriquecimento curricular e os assistentes operacionais.

2.5.1 SELEÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR-ALVO

40

Independentemente das metodologias que seriam empregues para operacionalizar os objetivos do presente projeto, em primeiro lugar devia definir-se quais as Atividades de Enriquecimento Curricular que seriam alvo de estudo. De fato, no contexto da AMP existe uma oferta muito extensa destas atividades. Contudo, em nosso entender, mais do que pela quantidade, essa oferta impressiona sobretudo pela diversidade e inovação que encerra.

Em articulação com responsáveis locais para as AEC e com os Investigadores de Terreno designados por cada município, procedeu-se à seleção das AEC que seriam consideradas no projeto como um todo. Considerou-se também a possibilidade de incluir algumas especificidades de nível local, se o município em causa considerasse relevante e fosse ajustado no enquadramento logístico mais global do projeto. Os critérios-base empregues foram os seguintes: as AEC-Alvo seriam selecionadas em função (1) da sua representatividade tanto em cada município como no contexto alargado da AMP e (2) da dimensão da “população-alvo” associada a cada AEC.

Foram selecionadas para avaliação as seguintes 9 AEC de entre as 19 que são facultadas no contexto da AMP: (1) Inglês - nos 16 municípios; (2) Ensino da Música – idem; (3) Atividade Física e Desportiva – idem; (4) ALE - Expressão Plástica - nos 11 municípios que a facultam; (5) ALE - Expressão Dramática - em 4 dos 8 municípios que a facultam; (6) Tecnologias da Informação e Comunicação - em 3 dos 5 municípios que a facultam; (7) Dança - em 1 dos 2 municípios que a facultam; (8) Prevenção Rodoviária - no único município que a faculta; (9) Pequenos Engenheiros - em 1 dos 2 municípios que a facultam. Assim, como pode verificar-se na Figura 2.4, na maioria dos municípios foram alvo de estudo 4 ou 5 AEC, sendo apenas 2 aqueles que optaram por apenas 3 AEC-Alvo, e um outro que optou por incluir 7 AEC.

FIGURA 2.4. AS AEC-ALVO, ATRAVÉS DOS 16 MUNICÍPIOS DA AMP

	INGLES	MÚSICA	AFD	ALE - EP	ALE - ED	TIC	DANÇA	P.ROD	P.ENG	TOTAL
AROUCA	X	X	X	X						4
ESPINHO	X	X	X							3
GONDOMAR	X	X	X	X		X				5
MAIA	X	X	X			X				4
MATOSINHOS	X	X	X	X	X					5
O. AZEMÉIS	X	X	X				X			4
PORTO	X	X	X	X	X	X			X	7
PÓVOA DE VARZIM	X	X	X							3
S.J.MADEIRA	X	X	X	X			X			5
S.M. DA FEIRA	X	X	X	X						4
SANTO TIRSO	X	X	X	X						4
TROFA	X	X	X	X						4
VALE DE CAMBRA	X	X	X		X					4
VALONGO	X	X	X	X	X					5
VILA DO CONDE	X	X	X	X						4
V. NOVA DE GAIA	X	X	X	X				X		5

41

2.5.2. PROCESSO DE AMOSTRAGEM

A seleção dos participantes do Estudo 1 para cada um dos municípios teve por base um procedimento de amostragem aleatória estratificada, considerando os seguintes critérios - ou variáveis de estratificação - por ordem de entrada na definição dos vários estratos: agrupamento escolar, escola e ano escolar. Este procedimento foi

utilizado apenas para a constituição da subamostra dos alunos. Uma vez selecionada a amostra teórica da população dos alunos, estaria, por definição, selecionada a dos respetivos pais. Apenas estes dois grupos de participantes foram considerados neste processo por se tratarem das duas populações-alvo de grande dimensão. Os demais grupos de participantes provinham de populações mais restritas e, em princípio, de acesso facilitado.

Como será descrito adiante, os questionários foram respondidos pelos alunos durante um período letivo correspondente à aula da AEC-Alvo. Portanto, sendo a sua administração em grupo, a aleatoriedade da inclusão de cada participante estava limitada à escolha aleatória da turma a que pertencia.

Devemos referir ainda que o processo de seleção aleatória das escolas de cada agrupamento teve que ser ponderado por dois aspetos igualmente importantes. O primeiro está relacionado com os constrangimentos próprios da execução do trabalho de campo com os recursos existentes: foram excluídas do processo de amostragem as turmas que se sabia de antemão que tinham menos de 10 alunos pois representavam um custo elevado na razão entre recursos de investigação empregues e número de participantes recolhidos. Foram também excluídas todas as turmas mistas compostas por alunos de anos cujos questionários eram diferentes (por exemplo, de 2º e 3º anos). De todo o modo, estas turmas eram, mesmo assim, em número reduzido.

O segundo aspeto é relativo a preceitos éticos e deontológicos definidos de antemão para o projeto: considerámos fundamental assegurar a impossibilidade de identificação precisa de uma qualquer turma e, conseqüentemente, dos respetivos professores. Por esta razão, excluíram-se do processo de amostragem os agrupamentos com apenas uma escola.

No que diz respeito à população dos professores titulares e assistentes operacionais, o objetivo era conseguir amostras efetivas de cerca 50% das populações respetivas. Ainda em linha com os preceitos acima mencionados, decidimos não proceder ao “emparelhamento” dos professores com o agrupamento ou escola onde leciona.

Por último, no que concerne à amostra de professores das AEC, foi obtida através dos responsáveis dos diferentes municípios, que estiveram encarregues de enviar o endereço eletrónico onde residia o *questionário digital* para preenchimento por parte destes participantes.

2.5.3. AMOSTRA TOTAL E SUBAMOSTRAS

2.5.3.1. Amostra Total e Subamostras Teóricas

Aplicando o processo de amostragem acima descrito, foi selecionada uma **Amostra Total Teórica** que abrangia 107 agrupamentos, 196 escolas e 258 turmas. Foram submetidas ao processo de amostragem as subamostra dos alunos, pais, professores titulares e assistentes operacionais, as quais totalizavam uma amostra teórica de 12241 participantes. Por via do procedimento utilizado para participação dos professores de AEC (questionário digital), esta população-alvo foi adicionada na sua totalidade ($N = 1586$). Assim, a **Amostra Total Teórica** era de $N = 13827$.

Assumiu-se como critério para o processo de amostragem a constituição de uma subamostra teórica de alunos (e, por inerência, também de pais) que fosse composta por subamostra provenientes de cada município com um **Erro Amostral (EA) de 5%**. Assumindo este critério, constituíram-se subamostra teóricas de alunos (e pais) que variavam entre o mínimo de $N = 261$ (de Vale de Cambra) e o máximo de $N = 371$ (de Vila Nova de Gaia). Contudo, em consequência do processo de amostragem aleatória ter como unidade-base a turma e não o aluno (pelas razões que antes assinalámos), mas também devido ao número de AEC-Alvo que cada autarquia propôs para ser incluída no estudo, os efetivos teóricos por município foram, na generalidade, superiores ao que era estatisticamente requerido. Assim, a subamostra teórica ultrapassou o número de indivíduos que seriam teoricamente exigidos para assegurar valores de EA de 5% através dos 16 municípios: foi composta uma subamostra de alunos com o **efetivo teórico total de $N = 5636$, representando uma EA de apenas 1.28% relativamente à população total dos alunos que frequentavam as AEC.**

Devemos realçar que, a **Subamostra de Alunos Teórica** de $N = 5636$ correspondia a **9.97% da população-alvo**. Como se pode verificar na Figura 2.5, os alunos estavam

distribuídos de forma equitativa pelos 4 anos de escolaridade na AT: 1º ano, $n = 1555$; 2º ano, $n = 1492$; 3º ano, $n = 1316$; 4º ano, $n = 1273$.⁷

**FIGURA 2.5. AS SUBAMOSTRAS TEÓRICA E EFETIVA DOS ALUNOS:
POR AEC-ALVO E ANO ESCOLAR**

	1º		2º		3º		4º		Total	
	AT	AE	AT	AE	AT	AE	AT	AE	AT	AE
INGLÊS	356	310	353	276	358	307	373	339	1440	1232
MÚSICA	333	278	336	281	358	294	350	285	1377	1138
AFD	358	310	325	310	380	289	346	287	1409	1196
ALE – EP	270	215	241	222	115	90	91	92	717	619
ALE – ED	83	66	82	59	46	38	46	39	257	202
TIC	70	40	70	61	40	39	47	45	227	185
DANÇA	46	39	42	34	19	18	20	19	127	110
PREV. RODOV.	19	13	23	23	-	-	-	-	42	36
P. ENGEN	20	13	20	20	-	-	-	-	40	33
	1555	1284	1492	1286	1316	1075	1273	1106	5636	4751 (84.30%)

NOTAS: AT = AMOSTRA TEÓRICA; AE = AMOSTRA EFETIVA

A **Subamostra de Pais Teórica** foi constituída a partir daquela dos alunos, sendo solicitada a participação de tantos pais quantos os alunos que efetivamente participassem no estudo: uma vez que se definiu que seria um dos pais da criança a participar, a população-alvo era, por definição, composta pelo mesmo número de elementos, resultando num efetivo teórico também de $N = 5636$. Tomando como referência os dois estudos anteriormente realizados sobre o Impacto Social das AEC num dos municípios da AMP, e nos quais foi empregue um plano metodológico com bastantes similitudes ao presente projeto, seria previsível uma taxa de devolução de questionários por parte dos pais na ordem dos 50% a 60%. Assim seria de antever uma subamostra efetiva de pais entre os 2800 e os 3400 participantes.

As **Subamostra Teóricas dos Professores Titulares** e dos **Assistentes Operacionais** seriam sempre fortemente condicionadas pelo número destes

⁷ Tomando por referência os valores facultados pelo Grupo de Trabalho para a Educação da Área Metropolitana do Porto, à data de início do projeto, a população do primeiro ciclo do EB que frequentou as AEC no ano letivo de 2011-2012 era de 56516 alunos.

profissionais presentes no momento de administração dos questionários aos alunos, altura que havia sido definida como “preferencial” para que se efetuasse a recolha de dados com estes dois grupos de participantes: os efetivos teóricos foram, respetivamente, de $N = 491$ e de $N = 352$.

Em consequência do procedimento adotado para a participação desta população-alvo, não existia uma **Subamostra Teórica dos Professores de AEC**: todos estes indivíduos poderiam participar. Assim, meramente para se apurar um valor para a Amostra Total Teórica, considerou-se um efetivo teórico para esta subamostra de $N = 1586$, i.e., a totalidade destes professores de AEC.

2.5.3.2. Amostra Total e Subamostras Efetivas

Na Figura 2.5 apresentam-se também os valores de cada uma das subamostras efetivas. Como pode verificar-se, a **Subamostra Efetiva dos Alunos** é composta por um efetivo de $N = 4751$. Ou seja, foi alcançada uma percentagem muito elevada de participação: participaram no estudo **84.30%** dos alunos previamente selecionados para a subamostra teórica. Este valor não terá sido ainda mais elevado porventura por duas razões essenciais: por um lado, devido à flutuação normal da comparência dos alunos às aulas, e, por outro, devido ao diferencial que se verificou entre os valores facultados inicialmente para o número de alunos por turma aquando do processo de amostragem e aqueles que efetivamente frequentavam as AEC-Alvo na altura de recolha dos dados.

Na Figura 2.6, podemos verificar que a amostra efetiva dos alunos apresenta distribuição equitativa em função de Sexo, $\chi^2 (1, N = 4750) < 1$, mas não em função do Ano de Escolaridade, $\chi^2 (3, N = 4751) = 32.26, p < .001$. Podemos verificar ainda que o fator Sexo se distribui equitativamente através dos anos de escolaridade, $\chi^2 (3, N = 4750) = 3.57, ns$.⁸ A idade dos alunos varia entre os 6 e os 13 anos ($M_{Global} = 7.89, DP = 1.32$).

No que diz respeito à **Subamostra Efetiva dos Pais**, responderam ao questionário que lhes foi enviado pelos 4751 alunos um total de $N = 3587$ encarregados de

⁸ Não consta a informação sobre o sexo de 1 dos alunos.

educação, com idades compreendidas entre os 19 e os 70 anos ($M = 37.75$, $DP = 5.76$).⁹ Ou seja, obtivemos uma taxa de participação dos “pais” de cerca de 75%, um valor muito superior ao valor esperado inicialmente. A larga maioria dos inquéritos aos pais foi respondida pela mãe ($N = 2817$), sendo apenas 709 deles respondidos pelo pai do aluno (20.1%). Como pode verificar-se também na Figura 2.6, a distribuição do Sexo do adulto que respondeu ao inquérito é equitativa através dos anos de escolaridade dos respetivos filhos, $\chi^2(3, N = 3591) = 5.17$, ns , embora, obviamente, seja sempre muito superior o número de mulheres que participaram em cada um dos anos.

FIGURA 2.6. DISTRIBUIÇÃO DO SEXO DOS ALUNOS E RESPETIVOS PAIS EM FUNÇÃO DO ANO DE ESCOLARIDADE

AMOSTRA DOS ALUNOS	ANO DE ESCOLARIDADE				TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
FEMININO	614	660	527	556	2357
MASCULINO	670	625	548	550	2393
TOTAL	1284	1285	1075	1106	4750

AMOSTRA DOS PAIS	ANO DE ESCOLARIDADE				TOTAL
	1º	2º	3º	4º	
FEMININO	759	781	649	628	2817
MASCULINO	176	190	168	175	709
TOTAL	935	971	817	791	3526

46

A **Subamostra efetiva dos Professores Titulares** é composta por 53 participantes do sexo masculino e 437 do sexo feminino ($N = 491$), com idades compreendidas entre os 26 e os 67 anos ($M = 42.08$, $DP = 8.11$).¹⁰

⁹ Os questionários dos pais, em 56 dos casos, foram respondidos por outros encarregados de educação que não os progenitores, sendo que 5 não referiram se eram ou não pais. Não consta a informação sobre a idade de 151 destes participantes.

¹⁰ Não consta a informação sobre o sexo de 1 dos professores titulares. Não consta a informação sobre a idade de 10 dos professores titulares.

A **Subamostra dos Assistentes Operacionais** é composta por 352 participantes, dos quais 12 são sexo masculino e 336 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 69 anos ($M = 45.91$, $DP = 9.13$).¹¹

Por último, no que concerne à **Subamostra dos Professores de AEC**, esta é constituída por 952 participantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 62 anos ($M = 31.81$, $DP = 5.80$), dos quais 649 do sexo feminino e 287 do sexo masculino.¹²

FIGURA 2.7. SUMÁRIO DA AMOSTRA TOTAL EFETIVA					
	ALUNOS	PAIS	PROF. TIT	ASS. OPER.	PROF. AEC
AMOSTRA VÁLIDA	4751	3587	491	352	952
AMOSTRA TEÓRICA	5686		560	410	POPULAÇÃO 1700-1800*
TAXA PARTICIPAÇÃO	84.45% [65.71% - 93.80%]	75.32% [65.71% - 93.80%]	87.68%	85.85%	52% - 56%
PERCENTAGEM DA POPULAÇÃO	8.47% [3.40% - 32.07%]	8.00% [2.61% - 25.58%]	-	-	
ERRO AMOSTRAL	1.36%* [pop., N = 56516]	1.58%* [pop., N = 56516]	-	-	-
ERRO AMOSTRAL MÉDIO (16 MUN.)	5.37%* [4.62% - 6.74%]	6.32% [5.24% - 8.20%]	-	-	-

47

Na Figura 2.7 apresentamos a panorâmica da **Amostra Total Efetiva**. Através dos dados ali apresentados pode constatar-se a abrangência do Projeto Impacto AEC-AMP, nomeadamente pela dimensão o número de participantes e sua representativa relativa às populações-alvo. Como pode verificar-se a amostra efetiva final é composta por um **total de 10126 indivíduos**. Sumariando o que acima se foi descrevendo, os participantes distribuem-se do seguinte modo: 4751 são alunos dos 4 anos do 1º ciclo EB, 3587 são os respetivos pais, 1443 são professores (491 professores titulares, 952 professores de AEC), e 352 são assistentes operacionais.

¹¹ Não consta a informação sobre o sexo de 1 dos assistentes operacionais. Não consta a informação sobre a idade de 10 dos assistentes operacionais.

¹² Não consta a informação sobre a idade de 9 dos professores de AEC. Não consta a informação sobre o sexo de 16 dos professores de AEC.

Considerando a população-alvo “nuclear” do projeto – os 56616 alunos que frequentam AEC no contexto da AMP – estamos perante um **erro amostral de 1.36%**. No que concerne às famílias envolvidas, o valor é também muito baixo, EA = 1.58%. Parece-nos particularmente relevante o facto de **75.32% das famílias** dos alunos contactadas terem aceitado participar no estudo que lhes dizia respeito.

Devemos também assinalar que estamos perante amostras que correspondem a **8.47% da população-alvo dos alunos**, e **8.00% da população-alvo dos respetivos pais**, de todo o contexto da AMP. Estes valores assumem valores ainda mais impressionantes nos municípios de menor dimensão demográfica, atingindo-se os 32.07% e 25.58%, respetivamente.

2.5.4. PROCEDIMENTO

Como assinalámos anteriormente, o procedimento de administração dos questionários foi implementado no terreno por técnicos provenientes de cada um dos municípios e, no essencial, foi semelhante para os alunos mais novos e mais velhos. Em ambos os casos, o técnico iniciou a sessão com uma apresentação do objetivo do estudo seguida da forma como iriam participar. Entre outros aspetos, recorrendo a linguagem adequada à audiência, salientou-se questões relativas ao anonimato e à confidencialidade das respostas de cada aluno, bem como a importância de cada um dar a sua opinião pessoal. Foi também reforçado o facto de não se tratar de um teste para o qual existem respostas certas ou erradas.

48

Uma vez distribuídos os questionários, foram descritos os aspetos essenciais relativos ao procedimento de resposta. Nomeadamente, o facto de tanto as questões como as opções de resposta serem lidas em voz alta. Foi ainda utilizada uma questão de treino para explicitar o aparato de resposta que os alunos deviam utilizar. Durante a sessão ficaram na sala de aula apenas os alunos e os Investigadores de Terreno envolvidos diretamente na recolha dos dados.

Como descrevemos acima, de modo a potenciar um maior envolvimento dos alunos na resposta aos questionários, foram elaborados questionários com um design gráfico mais ajustado à faixa etária em questão, sendo ainda anunciado de antemão que o material excedente (autocolantes) lhes seria oferecido.

No final da sessão, era entregue um envelope a cada aluno contendo o questionário destinado aos seus pais, explicando-lhes o que deviam fazer com ele.

2.5.5. MEDIDAS DEPENDENTES

Nesta secção apresentamos as várias medidas empregues nos dois estudos, organizando-as em função do conjunto de Indicadores que foram definidos no enquadramento conceptual do projeto. Apresentam-se exemplos de algumas das medidas, mas podem ser consultados nos modelos dos vários questionários utilizados que se apresentam nos Anexos (Anexos 2 a 8).

2.5.5.1. INDICADOR 1 – Satisfação e Atitudes dos Atores do Contexto-Escola em relação às AEC

Para a análise deste primeiro indicador são consideradas duas medidas globais: (1) a satisfação manifesta em relação à participação dos alunos nas AEC (reportada pelos próprios e pelos adultos do contexto); e (2) as atitudes face ao papel das AEC no contexto-escola, considerando nesta atitude várias dimensões de análise.

49

2.5.5.1.1. Participação dos Alunos nas AEC - Satisfação Percecionada pelos Vários Atores do Contexto-Escola. A satisfação dos alunos, pais, professores e assistentes foi operacionalizada através de uma medida genérica centrada na satisfação dos alunos com a sua própria participação nas AEC. A medida é equivalente para os vários grupos de participantes e refere-se ao quanto os alunos “gostam das aulas das AEC” (cf. Figura 2.8).

FIGURA 2.8. AUTO E HETERO-PERCEPÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A PARTICIPAÇÃO NAS AEC

The figure shows a questionnaire form with the following sections:

- Section (1) - Self-perception:**
 - Question (1): *Gostas das aulas de* [Handprint icon] ?
 - Question (2): *Achas que aprendes coisas novas nas aulas de* [Handprint icon] ?
- Section (1) - Hetero-perception (Parent/Teacher):**
 - Question 1: *Acha que o seu filho gosta das aulas desta AEC?*
 - Question 2: *Fazendo uma apreciação global, acha que os alunos gostam das aulas de AEC?*

Each question is followed by a 5-point Likert scale with the following labels from left to right:

- ☐ Não gosta nada
- ☐ Gosta pouco
- ☐ Gosta mais ou menos
- ☐ Gosta
- ☐ Gosta muito

50

2.5.5.1.2. Satisfação dos Pais, Professores Titulares, Professores e Assistentes Operacionais com a participação dos alunos nas AEC. Para além de procurarmos averiguar a perceção que os diferentes grupos de amostras têm relativamente à satisfação dos alunos com a sua participação nas AEC, foi-lhes ainda questionada a sua própria satisfação com essa mesma participação. Foi também efetuado o processo inverso, ou seja, os alunos foram questionados sobre a sua perceção quanto à satisfação dos seus pais e dos seus professores titulares com a sua participação nas AEC (no caso relativo à satisfação dos professores, a questão foi unicamente colocada aos alunos inscritos nos 3º e 4º anos; cf. Figura 2.9).

FIGURA 2.9. SATISFAÇÃO MANIFESTA PELOS VÁRIOS ATORES DO CONTEXTO-ESCOLA COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AEC



2.5.5.1.3. Conversar com pais sobre as AEC. Com esta medida procurou-se perceber de que forma as AEC estariam presentes nas conversas entre pais e filhos, ou seja, com que frequência os alunos falavam com os seus encarregados de educação sobre o que fazem nas aulas de AEC. Esta questão foi colocada aos alunos de todos os anos, sendo que para os dos 3º e 4º anos, para obter uma medida de contraste com as demais atividades escolares, foi ainda questionada a frequência com que falavam com os pais sobre o que fazem na escola (em geral; cf. Figura 2.10).

51

FIGURA 2.10. FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS CONVERSAM COM OS PAIS SOBRE AS AEC



2.5.5.1.4. Perceção dos Alunos sobre a Importância conferida às AEC por parte de Pais e Professores Titulares. Os alunos de todos os anos foram questionados se os seus pais consideravam importante a sua frequência nas diferentes AEC. Aos alunos de 3º e 4º anos foi ainda questionada a importância conferida pelos seus professores titulares a essa mesma frequência (cf. Figura 2.11).

FIGURA 2.11. PERCEÇÃO DOS ALUNOS ACERCA DA IMPORTÂNCIA CONFERIDA POR PAIS E PROFESSORES À SUA FREQUÊNCIA NAS AEC

(3) *Em casa, conversas sobre o que fazes nas aulas de*  ?

(4) *Os teus pais acham importante que tu tenhas aulas de*  ?

(8) *Os teus pais acham importante que tu tenhas aulas de*  ?

(9) *Os teus outros professores acham importante que tenhas aulas de*  ?

Scale for (8) and (9):

Importância	1	2	3	4	5
Não acham nada importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acham pouco importante					
Acham mais ou menos importante					
Acham importante					
Acham muito importante					

2.5.5.1.5. Avaliação do Comportamento dos Alunos nas aulas das AEC. De modo a poder averiguar a forma como decorrem as aulas de AEC, foi pedido aos alunos que realizassem uma autoavaliação do seu comportamento durante as aulas de AEC bem como uma heteroavaliação, isto é, como avaliam o comportamento dos seus colegas nas aulas de AEC (cf. Figura 2.12).

FIGURA 2.12. AUTO E HETEROAVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC

(5) *Como é que tu te comportas nas aulas de* ?

(6) *É os teus colegas, como é que se comportam nas aulas de* ?

(10) *Como é que tu te comportas nas aulas de* ?

(11) *É os teus colegas, como é que se comportam nas aulas de* ?

Comporto-me muito mal Comporto-me mal Comporto-me mais ou menos Comporto-me bem Comporto-me muito bem

Comportam-se muito mal Comportam-se mal Comportam-se mais ou menos Comportam-se bem Comportam-se muito bem

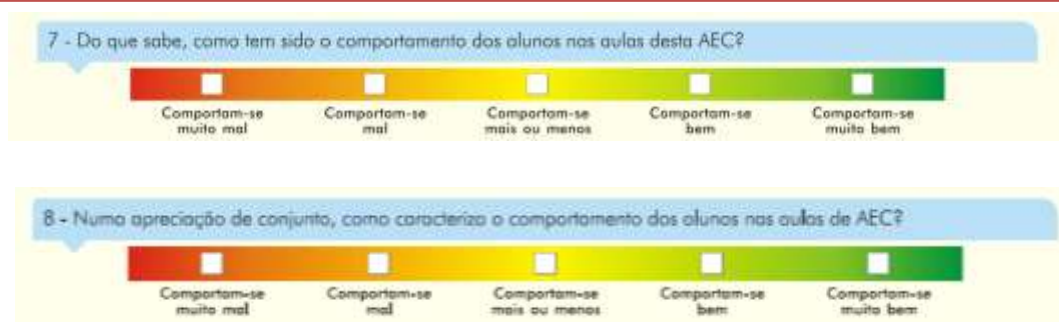
53

Ainda relativamente à dimensão do comportamento, os alunos de 3º e 4º ano responderam ainda sobre a interferência do comportamento adotado durante as aulas da AEC na forma como estas decorrem.

Também os Pais, Professores (títuless e de AEC) e os Assistentes Operacionais foram questionados sobre o comportamento dos alunos durante o período de aulas das AEC (cf. Figura 2.13).

Para além da avaliação do comportamento dos alunos propriamente dito, também procurou-se compreender qual a apreciação que os pais, professores (titulares e de AEC) e assistentes operacionais fazem da forma como têm decorrido as aulas de AEC.

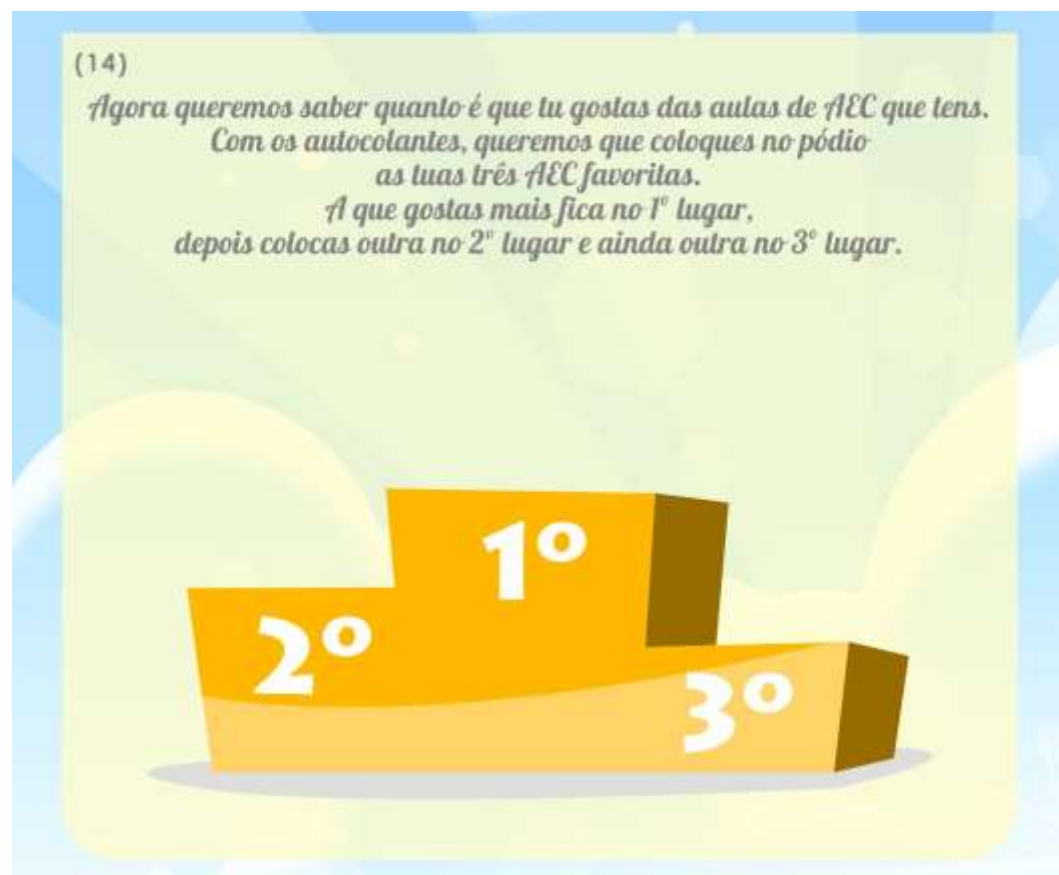
FIGURA 2.13. AVALIAÇÃO DOS ADULTOS ACERCA DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC



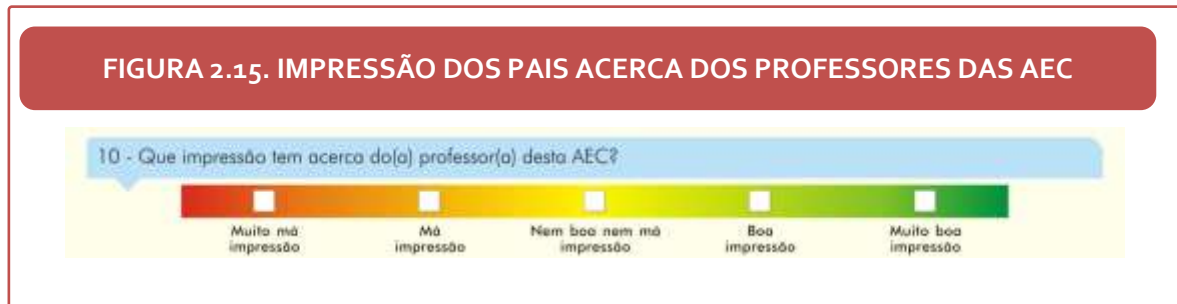
2.5.5.1.6. Preferência dos Alunos Relativamente às AEC – Ranking.

Procuramos perceber junto dos alunos quais as AEC que reuniam maior apreciação por parte destes. Para este efeito, foi solicitado a todos os alunos que revelassem as suas 3 AEC favoritas e as posicionassem a partir de um pódio (cf. Figura 2.14).

FIGURA 2.14. PREFERÊNCIA DOS ALUNOS – RANKING AEC



2.5.5.1.7. Impressão dos Pais sobre os Professores das AEC. A impressão dos encarregados de educação relativamente ao docente encarregue de lecionar a respetiva AEC foi também contemplada no questionário correspondente aos pais dos alunos (cf. Figura 2.159).



2.5.5.1.8. Atitude Global em Relação às AEC. Através destas várias medidas, testámos a atitude dirigida às AEC por parte dos vários grupos de participantes. Em termos metodológicos, estas medidas de atitudes foram particularmente adaptadas ao nível desenvolvimental das crianças. Uma das consequências deste constrangimento é o menor número de medidas utilizadas no caso das crianças dos dois primeiros anos (Questões 1 e 2). Já as que foram utilizadas com os alunos de 3º e 4º ano são, em termos gerais, equivalentes às dos grupos de adultos (Questões 1, 2, 3, 4 e 9 dos Questionários dos Pais, Professores Titulares, Professores AEC e Assistentes Operacionais e Questões 1, 2, 3, 4 e 5 dos Alunos de 3º e 4º anos).

55

2.5.5.2. INDICADOR 2 – Impacto Percebido das AEC em Dimensões do Desenvolvimento do Aluno

Este segundo indicador inclui cinco medidas, três medidas comuns aos vários grupos de participantes: (1) a importância atribuída às AEC enquanto atividades promotoras de desenvolvimento do aluno; (2) perceção das AEC enquanto dispositivo pedagógico promotor de competências que facilitam outras aprendizagens escolares do aluno. Junto dos alunos recolhemos ainda a sua (3) perceção das AEC enquanto veículo promotor de “inovação” na aprendizagem.

2.5.5.2.1. Perceção das AEC enquanto Promotoras do Desenvolvimento do Aluno. Foi solicitado aos vários grupos de participantes que atribuísem um grau de importância às AEC enquanto atividades que contribuem para o desenvolvimento do aluno. Por questões de adequação ao seu nível desenvolvimental, entre os alunos esta questão foi colocada apenas aos de 3º e 4º ano (cf. Figura 2.16).

FIGURA 2.16. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

(2)

filhas que as aulas de ... são importantes para o teu desenvolvimento

2 - Acha que as aulas desta AEC são importantes para o desenvolvimento global do(a) seu(sua) filho(o)?

2 - Acha que as AEC são importantes para o desenvolvimento global dos alunos?

56

2.5.5.2.2. Perceção das AEC enquanto Promotoras de Outras Aprendizagens Escolares. Procurou-se perceber junto dos vários grupos de participantes se consideravam as AEC como um meio importante para a apropriação de outras aprendizagens escolares. À semelhança da dimensão anterior, por questões de adequação ao seu nível desenvolvimental, entre os alunos esta questão foi unicamente colocada aos de 3º e 4º anos (cf. Figura 2.179

FIGURA 2.17. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS ESCOLARES



57

2.5.5.2.3. Perceção das AEC enquanto Promotoras de Sucesso Escolar. Foi perguntado aos alunos de 3º e 4º ano em que medida consideravam que a frequência das AEC tem algum efeito positivo no seu desempenho escolar (cf. Figura 2.18).

FIGURA 2.18. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE SUCESSO ESCOLAR



2.5.5.2.4. Perceção das AEC enquanto Promotoras de “Inovação” na Aprendizagem. Foi solicitado aos alunos que revelassem a sua perceção sobre as AEC enquanto dispositivo que introduz “inovação” na sua aprendizagem (“aprendo coisas novas”; cf. figura 2.19).

FIGURA 2.19. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE “INOVAÇÃO” NA APRENDIZAGEM

(1) Gostas das aulas de ?

(2) Achas que aprendes coisas novas nas aulas de ?

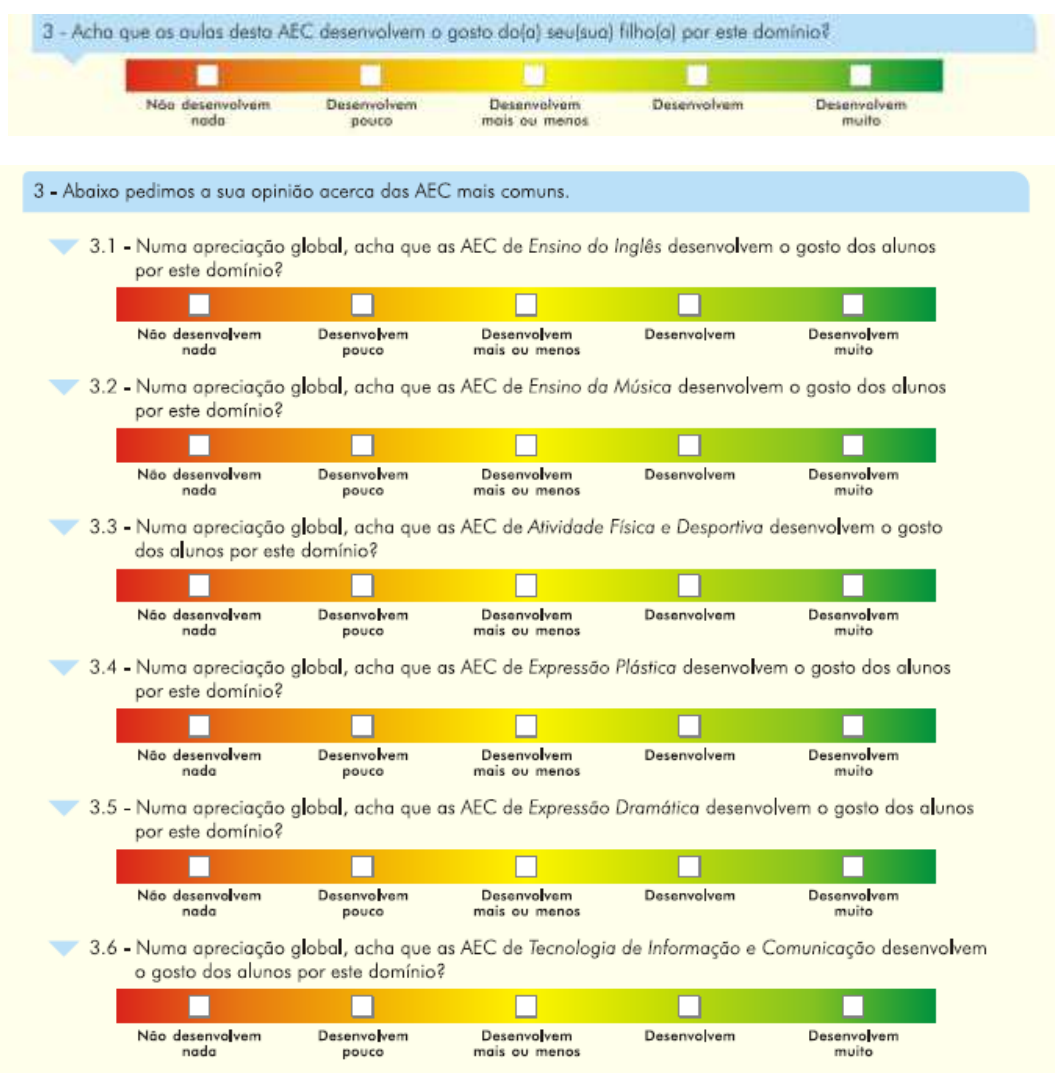
(4) Achas que aprendes coisas novas nas aulas de ?

☐ Não aprendo coisas novas
 ☐ Aprendo poucas coisas
 ☐ Aprendo algumas coisas novas
 ☐ Aprendo coisas novas
 ☐ Aprendo muitas coisas novas

58

2.5.5.2.5. Perceção dos Adultos sobre o contributo das AEC para o Desenvolvimento do Gosto dos alunos por Diferentes Domínios. Os diferentes atores do contexto AEC, à exceção dos alunos, foram questionados relativamente ao contributo das AEC para o desenvolvimento do gosto dos alunos pelos diferentes domínios abrangidos em cada uma delas. Importa referir que, à semelhança das restantes questões, o questionário dos pais diz respeito apenas a uma AEC. Por seu turno, os Professores (Titulares e de AEC) e Assistentes Operacionais foram questionados sobre o contributo para o desenvolvimento do gosto dos alunos pelo respetivo domínio das 6 Atividades de Enriquecimento curricular com maior número de alunos inscritos na AMP: Inglês, Expressão Música, Atividade Física e Desportiva, ALE-EP, ALE-ED e TIC (cf. Figura 2.20).

FIGURA 2.20. PERCEÇÃO DOS ADULTOS ACERCA DO IMPACTO DAS AEC NO GOSTO DOS ALUNOS PELO DOMÍNIO EM QUE ESTAS SE INSEREM



2.5.5.3. INDICADOR 3 - Impacto Social das AEC na vida das famílias e sua Relação com a Escola

Procurou-se averiguar a importância das AEC na vida das famílias, mais concretamente no interface entre as mesmas e a escola. São três as medidas que compõem este indicador: (1) conhecimento e informação sobre as AEC; (2) a importância atribuída pelos pais a vários motivos possíveis para a inscrição dos filhos nas AEC; e (3) a possibilidade de os pais poderem assegurar o acesso dos filhos a atividades análogas às que são proporcionadas no contexto-escola através das AEC. Foram também

questionados os vários grupos de participantes acerca do horário “preferencial” para decurso das AEC.

FIGURA 2.21. CONHECIMENTO E FONTES DE INFORMAÇÃO DOS PAIS SOBRE AS AEC

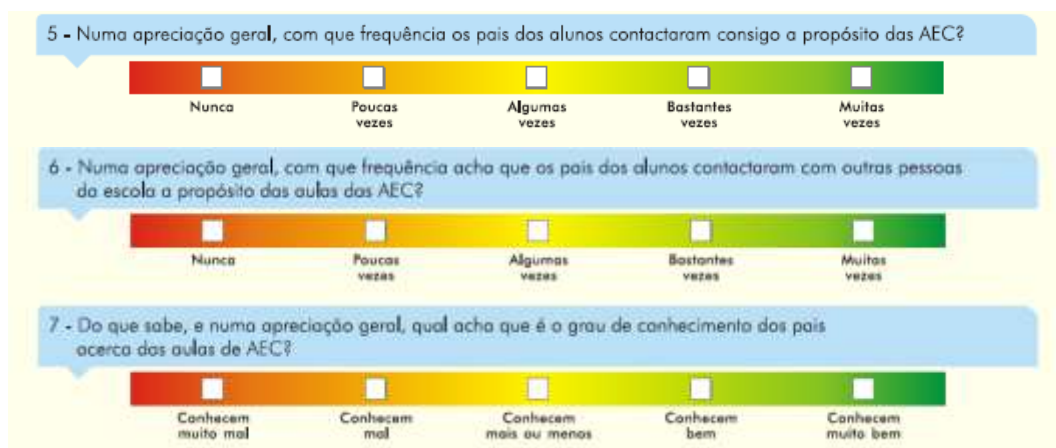


2.5.5.3.1. Conhecimento e Fontes de Informação Sobre as AEC. De modo a conhecer qual o nível de conhecimento e as fontes de informação dos pais relativamente às AEC, foi-lhes pedido que indicasse o seu grau de conhecimento sobre as AEC, e com que frequência recorria aos diferentes agentes (filhos, direção da escola, professores titulares, assistentes operacionais e professores AEC) para obter informações sobre o decurso destas atividades (cf. Figura 2.21).

De modo a ser possível o emparelhamento de informação, para além de ser colocada a questão aos professores (titulares e AEC) e assistentes operacionais sobre a perceção que tinham do conhecimento dos pais relativamente ao funcionamento das AEC, foi também efetuado o processo inverso da questão anterior, ou seja, questionou-

se professores e assistentes operacionais se frequentemente os pais recorriam a si para obter informação relativamente ao funcionamento das AEC (cf. Figura 2.22).

FIGURA 2.22. PERCEÇÃO DE CONHECIMENTO DOS PAIS E FREQUENCIA DE CONTACTO DOS PAIS COM PROFESSORES, ASSISTENTES E OUTROS ORGÃOS ESCOLARES PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÃO SOBRE AS AEC

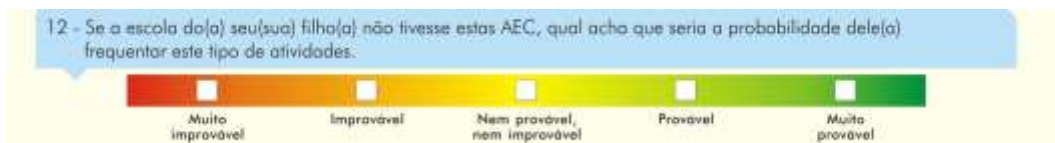


2.5.5.3.2. Importância Relativa dos Motivos Subjacentes à Inscrição das Crianças nas AEC. Foi solicitado aos pais que se pronunciassem acerca da importância que atribuem a alguns fatores que podem estar subjacentes à sua decisão de inscreverem os filhos nas AEC, nomeadamente: (1) o gosto da criança pelo domínio em questão; (2) a preparação que fornecem para as futuras unidades formativas presentes nos anos subsequentes; (3) o assegurar da guarda dos filhos durante o período das aulas das AEC; e (4) a gratuidade da frequência das AEC.

FIGURA 2.23. IMPORTÂNCIA RELATIVA DOS MOTIVOS SUBJACENTES À INSCRIÇÃO DOS ALUNOS NAS AEC

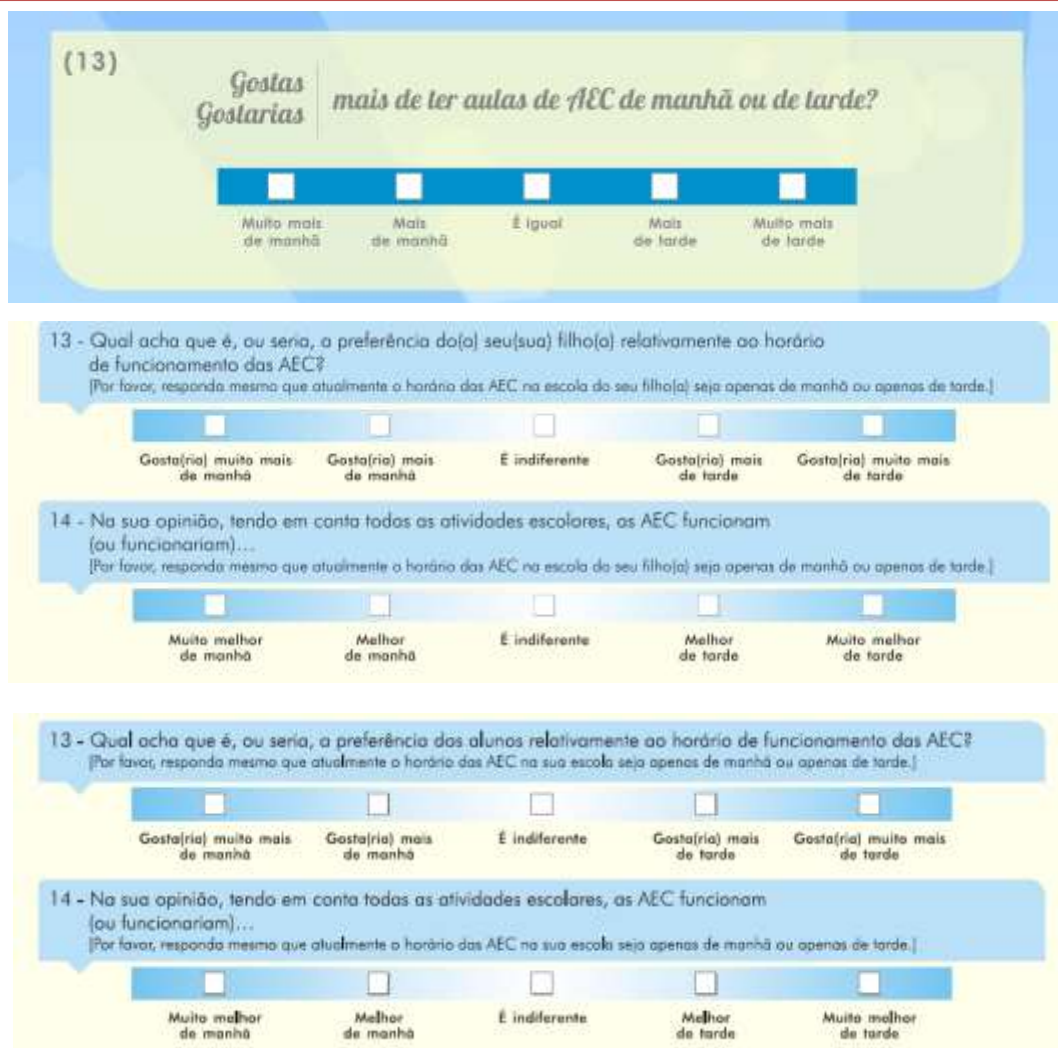


FIGURA 2.24. PROBABILIDADE DE FREQUÊNCIA DAS AEC FORA DO CONTEXTO-ESCOLA



2.5.5.3.3. Possibilidade de Acesso a Atividades Desenvolvementalmente Relevantes Fora do Contexto-Escola. De modo a compreender a importância para as famílias do facto de os vários municípios facultarem a diversidade de ofertas de enriquecimento curricular no quadro das AEC, os pais foram questionados sobre a probabilidade de o(a) filho(a) ter acesso a este mesmo tipo de atividades sem ser através da escola (cf. Figura 2.24).

FIGURA 2.25. HORÁRIO PREFERENCIAL PARA O FUNCIONAMENTO DAS AEC



2.5.5.3.4. Horário Preferencial para o Funcionamento das aulas de AEC.

Procurou-se conhecer a preferência dos diversos atores-chave do contexto das AEC relativamente ao horário de funcionamento das mesmas, tendo esta questão sido colocada sobre duas formas: perguntou-se a alunos (de 3º e 4ºano), pais, professores e assistentes sobre a sua preferência pessoal quanto ao horário mais adequado para o decurso destas aulas, sendo também solicitado aos adultos que revelassem a sua perceção quanto ao horário preferencial por parte dos alunos (cf. Figura 2.25).

2.5.5.4. INDICADOR 4 - Qualidade do Contexto-Escola para Implementação das AEC

Este último indicador foi obtido através de um Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos – AEC (Lima, Serôdio e Serra, 2010), ao qual responderam os vários grupos de profissionais do contexto-escola: Professores Titulares, Professores de AEC e Assistentes Operacionais. Numa descrição muito sumária, este inventário avalia 5 fatores associados à qualidade dos contextos educativos, 3 relativos a dimensões de tipo estrutural e 2 que incidem em dimensões de carácter processual. São cobertas 14 dimensões agrupadas em 3 grandes categorias que abaixo apresentamos de modo muito sumário, através de um total de 78 questões.

63

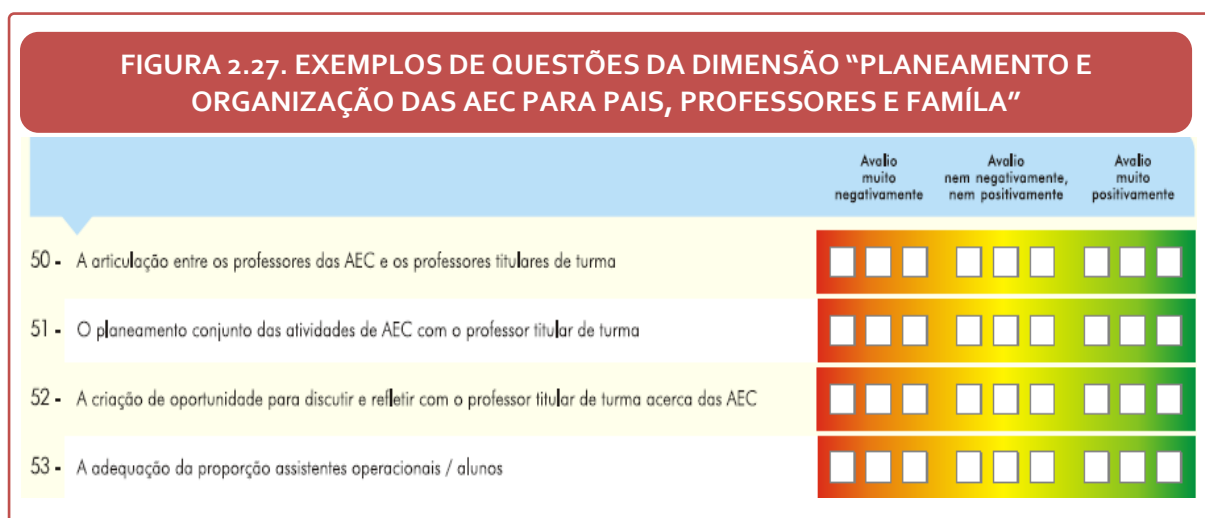
FIGURA 2.26. EXEMPLOS DE QUESTÕES DA DIMENSÃO “ESPAÇOS, EQUIPAMENTOS E MATERIAL PEDAGÓGICO”

	Avalio muito negativamente	Avalio nem negativamente, nem positivamente	Avalio muito positivamente
1- A adequação do espaço onde se realizam as AEC ao número de crianças inscritas nessas atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- A iluminação do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- A ventilação e arejamento do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O controlo da temperatura do espaço onde se realizam as AEC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5.5.4.1. Espaços, Equipamentos e Material Pedagógico para Implementação das AEC. São 4 as dimensões estruturais que compõem a dimensão “Espaços, Equipamentos e Material Pedagógico para Implementação das AEC”: (1) “Espaços” (Questões 1 a 10); (2) “Equipamentos e mobiliário” (Questões 11 a 17); (3) “Materiais pedagógicos” (Questões 18 a 22); e (4) “Espaços e Mobiliário para os Professores de AEC” (Questões 23 a 27). Na Figura 2.26 apresentamos alguns exemplos de questões desta dimensão.

2.5.5.4.2. Planeamento e Organização das AEC para Pais, Professores e Famílias. Esta dimensão cobre fatores estruturais fundamentais à implementação das AEC, nomeadamente: (1) “Partilha de Informação sobre os Alunos” (Questões 47 a 49); (2) “Planeamento e Articulação entre Profissionais” (Questões 50 a 52); (3) “Proporção Adulto/Criança” (Questões 53 e 54); (4) “Promoção de Competências do Aluno” (Questões 55 a 59); (5) “Horários e Turmas” (Questões 60 a 63); e (6) “Oportunidades de participação dos pais” (Questões 64 a 67; cf. Figura 2.27).

64



2.5.5.4.3. Segurança e Supervisão dos Alunos, Segurança dos Profissionais, Interações no Contexto-Escola e Relação dos Professores de AEC com a Entidade Patronal. Esta última dimensão é composta por 3 fatores que servem de alicerce e que poderão ter influência indireta no modo de funcionamento das AEC : (1) “Segurança e Supervisão dos Alunos” (Questões 28 a 34); (2) “Segurança dos Profissionais” (Questões

35 a 37); (3) "Interações no Contexto Escola" (Questões 38 e 46); e (4) "Relação com a Entidade Patronal" (Questões 68 a 77; cf. Figura 2.28).

FIGURA 2.28. EXEMPLOS DE QUESTÕES DA DIMENSÃO "SEGURANÇA E SUPERVISÃO DOS ALUNOS"

28 - A supervisão da entrada das crianças no recinto escolar	
29 - A supervisão da saída das crianças da escola	
30 - A segurança dos alunos no interior do edifício da escola (por ex. nos salões, corredores, refeitório, etc.)	
31 - A segurança dos alunos no espaço de recreio da escola	

PARTE 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na apresentação dos resultados utilizamos a mesma estrutura assente nos quatro indicadores que serviram de base à definição do Projeto Impacto AEC-AMP: Indicador 1 - Satisfação e atitude dos atores do contexto-escola em relação às AEC; Indicador 2 - Impacto percebido das AEC em dimensões do desenvolvimento do aluno; Indicador 3 - Impacto social das AEC na vida das famílias e sua relação com a escola; Indicador 4 - Qualidade do contexto-escola para implementação das AEC.

Neste relatório serão apenas descritos extensivamente os resultados relativos ao conjunto dos 16 municípios que compõem a AMP. De facto, este foi o propósito fundamental do presente projeto: definição de uma perspetiva relativa ao “contexto da AMP”. Contudo, cada município terá um anexo exclusivo no qual consta o mesmo conjunto de análises relativas apenas ao seu contexto (obviamente, apenas aquelas que são estatisticamente viáveis). Assim, os resultados apresentados em cada uma das secções terão correspondência nos 16 anexos em que apresentam os resultados equivalentes em cada município. Com base nesta parte do presente trabalho cada município poderá efetuar as análises de “contraste” que entenda de interesse.

67

Chamamos antecipadamente atenção para o facto de as características da amostra terem um forte impacto no “poder” das análises que adiante se apresentam. Por exemplo, apresentam-se efeitos relativos a diferenças que “aparentemente” são negligenciáveis (algumas décimas), mas que, de facto, são o corolário da dimensão da amostra e sua representatividade.

INDICADOR 1 - SATISFAÇÃO E ATITUDES DOS ATORES DO CONTEXTO-ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS AEC

INDICADOR 1 – A SÚMULA

As Atividades de Enriquecimento Curricular têm um impacto social muito positivo junto da comunidade educativa no seu todo. Assim o demonstram os índices de satisfação e as atitudes positivas dos vários atores do contexto-escola (alunos, pais, professores e assistentes operacionais).

Não obstante diferenças significativas de intensidade, todos os membros do contexto-escola estão satisfeitos com a participação dos alunos nas AEC e têm uma atitude positiva acerca do papel que estas desempenham no quadro pedagógico e educativo global.

68

O conjunto de resultados que se apresentam nesta secção, relativos às várias dimensões que compõem o Indicador que incide na análise à "satisfação e atitudes" dos vários grupos de atores do contexto-escola (Alunos, Pais, Professores e Assistentes Operacionais), sustentam a conclusão inequívoca de que **as Atividades de Enriquecimento Curricular têm um impacto muito positivo junto de todos os membros da comunidade educativa**. De facto, independentemente das diferenças de intensidade que se verificam, todos os membros do contexto-escola têm uma atitude positiva acerca do papel das AEC no quadro pedagógico e educativo global, e estão satisfeitos com a participação dos alunos nas mesmas.

Os resultados através das várias medidas utilizadas, que se apresentam nas secções seguintes, demonstram que **os alunos, o "interesse último" em torno do qual o contexto-escola deve edificar-se, estão fortemente satisfeitos com a sua própria participação nas AEC e têm uma atitude muito positiva em relação às mesmas**, numa série de dimensões relevantes. Assumindo uma perspetiva de "verificação cruzada", constata-se que a satisfação que as crianças reportam é consistente com a perceção generalizada que os adultos têm dessa mesma satisfação. Isto é particularmente verdade

no caso dos Professores de AEC. No que concerne aos Pais, Professores Titulares e Assistentes Operacionais, não obstante os seus índices positivos, verifica-se maior contraste entre as suas perceções e atitudes relativamente ao que é reportado pelos alunos.

Em termos globais, verifica-se que **a atitude dos Alunos é invariavelmente muito positiva em relação às 9 AEC-Alvo**. Contudo, embora esta atitude seja sempre positiva, verifica-se um **padrão global de diminuição através dos 4 anos escolares, particularmente no 4º ano**. Também as atitudes dos pais são positivas, e globalmente invariáveis, através das várias AEC-Alvo.

3.1.1. SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS AEC E PERCEÇÃO DOS PAIS, PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS SOBRE A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS

Questionámos os alunos sobre a sua satisfação com as aulas de AEC: “Gostas das aulas de ...” ($-2 = \text{Não gosto nada}$, $2 = \text{Gosto muito}$). Como ilustramos na Figura 3.1., no geral, os alunos mostram-se satisfeitos com as aulas de AEC, $M = 1.62$, $DP = 0.86$.¹³

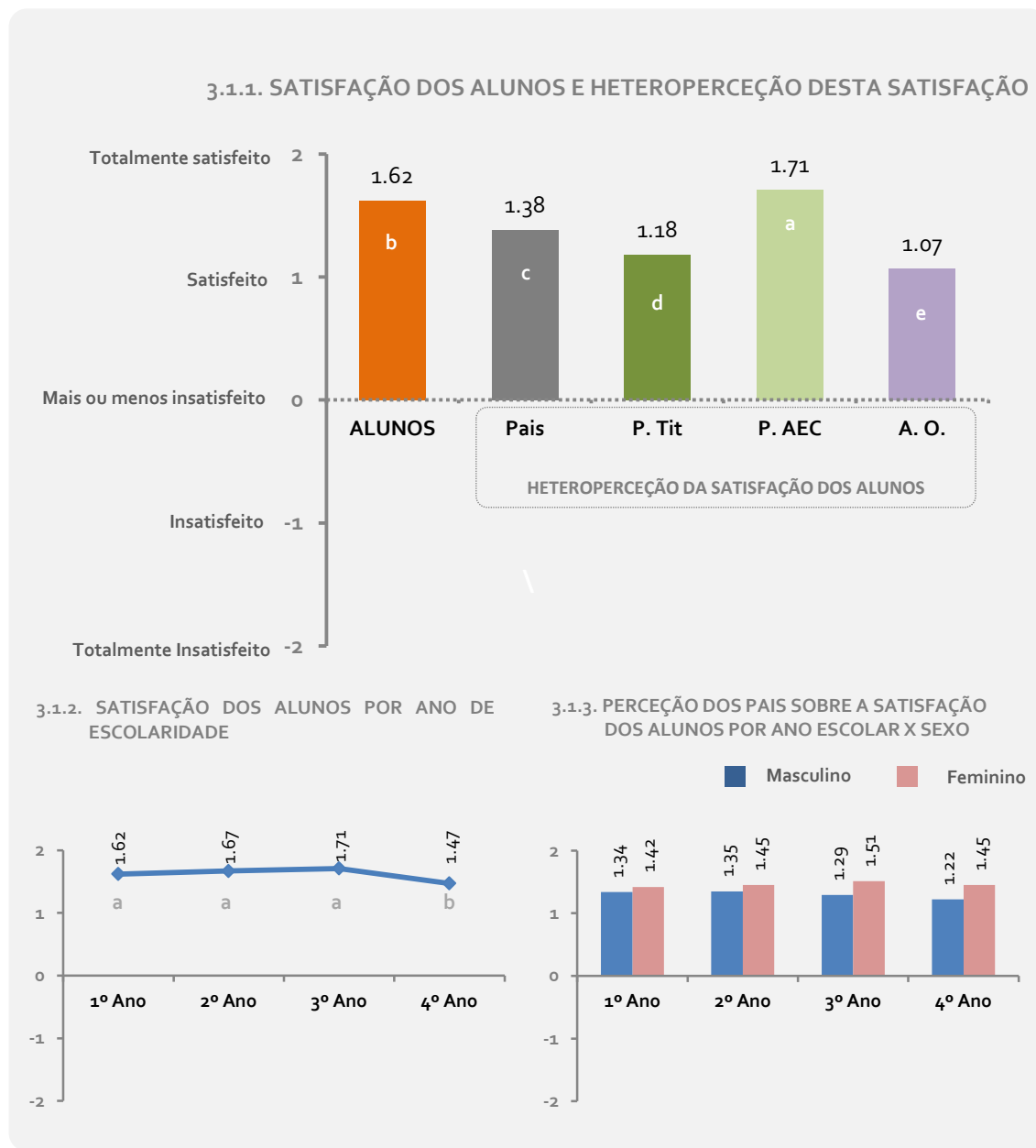
Foi também solicitado aos restantes grupos de participantes (pais, professores titulares, professores de AEC e assistentes operacionais) que indicassem a sua perceção da satisfação dos alunos relativamente às aulas de AEC. Pode verificar-se na Figura 3.1.1. que nenhum destes grupos tem uma perceção consistente com a satisfação dos alunos, e todos diferem entre si.¹⁴ Apesar de todos os grupos intervenientes considerarem pelo menos que os alunos “Gostam” das AEC, são os Assistentes Operacionais, $M = 1.07$, $DP = 0.66$, aqueles que mais se distanciam do padrão de satisfação reportado pelos alunos.¹⁵ Também os Pais, $M = 1.38$, $DP = 0.70$, e os Professores Titulares, $M = 1.18$, $DP = 0.63$, subestimam a satisfação dos alunos. Pelo contrário são os professores das AEC, $M = 1.71$, $DP = 0.52$, aqueles que mais consideram que os alunos estão satisfeitos com estas atividades, sobrestimando-a significativamente.

¹³ A média obtida difere significativamente do valor 1 (“Gosto”), $t(4746) = 49.49$, $p < .001$, e do valor 2 da escala (“Gosto muito”), $t(4746) = -30.55$, $p < .001$.

¹⁴ Menor $t(351) = -3.25$, $p = .001$

¹⁵ Esta média não difere significativamente do ponto 1 da escala (“Gostam”), $t(351) = 1.85$, ns .

FIGURA 3.1. SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A PARTICIPAÇÃO NAS AEC



70

3.1.1.1. Variação da Satisfação dos Alunos em função de Sexo e de Ano Escolar

A ANOVA sobre os dados da satisfação dos alunos revelou efeitos significativos de Sexo, $F(1, 4739) = 81.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$, e de Ano Escolar, $F(3, 4739) = 16.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$. A interação entre os fatores não é significativa, $F(3, 4739) < 1$.

O efeito de Sexo indica que as raparigas, $M = 1.73$, $DP = 0.70$, gostam mais das aulas de AEC do que os rapazes, $M = 1.51$, $DP = 0.99$. Por seu turno, as diferenças entre anos

escolares mostram que, como se ilustra na Figura 3.1.2., os alunos do 4º ano gostam menos das aulas de AEC do que os restantes.

3.1.1.2. Variação da Perceção dos Pais Sobre a Satisfação dos Alunos em Função de Sexo e Ano Escolar dos Alunos

Não podemos deixar de assinalar os resultados relativos à percepção que os pais dos alunos têm do quanto gostam das AEC os seus filhos, em função do sexo e do ano escolar que estes frequentam. Entre os 3585 conjuntos de dados emparelhados, verifica-se que a percepção que os pais têm da satisfação do seu filho não difere em função do ano que este frequenta, $F(3, 3577) = 1.47$, *ns*. No entanto, tal como ocorre com os alunos, a percepção dos pais difere em função do sexo dos filhos $F(1, 3577) = 43.99$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$. Assim, também os pais das raparigas, $M = 1.46$, $DP = 0.68$ consideram que estas gostam mais das aulas de AEC do que os pais dos rapazes, $M = 1.31$, $DP = 0.72$.

Ao contrário do que os resultados obtidos com os alunos indicam, aqui verifica-se uma interação entre o sexo do aluno e o ano escolar que este frequenta, $F(3, 3577) = 2.84$, $p = .037$, $\eta^2 = .001$: esta interação indica que apenas no 1º ano não se verificam diferenças significativas entre o sexo dos filhos na percepção que os pais têm da sua satisfação com as AEC (cf. Figura 3.1.3.).

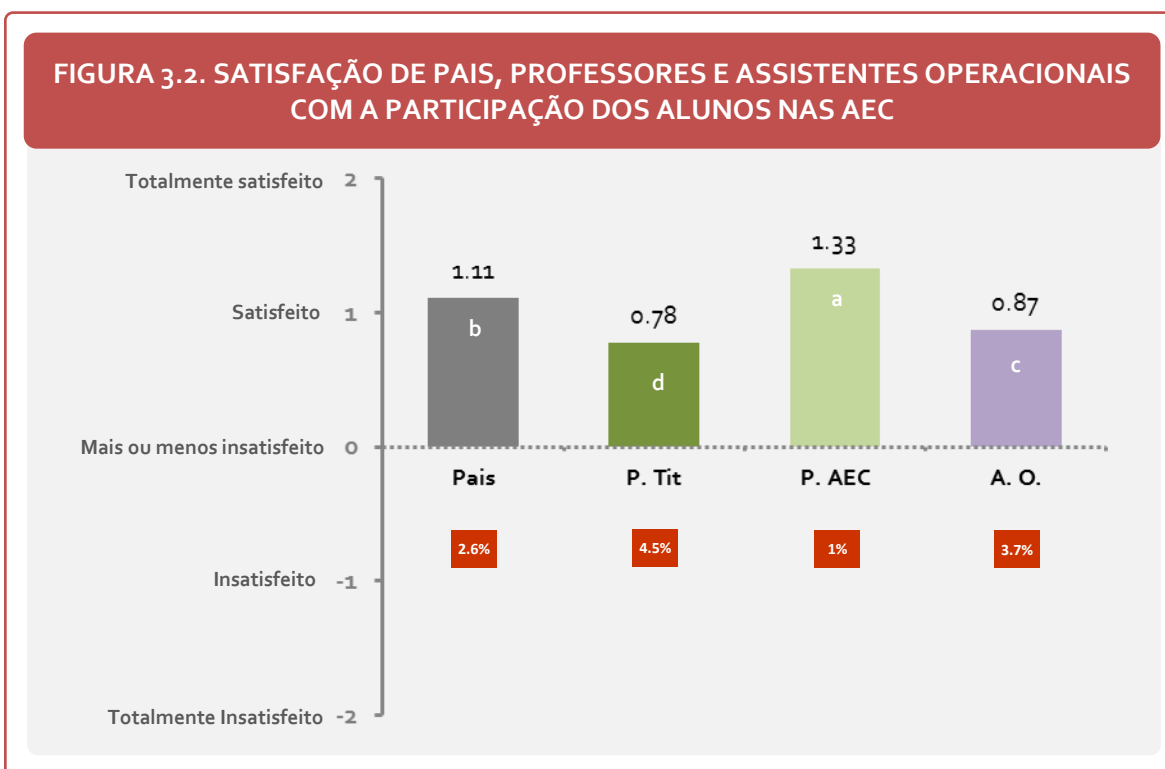
71

Sumariando, **Pais e Filhos estão em concordância na maior satisfação das raparigas com as aulas de AEC.** No entanto, para os pais estas diferenças não são significativas no primeiro ano escolar. **Para além disso, a percepção que os pais têm sobre a satisfação dos filhos com as AEC não varia consoante o ano escolar que estes frequentam. Em contraste, entre os alunos, são os do 4º ano aqueles que revelam menor satisfação.**

Estas duas variáveis estão correlacionadas entre si, $r = .19$, $p < .001$, ou seja, quanto mais os alunos gostam das AEC mais os seus pais consideram que estes estão satisfeitos. De todo modo, a magnitude desta é, em termos absolutos, negligenciável.

3.1.2. SATISFAÇÃO DE PAIS, PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AEC

Questionámos os grupos de participantes adultos sobre a sua satisfação com a participação dos alunos nas aulas de AEC (-2 = *totalmente insatisfeito*, 2 = *totalmente satisfeito*). Como podemos verificar na Figura 3.2., os Professores de AEC são o grupo mais satisfeito, $M = 1.33$, $DP = 0.63$, seguido dos Pais, $M = 1.11$, $DP = 0.69$, dos Assistentes Operacionais, $M = 0.87$, $DP = 0.75$ e dos Professores Titulares, $M = 0.78$, $DP = 0.77$.¹⁶ Contudo, devemos destacar que em todos os grupos, os adultos percecionam satisfação mais elevada nos alunos (cf. Figura 3.1.) do que aquela que dizem ser a sua própria satisfação com a participação das crianças.¹⁷ De todo o modo, parece-nos extremamente relevante assinalar que a percentagem mais elevada de adultos que se dizem insatisfeitos com a participação dos alunos nas AEC (valores abaixo de “zero”) é de apenas 4.5%, que se verifica entre os Professores Titulares.¹⁸



¹⁶ Menor diferença verificada, $t(348) = 2.27$, $p = .024$

¹⁷ Menor diferença verificada, $t(348) = 6.03$, $p < .001$.

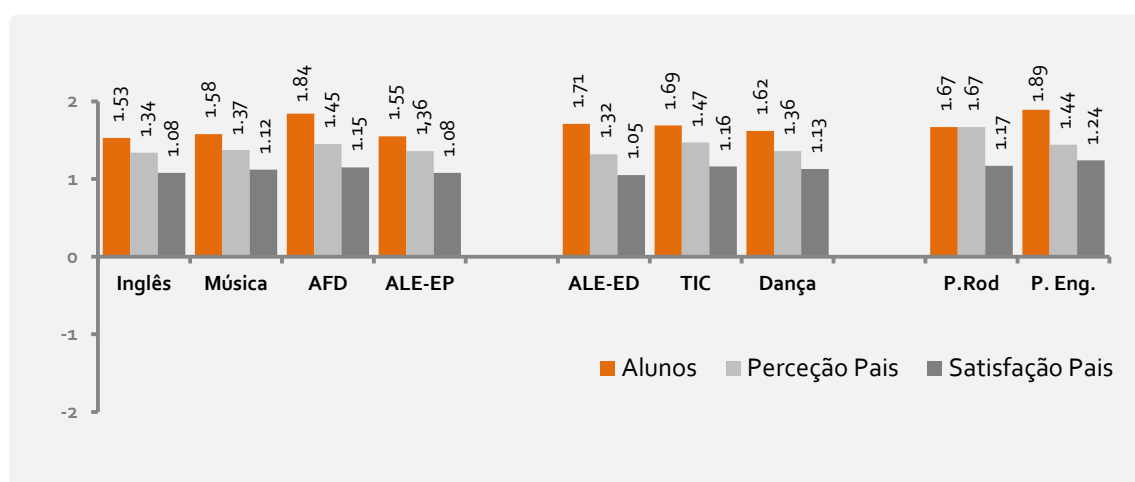
¹⁸ Os valores desta percentagem de “insatisfação” com a participação dos alunos nas AEC nos restantes grupos são os seguintes: Pais, 2.6%; Professores de AEC, 1.0%; Assistentes Operacionais, 3.7%.

3.1.2.1. Variação da Satisfação dos Pais com a Participação dos Filhos nas AEC em Função de Sexo e Ano escolar

Entre os conjuntos de dados emparelhados, verifica-se que a satisfação que os pais têm com a participação dos seus filhos nas AEC não difere em função do ano que este frequenta, $F(3, 3555) = 2.32$, *ns*. No entanto, tal como o que ocorre com as medidas anteriores (satisfação dos alunos e perceção dos pais sobre esta) difere em função do sexo dos alunos $F(1, 3555) = 13.07$, $p < .001$, $\eta^2 = .001$, o que indica que os pais das raparigas, $M = 1.15$, $DP = 0.68$, estão mais satisfeitos com a participação destas últimas nas aulas de AEC, do que os pais dos rapazes, $M = 1.07$, $DP = 0.70$.

3.1.3. VARIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS ALUNOS, PERCEÇÃO QUE OS PAIS TÊM DESTA SATISFAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS PAIS EM FUNÇÃO DA AEC ALVO

FIGURA 3.3. SATISFAÇÃO DE ALUNOS, PERCEÇÃO E SATISFAÇÃO DOS E PAIS EM FUNÇÃO DAS 9 AEC-ALVO



73

Na Figura 3.3. apresentamos a média de satisfação reportada pelas próprias crianças, a perceção que os pais têm desta satisfação e a satisfação que estes últimos demonstram ter para com o conjunto das 9 AEC-Alvo.¹⁹

¹⁹ A média global para os Alunos, $M = 1.64$, $DP = 0.82$, comporta apenas os alunos cujos pais responderam ao questionário. Esta média não difere significativamente da média global que os alunos apresentaram nesta dimensão $t(3583) = 1.58$, *ns*.

O elevado grau de satisfação reportado pelos alunos demonstra o impacto extremamente positivo das AEC junto das crianças. Verifica-se também que esta elevada satisfação é transversal às várias AEC analisadas, uma vez que os alunos reportam em todos os casos valores superiores ao valor 1 da escala ("gosto"). De facto, apenas 2.5% dos 3584 alunos indicaram insatisfação com as "aulas de AEC".

Um resultado também relevante é aquele que diz respeito à satisfação dos pais dos alunos através das 9 AEC analisadas: como pode verificar-se também na Figura 3.3, verificam-se valores superiores ao ponto 1 da escala em todas as AEC-Alvo.

3.1.3.1. Comparação da Satisfação dos Alunos com a Satisfação dos Pais, e suas Percepções, através das 9 AEC-Alvo

Devido à disparidade de efetivos amostrais, procedeu-se à comparação entre grupos de AEC-Alvo com valores equivalentes. Assim, apresentamos abaixo as análises relativas ao grupo composto pelas AEC de Inglês, Música, AFD, ALE-EP, seguidas daquelas que envolvem o grupo das AEC de Dança, ALE-ED e TIC. Os efetivos das AEC Pequenos Engenheiros e Prevenção Rodoviária não permitem efetuar este tipo de análises, apresentando na Figura 3.3 as médias respetivas a título descritivo.

A ANOVA de medidas repetidas sobre a satisfação dos alunos, a percepção que os pais têm desta satisfação e a própria satisfação dos pais, revelou o efeito esperado de do fator intrasujeitos "Satisfação", $F(2, 6404) = 479.62, p < .001, \eta^2 = .13$. Este efeito indica que a satisfação dos alunos ($M = 1.64, DP = 0.83$) é maior que a percepção que os seus pais têm desta ($M = 1.39, DP = 0.70$), sendo ambos os valores superiores à própria satisfação dos pais ($M = 1.11, DP = 0.69$). Também se verifica um efeito significativo de AEC-Alvo, $F(3, 3202) = 18.31, p < .001, \eta^2 = .02$. Este efeito indica que, para as três dimensões tomadas no conjunto, a AEC de Atividade Física e Desportiva ($M = 1.48$) é melhor avaliada que as restantes: Inglês ($M = 1.32$), Educação Musical ($M = 1.36$) e Atividade Lúdica Expressiva de Expressão Plástica ($M = 1.33$). Contudo, estes efeitos são qualificados pela interação AEC-Alvo x Satisfação, $F(6, 6604) = 7.95, p < .001, \eta^2 = .01$. Os alunos estão mais satisfeitos com as aulas de Atividade Física e Desportiva, do que com o

Inglês, Educação Musical e ALE-EP (cf. Figura 3.3.).²⁰ Por seu turno, os pais percecionam que os filhos realmente gostam mais de AFD, mas só comparativamente ao Inglês. Finalmente, na percepção dos pais verifica-se que estes consideram que os filhos gostam tanto destas duas atividades como de ALE-EP e de Música.²¹ Já na satisfação que os pais têm em relação às AEC, não se verificam diferenças significativas, o que mostra que os pais estão igualmente satisfeitos com estas quatro AEC-Alvo.²²

No grupo composto pela AEC-Alvo de Dança, ALE-ED e TIC, a mesma ANOVA de medidas repetidas revelou apenas o efeito esperado do fator intrasujeitos, $F(2, 660) = 63.71, p < .001, \eta^2 = .16$. Ou seja, à semelhança do que ocorre com as AEC anteriormente analisadas, a satisfação dos alunos ($M = 1.68, DP = 0.78$) é maior que a percepção que os seus pais têm desta ($M = 1.39, DP = 0.72$), e em ambos as medidas superior à própria satisfação dos pais ($M = 1.11, DP = 0.67$).²³ Não se observam diferenças significativas entre as AEC de TIC, ALE-ED e Dança nestas dimensões.

3.1.4. FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS CONVERSAM EM CASA SOBRE AS AEC E SOBRE A ESCOLA EM GERAL

75

Operacionalizámos a atitude dos alunos em relação às AEC através de uma outra medida indireta: o facto das atividades de AEC serem tema de conversa em casa (0 = *Nunca converso*, 4 = *Converso muitas vezes*; ver Anexos). A média global indica que os alunos conversam em casa “sobre o que fazem nas aulas de AEC” mais do que *algumas vezes*, $M = 2.48, DP = 1.52$, mas menos do que *bastantes vezes* (respetivamente os valores 2 e 3 da escala).²⁴

3.1.4.1. Variação da Frequência com que os Alunos Conversam em Casa sobre as AEC em Função de Sexo e de Ano Escolar

A ANOVA sobre a frequência com que os alunos conversam em casa sobre as AEC revelou efeitos significativos de Sexo, $F(1, 4740) = 133.51, p < .001, \eta^2 = .03$, e de Ano

²⁰ $F(3, 3225) = 27.82, p < .001$

²¹ $F(3, 3226) = 3.75, p = .01$

²² $F(3, 3205) = 1.79, ns$

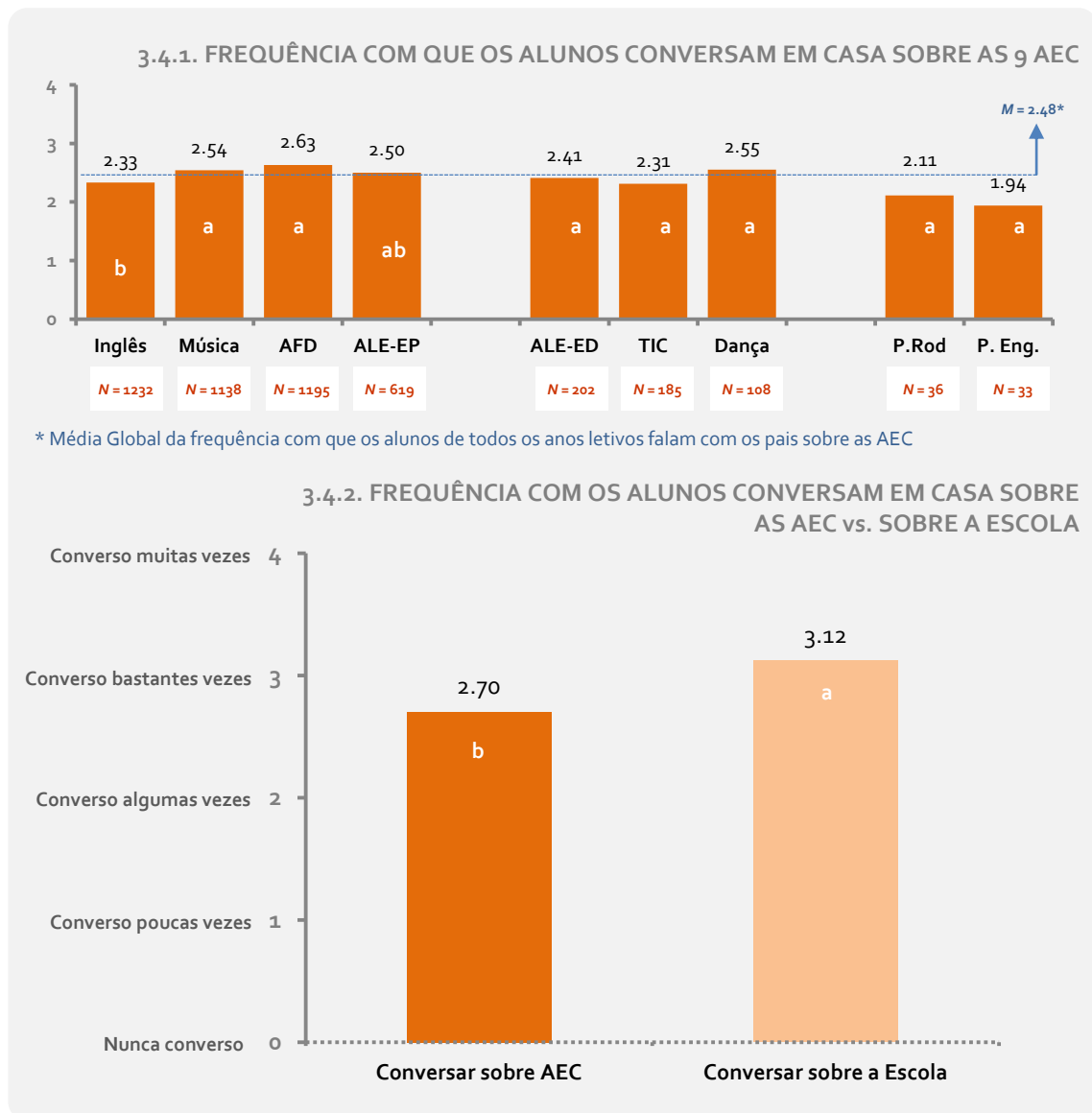
²³ Maior F restante $F(2, 330) < 1$

²⁴ Comparação com o valor 2 da escala, $t(4748) = 21.77, p < .001$. Comparação com o valor 3 da escala, $t(4748) = -23.72, p < .001$.

Escolar, $F(3, 4740) = 33.13$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$. A interação entre os fatores não é significativa, $F(3, 4740) = 1.71$, ns .

O efeito de Sexo indica que as raparigas, $M = 2.73$, $DP = 1.39$, conversam mais sobre as AEC do que o rapazes, $M = 2.23$, $DP = 1.59$. Por seu turno, as diferenças entre anos escolares mostram que, os alunos do 3ºano, $M = 2.78$, $DP = 1.32$, falam tanto sobre as AEC como os do 4ºano, $M = 2.63$, $DP = 1.25$. Também os do 2º ano, $M = 2.35$, $DP = 1.61$ falam tanto como os do 1º ano, $M = 2.23$, $DP = 1.71$. No entanto, os dois primeiros anos falam menos do que o 3º e 4º anos.

FIGURA 3.4. CONVERSAR EM CASA SOBRE AS AEC – CONTRASTE COM CONVERSAR SOBRE A ESCOLA



3.1.4.2. Variação da Frequência com que os Alunos Conversam em Casa sobre as AEC em Função da AEC-Alvo

Como podemos observar na Figura 3.4.1., os alunos conversam menos em casa sobre a AEC de Inglês, $M = 2.33$, $DP = 1.52$, do que sobre AFD, $M = 2.63$, $DP = 1.50$, e Música, $M = 2.54$, $DP = 1.49$. Para além disso, os alunos conversam em casa sobre ALE-EP, $M = 2.50$, $DP = 1.51$, tanto como sobre todas as outras três atividades.²⁵

Relativamente ao segundo grupo de AEC-Alvo, podemos observar também na Figura 3.4.1., que os alunos conversam em casa tanto sobre ALE-ED, $M = 2.41$, $DP = 1.49$, como sobre TIC, $M = 2.31$, $DP = 1.46$, e como sobre Dança, $M = 2.55$, $DP = 1.65$.²⁶

A título descritivo, pode ainda verificar-se na mesma figura que os alunos conversam em casa tanto sobre Prevenção Rodoviária, $M = 2.11$, $DP = 1.79$, como sobre Pequenos Engenheiros, $M = 1.94$, $DP = 1.69$.²⁷

3.1.4.3. Contraste entre Conversar sobre as AEC e Sobre a “Escola em Geral”

77

Como forma de controlo da validade das respostas dos alunos à medida atitudinal “frequência com que conversa sobre as AEC em casa”, apenas aos alunos dos 3º e 4º ano colocámos a mesma questão relativamente à escola em geral: “Em casa, conversas sobre o que fazes na escola?”. Desta forma era-lhes proporcionado um contexto comparativo para o seu julgamento da frequência com que falam sobre as AEC. Seria expectável que os alunos falem mais sobre a escola em geral do que sobre as AEC, visto esta tratar-se de uma componente da primeira.

A ANOVA de medidas repetidas sobre os dois Alvos de conversa, entrando Sexo e Ano Escolar revelou o efeito esperado de Alvo (*Escola em geral vs. AEC*), $F(1, 2175) = 311.40$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$, o efeito de Sexo, $F(1, 2175) = 104.07$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$, o efeito de Ano Escolar, $F(1, 2175) = 4.72$, $p = .030$, $\eta^2 = .00$, e ainda a interação Alvo (*Escola vs. AEC*) e Ano, $F(1, 2175) = 5.64$, $p = .018$, $\eta^2 = .00$.²⁸

²⁵ $F(3, 4181) = 8.04$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$

²⁶ $F(2, 492) < 1$

²⁷ $F(1, 67) < 1$

²⁸ Maior efeito restante, $F(1, 2175) = 1.81$, *ns*.

O efeito de alvo mostra que, como se esperava, os alunos falam mais frequentemente em casa sobre a "escola em geral", $M = 3.12$, $DP = 1.05$, do que sobre as AEC, $M = 2.70$, $DP = 1.29$. O efeito de Sexo mostra que (entre os alunos de 3º e 4º ano) as raparigas falam mais em casa (tanto sobre a "escola em geral" como sobre as AEC), $M = 2.94$, $DP = 1.12$, do que o fazem os rapazes, $M = 2.45$, $DP = 1.39$.

A interação Alvo (escola vs. AEC) e Ano Escolar, indica que os alunos de 3º ano, $M = 2.78$, $DP = 1.32$, conversam mais em casa sobre as AEC do que os do 4º ano, $M = 2.63$, $DP = 1.25$.²⁹ A frequência com que conversam em casa sobre a escola em geral, não difere entre o 3º ano, $M = 3.13$, $DP = 1.09$, e o 4º ano, $M = 3.10$, $DP = 1.02$.

3.1.5. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA CONFERIDA ÀS AEC POR PARTE DE PAIS E PROFESSORES TITULARES

3.1.5.1. Perceção que os Alunos têm da Importância que os Pais Conferem às Aulas de AEC

Operacionalizámos a atitude dos alunos em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular através de uma outra medida indireta: a perceção que os alunos têm da importância que os seus pais dão à sua participação nas AEC (-2 = *Não acham nada importante*, 2 = *Acham muito importante*; ver Anexos).

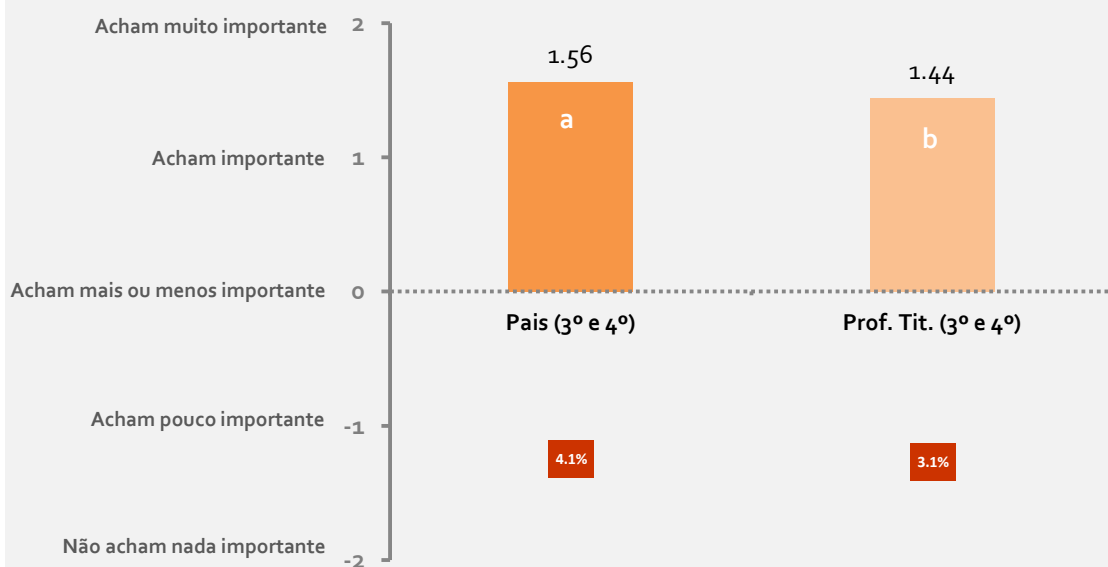
A média global indica que os alunos percecionam que os seus pais, $M = 1.56$, $DP = 0.94$, consideram a sua participação nas aulas de AEC mais do que "importante".³⁰ Todavia, este valor difere tendo em conta a AEC-alvo, como se descreve abaixo.

²⁹ $F(1, 2178) = 6.82$, $p = .009$.

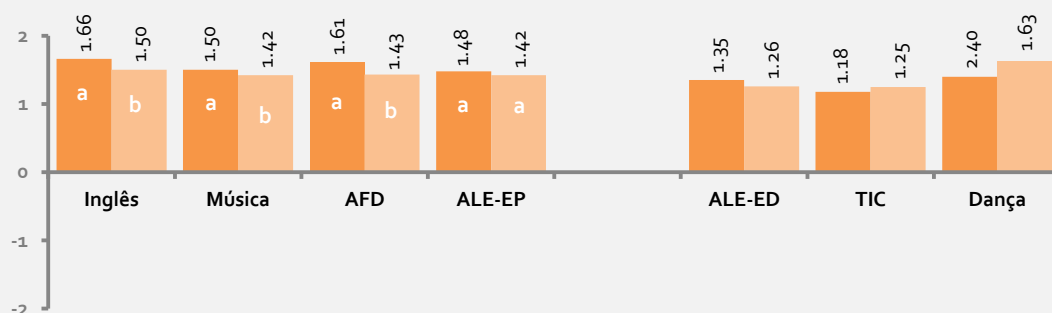
³⁰ Comparação com o valor 1, $t(4748) = 41.18$, $p < .001$. Comparação com o valor 2 da escala, $t(4748) = -32.45$, $p < .001$.

FIGURA 3.5. PERCEÇÃO DOS ALUNOS DA IMPORTÂNCIA CONFERIDA PELOS PAIS E PROFESSORES À SUA PARTICIPAÇÃO NAS AEC

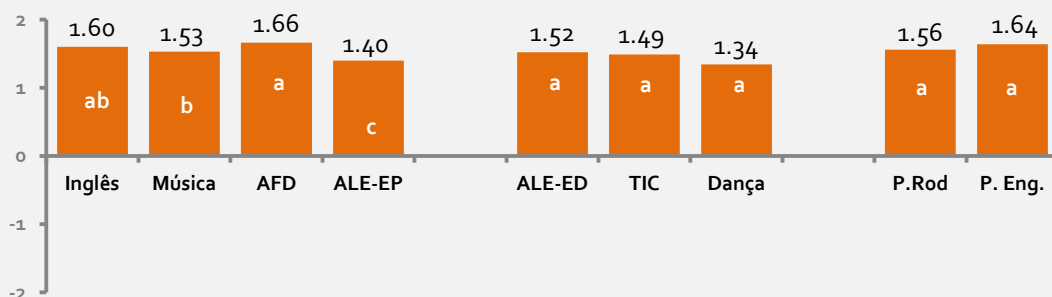
3.5.1. PERCEÇÃO DA IMPORTÂNCIA QUE PAIS E PROFESSORES ATRIBUEM ÀS AEC



3.5.2. PERCEÇÃO DA IMPORTÂNCIA CONFERIDA POR PAIS E PROFESSORES TITULARES



3.5.3. PERCEÇÃO DA IMPORTÂNCIA CONFERIDA POR PAIS ÀS 9 AEC-ALVO



3.1.5.2. Variação da Percepção dos Alunos sobre a Importância Conferida pelos Pais à sua Participação nas AEC em Função das 9 AEC alvo

Como podemos verificar na Figura 3.5.3, os alunos percebem que os pais dão menos importância à AEC de ALE-EP, $M = 1.40$, $DP = 1.07$, do às restantes. Entre as restantes, consideram que dão mais importância a AFD, $M = 1.66$, $DP = 0.80$, do que a Música, $M = 1.53$, $DP = 0.96$. Finalmente, a percepção da importância dada pelos pais ao Inglês, $M = 1.60$, $DP = 0.92$, não difere da que darão à Música e à AFD.³¹

Podemos constatar na mesma figura que os alunos percebem que os pais dão igual importância às AEC de ALE-ED, $M = 1.52$, $DP = 0.92$, de TIC, $M = 1.49$, $DP = 0.89$ e de Dança, $M = 1.34$, $DP = 1.36$.³²

Finalmente, verifica-se que os alunos consideram que os seus pais dão igual importância às AEC de Prevenção Rodoviária, $M = 1.56$, $DP = 0.84$, e de Pequenos Engenheiros, $M = 1.64$, $DP = 1.06$.³³

3.1.5.3. Variação da Percepção dos Alunos sobre a Importância Conferida pelos Pais à sua Participação nas AEC em Função de Sexo e de Ano Escolar

80

Uma análise univariada para a medida “importância atribuída pelos pais” revelou o efeito de Sexo, $F(1, 4740) = 67.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$. Este efeito indica que as raparigas, $M = 1.67$, $DP = 0.77$, percebem uma maior importância conferida pelos pais às AEC, do que os rapazes, $M = 1.45$, $DP = 1.06$.

Não se verificou o efeito de Ano Escolar, $F(3, 4740) = 2.01$, ns , nem a interação entre os dois fatores, $F(3, 4740) < 1$.

3.1.5.4. Percepção que os Alunos têm da Importância que os Professores Titulares Conferem às Aulas de AEC

Os alunos reportaram ainda a percepção que têm acerca da importância que os Professores Titulares dão à sua participação nas AEC ($-2 = \text{Não acham nada importante}$, $2 = \text{Acham muito importante}$; ver Anexos). A média global indica que os alunos

³¹ $F(3, 4181) = 12.69$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$.

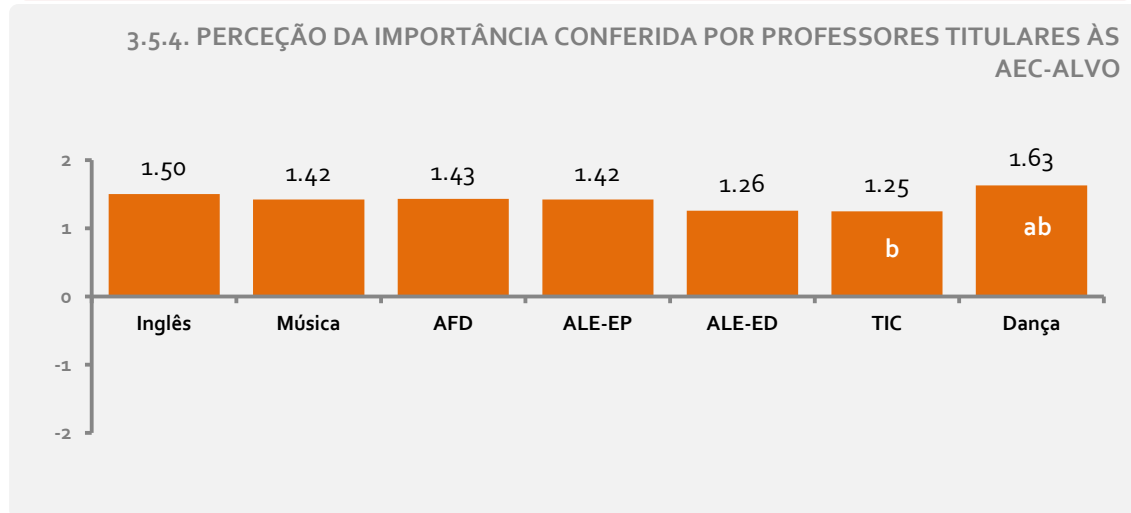
³² $F(2, 492) = 1.06$, ns .

³³ $F(1, 67) < 1$

percecionam que estes seus professores consideram a sua participação nas aulas de AEC mais do que “importante” ($M = 1.44$, $DP = 0.82$).³⁴

No entanto, este valor difere em função da AEC-alvo: os Alunos consideram que os professores titulares dão mais importância ao Inglês ($M = 1.50$, $DP =$), do que às restantes AEC, com exceção da AEC Dança.³⁵

FIGURA 3.5 (Cont.). PERCEÇÃO DOS ALUNOS DA IMPORTÂNCIA CONFERIDA PELOS PAIS E PROFESSORES À SUA PARTICIPAÇÃO NAS AEC



81

3.1.5.5. Variação da Perceção que os Alunos têm da Importância que os Professores Titulares Conferem às Aulas de AEC, em função de Sexo e de Ano Escolar

Verificamos um efeito do fator Sexo na medida “importância atribuída pelos professores titulares”, $F(1, 2175) = 18.84$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$, indicando que as raparigas, $M = 1.51$, $DP = 0.73$, percecionam uma maior importância atribuída pelos seus professores titulares às AEC, do que os rapazes, $M = 1.36$, $DP = 0.90$. Obtivemos ainda um efeito de Ano Escolar, $F(1, 2175) = 14.81$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$: os alunos do 3º ano, $M = 1.51$, $DP = 0.83$,

³⁴ Comparação com o valor 1, $t(2178) = 24.86$, $p < .001$. Comparação com o valor 2 da escala, $t(2178) = -31.80$, $p < .001$.

³⁵ Menor diferença observada $t(575) = -1.89$, $p = .048$. Maior t restante, $t(34) = 1.97$, $p = .058$. Importa referir que apesar de a média obtida para a AEC de Dança ser a mais elevada ($M = 1.63$, $DP = 1.14$), esta não difere significativamente das restantes, em consequência do seu efetivo muito menor ($n = 35$).

consideram que os professores titulares dão mais importância às AEC do que os alunos do 4º ano, $M = 1.37$, $DP = 0.81$. Não se verificou interação significativa entre estes dois fatores, $F(1, 2175) < 1$.

3.1.5.6. Comparação entre a Perceção dos Alunos sobre a Importância conferida por Pais e Professores Titulares à sua participação nas AEC

Para podermos comparar a perceção que os alunos têm da importância que é dada à sua participação nas AEC por estes dois grupos de adultos, tivemos de considerar apenas os resultados para o 3º e 4º ano para a questão relacionada com os pais, uma vez que foram estes os únicos a responder à relativa aos professores titulares. Assim, a média a considerar para esta comparação é de $M = 1.56$, $DP = 0.81$. Esta média é significativamente superior à da perceção da importância conferida pelos professores titulares, $M = 1.44$, $DP = 0.82$.³⁶ Ou seja, os alunos consideram que os pais dão mais importância à sua participação nas AEC do que o farão os professores titulares (cf. Figura 3.5.1)

82

Adicionalmente, como podemos verificar na Figura 3.5.2., a perceção que os alunos têm da importância que os pais dão à sua participação nas AEC é superior comparativamente à importância percebida para os seus professores titulares nas AEC de Inglês, Música e AFD.³⁷

3.1.6. AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC

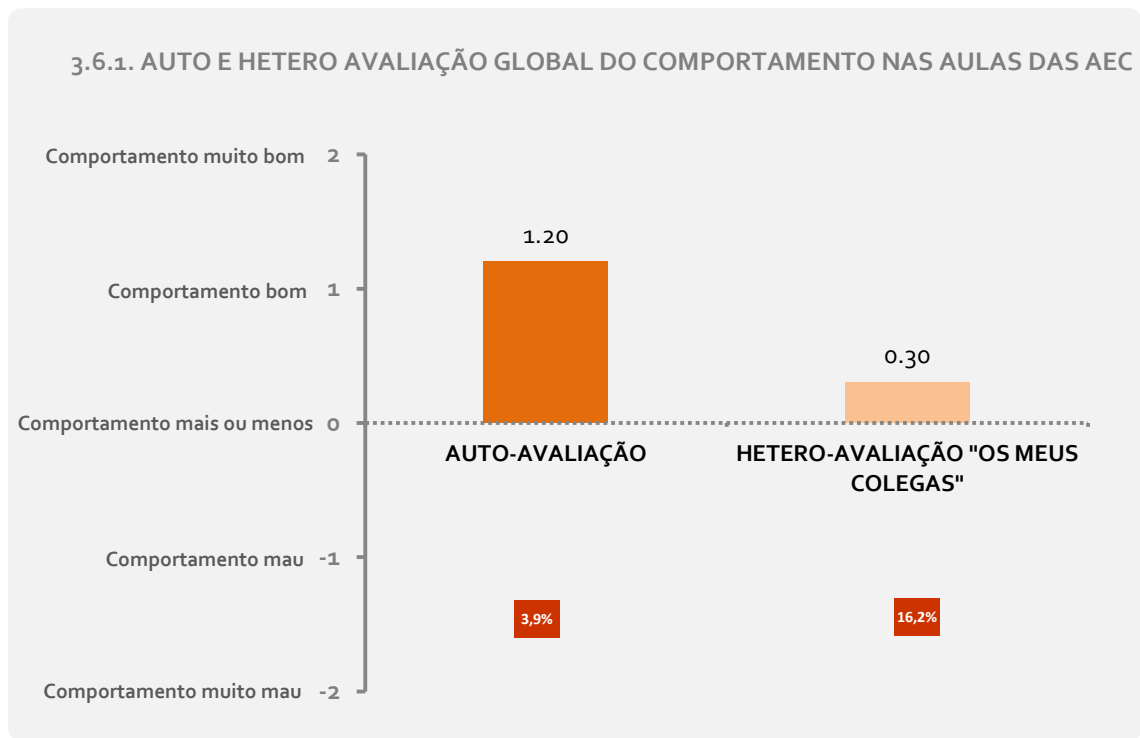
Considerámos um aspeto essencial neste estudo a inclusão de medidas que facultassem à AMP também indicadores relativos ao comportamento dos alunos no decurso das AEC. Em nosso entender, é importante obter informação relativa a auto e hétero-perceção desse comportamento: i.e., a perceção que têm desta dimensão da dinâmica da sala de aula tanto os alunos como os adultos envolvidos no contexto-escola. Naturalmente, o interesse de incluir também a opinião destes últimos prende-se com o facto de estes serem uma fonte indireta de informação: a sua perceção, nomeadamente

³⁶ $t(2178) = 5.89$, $p < .001$.

³⁷ Inglês, $t(645) = 4.60$, $p < .001$; Música, $t(578) = 2.01$, $p = .045$; AFD, $t(575) = 4.65$, $p < .001$. Maior efeito restante $t(34) = -1.28$, *ns*.

a dos pais, será essencialmente formada com base no que lhes é transmitido pelos alunos.

FIGURA 3.6. AUTO E HETERO AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC



83

3.1.6.1. Perceção do Próprio Comportamento vs. Comportamento dos Outros

Os alunos foram questionados acerca do seu comportamento durante as AEC a dois níveis: (1) solicitou-se-lhes a perceção do seu próprio comportamento (1 = *Comporto-me muito mal*, 5 = *Comporto-me muito bem*) e (2) a sua perceção do comportamento dos colegas (1 = *Comportam-se muito mal*, 5 = *Comportam-se muito bem*). A ideia subjacente a esta operacionalização é a de controlar um expectável viés de autoproteção (e.g. Aronson, Wilson & Akert, 2002). Seria expectável que os alunos fizessem um viés favorável relativamente a si próprios quando avaliam o seu comportamento na sala de aula, comparativamente com o comportamento dos colegas. O que torna esta segunda medida ainda mais relevante é o facto de que a partir da hétero-perceção do comportamento obtermos, efetivamente, uma medida da forma como os alunos

percecionam o seu comportamento durante as AEC, visto que todos dão a sua opinião acerca do comportamento dos colegas.

3.1.6.2. Variação da Auto e Hétero-Avaliação do Comportamento dos Alunos nas AEC em Função de Sexo e de Ano Escolar.

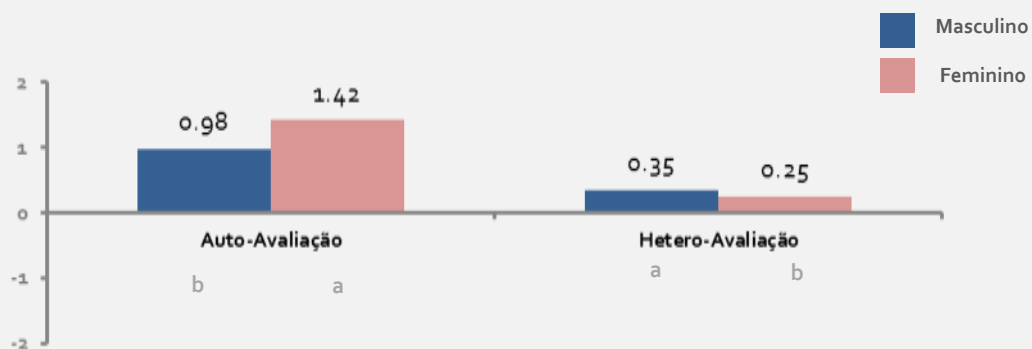
A ANOVA de medidas repetidas sobre a perceção do próprio comportamento e do comportamento dos colegas (Comportamento-Alvo), em função de Sexo e Ano Escolar revelou os seguintes efeitos: Comportamento-Alvo, $F(1, 4737) = 1689.37, p < .001, \eta^2 = .26$; Ano Escolar, $F(3, 4737) = 24.39, p < .001, \eta^2 = .015$; Sexo, $F(1, 4737) = 50.18, p < .001, \eta^2 = .010$; Comportamento-Alvo x Ano Escolar, $F(3, 4737) = 35.38, p < .001, \eta^2 = .022$; Comportamento-Alvo x Sexo, $F(1, 4737) = 155.34, p < .001, \eta^2 = .032$. (maior efeito restante, $F_{3, 4737} = 1.65, ns$).

O efeito de Comportamento-Alvo indica o resultado esperado: como se ilustra na Figura 3.6.1, os alunos considerem o seu comportamento ($M = 1.20, DP = 1.03$) na sala de aula mais positivo do que o dos colegas, ($M = 0.30, DP = 1.25$).

84

FIGURA 3.6. AUTO E HETERO AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC

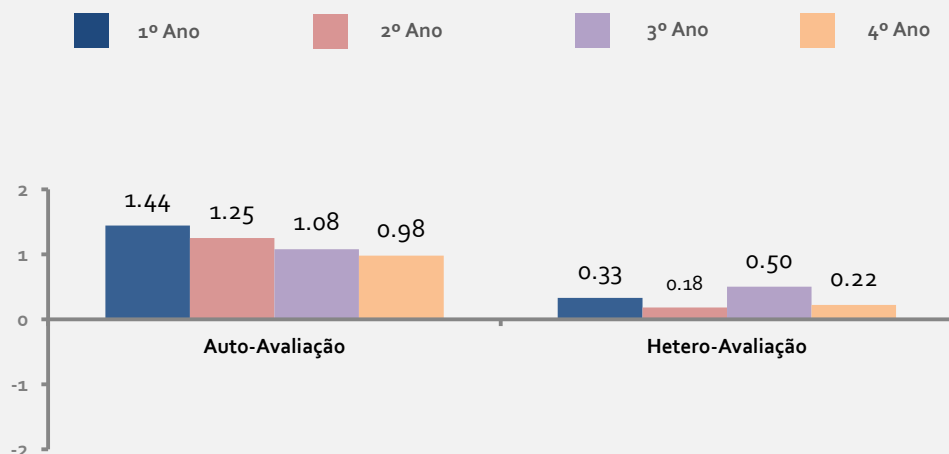
3.6.2. AUTO E HETERO AVALIAÇÃO GLOBAL DO COMPORTAMENTO NAS AULAS DAS AEC POR SEXO DO ALUNO



Contudo, este efeito principal é qualificado por várias interações. Por exemplo, como se ilustra na Figura 3.6.2, a interação Comportamento-Alvo x Sexo mostra que rapazes e raparigas diferem na perceção do seu próprio comportamento ($F_{1, 4507.39} = 224.74, p < .001$) e do comportamento dos colegas ($F_{1, 4684.62} = 7.33, p = .007$). Verifica-se que, quando se trata de avaliar o seu próprio comportamento, a avaliação das raparigas ($M = 1.42, DP = 0.87$) é superior à dos rapazes ($M = 0.98, DP = 1.12$). Pelo contrário, no caso da hetero-avaliação, os rapazes ($M = 0.35, DP = 1.32$) avaliam melhor do que as raparigas ($M = 0.25, DP = 1.17$) o comportamento da turma.

FIGURA 3.6. AUTO E HETERO AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC

3.6.3. AUTO E HETERO AVALIAÇÃO GLOBAL DO COMPORTAMENTO NAS AULAS DAS AEC POR ANO DE ESCOLARIDADE



85

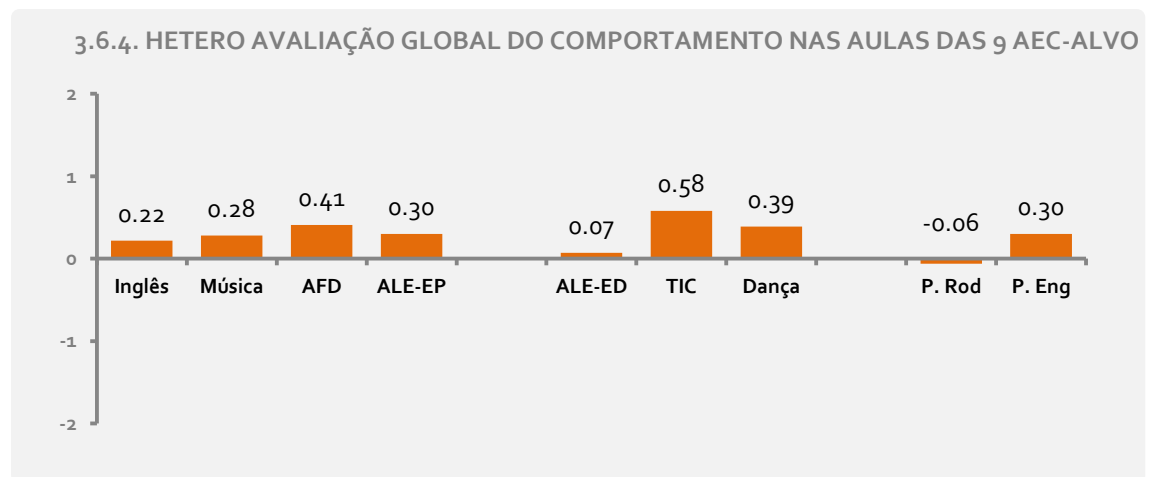
Na Figura 3.6.3., ilustra-se a interação Comportamento-Alvo x Ano. Este efeito indica que os alunos dos diferentes anos diferem na perceção do seu próprio comportamento ($F_{3, 4709.52} = 48.91, p < .001$) e do comportamento dos colegas ($F_{3, 4210.74} = 15.72, p < .001$). No caso da autoavaliação, todos os anos diferem entre si, sendo que os alunos do 1º ano são os que efetuam uma melhor avaliação do seu próprio comportamento ($M = 1.43, DP = 1.04$). Como se constata na figura, esta auto-avaliação decresce de ano para ano.

Por outro lado, no caso da hétero-avaliação, o no 3º ano que os alunos avaliam melhor o comportamento da turma ($M = 0.50$, $DP = 0.99$), seguido do 1º ano ($M = 0.33$, $DP = 1.56$). Entre o 2º ($M = 0.18$, $DP = 1.35$) e o 4º ano ($M = 0.22$, $DP = 0.86$) não se verificam diferenças significativas, sendo estes os anos em que os alunos fazem uma heteroavaliação inferior.

3.1.6.3. Perceção do Comportamento de “Todos Nós”

Como vimos pelos resultados acima, relativamente à perceção do comportamento dos alunos na sala de aula, verifica-se, em termos globais, um claro viés de auto-favorecimento: “Eu” comporto-me melhor do que “os outros”. Portanto, como discutimos acima, é a segunda medida que nos interessa. Uma vez que todos os alunos respondem a ela, obtemos um indicador da perceção do comportamento de todos na sala de aula.

FIGURA 3.6. AUTO E HETERO AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DAS AEC



3.1.6.4. Variação da Hétero-Avaliação do Comportamento dos Alunos nas AEC em função de AEC-ALVO

Como podemos observar na Figura 3.6.4., a avaliação que os alunos fazem do comportamento da turma é positiva em 6 das AEC, com a exceção feita para as AEC de

ALE-ED, Prevenção Rodoviária e Pequenos Engenheiros, cuja avaliação não difere significativamente do ponto médio da escala (0 = “nem bem, nem mal”)³⁸

Verifica-se que os alunos avaliam melhor o comportamento da turma nas aulas de AFD, $M = 0.41$, $DP = 1.24$, do que nas de Inglês, $M = 0.22$, $DP = 1.20$. Entre a avaliação do comportamento da turma para estas AEC e para as de Música (respetivamente, $M = 0.28$, $DP = 1.25$ e ALE-EP, $M = 0.30$, $DP = 1.34$) não se verificam diferenças significativas.³⁹

Como podemos também observar na Figura 3.6.4., os alunos consideram que o comportamento da turma não difere entre as aulas de Dança, $M = 0.39$, $DP = 1.28$ e as restantes. No entanto, avaliam pior o comportamento nas aulas de ALE-ED, $M = 0.07$, $DP = 1.35$ do que nas aulas de TIC, $M = 0.58$, $DP = 0.98$.⁴⁰

Ainda nesta figura ilustra-se como os alunos não diferem na avaliação que fazem do comportamento da turma nas aulas de Prevenção Rodoviária, $M = -0.06$, $DP = 1.39$, e de Pequenos Engenheiros, $M = 0.30$, $DP = 1.24$.⁴¹

3.1.6.5. Perceção do Impacto do Comportamento dos Alunos no Decurso das Aulas de AEC

87

Aos alunos de 3º e 4º anos foi ainda pedida a sua opinião sobre em que medida consideram que o seu comportamento afeta o funcionamento das AEC (-2 = *Faz com que corram muito mal*; 2 = *Faz com que corram muito bem*; ver anexos). A média global é de $M = 0.47$, $DP = 1.06$. De acordo com os valores da escala a sua opinião está entre “faz com que corram mais ou menos” e “faz com que corram bem”.⁴²

Adicionalmente, verificamos uma correlação positiva entre a sua perceção da qualidade do comportamento da sua turma durante as aulas de AEC e a medida em que consideram que ele tem um efeito negativo ou positivo no seu funcionamento, $r = .53$, $p < .001$, $N = 2179$. Ou seja, quanto melhor consideram que se comportam mais percecionam um efeito positivo no funcionamento das atividades. Aliás, analisando apenas as respostas dos alunos que consideram que o comportamento da sua turma é negativo (<

³⁸ ALE-ED ($t_{200} < 1$), Prevenção Rodoviária ($t_{35} < 1$) e Pequenos Engenheiros ($t_{32} = 1.41$, *ns*), menor t restante $t_{107} = 3.15$, $p = .002$.

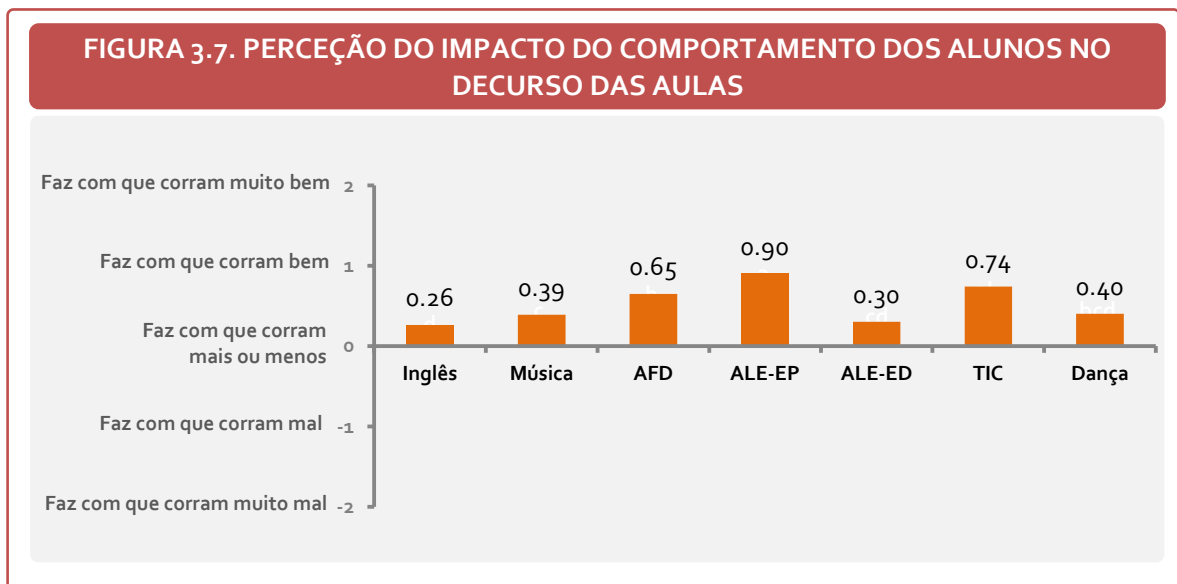
³⁹ $F(3, 4178) = 4.76$, $p = .003$, $\eta^2 = .00$

⁴⁰ $F(2, 491) = 9.01$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$

⁴¹ $F(1, 67) = 1.27$, *ns*.

⁴² Comparação com valor 0, $t(2178) = 20.78$, $p < .001$; Comparação com valor 1, $t(2178) = -23.22$, $p < .001$.

o, $n = 222$), verificamos que estes consideram também que o seu “mau comportamento” faz com que as aulas “corram mal”, $M = -0.58$, $DP = 1.24$.⁴³



Verifica-se ainda que este padrão de resultados é transversal às AEC avaliadas, realçando-se que na AEC de Atividade Lúdico-Expressiva de Expressão Plástica (ALE-EP) não difere significativamente do valor 1 (“Faz com que corram bem”).⁴⁴ É também nesta AEC, $M = 0.90$, $DP = 1.01$, e na de TIC, $M = 0.74$, $DP = 1.10$, que o comportamento da turma tem um impacto mais positivo na forma como decorrem as aulas. Pelo contrário, nas AEC de Inglês, $M = 0.26$, $DP = 1.03$, ALE-ED, $M = 0.30$, $DP = 1.17$, e Dança $M = 0.40$, $DP = 1.04$, que este comportamento tem um impacto menos positivo (cf. Figura 3.7).⁴⁵

3.1.6.6. Percepção do Impacto do Comportamento dos Alunos no Decurso das Aulas de AEC, em Função de Sexo e de Ano Escolar

A ANOVA sobre a forma como o comportamento da turma afeta o decurso das aulas de AEC em função dos fatores Sexo e Ano Escolar, revelou apenas o efeito deste último: $F(1, 2175) = 28.69$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$.⁴⁶ Assim, os alunos do 3º ano, $M = 0.60$, $DP = 1.11$, consideram que o comportamento da sua turma faz com que as aulas de AEC

⁴³ Comparação com valor 0, $t(221) = -6.96$, $p < .001$; Comparação com valor -1, $t(221) = 5.02$, $p < .001$.

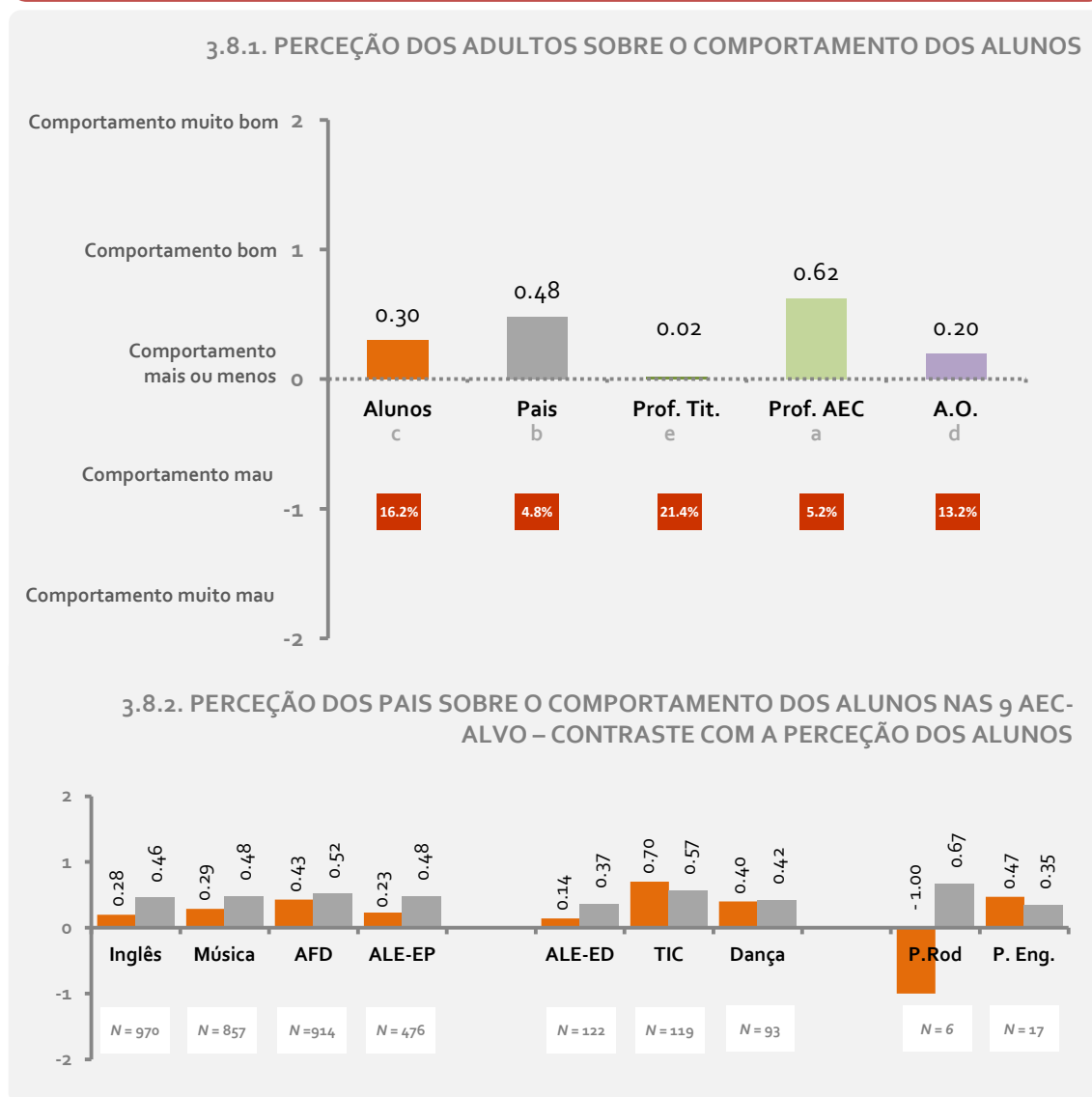
⁴⁴ ALE-EP ($t(181) = -1.40$, *ns.*), menor t restante $t(83) = -2.18$, $p = .032$.

⁴⁵ Música, $M = 0.39$, $DP = 1.05$; AFD, $M = 0.65$, $DP = 1.03$. Menor diferença, $t(83) = 2.90$, $p = .005$; menor t verificado, $t(34) = -1.94$, $p = .060$.

⁴⁶ Maior F restante $F(1, 2175) = 1.72$, *ns.*

corram melhor do que o consideram os do 4º ano, $M = 0.35$, $DP = 1.00$. Este resultado vai de encontro ao obtido relativamente à hétero-avaliação do comportamento, uma vez que também aqui eram os alunos de 3º ano que melhor avaliavam o seu comportamento.

FIGURA 3.8. PERCEÇÃO DOS ADULTOS SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DE AEC



3.1.6.7. Perceção do Comportamento dos Alunos no Decurso das Aulas de AEC por parte de Pais, Professores e Assistentes Operacionais

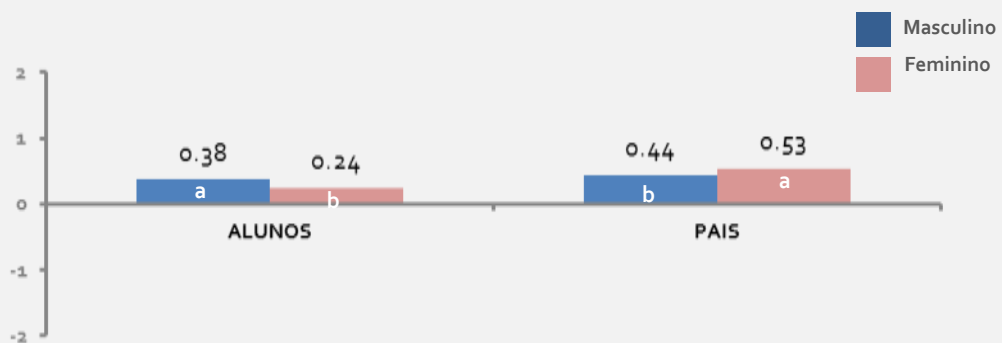
Os pais, professores titulares, professores de AEC e assistentes operacionais foram também questionados acerca do comportamento dos alunos. Como podemos

verificar na Figura 3.8.1., a avaliação que os diferentes grupos intervenientes fazem do comportamento dos alunos nas AEC é diferente entre si. Assim, os Professores AEC, $M = 0.62$, $DP = 0.69$ e os Pais ($M = 0.48$, $DP = 0.74$) avaliam melhor o comportamento dos alunos nas AEC do que os próprios, $M = 0.30$, $DP = 0.86$, contrariamente aos Assistentes Operacionais ($M = 0.20$, $DP = 0.78$) e Professores Titulares ($M = 0.02$, $DP = 0.79$) que avaliam pior este comportamento.⁴⁷ Para além disso, este último grupo apresenta uma média que não difere significativamente do ponto 0 da escala ("comportamento mais ou menos").⁴⁸

Importa ainda referir que nos grupos dos Alunos, Professores Titulares e Assistentes Operacionais, a percentagem de participantes que avalia negativamente o comportamento dos alunos durante as aulas de AEC é superior a 10% (respetivamente 16.2%, 21.4% e 13.2%).

FIGURA 3.8 (Cont.). PERCEÇÃO DOS ADULTOS SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DE AEC

3.8.3. PERCEÇÃO DOS PAIS SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AEC-ALVO – CONTRASTE COM A PERCEÇÃO DOS ALUNOS (POR SEXO DO ALUNO)



⁴⁷ Menor diferença verificada, $t(348) = -2.37$, $p = .018$.

⁴⁸ $t(489) < 1$.

3.1.6.8. Comportamento dos Alunos e Percepção Respetiva dos Pais, em Função de Sexo e Ano Escolar

A ANOVA de medidas repetidas revelou o efeito de Avaliador-Alvo (Alunos vs. Pais), $F(1, 3566) = 57.70, p < .001, \eta^2 = .03$: os Pais, $M = 0.48, DP = 0.74$, têm uma melhor percepção do comportamento dos Filhos nas AEC comparativamente à avaliação que os Alunos fazem do mesmo, $M = 0.30, DP = 1.23$.

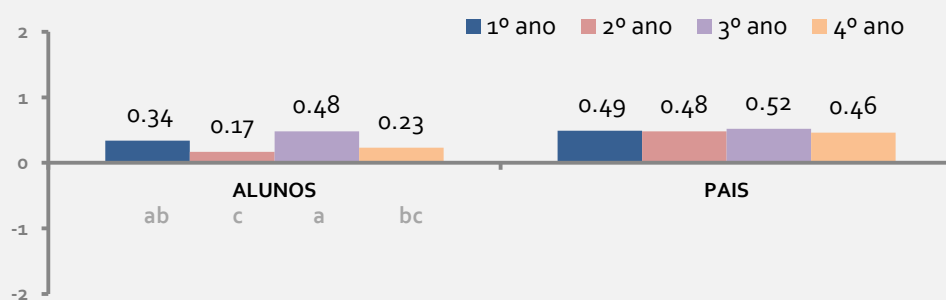
Verificamos ainda os efeitos de Ano Escolar, $F(3, 3566) = 9.33, p < .001, \eta^2 = .01$, de Avaliador-Alvo x Ano, $F(3, 3566) = 5.91, p < .001, \eta^2 = .01$, e de Avaliado-Alvo x Sexo, $F(1, 3566) = 21.34, p < .001, \eta^2 = .01$ (cf. Figura 3.8.1).⁴⁹

Na Figura 3.8.3. ilustra-se a interação Avaliador-Alvo x Sexo. Esta demonstra que enquanto entre os Alunos as raparigas ($M = 0.24, DP = 1.15$) avaliam pior o comportamento da turma do que os rapazes ($M = 0.37, DP = 1.30$), por seu turno, entre os Pais acontece o oposto.⁵⁰ Ou seja, os pais das raparigas ($M = 0.53, DP = 0.74$) têm uma melhor percepção do comportamento da turma do que os pais dos rapazes ($M = 0.44, DP = 0.73$).⁵¹ Portanto, alunos e pais estão mais uma vez em consonância!

91

FIGURA 3.8 (Cont.). PERCEÇÃO DOS ADULTOS SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS DE AEC

3.8.4. PERCEÇÃO DOS PAIS SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NAS 9 AEC-ALVO – CONTRASTE COM A PERCEÇÃO DOS ALUNOS (POR ANO DE ESCOLARIDADE)



⁴⁹ Maior efeito restante $F(3, 3566) < 1$.

⁵⁰ $t(3471.83) = 3.11, p = .002$.

⁵¹ $t(3573) = -3.79, p < .001$.

Na Figura 3.8.4. ilustra-se a interação Avaliador-Alvo x Ano de Escolaridade. Esta demonstra que enquanto nos Alunos há diferenças entre os anos de escolaridade, $F(3, 3570) = 10.63, p < .001$, nos pais o mesmo não acontece, $F(3, 3570) < 1$. Ou seja, para estes o comportamento dos alunos nas AEC é percebido de modo independente do ano que o(a) filho(a) frequenta. Como podemos observar na mesma figura, como antes se assinalou, são os alunos de 3º ($M = 0.48, DP = 1.15$) e de 1º ano ($M = 0.34, DP = 1.15$) são os que melhor avaliam o comportamento da turma.

INDICADOR 2 - IMPACTO PERCEBIDO DAS AEC EM DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

INDICADOR 2 – A SÚMULA

As Atividades de Enriquecimento Curricular são percecionadas positivamente pelos vários atores do contexto-escola enquanto dispositivo pedagógico promotor do desenvolvimento global do aluno, da “inovação” na aprendizagem e de competências facilitadoras de outras aprendizagens escolares.

Embora com variações significativas de intensidade, estas atribuições são comuns a Alunos, Pais, Professores e Assistentes Operacionais.

Este segundo indicador inclui duas medidas comuns aos vários grupos de participantes: (1) a importância atribuída às AEC enquanto atividades promotoras de desenvolvimento do aluno; (2) perceção das AEC enquanto dispositivo pedagógico promotor de competências que facilitam outras aprendizagens escolares do aluno. Junto dos alunos recolhemos ainda a sua (3) perceção das AEC enquanto veículo promotor de “inovação” na aprendizagem.

93

Os resultados nas dimensões que incidem no impacto das AEC enquanto veículo de promoção de desenvolvimento das crianças demonstram que todos os membros do contexto-escola consideram que **as AEC são potenciadoras do desenvolvimento global do aluno, de aprendizagens “inovadoras”, e que promovem competências operantes para outras atividades do contexto-escola.**

Em nosso entender, neste indicador merece destaque a ilação de que **entre os alunos a atribuição de um carácter “inovador” às AEC é um fator fundamental.** Quanto mais consideram que no contexto das AEC “aprendem coisas novas”, mais satisfeitos estão com as atividades realizadas e mais consideram que estas contribuem para o seu desenvolvimento e para outras aprendizagens escolares que lhes dizem respeito.

3.2.1. PERCEÇÃO DO IMPACTO DAS AEC NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO E NAS SUAS COMPETÊNCIAS ESCOLARES

Uma das dimensões analisadas neste Indicador 2 corresponde às percepções que os diferentes atores do contexto-escola têm acerca do impacto das AEC enquanto fator potenciador de desenvolvimento dos alunos e das suas competências escolares. De facto, esta ideia está implícita no enquadramento genérico das AEC que é proporcionado pelo Despacho 12591/2006 do Ministério da Educação: é importante implementar atividades de enriquecimento curricular “(...) *para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro* (...)”.

Para verificar se as AEC são percecionadas como tendo este tipo de impacto nos alunos, recolhemos a opinião não só dos alunos mas também a dos seus pais. Considerámos igualmente fundamental recolher a opinião dos professores titulares, assistentes operacionais e dos professores que asseguram as AEC. Devido à complexidade implícita na operacionalização desta ideia, os alunos dos 1º e 2º anos não foram questionados a este respeito.

94

3.2.1.1. As AEC Enquanto atividades Potenciadoras do Desenvolvimento Global do Aluno

Os alunos, pais, professores (titulares e de AEC) e assistentes operacionais foram questionados sobre o papel que atribuíam às aulas de AEC enquanto promotoras do desenvolvimento do aluno (-2 = *Não desenvolvem nada*; 2 = *Desenvolvem muito*; ver anexos). Como podemos verificar na Figura 3.13.1., **todos os grupos de atores do contexto escola consideram que o impacto das AEC para o desenvolvimento global do aluno está entre os níveis “desenvolvem” e “desenvolvem muito” com exceção feita para os professores titulares que consideram que as AEC apenas “desenvolvem”**.⁵²

Para além disso, todos os diferentes grupos diferem entre si quanto a esta questão, sendo os Professores AEC, $M = 1.80$, $DP = 0.47$, aqueles que mais consideram que estas contribuem para o desenvolvimento global dos Alunos, seguidos dos próprios

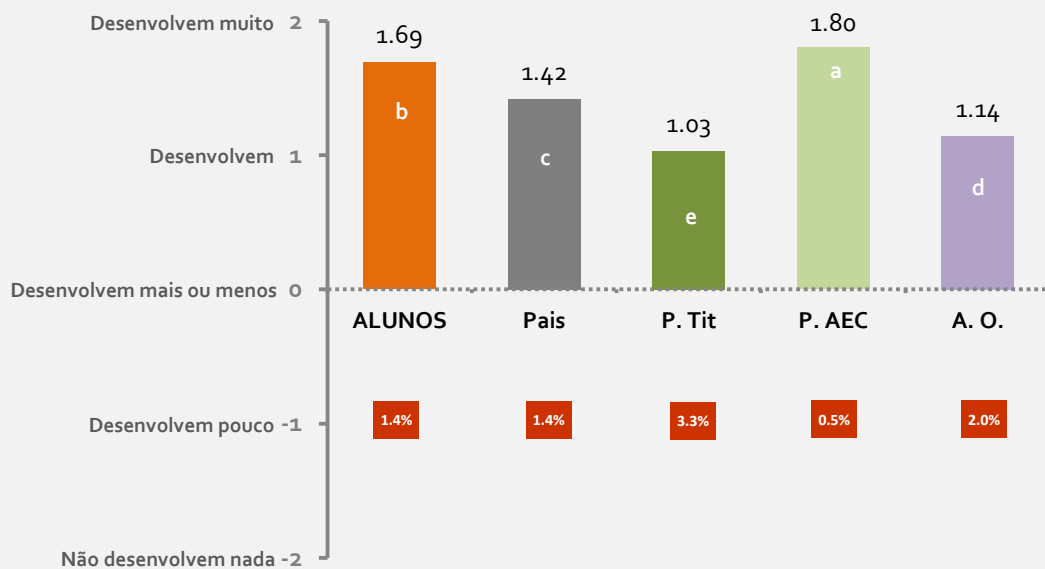
⁵² Comparação com valor 1 da escala: professores titulares, $t(490) < 1$; menor $t(351) = 3.48$, $p = .001$.

alunos, $M = 1.69$, $DP = 0.63$, e dos seus Pais, $M = 1.42$, $DP = 0.66$. Por sua vez, os Professores Titulares, $M = 1.03$, $DP = 0.73$, são os que consideram em menor grau este impacto, seguidos pelos Assistentes Operacionais, $M = 1.14$, $DP = 0.74$.

Importa ainda referir que a percentagem de participantes dos diferentes grupos de atores intervenientes no contexto escolar que considera que as AEC não são importantes para o desenvolvimento dos alunos é em todos os grupos, inferior a 5% (varia entre 0.5% e 3.3%).

FIGURA 3.13. "IMPACTO DESENVOLVIMENTAL" ATRIBUÍDO ÀS AEC

3.13.1. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO



95

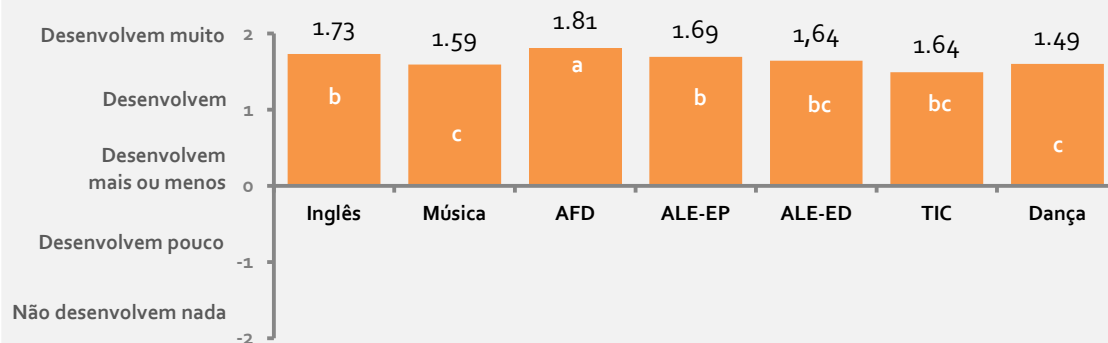
3.2.1.2. Perceção dos Alunos acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global, em função de Sexo e de Ano Escolar

Os resultados de uma ANOVA indicam que **as raparigas**, $M = 1.77$, $DP = 0.48$ consideram que as AEC têm um maior impacto no seu desenvolvimento global do que **os rapazes**, $M = 1.62$, $DP = 0.74$ ($F_{1, 2175} = 35.21$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$). Contrariamente ao que veremos adiante entre os seus pais, verifica-se que para **os alunos do 4º ano**, $M = 1.64$, $DP = 0.65$, as AEC têm um menor impacto no seu

desenvolvimento global do que para os alunos do 3º ano, $M = 1.75$, $DP = 0.60$ ($F(1, 2175) = 17.62$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$). A interação Ano Escolar x Sexo, $F(1, 2175) < 1$, não é significativa.

FIGURA 3.13 (Cont.). "IMPACTO DESENVOLVIMENTAL" ATRIBUÍDO ÀS AEC

3.13.2. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO



96

3.2.1.3. Perceção dos Alunos acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global, em função da AEC-Alvo

Como podemos observar na Figura 3.13.2., embora se verifiquem diferenças através das AEC-Alvo, os alunos consideram que todas as AEC têm um impacto positivo no seu desenvolvimento global. De facto, estes consideram que a AEC de AFD é a que tem mais impacto no seu desenvolvimento global, seguindo-se num segundo nível as AEC de Inglês, ALE-EP, ALE-ED, e TIC. Finalmente, embora com valores também muito positivos, encontram-se as AEC de música e dança.⁵³

3.2.1.4. Perceção dos Pais acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global dos Alunos, em função de Sexo e de Ano Escolar

A ANOVA revelou apenas o efeito de Sexo, $F(1, 3577) = 11.24$, $p = .001$, $\eta^2 = .001$. Este efeito indica que para os pais de raparigas, $M = 1.45$, $DP = 0.64$, as AEC têm um maior impacto no seu desenvolvimento global do que para os pais de rapazes, $M =$

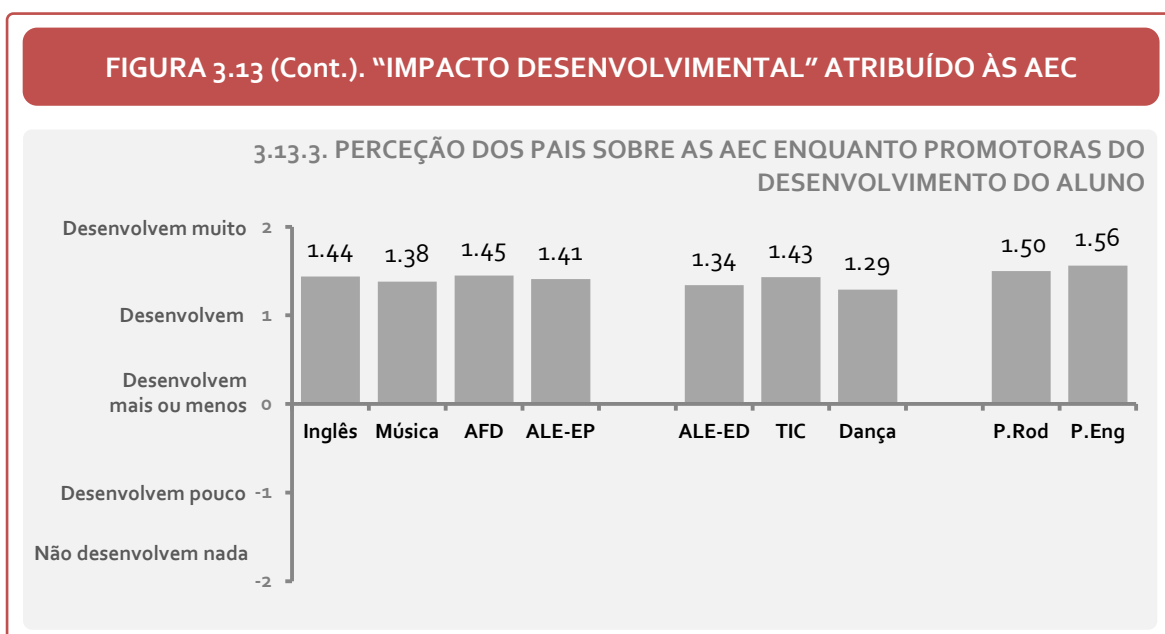
⁵³ Menor diferença observada $t(181) = 2.61$, $p = .01$. Maior t restante, $t(83) = -1.98$, $p = .051$

1.38, $DP = 0.67$. Os efeitos de efeitos de Ano Escola e a interação não são significativos (maior $F_3, 3577 = 1.55, ns$). Ou seja, estes resultados indicam que para os pais o impacto das AEC no desenvolvimento global dos alunos não difere consoante o ano escolar que a criança frequenta.

3.2.1.5. Perceção dos Pais acerca do Impacto das AEC no seu Desenvolvimento Global dos Alunos, em função da AEC-Alvo

Como podemos observar na Figura 3.13.3., o padrão global de médias indica que os pais consideram que as AEC contribuem positivamente, e de modo equivalente entre elas, para o desenvolvimento da criança. De facto, agrupando as AEC-Alvo estatisticamente comparáveis, verifica-se que **os pais consideram que as AEC de Inglês, $M = 1.44, DP = 0.67$, Música, $M = 1.38, DP = 0.67$, AFD, $M = 1.45, DP = 0.63$ e ALE-EP, $M = 1.41, DP = 0.69$ contribuem igualmente para o desenvolvimento global dos seus filhos.**⁵⁴ O mesmo se verifica também entre as AEC de ALE-ED, $M = 1.34, DP = 0.62$, TIC, $M = 1.43, DP = 0.58$ e Dança, $M = 1.29, DP = 0.70$.⁵⁵

97



⁵⁴ $F(3, 3223) = 1.84, ns$.

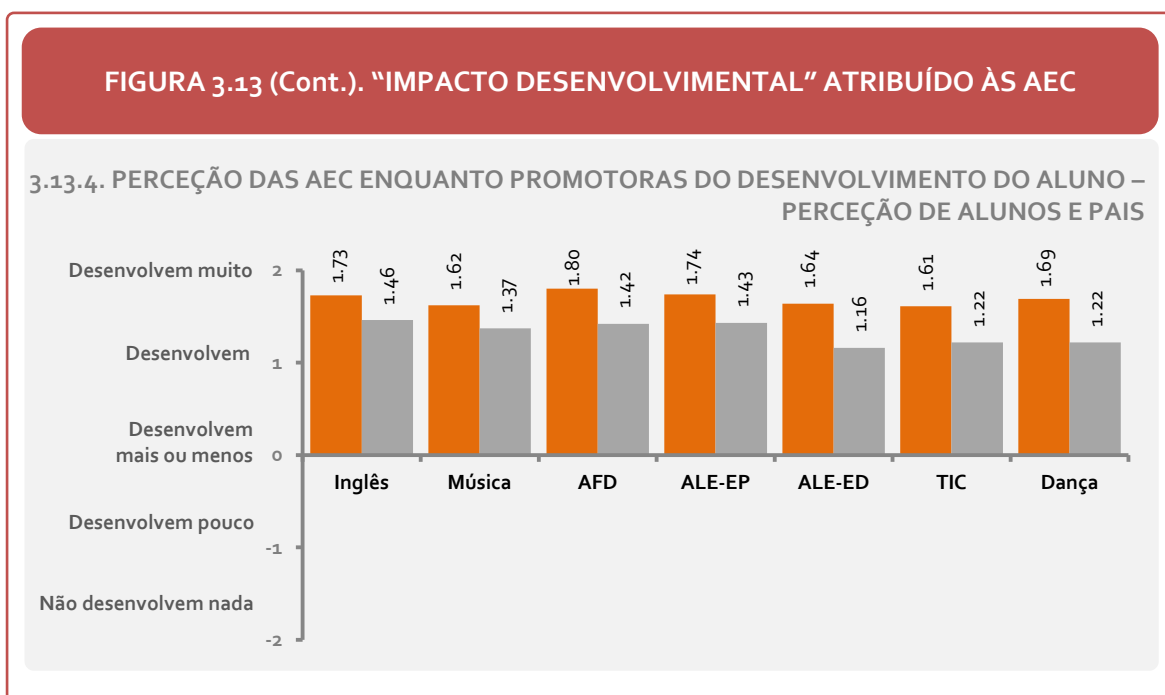
⁵⁵ $F(2, 332) = 1.32, ns$.

3.2.1.6. Comparação da Perceção dos Alunos e dos seus Pais acerca do impacto das AEC no Desenvolvimento Global dos Alunos

Para podermos comparar a avaliação que alunos e pais fazem do impacto das AEC no desenvolvimento global dos primeiros, tivemos de considerar apenas os resultados para o 3º e 4º ano, uma vez que foram estes os únicos a responder à esta questão e, obviamente, apenas os dados dos “pares” alunos e respetivos pais que também responderam.⁵⁶

Assim, comparando alunos e pais, verifica-se que **os pais a consideraram que, tomadas no seu conjunto, as AEC têm menor impacto no desenvolvimento global dos seus filhos, $M = 1.41$, $DP = 0.66$, do que estes próprios consideram, $M = 1.72$, $DP = 0.61$.**⁵⁷ Para além disso, como podemos verificar na Figura 3.13.4., a avaliação dos alunos sobre o impacto das AEC no seu desenvolvimento é superior à dos pais em todas as atividades.⁵⁸

98



⁵⁶ Mesmo se aplica ao mesmo tipo de análise que adiante apresentamos noutras medidas.

⁵⁷ $t(1650) = 14.86$, $p < .001$.

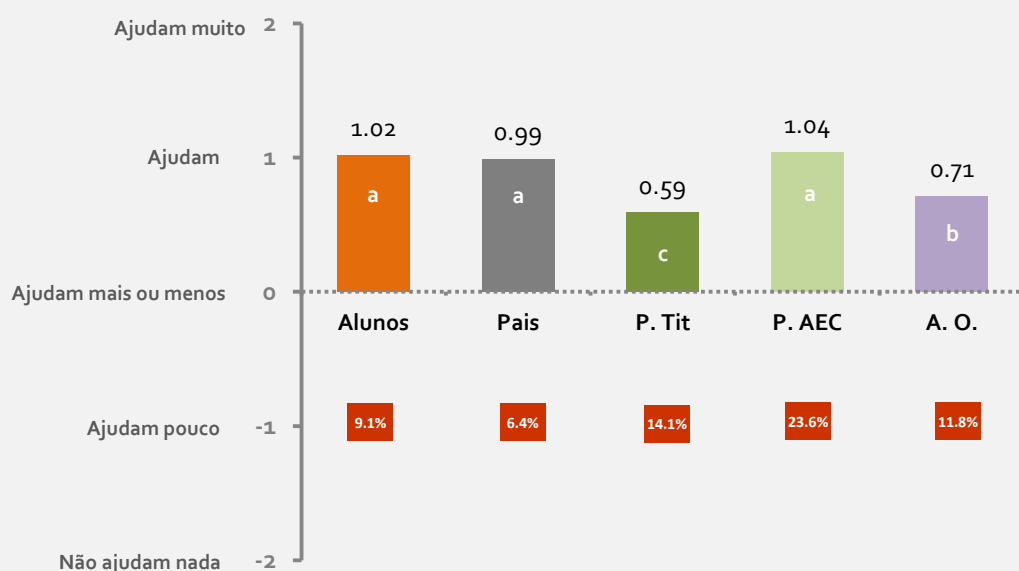
⁵⁸ Menor $t(24) = 2.75$, $p = .011$.

3.2.2. AS AEC ENQUANTO POTENCIADORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS ESCOLARES

Solicitou-se também a opinião dos alunos, dos pais, professores (titulares e de AEC) e assistentes operacionais sobre em que medida as AEC podem contribuir para a aprendizagem dos alunos nas outras atividades escolares (-2 = Não ajudam nada; 2 = Ajudam muito; ver anexos).

FIGURA 3.14. AEC ENQUANTO POTENCIADORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS ESCOLARES

3.14.1. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO POTENCIADORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS ESCOLARES



99

Como pode constatar-se na Figura 3.14.1., à imagem de outras medidas que vimos apresentando, **uma vez mais os alunos, pais e professores de AEC têm uma opinião positiva acerca do impacto das AEC: todos consideram que as AEC “ajudam” (valor 1 da escala) a aprendizagem noutras atividades escolares.**⁵⁹ Por seu turno, embora também atribuam um impacto positivo às AEC nesta dimensão, os Professores Titulares e os Assistentes Operacionais apresentam valores significativamente mais baixos, entre os níveis “ajuda mais ou menos” e “ajuda”.⁶⁰

⁵⁹ Comparação com o valor 1 da escala, maior $t(3584) = -1.09$, *ns*.

⁶⁰ Comparação com o valor 1 da escala, menor $t(345) = -5.28$, $p < .001$; Comparação com o valor 0, menor $t(345) = 13.17$, $p < .001$;

Ordenando-os por ordem do impacto que atribuem às AEC noutras aquisições escolares, encontramos ao mesmo nível os Professores AEC, $M = 1.04$, $DP = 1.25$, os Alunos, $M = 1.02$, $DP = 1.07$, e os Pais, $M = 0.99$, $DP = 0.83$, seguem-se-lhe os Assistentes Operacionais, $M = 0.71$, $DP = 1.01$ e, por último, os Professores Titulares, $M = 0.59$, $DP = 0.96$.

3.2.2.1. Perceção dos Alunos acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função de Sexo e Ano Escolar

Os resultados indicam que as raparigas, $M = 1.10$, $DP = 0.99$, consideram que as AEC ajudam mais nas restantes aprendizagens escolares do que o fazem os rapazes, $M = 0.95$, $DP = 1.14$ ($F_{1, 2175} = 11.59$, $p = .001$, $\eta^2 = .01$).

Também se verificam diferenças consoante o ano escolar, sendo que, em linha com o padrão constatado noutras medidas, para os alunos do 4º ano, $M = 0.84$, $DP = 1.06$, as AEC ajudam menos nas restantes aprendizagens escolares do que para os alunos do 3º ano, $M = 1.21$, $DP = 1.04$ ($F_{1, 2175} = 66.55$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$). A interação Ano Escolar x Sexo não é significativa, $F(1, 2175) < 1$.

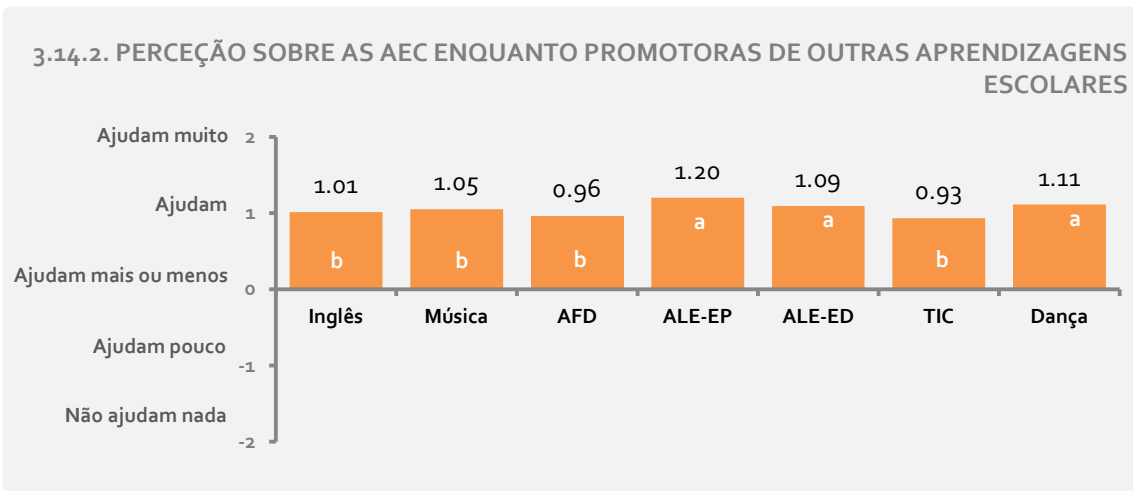
100

3.2.2.2. Perceção dos Alunos acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função da AEC-Alvo

Como podemos observar na Figura 3.14.2., a avaliação dos alunos sobre o impacto das AEC nas restantes aprendizagens escolares difere significativamente consoante a AEC-Alvo. Assim, os alunos entendem que as AEC de ALE-EP ($M = 1.20$, $DP = 0.88$), de ALE-ED ($M = 1.09$, $DP = 0.86$) e de Dança ($M = 1.11$, $DP = 1.11$) são as que mais os ajudam nas restantes aprendizagens escolares. Às restantes atribuem impacto também positivo, mas significativamente inferior e equivalente entre elas.⁶¹

⁶¹ Menor diferença observada $t(575) = -2.00$, $p = .047$. Maior t restante, $t(575) = -1.14$, ns

FIGURA 3.14 (Cont.). AEC ENQUANTO POTENCIADORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS ESCOLARES



3.2.2.3. Percepção dos Pais acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função de Sexo e Ano Escolar

101

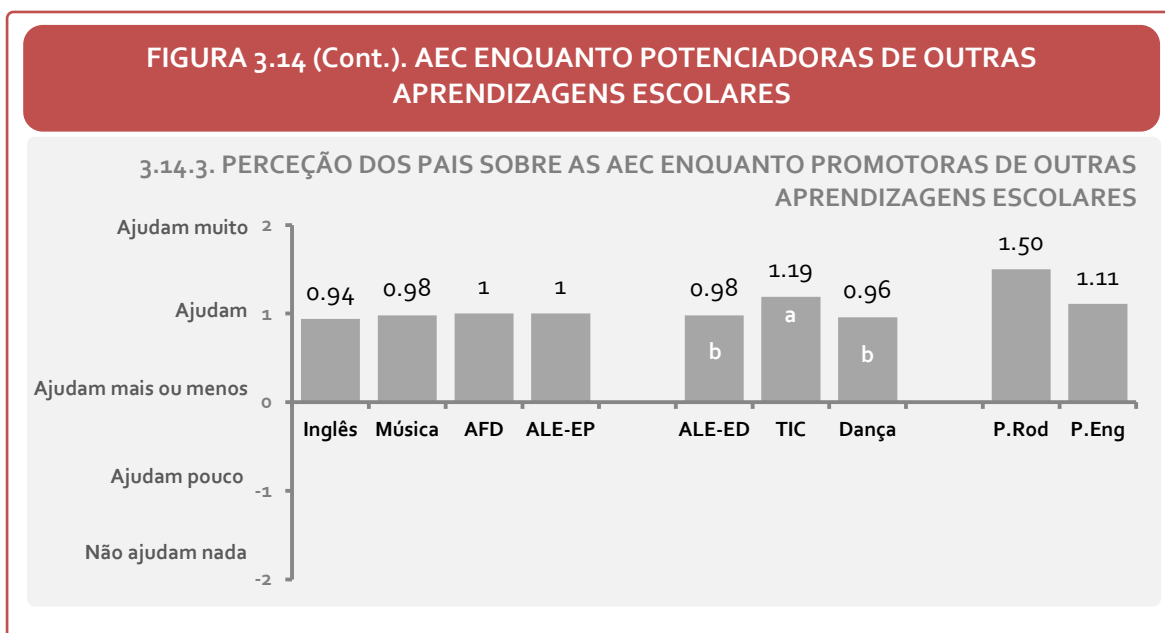
Uma ANOVA sobre esta medida no grupo dos pais revelou o efeito de Sexo, $F(1, 3576) = 4.72, p = .030, \eta^2 = .001$ e de Ano Escolar, $F(3, 3576) = 5.38, p = .001, \eta^2 = .001$ (a interação não é significativa, $F_{3, 3576} < 1$).

O efeito de Sexo indica que para os pais de raparigas, $M = 1.01, DP = 0.81$, consideram que as AEC auxiliam mais nas restantes aprendizagens escolares do que para os pais de rapazes, $M = 0.96, DP = 0.84$.

Por seu turno, o efeito de Ano Escolar, sempre em linha com resultados de outras medidas, indica que os pais dos alunos do 1º ano, $M = 1.05, DP = 0.78$ e do 2º ano, $M = 1.02, DP = 0.79$, consideram que as AEC têm um maior impacto nas restantes aprendizagens escolares do que os pais dos alunos do 4º ano, $M = 0.91, DP = 0.89$. Para os pais dos alunos do 3º ano, $M = 0.95, DP = 0.85$, o impacto que atribuem às AEC noutras aprendizagens escolares não difere em relação aos restantes.

3.2.2.4. Perceção dos Pais acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares, em função da AEC-Alvo

Como se ilustra na Figura 3.14.3., os pais consideram que as AEC de Inglês, $M = 0.94$, $DP = 0.87$, de Música, $M = 0.98$, $DP = 0.84$, de AFD, $M = 1.00$, $DP = 0.79$ e de ALE-EP, $M = 1.00$, $DP = 0.81$, têm um impacto positivo noutras aquisições escolares, sendo equivalente entre elas.⁶²



102

Relativamente ao segundo grande grupo de AEC-Alvo, verifica-se que, embora sempre com valores de impacto percebido positivo, os pais consideram que a AEC de TIC, $M = 1.19$, $DP = 0.70$, ajuda mais os filhos nas restantes aprendizagens escolares do que as AEC de ALE-ED, $M = 0.98$, $DP = 0.83$, e de Dança, $M = 0.96$, $DP = 0.75$.⁶³

⁶² $F(3, 3222) < 1$.

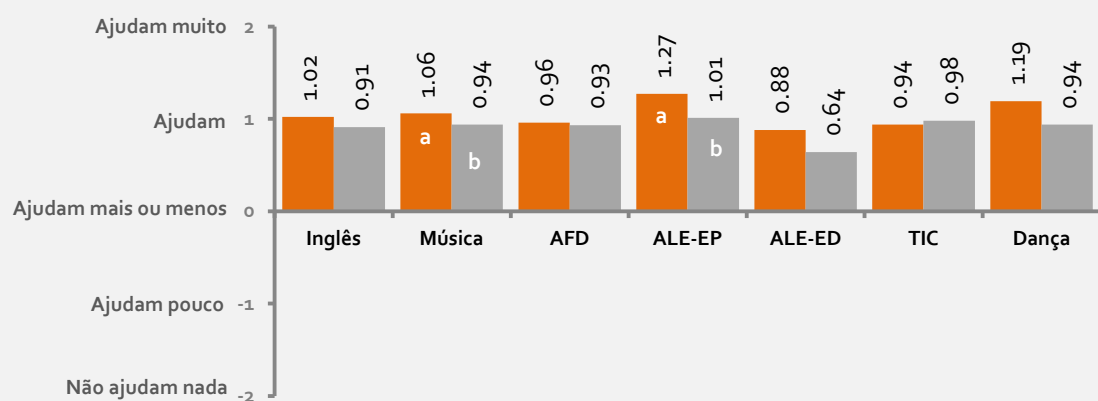
⁶³ $F(2, 332) = 3.34$, $p = .037$.

3.2.2.5. Comparação entre Alunos e Pais acerca do Impacto das AEC Enquanto Potenciadoras de Outras Aprendizagens Escolares

Embora ambos considerem que, em termos globais, as AEC têm um impacto positivo outras aquisições escolares, verifica-se que os pais consideram que esse impacto é menor, $M = 0.93$, $DP = 0.87$, do que aquele que lhes é atribuído pelos seus filhos, $M = 1.03$, $DP = 1.07$.⁶⁴

FIGURA 3.14(Cont). AEC ENQUANTO POTENCIADORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS ESCOLARES

3.14.4. PERCEÇÃO DE ALUNOS E PAIS SOBRE AS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS



103

Contudo, considerando cada uma das AEC-Alvo separadamente, verifica-se que pais e filhos apenas diferem significativamente no impacto que lhes atribuem em duas delas: os alunos atribuem maior impacto noutras aprendizagens do que o fazem os pais às AEC de Música e de ALE-EP (cf. Figura 3.14.4).⁶⁵

⁶⁴ $t(1649) = 3.24$, $p = .001$; Uma vez que recorremos a dados emparelhados, as médias que dizem respeito aos Alunos não são iguais às anteriores, uma vez que só consideramos aqueles cujos pais também responderam ao questionário. Já a média dos pais só contempla os pais cujos filhos frequentam o 3º e 4º ano.

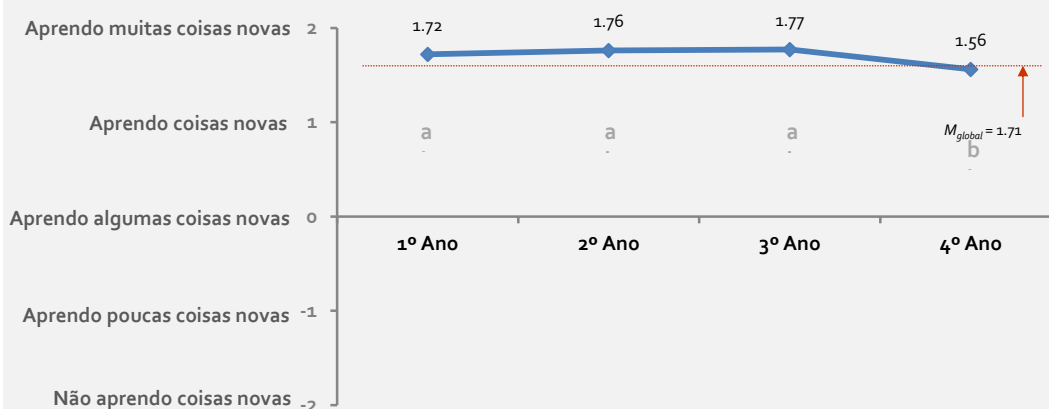
⁶⁵ Música, $t(440) = 2.13$, $p = .033$; ALE-EP, $t(119) = 2.58$, $p = .011$; Maior t restante, $t(515) = 1.85$, $p = .065$.

3.2.3. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE “INOVAÇÃO” NA APRENDIZAGEM

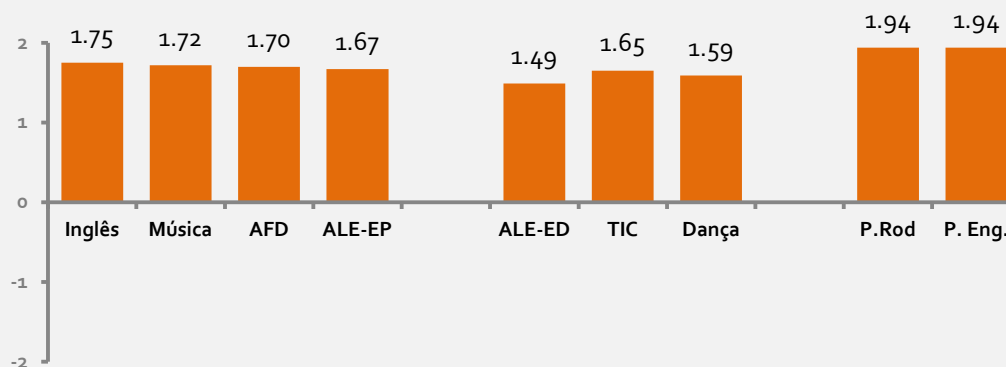
Os Alunos foram questionados acerca do contributo das AEC para a aprendizagem de “coisas novas” (-2 = Não aprendo coisas novas; 2 = aprendo muitas coisas novas; ver anexos). Como se ilustra na Figura 3.15.1, **no seu todo, os Alunos percecionam as AEC como um veículo promotor de inovação, ao considerarem que por meio destas “aprendem muitas coisas novas”, $M = 1.71$, $DP = 0.72$.**⁶⁶

FIGURA 3.15. AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE “INOVAÇÃO” NA APRENDIZAGEM

3.15.1. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE “INOVAÇÃO” NA APRENDIZAGEM POR ANO DE ESCOLARIDADE



3.15.2. PERCEÇÃO SOBRE AS 9 AEC ENQUANTO PROMOTORAS DE “INOVAÇÃO” NA APRENDIZAGEM



⁶⁶ Efetivamente, esta média difere tanto do valor 1, $t(4748) = 67.09$, $p < .001$, como do valor 2 da escala, $t(4748) = -28.05$, $p < .001$.

3.2.3.1. Percepção dos Alunos acerca da Inovação Proporcionada pelas AEC, em função de Sexo e Ano Escolar

Os resultados de uma ANOVA permitem constatar que **entre as raparigas, $M = 1.77$, $DP = 0.61$, é atribuído um maior impacto de inovação às AEC do que entre os rapazes, $M = 1.64$, $DP = 0.81$** ($F_{1, 4740} = 39.25$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$).

Adicionalmente, como é bem patente na Figura 3.15.1., o efeito de ano escolar, de modo consistente com outros assinalados anteriormente, mostra que os alunos do 4º ano, $M = 1.56$, $DP = 0.71$, consideram que “aprendem menos coisas novas” com as AEC do que os alunos dos restantes três anos, ($F_{3, 4740} = 21.18$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$). A interação Sexo x Ano Escolar não é significativa, $F(3, 4740) = 1.17$, *ns*.

3.2.3.2. Percepção dos Alunos acerca da Inovação Proporcionada pelas AEC, em função da AEC-Alvo

Como podemos constatar na Figura 3.15.2., os Alunos consideram que são igualmente “inovadoras”, e muito, as suas aprendizagens nas AEC de Inglês, $M = 1.75$, $DP = 0.64$, de Música, $M = 1.73$, $DP = 0.71$, de AFD, $M = 1.70$, $DP = 0.74$ e de ALE-EP, $M = 1.67$, $DP = 0.79$.⁶⁷

Embora com valores mais baixos, o padrão é similar entre o segundo grupo de AEC: os alunos atribuem forte inovação, e equivalente, às AEC de ALE-ED, $M = 1.49$, $DP = 0.92$, de TIC, $M = 1.65$, $DP = 0.71$, e de Dança, $M = 1.59$, $DP = 0.90$.⁶⁸

Podemos ainda observar na Figura 3.15.2., o forte carácter inovador que os alunos conferem tanto à AEC de Prevenção Rodoviária, $M = 1.94$, $DP = 0.33$, como de Pequenos Engenheiros, $M = 1.94$, $DP = 0.35$.⁶⁹

⁶⁷ $F(3, 4181) = 2.05$, *ns*.

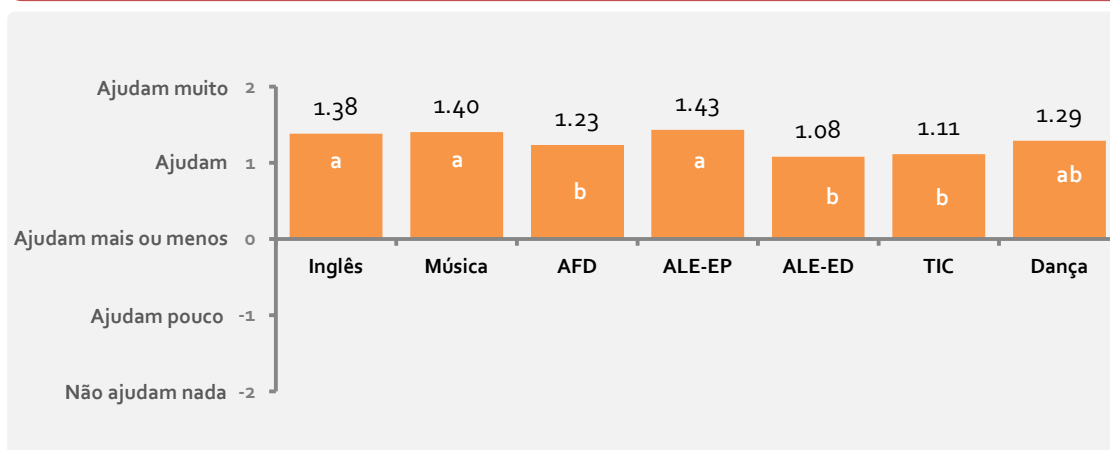
⁶⁸ $F(2, 492) = 1.98$, *ns*.

⁶⁹ $F(1, 67) < 1$.

3.2.3.3. Relação entre a Percepção de Inovação Veiculada pelas AEC e outras medidas do seu Impacto

Testámos a relação entre a atribuição de inovação às AEC por parte dos alunos e outras medidas atitudinais do impacto que lhes atribuem. Verifica-se que **quanto mais os alunos consideram que as AEC são veículo de inovação na sua aprendizagem (que aí “aprendem coisas novas”), mais satisfeitos estão por participar nelas, $r = .32$, mais consideram que estão a ter um impacto positivo no seu desenvolvimento global, $r = .38$, e na aquisição de outras aprendizagens, $r = .29$, e mais consideram que elas contribuem para que seja “melhor aluno(a)”**.⁷⁰

FIGURA 3.16. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS 9 AEC-ALVO ENQUANTO PROMOTORAS DE SUCESSO ESCOLAR



106

3.2.4. PERCEÇÃO DOS ALUNOS CERCA DO IMPACTO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DO SEU SUCESSO ESCOLAR

Aos alunos de 3º e 4º ano foi solicitada a sua atitude acerca do contributo das AEC para o seu sucesso escolar: “Achas que aquilo que aprendes nas aulas de... te ajuda a ser melhor aluno?” (-2 = Não ajuda nada; 2 = ajuda muito; ver anexos). **Em termos globais**

⁷⁰ Todos os $p < .001$; Os efetivos envolvidos nestas correlações são respetivamente de $N = 4747$, $N = 2179$, $N = 2179$, e $N = 2179$.

verifica-se que os alunos consideram que as AEC os “ajudam” a ser melhores alunos, $M = 1.33$, $DP = 0.92$.⁷¹

Comparando o impacto que estes alunos consideram que as várias AEC-Alvo têm no seu sucesso escolar, verifica-se que atribuem maior impacto às AEC de ALE-EP, $M = 1.43$, $DP = 0.85$, de Música, $M = 1.40$, $DP = 0.86$, e de Inglês, $M = 1.38$, $DP = 0.90$, do que às estantes (cf. Figura 3.16).⁷²

⁷¹ Efetivamente, esta média difere tanto do valor 1, $t(2178) = 16.50$, $p < .001$, como do valor 2 da escala, $t(2178) = -34.08$, $p < .001$.

⁷² Menor diferença observada $t(181) = 3.18$, $p = .002$. Maior t restante, $t(76) = -1.34$, *ns*

INDICADOR 3 - IMPACTO SOCIAL DAS AEC NA VIDA DAS FAMÍLIAS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

INDICADOR 3 – A SÚMULA

Ao pronunciarem-se sobre a importância de vários motivos possíveis para a inscrição do aluno nas Atividades de Enriquecimento Curricular os pais apontam como os mais importantes a preparação do(a) filho(a) para aprendizagens futuras e sua satisfação por frequentar este tipo de atividades. Contudo, é também importante o facto de através das AEC assegurarem um contexto de “guarda segura” para a criança durante o período em que estas decorrem e, em menor instância, a gratuitidade do acesso a atividades extracurriculares.

A dimensão de “inclusão social” inerente às AEC está bem manifesta nos cerca de 40% de pais que indicam ser “improvável” ou “muito improvável” poderem facultar eles próprios este tipo de atividades fora do contexto-escola.

No que concerne a relação da família com escola através das AEC, os resultados apontam para lacunas importantes no acesso a informação acerca destas atividades escolares, devendo destacar-se o facto de os Professores serem pouco frequentemente uma fonte de tal informação para os pais.

108

Os resultados nas dimensões relativas ao Indicador 3, Impacto Social das AEC na Vida das Famílias e sua Relação com a Escola, apontam, em primeiro lugar, para uma conclusão que nos parece fortemente sustentada: as **Atividades de Enriquecimento Curricular cumprem uma função essencial de suporte e de inclusão social.**

As AEC são fortemente valorizadas por todos enquanto dispositivo pedagógico promotor de um espectro alargado de competências e de “experiências desenvolvimentais” às quais, muito provavelmente, muitas crianças não teriam acesso a não ser pela via das AEC. Os fatores que podem estar associados a esta forma de exclusão social das famílias estarão para além dos seus recursos materiais e económicos. Incluem muitos outros fatores que são inerentes às dinâmicas e estruturas familiares, os

quais constroem a conciliação das preocupações dos pais com a educação e desenvolvimento das crianças com as demais vertentes da vida familiar a que devem corresponder.

Em nosso entender, **a função de inclusão social que as AEC desempenham está bem plasmado nos cerca de 40% dos pais que assumiram que seria “improvável” ou “muito improvável” assegurarem aos filhos o acesso a este tipo de atividades de outra forma.** Estamos perante um cenário em que **pelo menos 20000 crianças seriam potencialmente excluídas no acesso a experiências pedagógicas importantes para o seu desenvolvimento.**

Em segundo lugar, devemos assinalar o conjunto de resultados que nos permitem inferir, a partir do contexto mais restrito das AEC, algumas lacunas importa na relação da família com a escola. Em termos globais, **os pais indicam ter um grau de conhecimento acerca das AEC apenas moderado** (dizem conhecer “mais ou menos”). Efetivamente, **é baixa a percentagem de pais que consideram positivo o seu grau de conhecimentos sobre estas atividades escolares:** são 42.5% os pais que indicam conhecerem apenas “mais ou menos” o que se faz nas AEC e são cerca de 10% os que assumem conhecer “mal” ou “muito mal”.

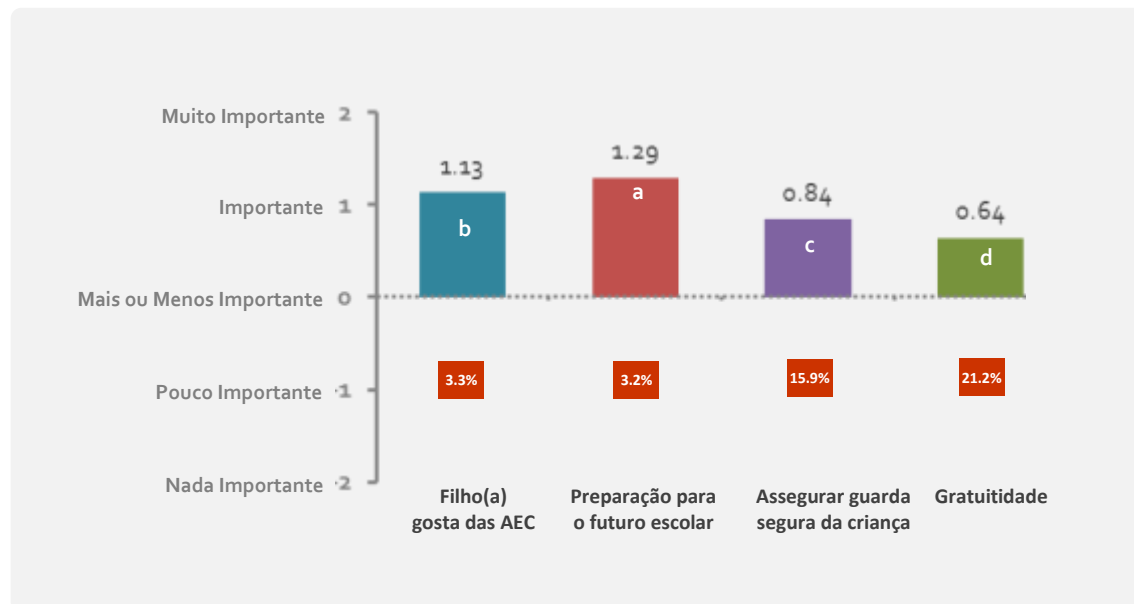
109

Verifica-se também que **os pais apontam os seus próprios filhos enquanto principal fonte de informação acerca das AEC.** Os restantes atores do contexto-escola são fontes menos frequentes de informação sobre as AEC, e, embora apenas o façam apenas “algumas vezes”, entre estes são os Professores Titulares aqueles que mais lhes facultam essa informação. **É sobretudo surpreendente que os Professores de AEC seja “poucas vezes” essa fonte, sendo que são cerca de 50% os pais que nunca contataram com estes professores.** Deve destacar-se também que cerca de ¼ dos pais diz nunca ter recebido informação por parte de órgãos de Coordenação da Escola.

3.3.1. IMPORTÂNCIA RELATIVA DOS MOTIVOS SUBJACENTES À INSCRIÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AEC

Solicitou-se aos pais que indicassem importância que atribuíam aos seguintes motivos para a decisão de inscreverem a criança em questão nas AEC: (1) porque o filho(a) gosta desse tipo de atividades-alvo; (2) preparação para outras atividades do seu futuro escolar; (3) assegurar a sua guarda segura durante o período das AEC; (4) por ser gratuito (1 = *Nada importante*; 5 = *Muito importante*, ver anexos).

FIGURA 3.17. IMPORTÂNCIA RELATIVA DOS MOTIVOS SUBJACENTES À INSCRIÇÃO DAS CRIANÇAS NAS AEC



110

Na Figura 3.17 apresentamos a importância relativa de cada um destes motivos, que, como pode verificar-se, diferem significativamente entre si, $F(3, 10659) = 396.04$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$. Como pode constatar-se, **os pais consideram que todos os quatro motivos foram importantes**.⁷³ Em termos comparativos, os pais indicam como motivo mais importante para a inscrição nas AEC o facto de através destas a criança se poder preparar para outras atividades do seu futuro escolar, $M = 1.29$, $DP = 0.79$; segue-se o

⁷³ Todas as médias são superiores a zero, menor $t(3555) = 29.12$, $p < .001$.

gosto da criança pelas diferentes atividades, $M = 1.13$, $DP = 0.76$, a guarda segura da criança pelo menos durante o período das AEC, $M = 0.84$, $DP = 1.20$, e, por fim, o facto de ser gratuito, $M = 0.64$, $DP = 1.31$.

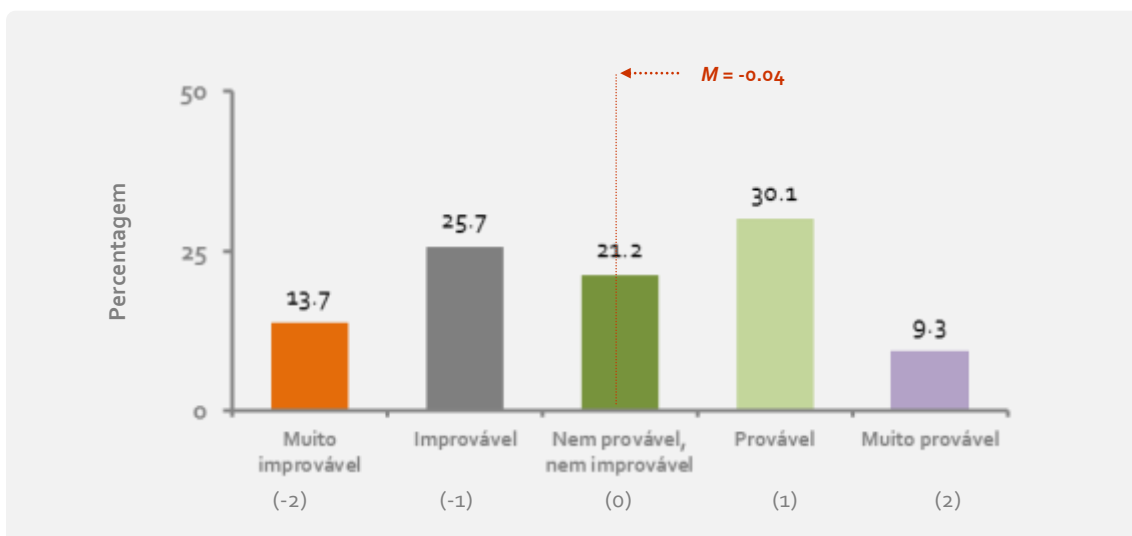
3.3.2. POSSIBILIDADE DE ACESSO A ATIVIDADES DESENVOLVIMENTALMENTE RELEVANTES FORA DO CONTEXTO-ESCOLA

Incluiu-se neste estudo uma medida que permite analisar, pelo menos de modo indireto, em que medida os alunos teriam oportunidade de frequentar os diferentes tipos de atividades facultadas no contexto das AEC fora do contexto-escola. Para tal, questionámos os pais sobre a probabilidade de inscreverem os seus filhos em tais atividade, caso estas não fossem proporcionadas pela escola.

Como podemos perceber pela ilustração da Figura 3.18, a **média global indica que os pais se posicionam nesta questão no ponto médio da escala, $M = -0.04$, $DP = 1.22$, ou seja seria “nem provável, nem improvável” que viessem a inscrever a criança neste tipo de atividades.**

111

FIGURA 3.18. PROBABILIDADE DE FREQUÊNCIA DO MESMO TIPO DE ATIVIDADES FORA DO CONTEXTO DAS AEC



Contudo, é importante realçar a distribuição percentual através das várias opções de resposta: verifica-se que **a percentagem de pais que consideram que seria pelo menos “provável” que tal viesse a suceder é de 39.4%, exatamente a mesma percentagem dos pais para quem aconteceria o inverso, ou seja, aqueles que indicam que seria pelo menos “improvável” que viessem a inscrever os filhos nestas atividades externamente ao contexto da escola.**

A análise à relação entre a probabilidade de os pais inscreverem os seus filhos em atividades análogas àqueles a que têm acessos através das AEC e os motivos subjacentes à sua inscrição nestas últimas, que descrevemos na secção anterior não indica quaisquer relações relevantes: de facto a correlação mais elevada verifica-se com a “gratuidade” das AEC, que embora fortemente significativa é de magnitude pouco substancial, $r = -.17$ ($N = 3555$, $p < .001$). Ou seja, **quanto mais os pais consideram que é importante a “gratuidade” das AEC, mais improvável seria que inscrevessem os filhos neste tipo de atividades fora da escola.**

Contudo, um outro tipo de análise à relação entre estas duas variáveis revela evidência bem mais substancial acerca das AEC enquanto veículo de inclusão social, que estará para além da disponibilidade económica das famílias. Porventura, esta dimensão económica potencialmente subjacente seria o fator mais relevante na generalidade das inferências de senso comum.

Os resultados indiciam um fenómeno mais complexo quando se compara o padrão de respostas dos 1150 pais (32.34%) para quem a gratuidade das AEC é um motivo “muito importante”, com o dos 385 pais (10.83%) para quem esse motivo é “nada importante”. Ou seja, um indicador indireto da disponibilidade económica da família.

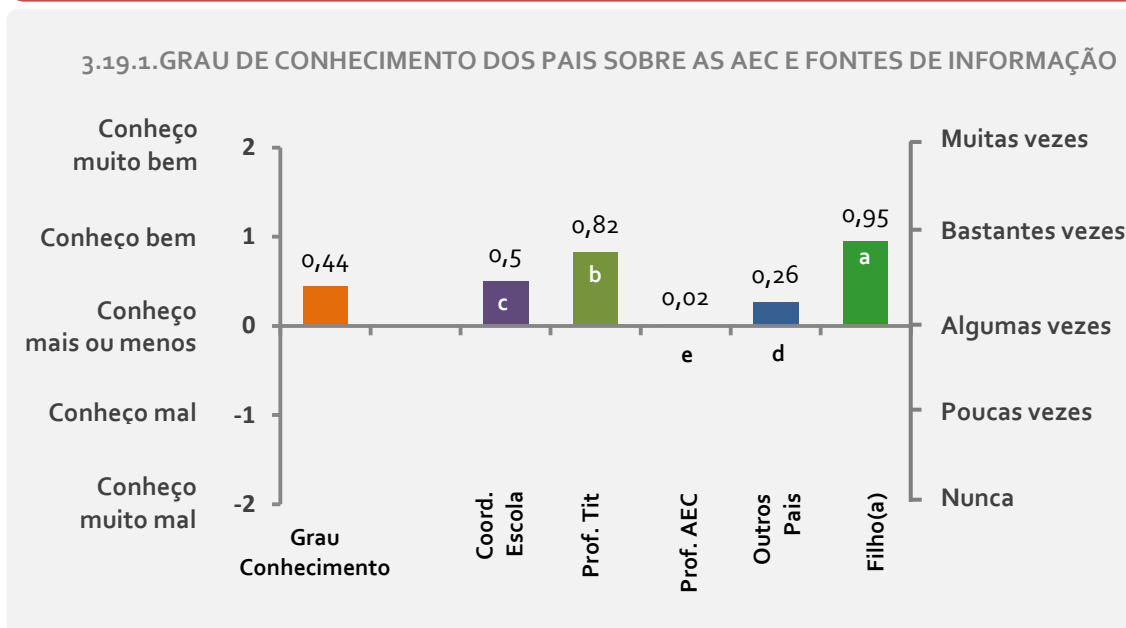
Entre os primeiros, para os quais podemos assumir menor disponibilidade económica, verifica-se um padrão seguramente expectável por via de uma interpretação de “inclusão social” centrada nesta dimensão: são 22% os pais para quem seria “muito improvável” os seus filhos frequentarem estas atividades fora da escola.

Ora o padrão das respostas dos pais para quem a gratuidade é “nada importante”, para quem se infere o inverso em termos de disponibilidade económica, indica uma percentagem muito similar: entre estes pais, são 15.1% aqueles para quem

seria igualmente “muito improvável” os seus filhos frequentarem estas atividades fora da escola. Estes dois grupos de pais, que se situam nos “polos opostos” da importância da gratuidade, não apresentam quaisquer diferenças relevantes no padrão de respostas dos demais motivos para a inscrição dos seus filhos.

Em suma, **podemos inferir para as AEC uma função de inclusão social e de suporte às famílias que vai para além daquelas que são mais frágeis economicamente.** Porventura, como acima assinalámos, **através das AEC a escola veio proporcionar um contributo adicional para a conciliação das preocupações das famílias relativas à educação e desenvolvimento das crianças com as demais vertentes da vida familiar, nomeadamente as exigências profissionais dos pais.**

FIGURA 3.19. GRAU DE CONHECIMENTO E FONTES DE INFORMAÇÃO DOS PAIS SOBRE AS AEC



113

3.3.3. GRAU DE CONHECIMENTO E FONTES DE INFORMAÇÃO DOS PAIS ACERCA DAS AEC

Os Pais foram inquiridos sobre o “grau de conhecimento” que consideram deter acerca do funcionamento das AEC. Como podemos verificar na Figura 3.19.1., **os pais atribuem a si próprio um grau de conhecimento apenas moderado acerca das AEC:**

consideram que conhecem entre “mais ou menos” e “bem” o modo como estas funcionam, $M = 0.44$ $DP = 0.86$.⁷⁴

3.3.3.1. Grau de Conhecimento dos Pais acerca das AEC, em função de Sexo e do Ano Escolar

A ANOVA sobre o grau de conhecimento dos Pais acerca das AEC, em função de Sexo e de Ano Escolar dos alunos revelou os feitos de Ano Escolar, $F(3, 3575) = 5.92$, $p = .001$, $\eta^2 = .01$, e de Sexo, $F(1, 3575) = 5.72$, $p = .017$, $\eta^2 = .001$.⁷⁵

Verifica-se que os pais dos alunos do 3º ano, $M = 0.53$, $DP = 0.86$, consideram conhecer melhor o funcionamento das AEC do que os pais dos alunos do 1º ano, $M = 0.38$, $DP = 0.84$, e do 2º ano, $M = 0.40$, $DP = 0.86$. O grau de conhecimento dos pais dos alunos do 4º ano, $M = 0.47$, $DP = 0.86$, não difere daquele dos pais dos alunos dos restantes três anos.

Por seu turno, o efeito de Sexo revela que, em sintonia com resultados anteriores, os pais de raparigas, $M = 0.48$, $DP = 0.85$, consideram conhecer melhor o funcionamento das AEC, do que os pais de rapazes, $M = 0.41$, $DP = 0.86$.

114

3.3.3.2. Grau de Conhecimento dos Pais acerca das AEC, em função da AEC-Alvo

Como podemos observar na Figura 3.19.2., os pais consideram que conhecem de modo equivalente o modo de funcionamento das AEC de Inglês, $M = 0.40$, $DP = 0.86$, de Música, $M = 0.48$, $DP = 0.88$, de AFD, $M = 0.48$, $DP = 0.83$, e de ALE-EP, $M = 0.39$, $DP = 0.87$.⁷⁶

Também nesta figura pode verificar-se o mesmo acontece entre as AEC de ALE-ED, $M = 0.32$, $DP = 0.78$, de TIC, $M = 0.56$, $DP = 0.84$ e de Dança, $M = 0.47$, $DP = 0.80$.⁷⁷

⁷⁴ De facto, esta média é tanto superior ao ponto 2 (“conheço mais ou menos”), $t(3583) = 30.87$, $p < .001$, como inferior ao ponto 3 da escola (“conheço bem”), $t(3583) = -39.15$, $p < .001$.

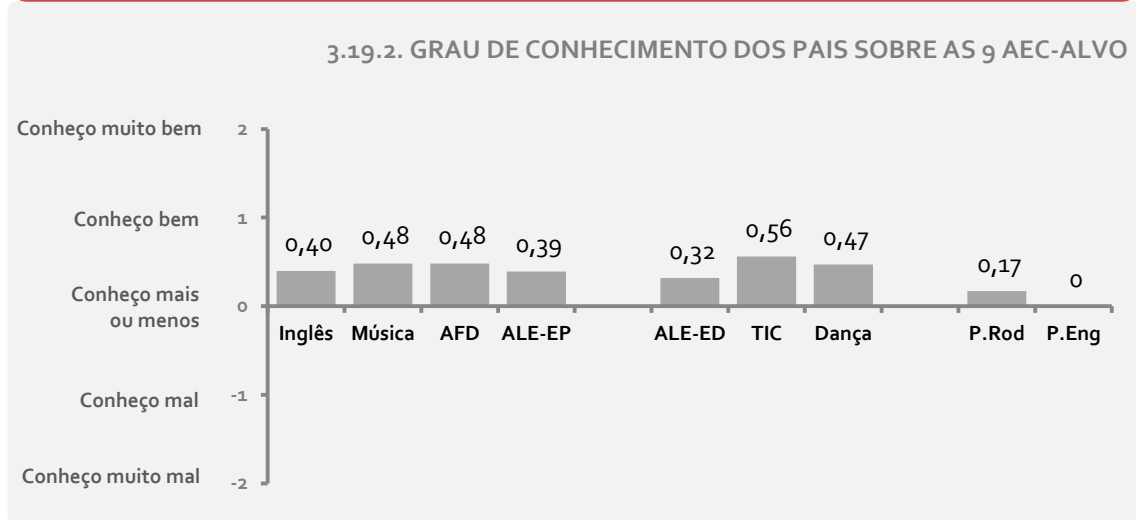
⁷⁵ Maior F restante $F(3, 3575) < 1$.

⁷⁶ $F(3, 3222) = 2.58$, $p = .054$.

⁷⁷ $F(2, 332) = 2.69$, $p = .070$.

Os pais indicam valores mais baixos de conhecimento relativamente às AEC de Prevenção Rodoviária, $M = 0.17$, $DP = 1.17$ e de Pequenos Engenheiros, $M = 0.00$, $DP = 1.00$, mas este é equivalente entre as duas.

FIGURA 3.19 (Cont.). GRAU DE CONHECIMENTO E FONTES DE INFORMAÇÃO DOS PAIS SOBRE AS AEC



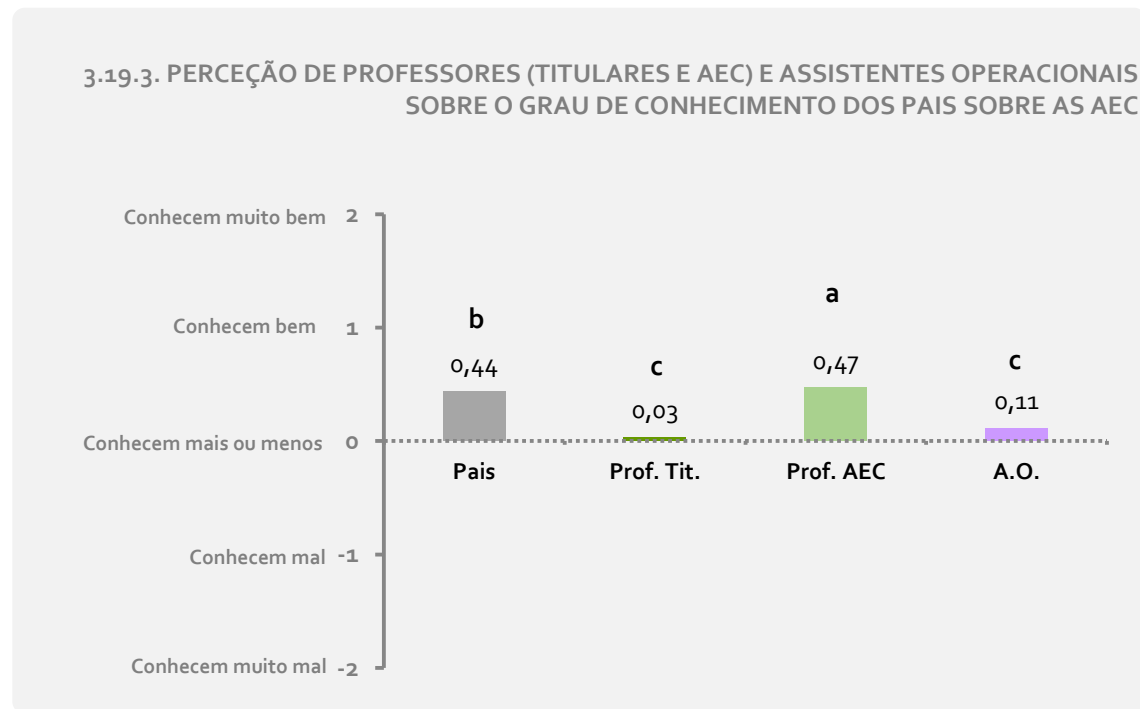
115

3.3.3.3. Perceção dos Professores e dos Assistentes Operacionais acerca do Grau de Conhecimento dos Pais acerca das AEC

Tal como se ilustra na Figura 3.19.3, apenas os Professores de AEC, $M = 0.47$, $DP = 1.28$, têm uma perceção consistente com aquela reportada pelos pais, $M = 0.44$, $DP = 0.86$, relativamente ao conhecimento que estes detêm acerca do funcionamento das AEC. Por sua vez, os Professores Titulares, $M = 0.03$, $DP = 0.84$, e os Assistentes Operacionais, $M = 0.11$, $DP = 0.90$, subvalorizam o grau de conhecimento por parte dos Pais.⁷⁸

⁷⁸ Menor $t(349) = -6.07$, $p < .001$; maior t restante, $t(924) = 1.75$, ns .

FIGURA 3. 19 (Cont.). GRAU DE CONHECIMENTO E FONTES DE INFORMAÇÃO DOS PAIS SOBRE AS AEC



116

3.3.3.4. Fontes de Informação dos Pais acerca das AEC

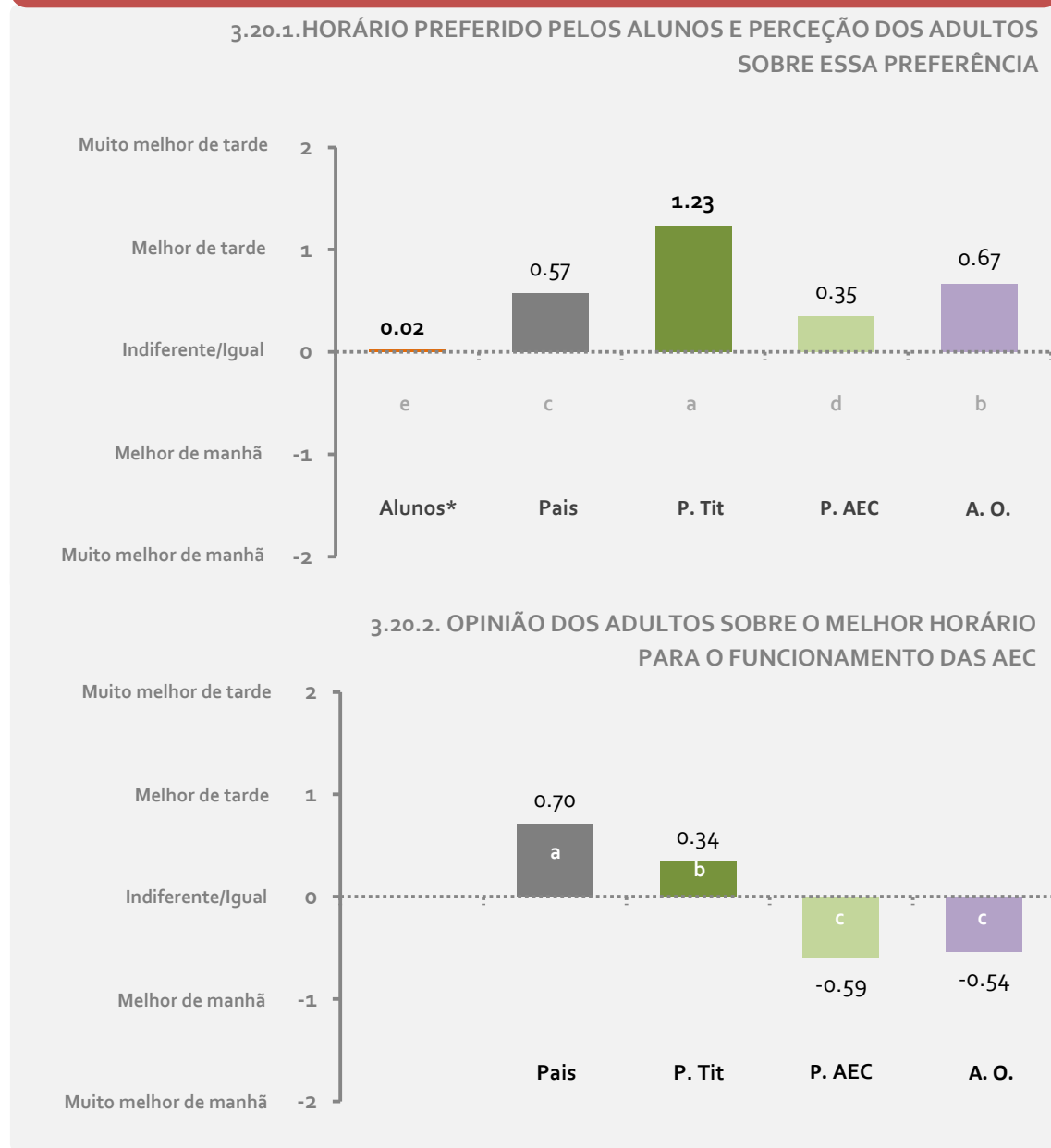
Relativamente ao acesso à informação acerca do funcionamento das AEC, tal como se ilustra na Figura 3.19.1, verifica-se que os pais apontam como principal fonte os seus próprios filhos, $M = 0.95$, $DP = 1.00$. Porventura de modo contraintuitivo, os Professores de AEC são a fonte de informação a partir da qual é menos frequente os pais obterem essa informação, $M = 0.02$, $DP = 1.11$.⁷⁹

3.3.4. HORÁRIO PREFERENCIAL PARA O FUNCIONAMENTO DAS AEC

Questionamos os alunos, dos 3º e 4º anos, quanto à sua preferência de horário para o funcionamento das AEC. Verifica-se que, **em média, para os alunos é indiferente que as AEC decorram de manhã ou de tarde**, $M = 0.02$, $DP = 1.22$.⁸⁰

⁷⁹ Restantes DP : Coordenação da Escola = 1.10, Professores Titulares = 1.12, Outros Pais = 1.06; $F(4, 14308) = 2588.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .42$.

⁸⁰ De facto, esta média não difere do ponto 0 da escala ("indiferente/igual"), $t(2178) < 1$.

FIGURA 3.20. HORÁRIO PREFERIDO PARA O FUNCIONAMENTO DAS AEC

117

Analisou-se também a percepção que os restantes grupos têm sobre o horário preferencial para os alunos, verificando-se que a opinião de nenhum dos grupos de adultos é consistente com a dos próprios.⁸¹ Embora todos apontem o horário da tarde como sendo o preferencial dos alunos, destaca-se claramente a percepção dos professores

⁸¹ Menor diferença verificada, $t(349) = 2.18, p = .030$.

titulares, que creem que os alunos preferem que as AEC decorram no período da tarde, $M = 1.23$, $DP = 0.85$ (cf. Figura 3.20.1.).⁸²

Os vários grupos de adultos foram também questionados sobre qual é, em sua opinião, o melhor horário para o funcionamento das AEC. Como podemos constatar na Figura 3.20.2., os Professores de AEC, $M = -0.59$, $DP = 1.03$, e os Assistentes Operacionais, $M = -0.54$, $DP = 1.27$, são os únicos que estão de acordo quanto ao melhor horário para o funcionamento das AEC, posicionando-se entre “indiferente” e “melhor de manhã”. Já os Pais, $M = 0.70$, $DP = 0.96$, e os Professores Titulares, $M = 0.34$, $DP = 1.13$, posicionam-se entre “indiferente” e “melhor de tarde”.⁸³

⁸² De facto, esta média é tanto superior ao ponto 1 (“melhor de tarde”), $t(486) = 5.90$, $p < .001$ como inferior ao ponto 2 da escala (“muito melhor de tarde”), $t(486) = -19.97$, $p < .001$

⁸³ Respetivamente, $t(349) < 1$ e $t(485) = -6.93$, $p < .001$

INDICADOR 4 - QUALIDADE DO CONTEXTO-ESCOLA PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC

INDICADOR 4 – A SÚMULA

A avaliação que os profissionais envolvidos fazem da qualidade do contexto-escola especificamente para a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular são, através das múltiplas dimensões analisadas, apenas moderadamente positivas.

A sua apreciação acerca da qualidade do contexto-escola não é consonante entre os Professores Titulares, Professores de AEC e Assistentes Operacionais. Os Professores de AEC fazem avaliações invariavelmente neutras nas várias dimensões de análise enquanto, no global, os demais profissionais fazem avaliações positivas das mesmas.

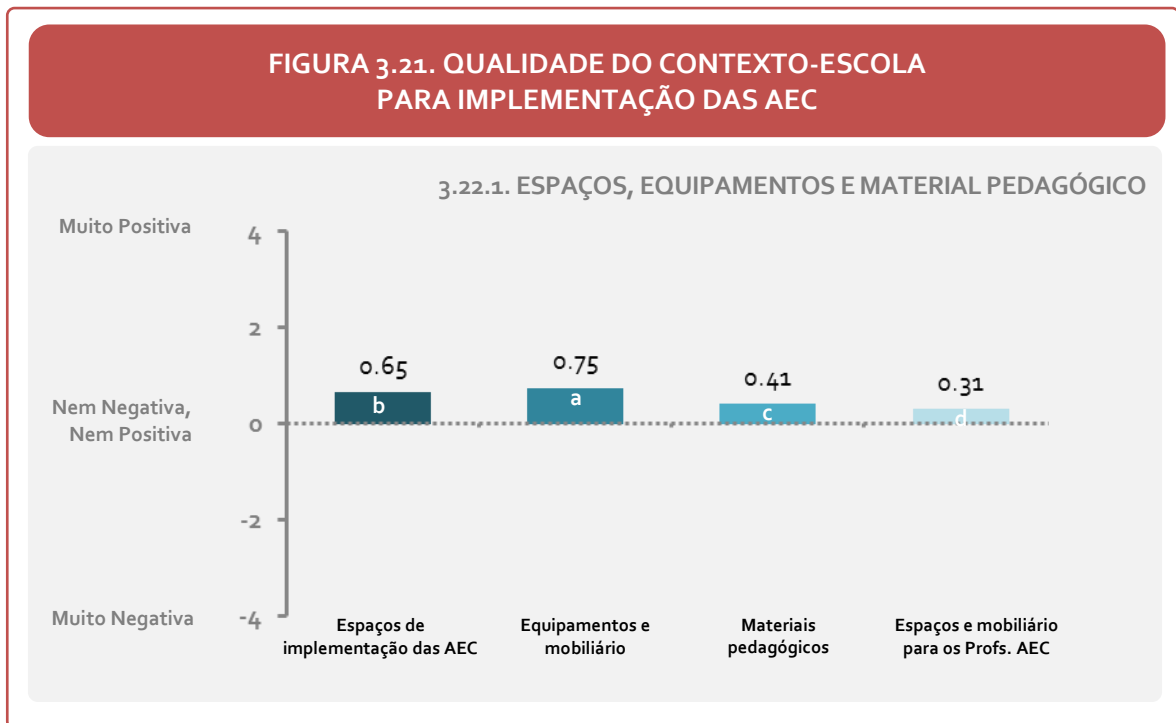
119

A perceção dos vários grupos de profissionais do contexto-escola (Professores Titulares, Professores de AEC e Assistentes Operacionais) acerca da qualidade do contexto-escola especificamente para a implementação as Atividades de Enriquecimento Curricular foi recolhida c recurso ao designado “Inventário de Qualidade dos Contextos Educativos – AEC” (Lima, Serôdio e Serra, 2010). Este inventário avalia 5 fatores da qualidade dos contextos educativos, 3 relativos a dimensões de tipo estrutural e 2 que incidem em dimensões de carácter processual. São cobertas as 14 dimensões que abaixo apresentamos, através de um total de 78 questões.

3.4.1. QUALIDADE DOS ESPAÇOS, EQUIPAMENTOS ESCOLARES E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A análise ao conjunto de itens que compõem este fator no seu todo, indica que tanto os Professores Titulares, como os Professores de AEC e os Assistentes Operacionais, fazem uma avaliação “moderadamente positiva”, $M = 0.53$, $DP = 1.63$,

relativamente à qualidade dos espaços, dos equipamentos escolares e dos materiais pedagógicos para a implementação das AEC.



120

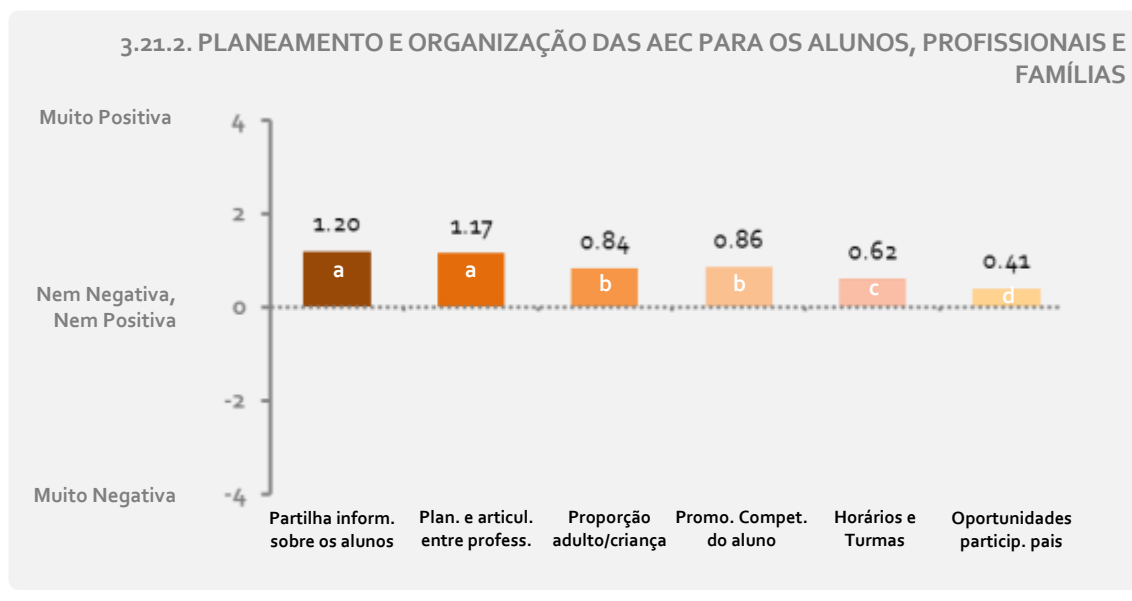
Contudo, como podemos verificar na Figura 3.21.1, deve assinalar-se a existência de diferenças entre as várias dimensões, $F(3, 4974) = 68.54, p < .001, \eta^2 = .04$. Destaca-se a avaliação menos positiva que o conjunto dos profissionais faz da qualidade dos espaços e mobiliário para os professores de AEC.

3.4.2. PLANEAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS AEC PARA OS ALUNOS, PROFISSIONAIS E FAMÍLIAS

Através dos itens deste fator verifica-se que **todos os profissionais do contexto-escola fazem uma avaliação também “moderadamente positiva”** acerca da qualidade do planeamento e organização das AEC para os alunos, profissionais e famílias, $M = 0.92, DP = 1.71$.

Tal como se ilustra a Figura 3.21.2, os profissionais avaliam diferentemente as várias dimensões deste fator, $F(5, 8170) = 121.80, p < .001, \eta^2 = .07$.

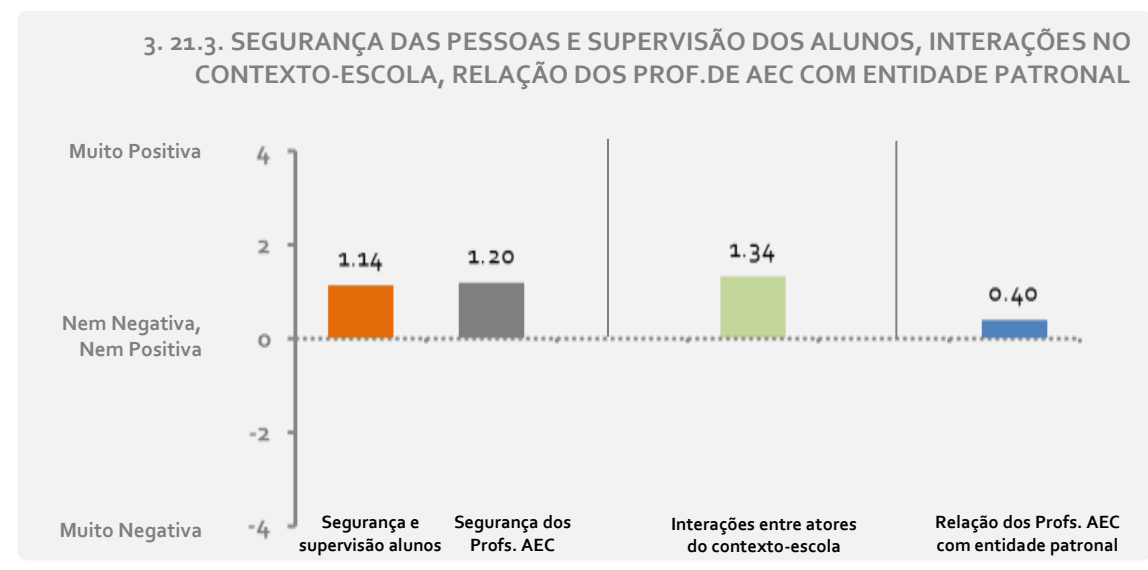
FIGURA 3.21. QUALIDADE DO CONTEXTO-ESCOLA PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC



3.4.3. SEGURANÇA E SUPERVISÃO DOS ALUNOS, SEGURANÇA DOS PROFISSIONAIS, INTERAÇÕES NO CONTEXTO-ESCOLA E RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE AEC COM A ENTIDADE PATRONAL

121

FIGURA 3.21. QUALIDADE DO CONTEXTO-ESCOLA PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC



Na Figura 3.21.3, apresentamos o padrão através dos três últimos fatores da qualidade do contexto-escola. Podemos verificar que os profissionais avaliam diferentemente a qualidade deste três fatores, $F(5, 8170) = 121.80, p < .001, \eta^2 = .07$. Se é verdade que efetuam uma avaliação moderadamente positiva de ambas as dimensões do primeiro fator – Segurança e Supervisão dos Alunos, $M = 1.14$, e Segurança dos Profissionais de AEC, $M = 1.20$ – bem como do fator Interações no Contexto-Escola, $M = 0.91$, o não se verifica relativamente à Relação dos Professores de AEC com a Entidade Patronal, $M = 0.40$.

PARTE 4 – REFLEXÃO FINAL

4.1. O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC NAS COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DOS MUNICÍPIOS NO CONTEXTO EDUCATIVO

Iniciamos esta reflexão final acerca do Projeto Impacto AEC-AMP centrando-nos numa análise ao potencial impacto que a implementação deste tipo de atividades nas escolas teve nos Municípios, pelo facto destes terem assumido a responsabilidade de as dinamizar.

O primeiro aspeto que se tornou evidente para a equipa de investigação em face da análise que fez dos vários modelos de implementação das AEC no contexto da AMP foi a **grande diversidade da oferta proporcionada** no conjunto dos 16 municípios: é assegurado o envolvimento das crianças em 19 AEC diferentes (na maioria dos casos, 4 ou mais ofertas de AEC por município).

A implementação no terreno de uma tão vasta oferta de atividades de enriquecimento curricular (que foram variando ao longo dos anos) implicou um investimento muito relevante por parte dos municípios a vários níveis. Para além das questões orçamentais inerentes, entendemos que deve destacar-se nesse investimento a **constituição de equipas multidisciplinares especializadas** na conceção, gestão, logística de implementação e de acompanhamento, nos departamentos de educação ou estruturas análogas, no seio dos municípios. Pudemos constatar em primeira mão os **conhecimentos e competências técnicas específicas** dessas equipas, decorrente do propósito de implementar AEC com elevada qualidade pedagógica. De modo diferido, esse investimento teve **consequências tangíveis no desenvolvimento técnico e no alargamento das “valências de intervenção”** abrangidas por esses departamentos municipais.

124

As AEC representam um papel importante na **aproximação entre comunidade educativa e a comunidade local** na qual se insere. Na generalidade dos modelos de implementação das AEC, os **municípios da AMP incluíram o envolvimento ativo da comunidade local na operacionalização das atividades** que são proporcionadas às

crianças (por exemplo, associações ou grupos com atividade sociocultural relevante no município, associações de pais, juntas de freguesia, empresas, etc.).

4.2. ACERCA DO CONTEXTO ATUAL DAS AEC: O CASO DA AMP E A “ESCALA NACIONAL”

A reflexão de fundo que decorre do contexto atual da implementação das AEC na Área Metropolitana do Porto, sustentada nos resultados do presente projeto, aponta para um impacto muito positivo, tanto a nível individual – no que concerne ao processo desenvolvimental de “cada criança” – como a nível coletivo – nas dinâmicas familiares e escolares, na interação mesossistémica entre estes dois contextos, e na comunidade no sentido mais alargado. Assim, **quaisquer reformulações ao modelo, ou modelos, de implementação das AEC, devem merecer reflexão sustentada e imbuída de uma visão estratégica acerca das mesmas no quadro do sistema educativo português.**

As AEC são fortemente valorizadas por todos os grupos de participantes do Projeto Impacto AEC-AMP enquanto dispositivo pedagógico promotor de um espectro alargado de competências e de “experiências desenvolvimentais”. **Verifica-se também, que, não sendo através das AEC, o acesso a estas oportunidades seria bastante improvável para um número muito significativo de crianças.** Os fatores que podem estar associados a esta forma de exclusão social das famílias estarão para além dos seus recursos materiais e económicos. Incluem muitos outros fatores que são inerentes às dinâmicas e estruturas familiares, os quais constroem a conciliação das preocupações dos pais com a educação e desenvolvimento das crianças com as demais vertentes da vida familiar. De todo o modo, **no contexto da AMP, estamos perante um cenário em que pelo menos 20000 crianças seriam potencialmente excluídas no acesso a experiências pedagógicas importantes para o seu desenvolvimento.**

125

Efetivamente, alguns dos “domínios” abrangidos pelas AEC surgem mais adiante no percurso académico da criança (os casos da língua inglesa, da atividade física e desportiva, da música). Ora, assumindo uma perspetiva integrada dos vários ciclos do Ensino Básico, as AEC podem ser perspetivadas também como um “meio operativo” de criação de dinâmicas de articulação entre estes ciclos, conferido novas dimensões a essa articulação).

Contudo, muitos dos domínios que estão abrangidos pelas AEC proporcionadas no contexto da AMP não surgem em ciclos posteriores do percurso escolar das crianças. Assim, **as AEC são, muitas vezes, a única oportunidade estruturada de as crianças se confrontarem com essas oportunidades desenvolvimentais num contexto pedagogicamente estruturado para o efeito.**

Do ponto de vista desenvolvimental são fundamentais tanto o “conteúdo” das experiências proporcionadas pelas AEC, como o “momento” em que elas surgem. **Independentemente do domínio a que as AEC se reportem, estas surgem num período particularmente relevante no que concerne à construção de representações sobre várias áreas do saber e das profissões que lhes estão associadas.** Através das AEC, as crianças (grosso modo com idades entre os 6 e os 9 anos de idades) têm contacto com múltiplas áreas socialmente relevantes, num contexto pedagogicamente estruturado e com duas características que consideramos fundamentais do ponto de vista do potencial impacto no seu desenvolvimento: estas atividades têm um carácter marcadamente lúdico e não lhes está associada uma avaliação de desempenho. Este é um dos aspetos marcantes do modelo de implementação das AEC na AMP.

126

Em várias dimensões de análise deste projeto, os resultados apontam para um aspeto essencial: as atividades de enriquecimento curricular não podem ser concebidas, planeadas, estruturadas e implementadas como tratando-se de “mais escola”. Por exemplo, verificámos que a “inovação” introduzida pelas AEC é importante para os alunos, e que estes parecem “exigi-la” à medida que avançam no ciclo escolar. Como discutimos acima, muitas das competências e atribuições que os municípios desenvolveram em resultado da implementação das AEC foram perspetivadas na antecipação desta “exigência” desenvolvimental dos alunos.

Em nosso entender, **os resultados obtidos no contexto da Área Metropolitana do Porto ilustram bem o impacto social muito positivo das AEC junto da comunidade educativa no seu sentido mais alargado.** A sua inclusão na comunidade educativa representa, por um lado, uma conjugação significativa de esforços para a qual os municípios tiveram de desenvolver competências técnicas específicas, e, por outro, um

enriquecimento apreciável das dinâmicas socioeducativas que se operam nessa comunidade.

Por último, julgamos ser dificilmente refutável a conclusão de que **as AEC vieram preencher uma função importante de inclusão social das crianças e das suas famílias.** Uma função que estava ausente do sistema de ensino à escala que agora encontramos. A representatividade demográfica e social da região que a Área Metropolitana do Porto no quadro nacional, leva-nos a assumir, com as devidas reservas, que as conclusões aqui retiradas serão muito similares das que se constatarão em todo o País.

