

**IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES DE
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (AEC) NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E NAS
PRÁTICAS DE MONODOCÊNCIA – REPRESENTAÇÕES
DOS ATORES ORGANIZACIONAIS**

Jorge Manuel Vicente Videira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de
mestre em Administração Escolar

2017

**IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES DE
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (AEC) NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E NAS
PRÁTICAS DE MONODOCÊNCIA – REPRESENTAÇÕES
DOS ATORES ORGANIZACIONAIS**

Jorge Manuel Vicente Videira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de
mestre em Administração Escolar

Orientador: Professor Doutor Carlos Pires

2017

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Pires pelo rigor, pela sapiência, pela capacidade de trabalho, por me ter sempre apoiado neste trabalho.

Aos meus Professores do curso de mestrado pelo seu profissionalismo.

À Filipa Marinho, minha colega do princípio ao fim desta “caminhada”.

Aos meus colegas do curso de Mestrado pelo companheirismo.

Aos Diretores e Coordenadores de Departamento entrevistados, pela disponibilidade de me concederem algum do seu precioso tempo.

Ao Nuno Brito pela sua amizade, paciência e pareceres críticos.

À Isilda e ao Pequito pelo incentivo e amizade em todos os momentos.

Ao meu sobrinho Miguel pelo seu contributo na elaboração do trabalho.

Ao meu sobrinho João, à Carla e à Teresa pelo incentivo.

À D.^a Severiana e ao Capitão Carrilho Semedo que estão, certamente, orgulhosos de mim.

Aos meus pais pela preocupação, pelo incentivo, pela dedicação e pela presença segura ao longo de toda a minha vida.

Às minhas meninas Zé e Rita, pelo apoio incondicional e pelo espaço e tempo que me concederam.

A todos os que me apoiaram e incentivaram.

RESUMO

No âmbito da Escola a Tempo Inteiro (ETI), a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) veio alterar a organização das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) de uma forma muito significativa, com repercussões na estrutura, nos processos, nos modos de organização do trabalho dos professores, nas relações e interações e nos tempos e dos espaços escolares de educação formal e não formal. Com o presente estudo no âmbito da administração educacional, pretende-se dar a conhecer, a partir das representações dos atores organizacionais, as influências e implicações do programa de generalização das AEC, nas lógicas organizacionais das escolas públicas ao nível do conceito e das práticas de monodocência no 1.º ciclo do ensino básico.

Realizado em três Agrupamentos de Escolas da zona de Lisboa, o estudo visou: conhecer e analisar as representações dos gestores de topo e intermédios sobre o modelo de implementação da política de ETI e as suas implicações nas dimensões organizacionais dos agrupamentos de escolas; e analisar as implicações das AEC no regime de monodocência, ao nível da organização do trabalho dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, dos processos de articulação entre docentes e nos processos de transição para o 2.º ciclo do ensino básico.

As conclusões apontam para a existência de divergências entre as representações dos Diretores e as dos Coordenadores do 1.º ciclo em relação ao modelo de implementação da política; e para a importância do trabalho de parceria e articulação que é realizado entre os professores das AEC e os do 1.º ciclo, reconhecendo-se: a emergência de uma “monodocência coadjuvada”; a existência de relações profissionais de cooperação e articulação; e a existência de mais-valias para as escolas trazidas pelos professores das AEC, por serem portadores de outras valências de conhecimento e contribuírem para facilitar a transição entre ciclos.

Palavras-chave: escola a tempo inteiro, atividades de enriquecimento curricular, monodocência e coadjuvação; lógicas organizacionais

ABSTRACT

In the scope of full-time school (FTS), the introduction of extra academic activities (EAA), has come to alter the organization of elementary schools in a manner of most significance, with repercussions in the structure, procedures, in the ways of management of the educators' work, in the relations and interactions and the school times and spaces of formal and non-formal education. With the following study in the scope of educational administration, it aims to make known, from the representations of the organizational players, the influences and implications of EAA's generalization program, in the organizational logics of public schools at the concept level and the single educator practices in the elementary school.

Accomplished in three school groupings in the Lisbon area, the study aimed:

To acknowledge and analyze the representations of top and medium managers over the model of FTS' political implementation and its implications on the schools' groupings organizational dimensions; and analyze the EAA's implication on the single educators' regime, on the level of organization of the elementary school's lecturers' work, of the articulation processes between lecturers and the transitional processes to the middle school level.

The conclusions point to the existence of divergences between the representations of the Principals and the Coordinators of the elementary school in relation to the model of political implementation; and to the importance of a partnership's work and articulation which is accomplished between the EAA's lecturers and those from the elementary school, acknowledging that: the appearance of a "single lecturer's cooperation"; the existence of professional relations of cooperation and articulation; and the existence of gains to the schools brought by the EAA's lecturers, for being carriers of other knowledge advantages and for contributing to facilitate the transition between cycles.

Keywords: full-time school, extra academic activities, single lecturer and cooperation; organizational logics

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
SIGLAS E ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A POLÍTICA DE ESCOLA A TEMPO INTEIRO	5
1. Os elementos da política pública de escola a tempo inteiro	5
2. Fundamentos da política – as dimensões da escola a tempo inteiro	7
3. O Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular	11
3.1. O Programa de Generalização das AEC como instrumento de ação.....	11
3.2. Enquadramento normativo do programa de generalização das AEC	13
3.3. Investigações sobre o Programa AEC	19
CAPÍTULO II - IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DAS AEC E IMPLICAÇÕES ORGANIZACIONAIS	24
1. Implementação do Programa de Generalização das AEC - contextos e tradução local	24
2. Os Agrupamentos de Escolas como espaços de contextualização e interpretação do programa AEC	26
2.1. O Agrupamento de Escolas como espaço de mediação.....	26
2.2. Agrupamento de Escolas – dimensões organizacionais	28

3. As Atividades de Enriquecimento Curricular e a organização do trabalho docente no 1.º Ciclo do ensino Básico.....	30
3.1. AEC, monodocência e coadjuvação	30
3.2. AEC, articulação entre docentes e processos de transição	36
CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS	38
1. Estratégia de investigação - Estudo de Caso	39
2. Recolha, tratamento e análise dos dados	40
3. Caracterização dos contextos e dos sujeitos do estudo	43
3.1. Caracterização das Freguesias dos Agrupamentos	43
3.2. Caracterização dos Agrupamentos	45
3.3. Caracterização dos sujeitos.....	47
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	49
1. Representações da Política de ETI	49
1.1. Representações de ETI	49
1.2. Representações sobre o modelo de ETI.....	52
1.3. Representações sobre o Programa AEC	54
2. Implementação e organização das AEC	61
2.1. Entidade promotora e oferta educativa	62
2.2. Organização das atividades	63
2.3. Operacionalização das AEC	65
3. Implicações das AEC na ação dos professores do 1.º CEB e na educação dos alunos	71
3.1. AEC e transição	71
3.2. Opiniões sobre o Programa AEC.....	72
3.3. Implicações na monodocência.....	74
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	84
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	90
ANEXOS	92
Anexo A. Carta de pedido de autorização para a realização do estudo.....	93

Anexo B. Guião de entrevista.....	94
Anexo C. Transcrições das entrevistas aos Diretores e Coordenadores	101
Anexo D. Análise de conteúdo	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolução legislativa desde 13 de março de 2005 (início do mandato do XVII Governo Constitucional) até 31 de julho de 2008 (Pires, 2012)	14
Figura 2. Dimensões da organização escolar segundo González 2003	29
Figura 3. Tarefas atribuídas ao PTT com a implementação das AEC.....	80
Figura 4. Relacionamento com os PAEC facilita a transição.....	81
Figura 5. PAEC como ator principal do impacto das AEC na monodocência...	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Evolução da legislação referente às AEC de 3 de setembro de 2009 a agosto de 2017	17
Tabela 2 Estabelecimentos educativos, recursos humanos, ofertas educativas, percentagem de alunos apoiados pelo ASE dos três AE estudados.	45
Tabela 3 Entidades Promotoras, Entidades Parceiras, horários, ofertas, número de horas semanais e número de alunos do 1.º CEB referentes às AEC nos três AE estudados.	47
Tabela 4 Caracterização dos Diretores	48
Tabela 5 Caracterização dos Coordenadores do 1.º CEB.....	48
Tabela 6 Representações de ETI	50
Tabela 7 Representações sobre o modelo de ETI.....	53
Tabela 8 Representações Programa AEC.....	54
Tabela 9 Entidade promotora e oferta educativa	62
Tabela 10 Organização das atividades.....	63
Tabela 11 Operacionalização das AEC	65
Tabela 12 AEC e transição	71
Tabela 13 Opiniões sobre o Programa AEC.....	72
Tabela 14 Implicações na monodocência.....	74

SIGLAS E ABREVIATURAS

1º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
AAAF	Atividades de Animação e de Apoio às Famílias
ACND	Áreas Curriculares Não Disciplinar
AE	Agrupamento de Escolas
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AFD	Atividades Físico Desportivas
ALE	Atividades Lúdico Expressivas
AO	Assistentes Operacionais
ASE	Ação Social Escolar
ATL	Atividades de Tempos Livres
CAF	Componente de Apoio à Família
CD	Coordenador de Departamento
CEF	Cursos de Educação e Formação
CG	Conselho Geral
Coord_E	Coordenador de Departamento do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas Esmeralda
Coord_P	Coordenador de Departamento do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas Prata
Coord_S	Coordenador de Departamento do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas Ségua
CP	Conselho Pedagógico
Dir_E	Diretor do Agrupamento de Escolas Esmeralda
Dir_P	Diretor do Agrupamento de Escolas Prata
Dir_S	Diretor do Agrupamento de Escolas Ségua
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
EB1 c/ JI	Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância
EBI	Escola Básica Integrada
EF	Educação Física

EFA	Cursos de Educação e Formação de Adultos
EP	Entidade Promotora
ETI	Escola a Tempo Inteiro
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
JF	Junta de Freguesia
ME	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAEC	Professor das Atividades de Enriquecimento Curricular
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
PE	Projeto Educativo
PGEI	Programa de Generalização do Ensino do Inglês
PTIC	Professor de Tecnologias da Informação e Comunicação
PTT	Professor Titular de Turma do 1.º Ciclo
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RI	Regulamento Interno
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UR	Unidade de registo

INTRODUÇÃO

No âmbito da ETI a escola pública ganha, para além da sua função educativa, uma função social. A introdução das AEC no ano letivo de 2006/2007 veio alterar a organização das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de uma forma muito significativa. O Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de junho, veio definir as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular. As escolas do 1.º CEB passam a estar abertas até às 17h30 durante oito horas por dia, no mínimo. As AEC de carácter facultativo e “de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (Artigo 7.º da Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto), são escolhidas em função do a (PE) dos agrupamentos de escolas (AE) e são parte integrante do Plano Anual de Atividades (PAA). As atividades podem ter como entidades promotoras diversas instituições como autarquias, associações de pais e encarregados de educação, Instituições Particulares de Solidariedade social (IPSS) e AE. Formalmente, a supervisão fica a cargo dos órgãos competentes AE.

As escolas do 1.º CEB eram estabelecimentos de certa forma isolados antes do aparecimento dos AE. O professor do 1.º CEB trabalhava sozinho com os seus alunos. A monodocência no 1.º CEB estava instituída há muitas décadas como sendo a forma mais adequada de responder às necessidades educativas das crianças nesta idade. Formosinho (1998) aponta a guarda das crianças e a globalização da organização curricular como razões para a monodocência nesta etapa escolar. O professor assume-se, assim, como uma figura de referência, facilitando a articulação de conhecimentos.

Com a introdução do programa AEC, os professores do 1.º CEB em regime de monodocência foram confrontados com uma situação desafiante: viram entrar nas “suas” escolas e nas “suas” salas outros atores com os quais tiveram de se relacionar de uma forma institucional e “partilhar”, de alguma forma, os “seus” próprios alunos. Somos assim levados a perguntar-nos se estamos perante uma monodocência

coadjuvada, como refere Pereira (2010). Esta inquietação tem subjacente a ideia de que a ETI, ou o “modelo de implementação da política de ETI” (Pires, 2012), veio introduzir reconfigurações nas representações do modelo educativo, da missão socioeducativa da escola pública e na sua administração e, conseqüentemente, reconfigurações nas dimensões organizacionais dos agrupamentos de escolas públicas, particularmente, nas escolas com 1.º CEB, com repercussões na estrutura, nos processos, nos modos de organização do trabalho dos professores, nas relações e interações e nos tempos e dos espaços escolares de educação formal e não formal.

Assim, no presente estudo, procurando restringir e delimitar o campo e contornos dessas reconfigurações, passados dez anos sobre o início da sua implementação, entendemos ser pertinente *conhecer e compreender, a partir das representações dos atores organizacionais as influências e implicações do programa de generalização das AEC, nas lógicas organizacionais das escolas públicas ao nível do conceito e das práticas de monodocência no 1.º ciclo do ensino básico.*

A formulação desta intencionalidade investigativa aponta para a necessidade de atender a três desafios que enformam o presente estudo:

- A contextualização do programa de generalização das AEC num quadro interpretativo da análise das políticas públicas, neste caso da política de ETI.
- O reconhecimento do referido programa como um “instrumento de ação”, que permita relacionar o contexto de formulação e os fundamentos da política de ETI com o contexto de receção e de prática dessa mesma política.
- A análise das representações dos atores escolares – resultantes de processos de receção e tradução da política de ETI –, sobre as reconfigurações e as lógicas organizacionais decorrentes da implementação do programa, no 1.º CEB, em particular nas conceções e práticas de monodocência e coadjuvação.

Estes desafios remetem para a contextualização teórica da política de ETI e para as potencialidades interpretativas e explicativas das suas dimensões de análise, bem como para a compreensão da ação e dimensões organizacionais, no contexto dos

agrupamentos de escolas públicas, focalizadas nos domínios de organização pedagógica e do trabalho docente.

Tendo em consideração estes pressupostos, propomo-nos com o presente estudo:

- Conhecer e analisar as representações dos gestores de topo e intermédios sobre o modelo de implementação da política de ETI e as suas implicações nas dimensões organizacionais dos AE.
- Analisar as implicações das AEC no regime de monodocência, ao nível da organização do trabalho dos professores do 1.º CEB, dos processos de articulação entre docentes e nos processos de transição do 1.º para o 2.º CEB.

Entendemos, assim, que do ponto de vista epistemológico e metodológico, a prossecução destes objetivos aponta para “uma abordagem analítica de tipo meso, isto é, intermediária entre a abordagem de estudo de focalização global e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida” (Lima, 2008, p. 83). As opções recaem, portanto, sobre uma focalização analítica do tipo interpretativa (centrada no que os atores pensam que deve ser), no plano das “orientações para a ação organizacional” (Lima, 2001). Trata-se de um olhar mesoanalítico sobre a escola como “unidade social e como ação pedagógica organizada”, que permite conhecer atores e as suas lógicas e práticas (os sentidos e as interpretações que atribuem à sua ação), dimensões organizacionais; modos de coordenação da ação...

O presente trabalho estrutura-se em cinco capítulos. No capítulo I fazemos o enquadramento da política de ETI em Portugal no âmbito das políticas públicas de educação e enquadrámos o programa AEC na legislação e desenvolvemos a sua dimensão educativa. Seguidamente, analisamos um *corpus* de estudos sobre a implementação do programa AEC e inseridos no campo epistemológico da Administração Escolar, recuperados a partir do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

A problematização da monodocência e o aparecimento das AEC é abordado no capítulo II, em que falamos da reconfiguração do 1.º CEB com a implementação das AEC que deu origem, segundo Pereira (2010), à monodocência coadjuvada.

Neste trabalho optamos por um estudo de casos múltiplos em três AE da cidade de Lisboa, sendo a metodologia do estudo desenvolvida no capítulo III. O nosso trabalho passa para um nível de abordagem intermédio entre o micro e o macro. Fizemos, desta forma, uma análise interpretativa que vai colher informações junto de diretores de agrupamento e de coordenadores de departamento curricular de modo a perceber o que pensam sobre esta problemática. A recolha de dados foi realizada por entrevistas semiestruturadas e análise documental ao PE e Regulamento Interno (RI).

No capítulo IV realizamos a apresentação e interpretação dos dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, que nos ajudou a encontrar respostas para os objetivos propostos para este trabalho. Por fim, no capítulo V, expomos as conclusões finais do nosso estudo que apontam para a importância do trabalho de parceria e articulação que é realizado entre os professores das AEC e os do 1.º ciclo, reconhecendo-se: a emergência de uma “monodocência coadjuvada”; a existência de relações profissionais de cooperação e articulação; e a existência de mais-valias para as escolas trazidas pelos professores das AEC, por serem portadores de outras valências de conhecimento e contribuírem para facilitar a transição entre ciclos.

CAPÍTULO I – A POLÍTICA DE ESCOLA A TEMPO INTEIRO

Partimos de pressuposto de que a ideia de ETI se traduz na agregação de “um conjunto de medidas de política educativa (Pires, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007) que articuladas, complementadas ou sobrepostas são dirigidas à valorização do 1.º ciclo do ensino básico” (Pires, 2012, p. 70), permitindo, assim, a “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em actividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (Pires, 2007, p. 78).

Tendo em conta este pressuposto e os contornos da ETI assinaladas por Pires (2012, pp. 71-75), assumimos, na esteira do autor, a “existência de uma política de ETI” (p. 70), que pode configurar-se como uma “política pública”, traduzindo-se esta num “programa de ação governamental num sector da sociedade ou num espaço geográfico” (Meny & Thoenig, 1992, p. 90). Assim, no presente capítulo, a partir da definição de política pública, procuramos apresentar e problematizar os seus principais elementos, relacionando a *fundamentação* da política com as dimensões da ETI (educativa, política e administrativa) (cf. Pires, 2012, 2014), o “modelo” de operacionalização da política de ETI, com o conceito de “instrumento de ação” e a *implementação* com a receção e tradução da política nos contextos organizacionais.

1. Os elementos da política pública de escola a tempo inteiro

Uma política pública, segundo Muller (2004, citado por Pires, 2012) tem as seguintes características:

- (i) é constituída por um conjunto de medidas concretas – a sua substância;
- (ii) inscreve-se num “quadro geral de ação”, o que permite distingui-la de simples medidas isoladas;
- (iii) compreende decisões de natureza mais ou menos autoritária, onde, de forma explícita ou

somente latente, a coerção está sempre presente; (iv) tem públicos (atores) aos quais afeta; (v) define objetivos a atingir (p. 45).

Hassenteufel (2008, citado por Pires, 2012) apresenta duas noções fundamentais nas quais repousa a expressão “políticas públicas”: “Estado” e “programa de ação”. Por um lado, as políticas públicas correspondem ao conjunto das ações do Estado, ainda que, em interação com atores não estatais, no sentido de coprodução da ação pública (*ib., id.*). Por outro lado, pressupõem “a existência de decisões e ações que dão lugar à formalização de actos, com um grau de maior ou menor coercitividade, que se organizam em torno de um ‘programa’ ou ‘quadro geral de acção’” Hassenteufel (2008, citado por Pires, 2012)

No âmbito da análise da política de ETI, Pires (2012), com base nas potencialidades interpretativas da “análise das políticas públicas”, procura interrogar o funcionamento do Estado e determinar o porquê da sua ação em relação a essa política específica, procurando compreender a definição do problema que lhe está subjacente e a sua inclusão na agenda política, bem como a identificação dos atores que participam no processo e a “compreensão das motivações para os seus comportamentos face à política (como definem a sua posição e em função de quê)” (p. 49). Assim, baseando-se em Hassenteufel (2008), aponta “três componentes principais duma política pública: 1) os seus *fundamentos* (o que remete para as suas finalidades e para o que motiva a sua existência); 2) os *instrumentos da acção* (que permitem os actores agirem); 3) o *público* (sobre o qual a acção pública exerce os seus efeitos)” (Pires, 2012, p. 50). Resumidamente, neste quadro interpretativo, a primeira componente remete para a revelação dos “*fundamentos cognitivos duma política pública*”, a segunda para a escolha dos “*instrumentos de acção*” disponíveis e a terceira para a análise da *implementação* das decisões (pp. 50-51).

Em relação aos *fundamentos*, no processo de análise da política de ETI, Pires (2012), procura identificar e compreender os sentidos dessa mesma política, com base nas ideias que lhes estão subjacentes, face às quais, os atores se posicionam, condicionando a sua própria ação, a partir de interpretações próprias. Desta forma, a própria política é, de acordo com Surel (2000, citado por Pires, 2012), condicionada por

crenças comuns de atores decisores, que definem a maneira como eles encaram os problemas públicos e concebem as respetivas respostas ou soluções, que procuram impor às perceções dos restantes atores. Trata-se de um processo de mediação e de produção de sentidos que permite balizar a intervenção dos diferentes atores.

Os *instrumentos de ação*, enquanto ferramentas teóricas, permitem estabelecer a relação entre as representações que orientam a política pública a sua materialização ou aplicação, bem como, de acordo com Lascoumes e Galès, (2004, citados por Pires, 2102), estabelecer as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários. Nesse sentido, os mesmos autores, salientam que os instrumentos estabilizam os modos de cooperação e os comportamentos entre/dos atores, privilegiando uns e preterindo de outros e definem os recursos utilizáveis – onde, quando, como e por quem. No entanto, os autores chamam a atenção para o facto de os atores serem dotados de recursos, terem uma certa autonomia e estratégias e a capacidade de fazer escolhas sendo mais ou menos guiados pelos seus interesses materiais e/ou simbólicos (Lascoumes & Le Galès, 2007, citados por Pires, 2012).

Assim, analisar a *implementação* é interessar-se pela forma como um programa público é apropriado, adaptado, reinterpretado e transformado pelos atores locais e organizacionais. É neste sentido que se pode defender que os contextos organizacionais, a partir das representações dos seus atores (no caso deste estudo, gestores de topo e intermédios), são potenciais analisadores das políticas nacionais, como é no caso da política de ETI.

2. Fundamentos da política – as dimensões da escola a tempo inteiro

Medidas e programas com características idênticas às da política de ETI e do programa AEC generalizado em Portugal Continental, têm sido aplicados, segundo Demeuse et al. 2008 (citados por Mouraz, Vale e & Martins, 2012), desde há cerca de vinte anos em vários países da europa com a intenção de promover a discriminação positiva. Nesse sentido, a ETI é apontada como uma das políticas educativas com maior alcance dos últimos anos (Verdasca, 2011), tendo como objetivo assegurar que todas as

famílias pudessem dispor de uma oferta educativa gratuita de AEC e refeições escolares. As escolas passaram a estar abertas 8h por dia (até às 17h30) ocupando as crianças enquanto os pais trabalham. A ETI foi introduzida em Portugal Continental pelo Ministério da Educação (ME), no ano letivo de 2005/2006 (Despacho nº 16795/2005, de 3 de agosto). As medidas desta política pretendem minimizar desigualdades sociais e promover o sucesso escolar, “em concordância com as tendências identificadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) na promoção da equidade na educação.” (Mouraz, Vale, & Martins, 2012, p. 4). Pires (2012) refere que a operacionalização da ETI “tem subjacente a preconização de uma educação global da criança, através da promoção e generalização de serviços educativos de enriquecimento curricular complementares às actividades lectivas obrigatórias” (p. 356). A globalidade da ação educativa, com a implementação da ETI, fica sob a tutela do Estado. As características coercivas desta política “apresentam uma tendência uniformizadora e homogeneizadora” (p. 356) com o objetivo de promover a igualdade no acesso aos serviços da educação pública.

A expressão ETI pode querer dizer, segundo Barroso (2014), “mais escola” devido ao aumento da carga curricular. Por sua vez, pode significar “outra escola” quando se acrescente uma verdadeira ocupação de tempos livres com atividades extracurriculares. Em Portugal, a política de ETI pretende conseguir que os alunos estejam o dia inteiro na escola prestando, assim, um apoio às famílias enquanto trabalham e, por outro lado, proporcionar às crianças atividades orientadas com o objetivo de promover a igualdade e melhorar os resultados escolares.

Segundo Pires (2012), a ETI em Portugal veio solucionar um problema político – o primeiro ciclo do ensino básico. A ETI apresenta-se não como uma solução técnica, mas como uma solução política que vem aumentar a importância da escola pública. Tudo se passa no espaço da escola, havendo uma “lógica centralizadora” (Pires, 2012, p. 113) da educação na escola pública limitando a oportunidade de escolha às famílias de optarem por outras ofertas fora deste âmbito. O modelo de ETI pretende dar iguais oportunidades de acesso aos serviços educativos e ao mesmo tempo pretende melhorar os resultados escolares. Assiste-se à formalização do enriquecimento curricular transformando o que tem vocação não-formal em formal (Pires, 2012). A exigência para

que os Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC) tenham preferencialmente as habilitações para o ensino básico e secundário dá uma indicação que as atividades desenvolvidas no âmbito da política de ETI estão em linha com uma disciplinarização do não-formal. A ETI representa a formação integral e global dos alunos e o esbater das diferenças no que diz respeito à igualdade de oportunidades opondo-se à lógica da escolha individual. Estamos perante uma oferta de serviços educativos que anteriormente não estavam ao alcance de todos. Nóvoa (2009), alerta para os perigos da “escola transbordante” apesar de ter havido ganhos a nível social indo ao encontro das necessidades das famílias que têm pouco tempo para cuidar das crianças devido ao elevado número de horas de trabalho exigido. A escola afastou-se da sua função de ensino e aprendizagem e abraçou as “missões sociais”.

Pires (2012), estabelece três dimensões da política de ETI: administrativa, política e educativa. A dimensão administrativa reflete sobre como é organizada e operacionalizada a política de ETI, através da mediação autárquica ou de outras instituições locais. Na dimensão política, a ETI opera uma mudança na escola pública com ao objetivo de diminuir as desigualdades no acesso aos serviços educativos. Na política da ETI seguida, o Estado surge como um “fomentador do serviço público, relegando o seu «fornecimento», prioritariamente, para os municípios (Estado Local), preterindo as agências do «terceiro sector» (social e não lucrativo)” (Pires, 2012, p. 105). A dimensão educativa da ETI reporta-se à criação condições para que os alunos estejam mais tempo na escola ocupados com atividades educativas orientadas, estando presente o propósito de elevar os resultados escolares dos alunos. Esta política tem subjacente a redução das desigualdades de oportunidade entre os alunos, possibilitando o acesso a atividades educativas orientadas de modo a ocupar o tempo livre de forma útil, mas também a ideia de que mais tempo na escola com um enquadramento adequado os resultados escolares serão melhores. Pires (2007), refere que na política de ETI é promovida uma educação global do aluno em contexto escolar. Dá-se o aumento da permanência dos alunos na escola ampliando-se, assim, a "forma escolar". Segundo Pires (2014), este modelo apresenta as AEC como um conjunto de disciplinas com programas para cumprir, lecionadas por professores, regulamentadas, uniformizadas e homogeneizadas, assistindo-se a uma certa escolarização das AEC.

Temos o aparecimento em massa dos "alunos a tempo inteiro" (Silva, 2007, p. 8). Cosme e Trindade (2007) falam da "hiperescolarização das crianças" (p. 17) para dar resposta a uma necessidade da nossa sociedade em que os pais não têm possibilidade de estar o tempo que desejavam com os seus filhos porque o horário de trabalho se estende por oito ou mais horas diárias.

Roldão (2008) entende que a intenção política das AEC é estabelecer uma equidade na oferta educativa para todos, uma vez que as crianças de famílias mais favorecidas já beneficiavam de atividades de enriquecimento curricular (desporto, música, línguas, etc.) pagas pelos pais. Assim, independentemente do seu estatuto económico, todas as crianças poderão usufruir destas atividades de enriquecimento curricular. Dentro desta ideia Abrantes, Campos e Ribeiro (2009), referem:

pode-se entender esta medida como uma política de promoção do bem-estar e de combate à exclusão social, em Portugal, uma vez que franjas consideráveis da população portuguesa não revelavam efetivamente capacidades de sustentar ofertas de qualidade para ocupar durante várias horas do dia, o que colocava aliás em causa o desenvolvimento e a própria segurança das crianças (p. 13)

As AEC por fazerem parte dos PE, Projetos Curriculares e PAA dos Agrupamentos ganham quase uma dimensão de frequência obrigatória apesar de serem facultativas. Na retórica de justificação lhes está subjacente, as AEC vão promover a formação integral dos alunos, logo quem não as frequentar ficará numa situação de clara desvantagem. A nível da área das expressões dá-se a ideia que estas vão ser trabalhadas no domínio do enriquecimento curricular e que, por sua vez, as áreas fundamentais do currículo serão alvo de uma atenção especial dos Professores Titulares de Turma (PTT). A monodocência como a conhecíamos há décadas está, agora, a sofrer alterações, passando para um regime de coadjuvação, tratando-se, segundo Pereira (2010), de uma das mais relevantes alterações desta reconfiguração da escola básica.

3. O Programa de Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular

3.1. O Programa de Generalização das AEC como instrumento de ação

Os instrumentos de ação, como referimos anteriormente, permitem estabelecer a relação entre as representações que orientam a política pública a sua materialização ou aplicação, bem como, de acordo com Lascoumes e Galès, (2004, citados por Pires, 2102), estabelecer as relações sociais específicas entre o poder público e os seus destinatários. Estes autores referem, também, que os instrumentos estabilizam os modos de cooperação e os comportamentos entre/dos atores, privilegiando uns e preterindo de outros e definem os recursos utilizáveis – onde, quando, como e por quem. No caso da ETI “o Governo procura impor as suas representações e regras de jogo, face às quais os restantes actores se vão posicionar” (Pires, 2012, p. 63) através do instrumento (Programa AEC) para tornar possível “a ação pública” e estabilizar “os modos de cooperação dos actores” (p. 63). Segundo o autor, o Programa AEC como instrumento de ação pública é um dispositivo técnico e social que estabelece as relações sociais entre o poder público e os atores no terreno.

O Programa AEC, como instrumento, tem um conjunto de regras e procedimentos dos quais Pires (2011) realça os seguintes: imposição dos estabelecimentos de ensino estarem abertos pelo menos até às 17h30 e no mínimo oito horas diárias; ser obrigatório, as escolas, oferecer, nas AEC, o inglês e o apoio ao estudo; imposição da realização da supervisão das AEC por parte dos professores do AE; os PAEC têm de ter requisitos de habilitações para exercer funções; regras para a elaboração de um horário semanal e elaboração de turmas; apoio financeiro às Entidades Promotoras (EP); processos de avaliação do Programa AEC. Todos estes aspetos definidos enumerados anteriormente “alicerçam” o Programa AEC como um instrumento da política de ETI, que organiza as relações sociais entre o Governo e os destinatários da política (Pires, 2011).

O Programa AEC, implementado no 1.º CEB, é, como referimos anteriormente, o principal instrumento da política de ETI em Portugal tendo, segundo Pereira (2010),

reconfigurado o 1.º CEB onde surgem novos atores (PAEC) que interagem com os alunos no mesmo espaço escolar que outrora “pertencia” aos professores em regime de monodocência. Este modelo de ETI sobrepõe-se a outros modelos que já existiam e não possibilita alternativas. Segundo o Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho as Autarquias, as Associações de Pais e Encarregados de Educação, as IPSS e os AE podiam ser entidades promotoras das AEC. Segundo Cosme e Trindade (2007) “a implementação das AEC tendo as autarquias como entidades promotoras dá início ao processo de municipalização da escola pública” (p. 11). Anteriormente, o Despacho nº 14753/2005, de 5 de julho, antecedeu a política de ETI criando no ano letivo de 2005/2006 o Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI) que se realiza em complemento educativo no 3.º e 4.º ano do 1.º CEB. O PGEI funcionou com uma duração semanal de um tempo e meio letivo (135 minutos); excepcionalmente em casos de dificuldade de disponibilização de espaços a duração podia ser de um tempo letivo (90 minutos), para o ano letivo de 2005/2006 (Artigo 12.º).

Castanheira (2014) refere na sua investigação que o XVII Governo Constitucional define um conjunto de medidas para valorizar o 1.º CEB (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2007; Pires, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007; Pires, 2012) que foram muito contestadas pelos atores (professores) no terreno:

- a valorização das áreas curriculares, fixadas com tempos semanais mínimos, numa forma de centralizar e rentabilizar, ao máximo, o tempo letivo dedicado ao português e à matemática;
- os programas de generalização da formação dos professores focalizada nas áreas de língua portuguesa, matemática e ensino experimental das ciências;
- a difusão do provimento de refeições e transportes escolares;
- a generalização do ensino do Inglês e de outras atividades de enriquecimento curricular (com transferência de competências para as autarquias e com o envolvimento de vários atores no acompanhamento e implantação dos programas);

- a dinâmica de reorganização e requalificação da rede do 1.º CEB, gerada pelo processo de encerramento de escolas isoladas e a integração destes em novas unidades escolares;
- melhoramentos e adaptações dos espaços escolares já existentes ou construção de novos edifícios;
- a transição impreterível de todas as escolas do 1.º CEB para um regime único de funcionamento, o regime normal das 9h até às 17h30 (no mínimo de 8h diárias);
- ocupação educativa em atividades de enriquecimento curricular;
- definição dos horários dos docentes destinados à componente não letiva para prestarem apoio ao estudo e para supervisionarem as AEC;
- implantação das aulas de substituição para suprir a falta dos docentes e para que se processe a ocupação plena dos tempos escolares. (p. 59)

3.2. Enquadramento normativo do programa de generalização das AEC

O Despacho 14460/2008, de 26 de maio “define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família”. Estabelece um horário de funcionamento dos estabelecimentos de pelo menos oito horas diárias até às 17h30m; o apoio ao estudo e o Inglês são AEC obrigatórias em todos os AE; a oferta AEC depende de um contrato entre o ME e as EP; a frequência é gratuita e não obrigatória.

Pires (2012) identifica três momentos de produção legislativa referente ao Programa AEC, mostrando a evolução legislativa desde 13 de março de 2005 (início do mandato do XVII Governo Constitucional) até 31 de julho de 2008, em que são produzidos os diplomas legais que regulamentam as AEC e o alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1.º CEB (cf. Figura 1).

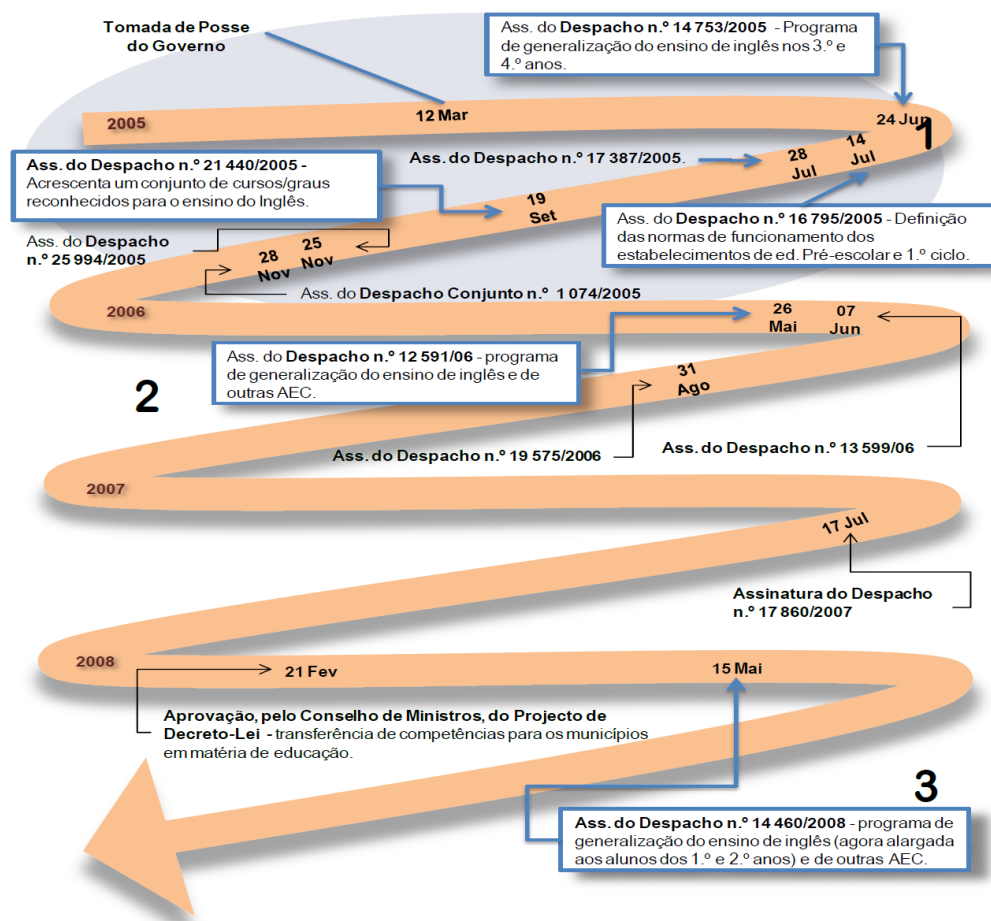


Figura 1. Evolução legislativa desde 13 de março de 2005 (início do mandato do XVII Governo Constitucional) até 31 de julho de 2008 (Pires, 2012)

Em 2011 é publicado o despacho 8683/2011 de 28 de junho que altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio introduzindo as seguintes alterações mais significativas:

- As atividades lúdico-expressivas passam a ser oferta das atividades de enriquecimento curricular;
- Estabelece que as condições de frequência das AEC devem constar no PEI dos alunos NEE
- Flexibiliza os horários das AEC possibilitando aos AE a alteração dos horários do 1.º CEB;

- Clarifica que as AEC não podem “substituir as áreas previstas nas Orientações Curriculares (...) no Currículo Nacional do Ensino Básico.” (ponto 31.1 aditado ao despacho 14460/2008, de 15 de maio);

Consideramos importante o conteúdo do ponto 31.1 que vem ao encontro das afirmações de Pires (2014) que considera que o modelo implementado apresenta as AEC como um conjunto de disciplinas com programas para cumprir, lecionadas por professores, regulamentadas, uniformizadas e homogeneizadas. Nesta medida, este novo despacho vem estabelecer claramente que as AEC não podem ser encaradas como parte do currículo continuando este sob a responsabilidade do professor do 1.º CEB.

As AEC passam a ter uma duração diária de noventa minutos e a sua duração semanal também é alterada.

Dois anos depois é publicado o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho (revoga o despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio e o despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho) cujas principais alterações foram as seguintes:

- O Inglês, na oferta das AEC, deixa de ser obrigatório;
- Os AE e as escolas não agrupadas, enquanto EP, se tiverem disponíveis docentes no quadro são obrigados a afetar esses recursos às AEC;
- A supervisão das AEC passa a ser definida no RI;
- As exceções ao horário das AEC têm de ser aprovada em Conselho Geral (CG) por proposta do Conselho Pedagógico (CP);
- A monitorização do Programa AEC passa a ser realizada por uma “comissão coordenadora” constituída por dois representantes da Direção - Geral da Educação e dois representantes da DGEstE.

Com a entrada em vigor deste despacho passa a haver a possibilidade dos professores do AE lecionarem as AEC e trabalharem de perto com os PTT. Nesta fase legislativa consideramos que começa a haver um maior envolvimento das estruturas dos AE (CG e CP) no processo de organização e operacionalização das AEC.

Em 2015 é publicada a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto (revoga o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho) introduzindo as seguintes alterações mais significativas:

- No 3.º e 4.º ano a oferta semanal de AEC passa ser de três a cinco horas e meia devido à introdução do Inglês no currículo;
- O CG passa a ter a responsabilidade de deliberar sobre o domínio e as durações diárias e semanais das AEC, sob proposta do CP e depois de ouvida a EP se esta não for o AE;
- O CG, sob proposta do CP, define os “mecanismos de avaliação das aprendizagens nas AEC” ponto 1 do artigo 12.º;
- O diretor passa garantir a divulgação dos critérios de avaliação das AEC;
- O diretor analisa e atribuiu ou não relevância ao *curriculum vitae* dos PAEC;
- As planificações são aprovadas pelo CG sob proposta do CP;
- A comissão coordenadora passa a ter mais quatro elementos: dois representantes da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e dois representantes do Instituto de Gestão Financeira da Educação, I. P. (IGeFE, I. P.).

Em junho de 2017 foi dirigida, pelo Diretor Geral da Educação, uma orientação aos Diretores dos AE, Presidentes de Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia, Presidentes das Associações de Pais e aos Presidentes das IPSS em que se alerta para a importância do tempo de brincar: “brincar permite que as crianças explorem o mundo que as rodeia, criando universos que conseguem dominar, desenvolvendo a criatividade, a autoconfiança e a resiliência necessárias para lidar com as incertezas e mudanças aceleradas que o futuro lhes reserva” (Pedroso, 2017). A carta refere o estudo de avaliação externa dos impactos das AEC, realizado em 2013 que vem mostrar a preocupação com a “excessiva escolarização das atividades de enriquecimento curricular, que se traduz em ofertas de carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o PE dos agrupamentos de escolas” (p. 2), referindo também que algumas AEC têm substituído algumas áreas da matriz curricular do 1.º CEB. São dadas recomendações para a planificação das AEC no ano letivo de 2017/2018:

“o tempo de recreio necessário para a brincadeira livre das crianças;
o caráter lúdico das atividades, que devem orientar-se para o desenvolvimento da criatividade e das expressões;
a utilização de espaços, materiais, contextos e outros recursos educativos diversificados, na comunidade, evitando-se a permanência em sala de aula;
a eliminação do agendamento de trabalhos de casa;
o enquadramento e apoios necessários para que todos os alunos possam participar nas atividades, independentemente das suas capacidades ou condições de saúde;
a garantia de que todas as componentes do 1º ciclo são abordadas pelo docente da turma, em período curricular” (p. 2).

Estas recentes recomendações vêm no seguimento das constatações de Cosme e Trindade (2007), Pereira (2010), Pepe (2012) e Pires (2014) sobre as tendências de escolarização das AEC.

Em agosto de 2017 é assinado o Ofício Circular/DGE/2016/3210 com recomendações no âmbito das AEC dirigido aos Diretores de Agrupamento de Escolas/Escola não agrupadas em que é elencado “um conjunto de princípios orientadores no momento da planificação e implementação” das AEC. A Tabela 1 ilustra a evolução da legislação referente às AEC de setembro de 2009 até agosto de 2017.

Tabela 1
Evolução da legislação referente às AEC de 3 de setembro de 2009 a agosto de 2017

Normativos	Revogações	Objeto
Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro		Estabelece 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.
Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho	São revogados: - O despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho; - O despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto; - O despacho n.º 21 440/2005, de 12 de	Altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que define 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.

	Outubro; - O despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho;	
Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho	São revogados: - O despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio; - O despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho.	Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).
Despacho n.º 5262/2014		Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).
Decreto-Lei n.º 169/2015. D.R. n.º 164, Série I de 24- 08-2015	São revogados o n.º 2 do artigo 2.º e o n.º 5 do artigo 6.º do Decreto -Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro	Procede à primeira alteração ao Decreto--Lei 212/2009, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular.
Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto	É revogado: Despacho n.º 9265- B/2013, de 15 de julho.	Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).
Despacho n.º 11069/2015, de 5 de outubro de 2015.		Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).
Declaração de Retificação n.º 912/2015 – D.R. n.º 203/2015, Série II de 2015- 10-16		Retifica o despacho n.º 11069/2015, de 28 de setembro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 194, de 5 de outubro de 2015, que designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).
Atividades de Enriquecimento Curricular (Carta ao Diretor do AE, Presidente da CM/ Junta de Freguesia, Presidente da Associação de Pais e Presidente da IPSS)		Recomendações no âmbito das AEC.
Ofício circular/DGE/2016/3210		Recomendações no âmbito das AEC.

3.3. Investigações sobre o Programa AEC

O Programa AEC tem sido tratado em diversos estudos vertidos em dissertações, projetos de intervenção e relatórios de estágio. Optamos por pesquisar nos trabalhos académicos de investigação desenvolvidos sobre esta temática, no âmbito da Administração Educacional. Os estudos analisados têm como tema a ETI e as AEC, tendo sido recolhidos no RCAAP. Na nossa pesquisa utilizamos os termos “ETI” e “AEC”, não tendo encontrado trabalhos com o objeto de estudo desta investigação: as implicações das AEC no regime de monodocência no âmbito da Administração Educacional.

Os trabalhos analisados têm essencialmente como objeto de estudo a implementação das AEC nas regiões autónomas e em algumas regiões do continente; a relação entre a indisciplina e as AEC; estudo das modalidades de gestão das AEC; estudo das autarquias como promotoras das AEC; organização das AEC; a música nas AEC; contributo das AEC para uma política local de educação; ETI no 1.º CEB.

Verificamos que a maioria dos trabalhos que analisamos são estudos de caso com diferentes abordagens teóricas e metodológicas, abordando principalmente duas problemáticas:

- As AEC e o sucesso educativo dos alunos (estudos centrados no efeito da política de ETI e do programa AEC na organização do trabalho das escolas e seu o contributo para o sucesso dos alunos).
- Estudos sobre a organização e gestão da ETI e do programa AEC realizado pelas autarquias;

A seleção dos referidos trabalhos ajudou a perceber a implementação e receção da política de ETI por parte dos atores no terreno e as representações dos seus efeitos na organização do trabalho dos docentes e no sucesso dos alunos, ajudando a interpretar o resultado do nosso estudo.

A investigação realizada por Costa (2012) menciona que a situação instável e precária dos PAEC condiciona o seu desempenho. A falta de especialização e ausência de formação pedagógica de alguns PAEC dificulta a articulação com os PTT. Na

dissertação de Pepe (2012) fez-se um estudo de caso na zona metropolitana de Lisboa onde nos deparamos com uma situação diferente da generalidade dos estudos analisados: um responsável referiu que na sua autarquia já há mais de vinte anos que se implementa, com o apoio da câmara, a monodocência coadjuvada. O enriquecimento curricular nas escolas dessa autarquia é realizado “dentro do período curricular com atividades que fazem parte do currículo” (Pepe, 2012, p. 65). Silva (2012) refere que os encarregados de educação apontam que as crianças, com a introdução da ETI, têm pouco tempo para conviver com outras crianças e com outros adultos fora do contexto escolar; assinala o facto de “a disponibilização das atividades terem pouco que ver com a realidade local e as suas dinâmicas” (p. 93).

Na investigação de Santos (2009), os PTT e os pais e encarregados de educação têm opinião favorável quanto à implementação das AEC desde que sejam realizadas fora dos tempos curriculares. O autor diz que os problemas que surgem com o programa estão relacionados com a discussão se o tempo de AEC deve ser utilizado em tempo de educação formal ou se deve promover:

...atividades de carácter eminentemente lúdico/recreativo, onde as vontades e motivações das crianças, e dos restantes elementos que compõem as comunidades educativas, deverão ser consideradas, implicando esta situação uma revisão dos conteúdos do currículo, onde se acrescentem as matérias que se julguem necessárias e se preveja a coadjuvação pedagógica. (Santos, 2009, p. 94)

No projeto de investigação de Guedes (2013) os PTT mostram-se disponíveis para articular com os diferentes intervenientes deste programa para que se consiga “uma melhoria do “espaço” lúdico na escola” (p. 61) para evitar o cansaço das crianças com um dia inteiro de atividades escolares. Mais uma vez os professores fazem reparos ao elevado número de horas que as crianças passam na escola em atividades formais.

Alguns dos trabalhos analisados convocam a monodocência e coadjuvação. Neste grupo integra-se a dissertação de Castanheira (2014) que aborda o tema da indisciplina após a implementação das AEC. O estudo refere que os professores do 1.º CEB reúnem

pouco consenso sobre a utilidade e importância do programa AEC achando que este é longo causando cansaço nas crianças. O modo de funcionamento muito formal das atividades e a falta de articulação dos PTT com os PAEC são outros pontos focados que interferem no funcionamento da monodocência. No projeto de Bento (2013) é referido que os PAEC sem vínculo causam alguma instabilidade nos alunos destas idades devido às frágeis relações estabelecidas com os mesmos. A falta de tempo para atividades lúdicas é outro dos fatores apontados ao programa devido ao aumento da carga horária. O autor considera que com a implementação da ETI fez chegar um grande número de professores (PAEC) “constituindo assim um desafio à cultura dominante nas escolas portuguesas, caracterizada por uma monodocência de pouca cooperação e partilha entre pares” (Bento, 2013, p. 5).

O trabalho de projeto de Alves (2013) refere que a monodocência versus pluridocência no 1º ciclo do ensino básico tornou-se um problema com a introdução da AEC transformando-se numa “manta de retalhos”. Existem, também, professores do 1.º CEB que considerem ser benéfica a presença de professores em coadjuvação devido ao longo tempo que as crianças passam na escola e à necessidade de competências especializadas em algumas áreas do conhecimento. Noutra investigação os PTT consideram que as crianças, por terem muito tempo de aulas, apresentam comportamento agitado, cansaço e “ficam saturadas e torna-se mais difícil e cansativo trabalhar com elas...” (Teixeira, 2013, p. 103). Este facto passa a ser, sem dúvida, mais um grande desafio à monodocência colocando aos PTT uma dificuldade acrescida à sua função de ensinar e ser uma referência para as crianças nesta idade.

No estudo de Martins (2012) é referido que houve “algum desconforto inicial” sentido pelos PTT quando os PAEC iniciaram as atividades. Passados seis anos esta situação parece estar a ser ultrapassada. O entusiasmo das novas ideias de alguns PAEC tem contribuído para atenuar a desconfiança dos PTT “habitados à tradicional monodocência no 1º ciclo do Ensino Básico” (Martins, 2012, p. 57).

Nestas investigações é notório que a introdução de novos profissionais (PAEC) nas escolas do 1.º CEB causou algumas resistências e “desconforto” aos professores do 1.º CEB habituados a um regime de monodocência e a um isolamento profissional de longas décadas. A indisciplina, o cansaço das crianças, a permanência de longos

períodos em atividades formais, a falta de articulação entre PTT e PAEC, são apontadas como pontos negativos do programa AEC. No início do programa AEC, Cosme e Trindade (2007) apontavam como uma vulnerabilidade a desqualificação social e profissional dos professores do 1.º CEB colocando a monodocência em causa, principal característica do 1.º ciclo. Por outro lado, temos a percepção que, depois de dez anos, está a haver alguma evolução na maneira como os professores do 1.º CEB estão a aceitar a coadjuvação em áreas especializadas. Também se torna evidente que, com o passar do tempo, se está a quebrar o isolamento do professor do 1.º CEB e que o trabalho colaborativo ganha terreno numa monodocência em mudança.

Em síntese, neste capítulo pretendemos organizar um quadro teórico para o nosso estudo começando por definir o conceito de políticas pública para problematizar os seus principais elementos, relacionando a *fundamentação* da política com as dimensões da ETI. Os três componentes das políticas públicas apontados por Hassenteufel (2008) (fundamentos, instrumentos de ação e público) possibilitam um quadro interpretativo. Analisamos a implementação da política de ETI em Portugal tentando perceber a forma como o programa público é apropriado, adaptado, reinterpretado e transformado pelos atores locais e organizacionais (Diretores e Coordenadores de Departamento do 1.º CEB). A política de ETI representa a formação integral e global dos alunos e o esbater das diferenças no que diz respeito à igualdade de oportunidades opondo-se à lógica da escolha individual. Pires (2012), estabelece três dimensões da política de ETI: administrativa, política e educativa, sendo esta última a que mais nos interessa para o estudo. A política de ETI promove a educação global das crianças em contexto escolar. As AEC aparecem muito escolarizadas (Cosme & Trindade, 2007) possibilitando aos pais terem as crianças na escola ocupadas com atividades educativas. O Programa AEC como instrumento de ação pública apresenta-se como um dispositivo técnico e social (Pires, 2012) que reconfigurou o 1.º CEB (Pereira, 2010).

O enquadramento normativo do Programa AEC foi analisado desde setembro de 2009 até agosto de 2017, ajudando a perceber a sua evolução e possibilitando a sua mobilização na análise e discussão dos dados. Foram selecionados trabalhos académicos

de investigação desenvolvidos sobre esta temática, no âmbito da Administração Educacional que nos ajudaram a interpretar o resultado do nosso estudo.

CAPÍTULO II - IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DAS AEC E IMPLICAÇÕES ORGANIZACIONAIS

1. Implementação do Programa de Generalização das AEC - contextos e tradução local

Na sua implementação, segundo Mainardes (2006, citado por Santos, 2009), as políticas poderão não ser aceites na sua totalidade pelos atores envolvidos havendo confronto de lógicas que vão influenciar o processo político. A implementação de uma política pública é considerada uma das partes mais importantes do processo. Nesse sentido, Birkland (2001) considera a implementação uma etapa difícil em que os atores se juntam para cooperar ou dificultar a política. A implementação pode ser definida como

um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação. (...) Isso se dá porque a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais. Desse amálgama nasce a ação, a política pública de fato (Lima & D`Ascenzi, 2013, p. 105).

Segundo Martins (2013), no momento da implementação das políticas há “lógicas de ação em confronto” (p. 116) porque o diálogo entre o Estado e os atores no terreno é muito reduzido. Esta falta de comunicação faz com que a implementação da política seja dificultada. A escuta ativa dos atores que vão implementar uma política evitaria constrangimentos na sua implementação. Nesta perspectiva, Lima e D`Ascenzi (2013) referem que o fracasso na implementação de uma política pública é muitas vezes apontado às falhas de comunicação. Torna-se bastante claro que os atores que estão no

terreno a implementar as políticas muitas vezes não conseguem corresponder às lógicas de ação do Estado. Martins (2013), refere a importância de perceber “as lógicas de ação em confronto” no momento da implementação de uma política invocando, também, a importância do diálogo entre o Estado e os atores locais que estão no terreno. Este diálogo torna-se difícil devido à multiplicidade de atores com interesses muito diversos que são convocados para a implementação da política. Lima e D`Ascenzi (2013), apontam que o sucesso da implementação de uma política tem ligação com a clareza com que os objetivos da mesma forem apreendidos pelos implementadores.

A educação integral, ideia subentendida à ETI em Portugal, veio colocar em cima da mesa, de acordo com Barroso (2014), “visões dicotómicas” (p. 9) da educação aquando da sua operacionalização. Durante a implementação do programa AEC surgiram, por parte dos atores no terreno, “lógicas de ação em confronto” (Martins, 2013, p. 116). No contexto micro onde as práticas ocorrem, segundo Santos (2014), as políticas nem sempre são aceites na sua totalidade estando sujeitas a novas interpretações e recriações que vão influenciar a implementação.

Como argumenta van Zanten (2004), muitas reformas nunca foram verdadeiramente aplicadas no terreno, ou então foram-no sob formas divergentes e até contraditórias com as intenções dos reformadores. Na perspetiva da autora, os atores locais desempenham, portanto, um papel central na avaliação da viabilidade local das políticas, no seu impulsionamento e na criação de condições para a sua realização (Zanten, 2004) exercendo, portanto, um trabalho de “adaptação e de mediação” (p. 88).

Na escola pública a implementação da política de ETI e do programa AEC foi uma mudança importante que provocou alterações nas rotinas instaladas e posicionamentos diversos dos atores no terreno.

Com a política de ETI surge a reconfiguração da escola pública que, segundo Palhares (2009), passa a ser “uma instituição mais ampla, diversa e contraditória” (p. 54).

Esta política de ETI que introduziu as AEC produziu impactos profundos na organização escolar, sentidos com intensidade a nível local. Como exemplo assistimos

ao alargamento de horários, à introdução de novos profissionais, à nova gestão de espaços, a alterações na planificação e a alterações na relação entre a escola e os pais.

Os AE são os locais privilegiados para conhecer como são interpretadas pelos atores organizacionais as alterações introduzidas pelas AEC. No nosso estudo assumimos um olhar mesoanalítico que nos permite estabelecer relações entre o “macro” e o “micro” através das representações dos participantes.

2. Os Agrupamentos de Escolas como espaços de contextualização e interpretação do programa AEC

2.1. O Agrupamento de Escolas como espaço de mediação

As escolas “não deverão ser concebidas como espaços de execução, mas de contextualização e transformação das políticas mantendo relações relativamente autónomas com o meio social, institucional e político” (Zanten, 2004, p. 97). São, em conformidade com a tipologia de Stephen de Ball, contextos de “trabalho de reinterpretação, de adaptação e de transformação das políticas ao qual se entregam os atores locais (Zanten, 2004, pp. 13-14)

No processo de implementação, há uma incontornável necessidade de os atores construírem sentidos sobre as políticas que lhe são apresentadas (Lessard & Carpentier, 2015), a partir das suas experiências. No âmbito organizacional, como o demonstram Coburn e Talbert (2006, citados por Lessard & Carpentier, 2015), a propósito das políticas baseadas em evidências, os gestores escolares têm um papel muito importante na produção de sentidos inerente à implementação de políticas educativas e um importante papel de mediação a fim de favorecer a coesão entre os níveis organizacionais (p. 181), tratando-se sobretudo de um trabalho de interpretação que se reveste fundamentalmente de uma dimensão política. As investigações centradas na construção de sentidos pelos atores, sublinham a importância das crenças dos gestores escolares em matéria de educação, da sua capacidade de agir como mediadores das

pressões institucionais e a sua competência para formular quadros de mudança que mobilizem os professores ou, pelo menos, fazer eco através deles (Lessard & Carpentier, 2015).

O nosso estudo vai ajudar a interpretar e a perceber as implicações desta política na monodocência. As representações dos atores organizacionais desta investigação (enquanto tradutores e interpretes), recolhidas através das entrevistas, vão possibilitar-nos um conhecimento das lógicas de posição que cada um tomou face à implementação das AEC e respetivas alterações organizacionais surgidas neste processo.

Lima (2008) afirma que a escola como categoria, nos estudos, tem uma “diversidade de representações académicas e de conceções” (p. 85), pelo que define cinco categorias:

- “A escola como categoria jurídico-formal” está presente nos estudos sobre legislação e administração educacional. Estuda a escola à luz das leis escolares, dos normativos, estatutos, “indiferente às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interacção” (p. 85);
- “A escola como reflexo” são estudos que abordam a escola assumindo que têm uma regularidade política e estrutural “situadas acima e fora das fronteiras escolares institucionalmente reconhecidas” (p. 85) dando pouco relevo aos atores e às suas ações;
- “A escola como invólucro” são as pesquisas que vão estudar as particularidades de cada escola (estudos de ordem pedagógica, didática, interações entre os atores, etc). “O contexto escolar surge, então, esboçado a traços largos e imprecisos” (p. 86);
- “A escola como coleção”: a escola é vista como uma soma de “certos atributos” (p. 86) não sendo estudada na sua globalidade. Nesta categoria englobam-se os trabalhos que estudam a escola de forma fragmentada, desligando os elementos uns dos outros. A escola não é apenas um somatório do conjunto das suas partes mas transcende “o resultado do processo de adição dos seus constituintes” (p. 86).

- “A escola como mediação” refere-se aos estudos que conseguem uma “capacidade de mediação analítica” (p. 87) articulando olhares que se encontram em diversas escalas de observação. O investigador coloca-se numa posição mesoanalítica podendo estabelecer relações entre a escala macro e micro. Esta categoria possibilita estudar a organização escolar em ação.

Entendemos que a categoria de escola como mediação (Lima, 2008) é a mais adequada ao nosso estudo porque pretendemos realizar uma análise, a partir das representações dos atores (Diretores e Coordenadores de Departamento do 1.º CEB), tendo em conta a monodocência/coadjuvação enquanto “unidade de análise organizacional”. A mediação como categoria permite analisar o posicionamento dos atores perante as políticas educativas, as lógicas em confronto (Martins, 2013), e as implicações do programa AEC como “instrumento” (Pires, 2011) na organização dos AE.

No ponto 1 do artigo 6.º da secção II do Decreto-Lei n.º 75/2008, o AE é definido “uma unidade orgânica, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis de ensino”. Lima (2011) considera que um AE é “uma organização específica da educação escolar” (p. 160) que pode ser estudado “utilizando” as categorias de análise anteriormente referidas, neste sentido o “agrupamento de escolas pode ser estudado, à semelhança de uma escola” (p. 160) procedendo-se a adaptações que se entendam necessárias.

2.2. Agrupamento de Escolas – dimensões organizacionais

Os AE que estudamos foram analisados do ponto de vista dos atores como uma instituição capaz de “organizar e agir” (p. 86), ou seja como uma “organização em ação”. Nesta medida teremos que convocar as dimensões definidas por Gonzalez (2003)

para nos ajudar a interpretar os resultados do estudo. As dimensões (estrutural, relacional, processual, cultural e de relação com o meio) estão, segundo a autora, relacionadas entre si não podendo ser pensadas isoladamente. Uma análise organizacional baseada na categoria de escola como mediação (Lima, 2008) terá de ter em conta as múltiplas dimensões (González, 2003) que em conjunto promovem as condições organizativas para se desenvolver os processos de ensino/aprendizagem. Um AE apresenta-se como uma “organização em ação” (Lima, 2011, p. 155) de carácter formal, dotada de meios onde se relacionam atores em “múltiplas dimensões” (González, 2003, p. 25).

A escola como organização complexa onde se desenvolve o currículo e onde vários atores se cruzam com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos, segundo Gonzalez (2003) é composta por diversas dimensões: estrutural, relacional, processual, cultural e de relação com o meio (cf. Figura 2).

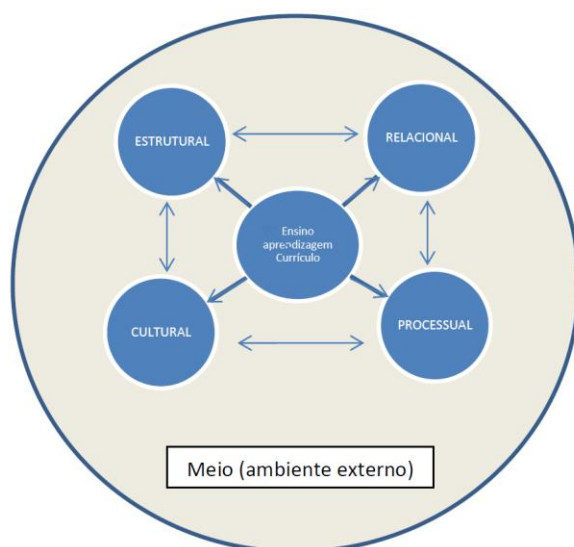


Figura 2. Dimensões da organização escolar segundo González 2003

A dimensão estrutural é a articulação formal dos seus elementos (González, 2003); são as funções burocráticas, hierarquias, regras e regulamentos (Hoy & Miskey, 2015).

A dimensão relacional engloba as redes de interação entre as pessoas que trabalham na escola; cada pessoa tem as suas ideias, crenças, concepções, interesses nem sempre coincidentes; esta dimensão é considerada uma das mais relevantes (González, 2003). A dimensão processual, segundo González (2003), diz respeito aos processos e ações que são desenvolvidas para que a escola desempenhe a sua função. A dimensão cultural refere-se aos valores, concepções e crenças; todas as dinâmicas ocorrem porque detrás existem valores, concepções e crenças que foram construídas na organização. As escolas desenvolvem as suas próprias culturas quando os seus atores organizacionais se relacionam e vão surgindo valores e maneiras de pensar e de agir comuns (Hoy & Miskey, 2015). A dimensão de relação com o meio são as relações estabelecidas com o meio, ou seja, com tudo o que é exterior à organização (Hoy & Miskey, 2015).

Ao estudarmos as escolas do ponto de vista organizacional temos de ter em conta que as dimensões anteriormente referidas, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem, segundo González (2003), estão relacionadas não podendo ser pensadas de forma isolada.

3. As Atividades de Enriquecimento Curricular e a organização do trabalho docente no 1.º Ciclo do ensino Básico

3.1. AEC, monodocência e coadjuvação

A escola básica, até meados do século XX estava confinada a três anos onde o ler, escrever e contar eram as competências exigidas. Nos anos sessenta do século passado percebeu-se que estas competências básicas eram insuficientes tendo surgido, segundo Pereira (2010, p. 222) “novos tempos e conteúdos curriculares”. Com as exigências da sociedade moderna novos conteúdos foram surgindo e aprofundando. O ensino básico que inicialmente tinha a duração de três anos passou para quatro, depois para seis e

agora situa-se nos nove. O professor do ensino “primário” era, geralmente, um profissional isolado sem contato com os seus pares. O professor era uma figura de destaque (juntamente com o médico e o padre) numa sociedade pouco instruída e fechada durante o período do Estado Novo. Responsável integralmente pelos seus alunos, era o único responsável pela gestão do currículo.

Fatores pedagógicos apontam para a monodocência como organização do processo de ensino no 1º ciclo. A guarda das crianças e uma organização curricular diferente "globalização/fragmentação" são outros aspetos pedagógicos apontados por Formosinho (1998) que afastam este ciclo de ensino do seguinte. A iniciação à vida escolar, a segurança, a iniciação às aprendizagens, a dependência física e psicológica necessita de uma articulação com os pais e encarregados de educação. É nesta etapa escolar que, segundo Roldão (2000), se criam hábitos de trabalho, competências de estudo e que se prepara a aprendizagem ao longo da vida. A monodocência apresenta-se como a solução mais indicada para este ciclo de ensino. O professor evidencia-se como uma referência fundamental para a criança, tendo uma responsabilidade total na gestão do espaço e do tempo escolar. Na fase da iniciação, os métodos curriculares baseados na globalização estão afastados da separação das disciplinas que ocorre no 2º ciclo possibilitando mais tarde o acesso a conhecimentos especializados (Roldão, 2000). A organização do processo de ensino em monodocência e a organização curricular de carácter global caracterizam o 1.º Ciclo. Cosme e Trindade (2007) afirmam que a articulação curricular é facilitada pela monodocência e que esta se constitui como uma solução curricular e pedagógica. A monodocência é, portanto, uma questão pedagógica num ciclo de ensino de iniciação.

A cultura profissional fechada do antigo professor “primário” começou a modificar-se com o projeto de “Escola de Área Aberta”, introduzido no início da década de 70, que teve origem em Inglaterra. Este projeto abria possibilidades a novas ideias no ensino. A conceção arquitetónica do edifício da escola era revolucionária em Portugal. O aluno passava a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho docente em área aberta facilitava o “trabalho colaborativo e solidário, a pedagogia diferenciada e formas alternativas de organização dos/as alunos/as.” (Vale & Mouraz, 2014, p. 92). Pela primeira vez se “ensaiou” a monodocência coadjuvada. Seguidamente foram

criadas as Escolas Básicas Integradas (EBI) e os agrupamentos verticais de escolas dando-se a integração do 1.º CEB. Os professores do 1.º CEB e os seus colegas do 2.º e 3.º CEB tiveram possibilidades de iniciar um trabalho de equipa. Os professores de expressões do 2.º CEB lecionam algumas aulas aos alunos do 1.º CEB pondo em prática uma coadjuvação “no sentido *topdown*” segundo Vale e Mouraz (2014). Os professores do 1.º CEB tiveram outras coadjuvações, nomeadamente, dos professores bibliotecários e do plano tecnológico. A monodocência coadjuvada aparece, assim, intimamente ligada ao trabalho colaborativo.

Segundo Abrantes (2000), o Projeto de Gestão Flexível do Currículo tinha como um dos objetivos proporcionar uma maior consistência e articulação entre os currículos dos três ciclos de ensino básico. (despacho n.º 4848/97 de 30 de junho e Despacho n.º 9590/99 de 14 de maio). O projeto foi lançado em 1977/1978 a título experimental e de caráter voluntário. No 1º CEB trabalharam-se as áreas curriculares não disciplinares (ACND), introduzidas em 2001 pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Nas escolas abrangidas pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da 1ª geração (Despacho n. 147-B/ME/96 de 1 de agosto), as áreas das expressões começam a ser trabalhadas num sistema de monodocência coadjuvada em que os docentes do 2º CEB asseguravam a lecionação aos alunos do 1º CEB que percorriam muitos quilómetros até à Escola-sede (Vale & Mouraz, 2014).

O professor do 1º CEB começou a partilhar a gestão do currículo dos seus alunos. Com esta mudança percebe-se que o trabalho isolado destes profissionais não está à altura dos novos tempos. As coadjuvações realizadas nas expressões, no inglês e nas tecnologias da informação e comunicação (TIC) alteram de forma irreversível a monodocência trazendo para esta área outros profissionais e acabando com muitos anos de isolamento dos professores do 1º CEB.

O programa das AEC no primeiro ciclo, lançado no ano letivo de 2006/2007, é o instrumento da política de ETI que possibilita a permanência das crianças na escola pública durante oito horas com atividades educativas, possibilitando refeições de forma generalizada. Atualmente, segundo Pires (2014), estamos perante um modelo que apresenta as AEC como um conjunto de disciplinas com programas para cumprir,

leccionadas por professores, regulamentadas, uniformizadas e homogêneas, apesar da legislação (Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto) as enquadrar como sendo de "natureza iminentemente lúdica e cultural". O despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro estabeleceu a repartição das 25 horas semanais do 1.º ciclo por disciplinas contrariando a interdisciplinaridade do currículo. A segmentação obrigatória das disciplinas reconfigurou, segundo Pereira (2010), a matriz interdisciplinar deste ciclo. A monodocência passa a ser coadjuvada (Pereira, 2010, p. 223). Estamos perante uma reconfiguração do 1.º Ciclo onde variados atores intervêm no mesmo espaço e com os mesmos alunos. Assiste-se à generalização da coadjuvação com a implementação do programa AEC (Pires, 2012). A coadjuvação no 1.º CEB já estava prevista anteriormente na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo) na alínea a do Artigo 8.º que refere: “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.”

A monodocência como a conhecíamos desde há décadas está, agora, a sofrer alterações com o programa AEC. As AEC, por sua vez, ganham uma importância formal com as ofertas educativas no âmbito da música, expressão físico-motora, inglês, etc. O recrutamento dos professores das atividades de enriquecimento curricular (PAEC) é feito junto de professores qualificados para a docência. Estamos perante uma política de ETI que pretende prestar serviços educativos de carácter não formal e “neutraliza essa intensão” fomentando a “expansão da «forma escolar»”. (Pires, 2013, p. 1).

O modelo de AEC oferecido pela escola pública (previsto no Artigo 7.º da Portaria n.º 644/A de 2015) de “carácter facultativo” e de “natureza iminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação com a escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” é financiado pelo ME. As entidades promotoras podem ser as autarquias, os agrupamentos, as associações de pais ou as IPSS. As entidades promotoras asseguram os professores, as instalações e os materiais para a operacionalização das atividades das AEC. As entidades promotoras podem recorrer a entidades parceiras para obterem os recursos necessários às atividades.

Este modelo privilegia a disciplinarização das atividades estabelecendo orientações programáticas, selecionando técnicos/professores com habilitação para a docência e exigindo que as AEC façam parte do PE e do Plano Anual de Atividades (PAA) dos agrupamentos. A regulamentação do programa condiciona a sua operacionalização. Com a formalização da oferta artística o modelo promove, a cargo do PTT, uma focalização na matemática, no português e no estudo do meio. Sem se admitir de forma frontal, o Professor Titular de Turma (PTT) fica responsável pelas áreas disciplinares estruturantes e os PAEC com as expressões.

Pires (2012) observa esta reconfiguração em duas perspectivas:

- para atenuar o estatuto subalternizado das AEC é-lhes dado um estatuto académico “de forma a não perderem (totalmente) a sua dignidade curricular e, ao mesmo tempo, a aliviar o seu estatuto subalternizado” (p. 101);
- esta reconfiguração apresenta-se como “uma intencionalidade política da generalização, homogeneização e estandardização de uma (nova) forma subtil de coadjuvação no contexto do 1.º ciclo do ensino básico” (p. 101).

Lima (1991) considera que o sistema educativo é centralizado e que impõe regras às escolas através de produção de legislação, isto condiciona o funcionamento da organização mas não quer dizer que os atores organizacionais as aplicam da mesma maneira. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” estabelecendo, por força da Lei, uma autonomia “cheia” de regras para cumprir. Os atores no terreno conseguem uma margem de autonomia e liberdade de modo a não reproduzirem fielmente a legislação imposta. A esta situação Lima (1991) designa de “infidelidade normativa”. Já Barroso (1996) refere que as escolas sempre desenvolveram ações de tomadas de decisão independentes das exigências da “autonomia decretada” pelos decisores políticos. Cada escola consegue uma identidade própria apesar da rigidez legislativa, nesta medida poderemos analisar os dados conseguidos no nosso estudo e compreender os eventuais efeitos da reconfiguração resultante da implementação do programa AEC no regime de monodocência e as suas implicações nas dimensões organizacionais nos AE escolhidos.

Na comunicação de Pereira (2010) intitulada “O “Calcanhar de Aquiles” do Programa AEC: A Articulação Curricular” são referidas as virtudes:

- “i) o papel de «resposta social» às necessidades das famílias, sobretudo às de menores recursos financeiros;
- ii) o potencial de ruptura com a lógica convencional e de “contaminação” do espaço escolar pelas ideias e práticas do não-escolar que esta medida comporta;
- iii) o reconhecimento do valor educativo, e da importância, das aprendizagens e experiências extra-curriculares no desenvolvimento pessoal e social das crianças;
- iv) a democratização do acesso a aprendizagens, saberes e atividades culturais, desportivas e artísticas, anteriormente, praticamente, arredadas dos tempos e espaços desta instituição escolar.” (p. 223)

E as vicissitudes do programa AEC no âmbito da ETI:

- “i) o risco de “híper-escolarização da vida das crianças» – um “efeito colateral” cujas implicações nos percursos escolares e vida futura das crianças importa seguir, conhecer e aprofundar;
- ii) a forte, mas em nosso entender mal sustentada, aposta na articulação entre a educação formal e a não-formal;
- iii) a instabilidade do dispositivo de democratização de acesso a todas as crianças “de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo”, que tem contribuído não só para subverter as finalidades do programa (nomeadamente o desejado equilíbrio entre e qualidade e equidade) como para, progressivamente,

transformar o que surgiu como uma «intenção louvável» num potencial «mau investimento»” (p. 223)

3.2. AEC, articulação entre docentes e processos de transição

O programa AEC ao ser introduzido num “ambiente” de monodocência não deixou ninguém indiferente. Os PTT viram chegar às suas escolas os novos profissionais (PAEC) e uma nova forma de organização da vida escolar dos seus alunos. Tal “revolução” depreende-se que trouxe às características da monodocência implicações que achamos interessante estudar. Os PTT passam a envolver-se na planificação das AEC, tendo em conta as orientações programáticas do ME. Os PTT têm a seu cargo a articulação das AEC com as atividades curriculares ficando com responsabilidades de acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido pelos PAEC.

As transições de ciclo “são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos” (Abrantes, 2005, p. 25). A mudança de contextos sociais causa por vezes alterações no desempenho escolar e social de uma criança. A mudança da escola do 1.º CEB onde só se tem um professor como referência (monodocência), para a nova realidade do 2.º CEB (pluridocência) provoca, por vezes, ansiedade e outros problemas a crianças e pais. Passar para a escola do 2.º CEB significa ter vários professores que lecionam outras tantas disciplinas, conhecer um novo espaço, fazer novos amigos, etc.

Em síntese na fase de implementação de uma política pública surgem lógicas ação em confronto (Martins, 2013) atribuindo-se este facto à falta de comunicação entre o estado e os atores no terreno. Santos (2014) refere que as políticas nem sempre são aceites na sua totalidade estando sujeitas a novas interpretações e recriações que vão influenciar a implementação. A política de ETI e do programa AEC foi uma mudança significativa que provocou alterações nas rotinas instaladas e posicionamentos diversos dos atores no terreno.

A categoria de escola como mediação (Lima, 2008) é a mais adequada ao nosso estudo para realizar uma análise, a partir das representações dos atores (Diretores e Coordenadores de Departamento do 1.º CEB), tendo em conta a monodocência/coadjuvação enquanto “unidade de análise organizacional”.

Neste estudo reconhecemos que o “agrupamento de escolas pode ser estudado, à semelhança de uma escola” (Lima, 2011, p. 160), procedendo-se a adaptações que se entendam necessárias. Os AE como instituições capazes de “organizar e agir” (Lima, 2008, p. 86), foram estudadas recorrendo ao ponto de vista dos atores, tendo sido convocadas as dimensões das organizações de Gonzalez (2003).

O ensino em monodocência e a organização curricular de carácter global caracterizam o 1.º Ciclo criando uma cultura profissional fechada nos professores durante muitos anos. O Projeto “Escola de Área Aberta” introduzido, no início da década de 70 encetou, um novo ciclo onde pela primeira vez se experimentou a monodocência coadjuvada. No ano letivo de 2006/2007 o Programa AEC veio trazer transformações às escolas: a monodocência passando ser coadjuvada (Pereira, 2010). A articulação entre docentes passa a estar prevista nos normativos e a disciplinarização das atividades das AEC faz com que o modelo do 1.º CEB passe a ser mais parecido com o 2.º CEB no qual vários professores lecionam as disciplinas do currículo. As transições de ciclo são considerados “pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos” (Abrantes, 2005, p. 25) e ocasiões que marcam a vida social de alunos, pais e professores. Nesta medida propomo-nos analisar as implicações das AEC nos processos de transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS

A introdução da ETI em Portugal continental trouxe para o âmbito da escola pública uma dimensão social que alterou a organização escolar. O Programa AEC, como o principal instrumento de implementação da ETI, veio proporcionar aos alunos a permanência na escola até às 17h30 com atividades de enriquecimento curricular de caráter facultativo de natureza lúdica, “leccionadas” pelo PAEC, com orientações programáticas definidas pelo ME. As AEC assumem um estatuto académico e introduzem uma forma generalizada de coadjuvação no 1.º CEB (Pires, 2012). Os professores do 1.º CEB em regime de monodocência são "obrigados" a relacionar-se profissionalmente e no mesmo espaço da escola com os PAEC. A implementação desta política pública é recebida de forma diferente pelos atores no terreno havendo a possibilidade de existirem “lógicas de ação em confronto” (Martins, 2013, p. 116).

Lima (2008) considera a escola “um objecto de estudo complexo e polifacetado” (p. 82) e apresenta três abordagens de análise (macro, meso e micro) de modo a clarificar o tipo de olhar que o investigador vai utilizar no estudo. Como já referimos, anteriormente, vamos assumir um olhar mesoanalítico para perceber, através das representações que os participantes (atores gestores), o que se alterou no contexto micro com a introdução das AEC nas escolas. A abordagem analítica tipo meso coloca-se numa situação intermédia entre uma análise global e uma análise mais restrita (Lima, 2008). Consideramos, portanto, que o objeto do nosso estudo deveria ser alvo de uma abordagem meso porque esta nos permite conhecer e compreender, a partir das representações dos atores organizacionais as influências e implicações do programa de generalização das AEC, nas lógicas organizacionais das escolas públicas ao nível do conceito e das práticas de monodocência no 1.º ciclo do ensino básico.

Neste estudo propomo-nos:

- Conhecer e analisar as representações dos gestores de topo e intermédios sobre o modelo de implementação da política de ETI e as suas implicações nas dimensões organizacionais dos agrupamentos de escolas;

- Analisar as implicações das AEC no regime de monodocência, ao nível da organização do trabalho dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, dos processos de articulação entre docentes e nos processos de transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico.

Realizamos um estudo de casos múltiplos em três AE na zona oriental de Lisboa que têm como entidades promotoras três instituições distintas: a Junta de Freguesia, a Associação de Pais e Encarregados de Educação e o próprio AE.

1. Estratégia de investigação - Estudo de Caso

A condução do trabalho que realizamos procura um melhor conhecimento da temática do estudo e foi escolhido por ser interessante e motivador para o investigador e para a investigação realizada no âmbito da educação básica.

No presente trabalho optamos por um estudo naturalista de carácter descritivo e de natureza qualitativa (Coutinho, 2011) para estudar a realidade concreta das implicações do programa das AEC na monodocência nos AE seleccionados. A investigação em Educação privilegia, segundo Bogdan e Biklen (1994) a “descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11). Os mesmos autores, referem que os métodos qualitativos se caracterizam por: recorrerem a fontes diretas de dados em ambiente natural; os dados serem principalmente de carácter descritivo; os investigadores estarem mais centrados no processo do que nos resultados; a análise de dados ser tratada de forma intuitiva; os estudos visarem a compreensão do significado que os participantes conferem às suas experiências.

No âmbito desta investigação naturalista utilizámos como estratégia o estudo de caso múltiplos, (Bogdan & Biklen, 1994) em que a multiplicação dos contextos assegura uma maior abrangência e credibilidade na conceção de teorias ou generalizações mais aproximadas. Estudar um caso (ou um pequeno número de “casos”, no nosso estudo) em detalhe, no seu contexto natural, foi a estratégia que achámos mais adequada.

Segundo Coutinho (2011), o estudo de caso “envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso” (p. 293). Segundo Afonso (2005), no estudo de caso pretende-se “...estudar o que é particular, específico e único.” (p. 70). Segundo Stake (1998), quando se estuda um caso pretende-se compreender esse caso e não outros.

Lima (2008) refere que o autor de um estudo deve escolher “o tipo de abordagem em termos de análise e de escala de observação e interpretação dos fenómenos” (p. 84). Sendo a escola um objeto de estudo complexo, mencionamos que pretendemos fazer “uma abordagem analítica de tipo meso, isto é, intermediária entre a abordagem de estudo de focalização global e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida.” (Lima, 2008, p. 83).

Segundo Nóvoa (1992), o estudo de uma organização como a escola, que como referimos é “complexo e polifacetado” (Lima, 2008, p. 84), passa para um nível intermédio entre o micro e o macro. Nesta medida, a abordagem analítica de tipo meso foi a mais adequada para responder à pergunta de partida formulada.

2. Recolha, tratamento e análise dos dados

Neste estudo utilizamos, como principal técnica de recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas individuais a Diretores e Coordenadores de Departamento do 1.º CEB, devidamente autorizadas por carta (ver Anexo A). Utilizamos, também, a pesquisa documental (legislação, RI e PE). O tratamento dos dados da entrevista foi realizado a partir da análise de conteúdo, segundo Esteves (2006). Os documentos analisados (RI e PE) ajudaram a caracterizar os AE não tendo contribuído com informações relevantes para o nosso estudo. Quando à legislação sobre as AEC recorremos à pesquisa e análise realizada de 13 de março de 2005 (início do mandato do XVII Governo Constitucional) até 31 de julho de 2008 por Pires (2012) e continuamos a análise da mesma, de 3 de setembro de 2009 até à atualidade. A análise dos dados compilados foi iniciada na fase de recolha e “a análise mais formal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 206) realizou-se depois dos dados estarem totalmente disponíveis.

Nesta investigação, as entrevistas semiestruturadas são a “estratégia dominante” para recolher dados. Com a entrevista pretende-se “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Segundo os mesmos autores, com as entrevistas semiestruturadas consegue-se obter dados comparáveis entre os vários entrevistados. Este tipo de entrevistas “são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento da gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2005, p. 99). O guião das entrevistas semiestruturadas (ver Anexo B) foi construído, como refere Afonso (2005), a partir das questões da nossa investigação. “A substância da entrevista é organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos.” (Afonso, 2005, p. 99). Segundo Bell (1997), na preparação das entrevistas “os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado” (p. 138). Depois da elaboração do guião testámos a entrevista para verificarmos a clareza das questões e praticarmos a gestão do tempo de modo ao entrevistado se sentir à vontade durante a mesma.

Na presente investigação optamos por uma amostra de oportunidade não pretendendo, por isso, constituir uma amostra “representativa” de todos os professores e direção dos três AE seleccionados. Segundo Matalon e Ghiglione (2005), o que importa “é assegurarmo-nos da variedade de pessoas inquiridas e confirmar que nenhuma situação importante para o problema tratado foi omitida aquando da selecção dos indivíduos” (p. 55).

A amostra desta investigação é composta por três agrupamentos de escolas da zona oriental da cidade de Lisboa. O critério de selecção dos agrupamentos teve em conta o facto de todos terem entidades promotoras das AEC diferentes e estarem situados numa zona de grande proximidade na cidade de Lisboa. As entidades promotoras dos agrupamentos escolhidos são as seguintes: Junta de Freguesia, Associação de Pais e Agrupamento de Escolas.

As entrevistas (ver Anexo C) foram realizadas a seis sujeitos seleccionados por considerarmos serem informantes privilegiados sobre a temática do nosso estudo. Assim sendo, participarão os seguintes atores educativos dos três agrupamentos de escolas escolhidos:

- Três diretores de Agrupamento de Escolas;
- Três coordenadores de departamento do 1.º Ciclo.

A análise dos dados recolhidos consiste num “processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevista, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) para se conseguir compreender o “material” recolhido para depois apresentar o que se encontrou. Analisar é interpretar “e tornar compreensível os materiais recolhidos” (p. 205), esta tarefa complexa foi efetuada a par da recolha de dados sendo a análise final mais apurada realizada quando todos os dados estavam disponíveis. No momento da recolha de dados foram surgindo e assinalados aspetos importantes para o estudo de forma a facilitar a análise final.

Utilizámos um gravador áudio digital para gravar as entrevistas, processo este que facilitou a transcrição posterior. Para tratar a informação proveniente das entrevistas semiestruturadas, recorreremos à análise de conteúdo, que, segundo Esteves (2006), trata-se de um conjunto de técnicas para tratamento de informação recolhida pelo investigador que permite realizar inferências “com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas” (p. 108).

A análise de dados das entrevistas “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas... que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão...” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) e permitir ao investigador apresentar aos outros o resultado do seu trabalho (ver Anexo D).

Foi construído um guião onde se inserem questões categorizadas de acordo com os objetivos traçados. A categorização é a ação de classificação e redução de dados que se consideram importantes para depois serem utilizados no estudo (Esteves, 2006). As informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas que não interessavam diretamente ao estudo não foram utilizadas na fase de tratamento de dados.

O *corpus* documental foi composto por documentos criados fora da investigação (legislação e documentos estruturantes dos agrupamentos). Depois de constituído o corpus documental realizou-se uma leitura flutuante (Bardin, 2002) com o propósito de ter um contacto com o material recolhido. A leitura foi-se tornando mais precisa “em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (Bardin, 2002, p. 96); na fase seguinte foram escolhidos os documentos que foram analisados. No nosso caso, analisamos os PE e os RI pois são dois documentos estruturantes dos agrupamentos nos quais não encontramos informações pertinentes para os objetivos do estudo. A análise dos referidos documentos serviu para nos ajudar a caracterizar os AE estudados.

3. Caracterização dos contextos e dos sujeitos do estudo

3.1. Caracterização das Freguesias dos Agrupamentos

Freguesia das Origens

Os AE Sépia e Prata situam-se na freguesia das Origens a mais populosa da cidade com uma rica história marcada por vestígios do paleolítico e pela ocupação mourisca. Esta freguesia teve atividade agrícola e industrial marcante. A sua população esteve ligada à agricultura, à pesca, à extração de sal e aos transportes fluviais. A partir do século XIV a aristocracia começa a construir quintas e casas de campo nesta zona. Com a revolução liberal de 1832-1834 surge uma burguesia ligada ao comércio e indústria. Desenvolvem-se nesta zona as atividades manufactureiras (saboarias e oficinas de oleiros), as indústrias de curtumes (1779), a fábrica de pregos (1798), a fábrica de chitas (1884), a tinturaria (1846) e a estampanaria (1874).

A freguesia foi criada em 6 de maio de 1397, o primeiro aglomerado populacional formou-se em 1566, junto à Igreja (Origens Velho). A primeira escola das Origens data de 1780 e acredita-se que deve ter surgido no Convento de S. Cornélio.

Nas Origens surgem, no século XX, os bairros e novas urbanizações. Surge um “bairro jardim” com habitação, comércio, espaços verdes, associações recreativas, recintos desportivos e escolas.

Freguesia de Matriz

A designação desta freguesia deriva do árabe *marbala* que significa “solo abundante em arbustos, charneca”. D. Afonso Henriques, depois a conquista da cidade aos Mouros, doou estas terras à Mitra em 1149. Outro dos locais notáveis da zona foi a Quinta da Matinha, conhecida por Braço de Prata. Séculos mais tarde estas e outras quintas foram ocupadas por instalações industriais. Até ao século passado era uma freguesia essencialmente rural, onde proliferavam as quintas e as hortas. Ainda hoje, estes nomes existem: a Quinta dos Ourives, a da Rosa, a das Flores, a das Amendoeiras, a do Leal, a do Marquês de Abrantes. Estas quintas eram exploradas, na sua maioria, por gentes vinda do norte do país e abasteciam os mercados, espalhados pelo bairro, pela vizinhança e, mais tarde, por toda a Capital. A freguesia de Matriz foi criada pelo Decreto-Lei 42.142 de 7 de Fevereiro de 1959. Encontra-se em franco crescimento tendo uma grande prevalência de habitação social. Esta zona da cidade beneficiou com a Expo 98.

Freguesia das Naus

Nesta jovem freguesia de Lisboa podem-se encontrar diversos vestígios da ocupação romana (estradas e pontes de elevada importância). Nesta zona, no século XI, foi travada a batalha de Sacavém. D. Afonso Henriques defrontou os Mouros na ponte de Sacavém abrindo caminho para a conquista de Lisboa. Na área havia belos palacetes onde a monarquia fazia as suas férias. Mais tarde, no final do século XVIII, assistiu-se a uma fase de industrialização. No século XIX chega o comboio e a indústria pesada (refinarias, matadouros, etc). No final do século XX surge uma exposição internacional que requalifica toda a área junto ao rio. Depois vieram os espaços de lazer, habitação de qualidade, zonas comerciais, hotéis, serviços, sede de grandes empresas e estações de transporte (comboio e autocarro).

Esta freguesia vai da margem esquerda do rio Trancão até à avenida do Marechal Gomes da Costa. É limitada a nascente pelo Tejo e a poente pela Avenida do Infante D.

Henrique, Praça de José Queirós, Avenida da Boa Esperança, Rua 1.º de Maio e Linha de Caminho-de-ferro. No presente a Freguesia tem cerca de 21000 habitantes numa área de 5,44 Km2.

3.2. Caracterização dos Agrupamentos

O Agrupamento de Escolas Sépia foi homologado em 28 de junho de 2012 e agrega cinco espaços escolares (quatro na freguesia das Origens e um na freguesia das Naus).

O Agrupamento de Escolas Prata é um TEIP, situado na Freguesia Origens, constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino.

O Agrupamento de Escolas Esmeralda está situado nas freguesias dos Origens e das Naus, sendo composto por três estabelecimentos de ensino. Este Agrupamento de Escolas foi criado por Despacho do Secretário de Estado de Educação de 1/7/2010.

Na Tabela 2 podemos observar os estabelecimentos de ensino, os recursos humanos, as ofertas educativas, e a percentagem de alunos apoiados pela Ação Social Escolar (ASE) dos três AE estudados.

Tabela 2

Estabelecimentos educativos, recursos humanos, ofertas educativas, percentagem de alunos apoiados pelo ASE dos três AE estudados.

	AE Esmeralda	AE Prata	AE Sépia
Estabelecimentos e tipologia	- Escola EB1 c/JI Esmeralda.	- EB1 c/ JI n.º 1 Prata - EB1 c/ JI n.º 2 Prata	-EB1 c/ JI n.º 1 Sépia; - EB1 c/ JI n.º 2 Sépia;
	- Escola EBI Esmeralda;	- EB1 c/ JI n.º 3 Prata;	- EB1 c/ JI n.º 3 Sépia;
	- Escola Secundária Esmeralda (sede do Agrupamento);	- EB 2, 3 Prata (sede do Agrupamento).	- Escola Básica do 2 , 3 Sépia; - Escola Secundária Sépia (sede do Agrupamento).

Recursos humanos	- 2030 alunos; - 294 professores; - 137 pessoal não docente.	- 1603 alunos; - 134 professores; - 75 pessoal não docente.	- 2557 alunos; - 242 professores; - 76 pessoal não docente.
Ofertas educativas	- Pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º CEB; - Todos os cursos científico--humanísticos do 10.º, 11.º e 12.º ano: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e artes. Cursos vocacionais. Curso profissionais de Técnico de Gestão, Animação Sociocultural e Artes do Espetáculo. - EFA (cursos de 2 anos –pós laboral) Português para todos, Ensino Recorrentes por módulos capitalizáveis.	- Pré-escolar e 1.º CEB; - 2.º e 3.º CEB;	- Pré-escolar e 1.º CEB; - Unidade de ensino estruturado para apoio a alunos com perturbação do espectro do autismo do 1.º ciclo; - 2.º e 3.º CEB com turmas/grupos de PCA; - Todos os cursos científico--humanísticos do 10.º, 11.º e 12.º anos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socio Económicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais; - Cursos Profissionais no 10.º, 11.º e 12.º anos de: Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade, Técnico de Turismo; - CEF: tipo II e III de Técnico de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e tipo VI de Técnico de Banca e Seguros; - Vocacional de Técnico de Telecomunicações.
Alunos apoiados pelo ASE (%)	12,2	42,4	33.04

Nas Escolas Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância (EB1c/ JI) dos três AE desenvolvem-se as AAAF para as crianças da educação pré-escolar; a Componente de Apoio à Família (CAF) e as AEC para as crianças do 1.º ciclo. Na Tabela 3 são apresentadas as Entidades Promotoras, as Entidades Parceiras, os horários, as ofertas, o número de horas semanais e o número de alunos do 1.º CEB referentes às AEC nos três AE estudados.

Tabela 3

Entidades Promotoras, Entidades Parceiras, horários, ofertas, número de horas semanais e número de alunos do 1.º CEB referentes às AEC nos três AE estudados.

	AE Esmeralda	AE Prata	AE Sépia
Entidade Promotora	Agrupamento de Escolas	Associação de Pais	Junta de Freguesia
Entidade Parceira	-----	Empresa A	Associação Recreativa A
Funcionamento	16h30 às 17h30 – EB1 11h às 12h (2º e 3º ano – EBI) 15h às 16h (1º e 4º anos – EBI)	16h30m – 17h30m	16h30m – 17h30m
Oferta AEC	AFD TIC Artes Plásticas Música Aprender a Estudar Educação Financeira Educação Rodoviária	AFD ALE Inglês Ser Engenheiro	AFD ALE Inglês
Número de horas semanais AEC	1.º e 2.º ano: 5 h 3.º e 4.º ano: 3 h	1.º e 2.º ano: 5 h 3.º e 4.º ano: 3 h	1º e 2ºano: 5 h 3º e 4º ano: 3 h
Número de alunos do 1.º Ciclo	384	558	542

3.3. Caracterização dos sujeitos

A amostra é composta por seis sujeitos (três diretores e três coordenadores do 1.º CEB) de três agrupamento de escolas da zona oriental de Lisboa,

Analisando os dados recolhidos em relação às idades verificamos que são todas superiores aos quarenta anos. No que respeita ao tempo de serviço só um sujeito tem menos de vinte anos de serviço.

Relativamente às habilitações literárias um dos docentes tem doutoramento, outro mestrado e os restantes licenciatura. A maioria dos sujeitos é do sexo feminino sendo apenas um do sexo masculino.

Nas Tabelas 4 e 5 são apresentadas as caracterizações dos Diretores e dos Coordenadores de Departamento do 1.º CEB, respetivamente.

Tabela 4

Caracterização dos Diretores

	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Formação especializada	Número de anos de serviço
AE Esmeralda	> 50 anos	F	Licenciatura	Administração Escolar	> 35 anos
AE Prata	≥ 40 e ≤ 50 anos	F	Doutoramento	_____	≥ 10 e < 20 anos
AE Sépia	> 50 anos	M	Mestrado	_____	> 35 anos

Tabela 5

Caracterização dos Coordenadores do 1.º CEB

	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Formação especializada	Número de anos de serviço
AE Esmeralda	≥ 40 e ≤ 50 anos	F	Licenciatura	_____	≥ 20 e ≤ 35 anos
AE Prata	≥ 40 e ≤ 50 anos	F	Licenciatura	_____	≥ 20 e ≤ 35 anos
AE Sépia	> 50 anos	F	Licenciatura	_____	> 35 anos

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Neste capítulo iremos apresentar os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas aos participantes neste estudo. Para efetuar a apresentação de dados revisitámos o enquadramento teórico.

Na apresentação dos resultados da análise de conteúdo procedemos à descrição das opiniões dos diretores e coordenadores do 1.º CEB relativamente a cada uma das dimensões que foram definidas:

Dimensão A. - Representações das Políticas de ETI;

Dimensão B. - Implementação (organização) das AEC;

Dimensão C. - Implicações das AEC na ação dos professores do 1.º CEB e na educação dos alunos.

1. Representações da Política de ETI

Nesta dimensão estabelecemos três categorias: representações de ETI, representações sobre o modelo de ETI e representações sobre o programa AEC. Os dados classificados nestas categorias vão ajudar-nos a compreender as representações que os participantes têm da política de ETI e do programa AEC.

1.1. Representações de ETI

A análise de conteúdo efetuada às entrevistas ilustra as representações que os atores têm sobre a política de ETI nomeadamente do seu papel social e educativo (cf. Tabela 6).

Tabela 6
Representações de ETI

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de UR
A1 Representações de ETI	Papel social ETI	Apoio à família	6
		Mais tempo na escola	6
	Papel educativo da ETI	Promoção da formação integral	1
		Intensificação do “modelo escolar”	9
		Resposta às necessidades dos alunos do 1.º CEB	1

Depois a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas no que se refere à representações de ETI (A1) subcategoria “papel social da ETI” o apoio à família foi muito referenciado. Nas respostas os intervenientes referem que o apoio social dado aos pais e encarregados de educação no âmbito da ETI foi, essencialmente, a permanência das crianças mais tempo na escola. A ETI veio dar resposta aos sobrecarregados horários de trabalho dos pais. Agora é possível “ter os filhos ocupados e, neste caso, bem ocupados” (Dir_P, p. 13) na escola enquanto os pais trabalham até às 17h30. A escola passa a assumir, assim, uma nova responsabilidade social: “a escola acaba por ser um complemento para a família.” (Dir_S, p. 1). Os pais encontram na escola uma forma de resolver o problema de ocupação dos filhos enquanto trabalham. Um entrevistado refere o seguinte: “como mãe, a escola da 9 às 17h30 tem uma vantagem que é uma pessoa trabalha e os miúdos estão entregues, bem entregues num contexto socialmente seguro...” (Dir_P, p. 2). Com a política de ETI a escola pública é reconfigurada passando a ter outras responsabilidades tornando-se “uma instituição mais ampla, diversa e contraditória”. (Palhares, 2009, p. 54)

Se por um lado, as crianças ficam ocupadas num lugar seguro (a escola) por outro constata-se um problema muito referenciado pelos intervenientes do nosso estudo: o tempo excessivo que passam na escola. O cansaço de uma criança que passa oito ou dez horas confinada ao espaço da escola é testemunhado nas entrevistas:

Eu sinto as crianças cansadas. As crianças chegam ao fim do dia cansadas com tanto tempo na escola. É a permanência dos alunos na escola... muito tempo na escola. Esse cansaço, esse tempo, reflete-se na forma de estar, no interesse pelas atividades, nas aprendizagens... reflete-se em tudo, esse cansaço. (Coord_E, p. 10)

Na investigação de Silva (2012) os próprios encarregados de educação referem que os alunos têm pouco tempo para conviver com os seus pares e com adultos fora do contexto escolar. Na investigação de Guedes (2013) também referencia que os PTT apontam o problema do tempo excessivo que os alunos passam na escola. Sobre a indisciplina Castanheira (2014) na sua pesquisa menciona que os professores do 1.º CEB consideram o programa AEC útil mas cansativo para as crianças devido aos longos períodos de permanência na escola.

No plano das representações do papel educativo da ETI são notórias as referências à intensificação do modelo escolar, como exemplo um dos entrevistados mencionou o seguinte:

Esta filosofia das 9 às 17h30 é uma filosofia que não tem associado uma componente de trabalho de projeto, é uma filosofia que acarreta atrás dela um currículo vasto e, portanto, a única coisa que os alunos fazem das 9 às 17 é ter aulas e mais do mesmo. (Dir_P, p. 1)

Nesta perspetiva, Guedes (2013), refere que os professores apontam a necessidade de se conseguir «uma melhoria do “espaço” lúdico na escola» (p. 61) de forma a evitar um dia inteiro de atividades escolares. Pires (2007) menciona que esta política de ETI promove uma educação global dos alunos em contexto escolar aumentando a duração do tempo na escola, ampliando a “forma escolar”. Já Cosme e Trindade (2007, p. 17) referem a "hiperescolarização das crianças" como uma necessidade social para responder aos horários de trabalho dos pais.

O elevado tempo que os alunos passam na escola referido pelos entrevistados deveria ser aplicado num “espaço de criatividade e onde os alunos possam empreender os seus projetos e construir algo. Que sintam a escola como deles e não como um modelo de transmissão/aquisição de conhecimentos” (Dir_P, p. 2). Esta opinião corresponde à ideia de Farinho (2010) quando refere que a ETI “tem como princípios fundamentais: sair, observar, criar imaginar, jogar, manipular, interrogar, formular hipóteses, tirar conclusões, provar, dar alternativas, entre outros.” (p. 137).

As ideias de “escolarização das AEC” (Coord_E, p. 10) e do “muito tempo na escola” (Dir_P, p. 1) referidas por vários diretores e coordenadores vêm contrastar com a necessidade apontada de “que os alunos também precisam de ter vida para além da escola.” (Dir_S, p. 1).

Segundo Pires (2012), «a ETI é percebida como uma resposta educativa que pressupõe um determinado “modelo educativo” que reforça a “forma escolar” (p. 98) característica da “escola tradicional”» os tempos livres das crianças são ocupados com atividades de caráter formal (AEC) com programas para cumprir passando. A política de ETI em Portugal tem subjacente a ideia que o tempo passado na escola deve ser ocupado com atividades educativas que promovam “a melhoria dos resultados escolares”. Os PAEC têm, preferencialmente, habilitações para a docência dando a ideia da “continuidade” da atividade escolar. O mesmo autor refere que a reconfiguração introduzida pela ETI no 1.º CEB pode ser encarada por duas perspetivas (Pires, 2012): a primeira por atribuir um “estatuto académico” às áreas do enriquecimento curricular; a segunda por introduzir uma coadjuvação num grau de ensino em que a monodocência vigora.

1.2. Representações sobre o modelo de ETI

A Tabela 7 diz respeito à Categoria A2 que nos dá informações sobre as representações dos entrevistados sobre o modelo de ETI. Neste ponto é possível conhecer a posição dos participantes face ao modelo de ETI e saber as representações sobre as potencialidades e fragilidades do mesmo.

Tabela 7
Representações sobre o modelo de ETI

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de UR
A2 Representações sobre o modelo de ETI	Posição face ao modelo de ETI	Posição crítica	2
		Concordância	2
		Atividades diversificadas proporcionadas	3
	Potencialidades do modelo de ETI	Possibilidade de trabalhar na modalidade de projeto	1
		Ocupação orientada das crianças	1
		Excesso de tempo na escola	10
		Fragilidades do modelo de ETI	Falta abordagem científica atualizada
	Parte curricular		2
	PAEC sem estabilidade		1

No que diz respeito às representações sobre o modelo de ETI, é apontado a título de exemplo, como crítica, que “neste momento a escola está a substituir muito a família...” (Coord_S, p. 1). Numa perspetiva de concordância com o atual modelo é referida a igualdade de “...oportunidades a todas as crianças de terem atividades e de preencher também os seus tempos de uma forma mais saudável” (Coord_E, p. 2) e o facto de a escola poder ser “...um espaço de criatividade onde os alunos possam empreender os seus projetos e construir algo” (Dir_P, p. 2).

As atividades diversificadas proporcionadas e a formação integral das crianças são as potencialidades mais referidas da ETI. “As potencialidades efetivamente contribuir para a formação integral das crianças e dar-lhes algumas atividades que são efetivamente enriquecedoras como complemento ou não do currículo” (Dir_E, p. 1).

O trabalho de projeto também aparece referido como uma potencialidade da política de ETI. Este tipo de metodologia seria adequado à permanência na escola das crianças depois das aulas curriculares:

As potencialidades seria a oportunidade para termos os alunos aqui em modalidades de projeto em que eles próprios pudessem ser promotores de ideias e de construir algo que fosse uma mais-valia para a sociedade. Sociedade quer comunidade escolar quer comunidade exterior. (Dir_P, p. 3)

A fragilidade mais apontada é o tempo excessivo que as crianças passam na escola. Também é referido o “excesso de currículo” (Dir_P, p. 3) e “os professores, o corpo docente não ser estável.”. (Coord_P, p. 2). Os PAEC, segundo a Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto, Artigo n.º 17, ponto 1 “...devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo ou curriculum vitae relevante para o efeito”. O que não está previsto é a estabilidade laboral destes profissionais (muitos deles são portadores de licenciatura e mestrados na área da docência) que têm, de certa forma, responsabilidades na área da educação.

1.3. Representações sobre o Programa AEC

As representações sobre o Programa AEC surgidas das entrevistas aos participantes estão resumidas na Tabela 8. Neste subcapítulo é possível conhecer as perceções dos participantes quanto ao programa AEC nas seis subcategorias que a tabela seguinte ilustra.

Tabela 8
Representações Programa AEC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de UR
A3 Representações Programa AEC	Valorização das AEC	Contacto dos alunos com outras atividades	3
		Sucesso escolar	1
		Valorizado pelos atores	1
		Interação com outras entidades	1

Desvalorização das AEC	Pouca importância dada às AEC	4
	Difícil implementação	2
Envolvimento de outros atores	Constrangimentos na contratação dos PAEC	2
	Valorização da escola com a entrada dos PAEC	4
Relação das AEC com as atividades curriculares	AEC separadas das atividades curriculares	3
	Articulação de atividades	10
Facultatividade das AEC	Liberdade de escolha das atividades por parte dos EE	7
Pertinência (necessidade) PTT trabalharem com PAEC.	Trabalho de grupo	6

Quanto às representações Programa AEC, na subcategoria “valorização das AEC” são apontados vários aspetos como as diversas atividades que são oferecidas, o contacto que se estabeleceu com as parcerias realizadas e há também a menção a algum sucesso escolar noutras áreas como refere Coord_S, (p.2): “penso que foi benéfico e podemos até verificar (na minha opinião) que os meninos até acabam por ter sucesso nas outras áreas”.

No que se refere à oferta “as AEC foi um bom programa porque permitiu que as crianças tivessem contato com outro tipo de atividades” (Coord_S, p. 2). Estas ideias vêm ao encontro de uma das virtudes apontada por Pereira (2010) às AEC: “o reconhecimento do valor educativo, e da importância, das aprendizagens e experiências extracurriculares no desenvolvimento pessoal e social das crianças” (p. 223).

Dir_S (p. 3), referiu a importância de se estabelecer parcerias com a comunidade de modo a valorizar e enriquecer o processo educativo: “é uma maneira da escola manter alguns contactos, alguma ligação, algumas parcerias com o meio envolvente e que nos podem ajudar no ato educativo”.

No entanto, encontram-se bastantes opiniões (representações) nos intervenientes da nossa investigação que vão no sentido da desvalorização das AEC:

- “Para mim, neste momento, as AEC não têm grande importância a não ser uma forma de ocupar as crianças. Eu acho que neste momento é isso que está a acontecer...” (Coord_P, p. 1).
- “A não ser para ocupar e ter os meninos dentro de quatro paredes... não vale nada” (Coord_P, p. 1).
- “Como tem acontecido não são valorizadas por ninguém. São simplesmente mais um tempo de brincadeira penso que não... que deveriam passar a ser tempo de brincadeira total e não estar a ocupar as pessoas” (Dir_E, p. 2).

Aspetos relacionados com a pouca valorização das AEC já tinham sido referenciados por Castanheira (2014) que no seu estudo sobre a indisciplina após a implementação das AEC, observa que os professores não reúnem consenso sobre a importância deste programa. Contudo, o estudo realizado por Martins (2012) aponta que depois de um período inicial de desconfiança por parte dos PTT, o programa AEC ganha algum relevo devido às novas ideias dos PAEC.

Quanto aos PAEC o problema principal apontado é a falta de estabilidade destes profissionais, este constrangimento nota-se no AE Prata onde a entidade promotora é a Associação de Pais e a entidade parceira é uma empresa:

- “Num período são capazes de conhecer quatro ou cinco PAEC” (Coord_P, p. 2).
- “...a não continuidade dos mesmos professores das AEC nas escolas cria constrangimentos aos coordenadores de estabelecimento e até mesmo às turmas” (Dir_P, p. 4).

No caso dos AE que têm entidades promotoras externas como é o caso da AE Prata e o AE Sépia há uma grande receptividade à entrada dos PAEC nas escolas. A valorização da escola devido à entrada dos PAEC é referida por diversos entrevistados destes AE:

Eu acho positivo. Nós não podemos fechar aqui no grupinho que está sempre a fazer a mesma coisa como era antigamente. Há uns anos atrás éramos um grupo restrito que estávamos aqui a lecionar as disciplinas e não passava disso. Limitava um bocado a criatividade a partilha. (Coord_P, p. 3)

“Eu acho positivo. Sou muito a favor da escola aberta. Tudo o que a escola puder absorver e que dê ênfase e possibilidade às crianças de participar e fazerem coisas novas acho que sim...” (Coord_S, p. 2).

“Os meninos também precisam de contactar com outras pessoas o que também é muito importante. Agora como é que eu vejo a entrada delas aqui... não acho que seja prejudicial, pelo contrário” (Coord_P, p. 3).

O trabalho de grupo com os PAEC é valorizado:

“Eu acho que é benéfico para nós e para eles. Há um trabalho de grupo, de colaboração. Acho que é muito positivo” (Coord_S, p. 2).

Eu acho positivo quando as coisas funcionam bem é muito positivo. É muito enriquecedor fazem-se coisas muito engraçadas porque nós sozinhas não conseguimos fazer tudo. Na monodocência nós temos diferentes áreas curriculares que dão muito trabalho. Geralmente as AEC participam nas atividades festivas como o dia do pai, o dia da mãe, o Natal e o final do ano. As AEC colaboram connosco e nós com eles na realização das diferentes atividades. Haver uma partilha entre ambos é ótimo. (Coord_P, p. 4)

Já Alves (2013) refere que apesar de todos os problemas sentidos com a introdução das AEC, há PTT que vêm valorizar o trabalho com os PAEC devido ao longo tempo que os alunos passam na escola e às competências destes profissionais em áreas especializadas.

No que diz respeito à articulação das atividades AEC com as atividades curriculares o Coordenador do 1.º CEB do AE Esmeralda e o Diretor do AE Prata referem:

“Depende muito dos professores. Depende muito dos agrupamentos, possivelmente. Os AE dão abertura para que os professores possam articular e fazerem as suas atividades como assim o entenderem. Há PTT que articulam muito bem com as AEC” (Coord_E, p. 3).

Os que têm uma forma mais aberta de estar na profissão acolhem e conseguem ter produtos finais muito interessantes quer do ponto de vista do ponto de vista da aprendizagem do aluno quer do ponto de vista do reconhecimento dos pais relativamente ao trabalho que está a ser desenvolvido. (Dir_P, p. 5)

Deixando a ideia que é importante a atitude do PTT em relação às AEC.

Quanto às áreas onde a articulação com as AEC é mais notória os participantes mencionam o Inglês, a Educação Física e as Expressões:

O conceito de exercício permite-me articular tudo o que está aqui nestas AEC. Desde logo exercícios linguísticos a aprendizagem do Inglês que me parece pertinente que nós só colocamos no 1.º e 2.º ano e depois exercício na própria atividade física. Ou se quiser atividade física e desportiva e atividades lúdicas e expressivas. (Dir_S, p. 4)

“Algumas têm relação com as AEC a Educação Física (EF), as Expressões, o movimento e drama, com as dramatizações...”(Coord_P, p. 3).

“Relativamente à articulação com as atividades curriculares temos a Educação Física, Artes Plásticas e a Música...” (Dir_E, p. 2).

Noutro sentido vão as opiniões dos participantes que mencionam a separação que existe entre o trabalho do PTT e as AEC:

Há alguma dificuldade nestas relações exatamente pelos constrangimentos todos que eu já disse. Quando as pessoas não aceitam, digamos, a entrada destas pessoas, ou que estas pessoas partilhem, porque ao fim ao cabo para haver estas ligações entre o PTT e os PAEC é preciso haver partilha. E quando as pessoas não estão, disponíveis para dificilmente há uma articulação que permita que as próprias AEC desenvolvam competências curriculares de forma lúdica. (Dir_P, p. 5)

“Na nossa escola houve uma separação. Há 2 anos, quando passaram para a autarquia nós deixámos de ter tanta influência, deixou de haver tanta interação entre a escola e a entidade promotora” (Coord_S, p. 2).

No que concerne às representações da facultatividade das AEC todos os intervenientes concordam com o espírito da Portaria 644-A/2015 a este respeito:

“Sim. Pelos objetivos das AEC tem de ser mesmo facultativo. Acho que um pai deverá ter toda a legitimidade acabado o tempo escolar de fazer as atividades que ele bem entender” (Coord_E, p. 3).

“Deve ser facultativo porque eu tenho aqui meninos que têm outras atividades fora da escola. Não vamos impor aos pais que os meninos fiquem aqui e percam sem essas atividades” (Coord_S, p. 2).

A principal razão apresentada para as AEC serem facultativas é o facto dos pais e encarregados de educação poderem escolher outras atividades fora do âmbito das AEC. Uma coordenadora refere que seria importante que os pais não fossem obrigados a ter os seus educandos em todas as AEC, podendo escolher de entre as três áreas as opções que mais lhes agradasse:

E até acho mais, além de ser facultativo a matrícula... é facultativa mas depois a frequência é obrigatória, a partir do momento em que está matriculado tem que lá estar e em todas. Eu também não defendo

isso porque acho que um pai pode estar interessado numa AEC de Música e ter alternativa para outros tempos. (Coord_E, p. 3)

As AEC são atividades de frequência facultativa mas Pires (2012) salienta que a forma como são apresentadas passa a ideia de que quem não as frequentar pode ser prejudicado na sua “formação integral”. Nesta perspectiva a maioria dos participantes refere que a importância das AEC serem facultativas possibilita aos EE a opção por outras atividades para os seus educandos.

Quanto à pertinência dos PTT trabalharem com PAEC cinco dos participantes referem a importância do trabalho entre estes profissionais:

“Eu acho que é benéfico para nós e para eles. Há um trabalho de grupo, de colaboração. Acho que é muito positivo” (Coord_S, p. 2).

“As crianças são as mesmas, estão na mesma instituição. Estamos a trabalhar todos para o mesmo, que é para o desenvolvimento daquelas crianças, para a educação. Faz todo o sentido que estejamos juntos a trabalhar para o mesmo.” (Coord_E, p. 4)

Em síntese, nesta dimensão os participantes referem que o papel social da ETI é o apoio à família com a permanência das crianças mais tempo na escola. No que diz respeito ao papel educativo da ETI a intensificação do modelo escolar foi destacado por todos os Diretores e por Coord_E. Quanto às potencialidades do modelo de ETI são reconhecidas por todos os Diretores e por dois Coordenadores. As principais potencialidades referidas são as atividades diversificadas proporcionadas e a formação integral das crianças. Quanto às fragilidades o tempo excessivo que as crianças passam na escola foi apontada por todos os Diretores e por dois Coordenadores (Coord_S e Coord_P). Os currículos extensos e o corpo docente das AEC pouco estável foram referidos pelo Diretor e pela Coordenadora do AE Prata.

Quanto as representações Programa AEC dois Diretores e um Coordenador valorizaram as diversas atividades que são oferecidas às crianças. O Diretor do AE Sélia refere a importância que este programa tem na realização de parcerias com o meio

envolvente e o Coordenador do AE Esmeralda menciona que as AEC foram, inicialmente, muito bem recebidas e valorizadas pela comunidade escolar.

Os participantes dos AE Prata e Esmeralda têm representações que desvalorizam o Programa AEC (pouca importância e difícil implementação), enquanto no AE Sépia não se observou nenhum registo neste sentido.

No AE Prata, onde a entidade promotora é a Associação de Pais e a entidade parceira é uma empresa, há uma instabilidade na substituição e recrutamento dos PAEC, nos outros dois AE este constrangimento parece ser reduzido ou mesmo não existir.

Os participantes mencionam o Inglês, a Educação Física e as Expressões como as áreas onde a articulação com as AEC é mais notória. As AEC facultativas são bem aceites, tendo em conta que os pais e encarregados de educação podem, assim, escolher outras atividades fora deste âmbito.

Quanto à pertinência dos PTT trabalharem com PAEC, cinco dos participantes referem a importância do trabalho entre estes profissionais. A valorização da presença dos PAEC na escola parece ter muita importância apesar dos constrangimentos das substituições e da instabilidade profissional referida pelos participantes da AE Prata.

2. Implementação e organização das AEC

Na dimensão “implementação e organização da AEC” pretendemos conhecer como foram implementadas, organizadas e operacionalizadas as AEC nos AE estudados. As categorias criadas foram as seguintes: entidade promotora e oferta educativa, organização das atividades e operacionalização das atividades.

2.1. Entidade promotora e oferta educativa

A Tabela 9 apresenta a categoria B1 e as respetivas subcategorias. A Categoria B1 ilustra as opiniões que os participantes têm do processo de escolha da entidade promotora e da negociação da oferta educativa AEC nos AE estudados.

Tabela 9
Entidade promotora e oferta educativa

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º UR
B1 Entidade promotora e oferta educativa	Processo de escolha da entidade promotora	Seleção por entrevista	1
		Decisão do Diretor	2
		Decisão pela credibilidade da entidade	1
	Negociação da oferta educativa AEC	Avaliação de propostas das entidades promotoras	1
		Escolha feita em função do PE	1
		Escolha feita pelo Diretor	3
		Negociação entre o AE e a entidade promotora	1

Na categoria “entidade promotora e oferta educativa” no que se refere ao processo de escolha da EP nos AE Esmeralda e Prata é da responsabilidade do diretor.

“A decisão é do Agrupamento. Por defeito meu” (Dir_E, p. 3).

Verifica-se que AE Prata a decisão é participada pelo Conselho de Docentes e Conselho Pedagógico:

Atualmente fazemos uma avaliação da EP. Falamos em conselho de docentes nos pontos positivos e os pontos negativos. Fazemos uma ata e no final do ano todas as informações são partilhadas em CP. Os conselheiros dão a sua opinião, mas a decisão final é sempre da Sr.^a Diretora. (Coord_P, p. 4)

A oferta educativa das AEC nos AE Esmeralda e Prata foi realizada pela Direção. No AE Sépia a decisão passou por uma negociação com a EP e posteriormente “foi decidido a nível de AE” (Coord_S, p. 3).

2.2. Organização das atividades

A Tabela 10 resume as informações dadas pelos participantes sobre a organização das atividades das AEC em cada AE.

Tabela 10
Organização das atividades

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º UR
B2	Modelo de organização	Modelo que não funciona	4
Organização das atividades	AEC (pela entidade promotora)	Modelo que funciona bem	4
		Relacionamento entre AE e a EP	Boa relação de proximidade
	Realização das AEC pela entidade promotora	Vantagens	7
		Desvantagens	3

Quanto ao modelo de organização das AEC por parte da EP todas as coordenadoras têm uma visão crítica:

“Não vejo com muito bons olhos. Nós até gostaríamos de mudar. Da maneira como estão a decorrer não funciona” (Coord_P, p. 5).

“Eu só tenho a dizer a nível da orgânica que funciona muito mal” (Coord_P, p. 3).

“Devia haver mais interação como tínhamos com a antiga promotora” (Coord_S, p. 3).

“Sinceramente acho que não funciona. Porque são professores do 2.º, 3.º CEB e Secundário e portanto há uma dificuldade em trabalhar com estas crianças e sinto que para eles é uma desvalorização em trabalhar no 1.º CEB” (Coord_E, p. 4).

Quanto aos Diretores as opiniões vão em sentido totalmente oposto aos dos seus Coordenadores:

É o modelo de organização que está previsto. Tem um coordenador, tem um diretor, tem um coordenador em cada escola, coordena as atividades. Vai coordenado também a necessidade de substituições. Coordena esses processos. Articula com os PTT e também com o coordenador de estabelecimento. Faz um trabalho... e muito próximo de nós direção sempre que há uma situação ou de necessidade de substituição ou de outra coisa qualquer remete essa informação de imediato a dizer que foi substituído o professor tal na escola tal. (Dir_P, p. 7)

Do Agrupamento (como EP) vejo o melhor possível pela articulação entre os docentes e também pelo contacto que os alunos têm com realidades diferentes do PTT. E até dos alunos do Secundário, porque por vezes fazemos essa interação. Os professores do Secundário levam os seus alunos para trabalhar com os pequeninos. (Dir_E, p. 4)

“Eu acho que é ótimo, se quer que lhe diga. Acho que as coisas funcionam bem. As pessoas das AEC colaboram com a escola na promoção das atividades que são também da escola” (Dir_S, p. 6).

Existe unanimidade quanto à boa relação existente entre a EP e o AE nos AE Prata e Sépia. Relembramos que esta questão não foi colocada aos participantes do AE Esmeralda por ser o próprio AE a EP das AEC.

2.3. Operacionalização das AEC

A Tabela 11 apresenta a categoria B3 (operacionalização das AEC) onde foi possível recolher muita informação sobre o modo como está a ser operacionalizado o programa AEC nos três AE estudados. Conseguimos informações sobre o perfil dos PAEC e o seu relacionamento com os PTT e a supervisão das AEC por parte do AE. Ficamos a conhecer as mudanças sentidas nas escolas com a introdução das AEC e quais as AEC mais relevantes para os participantes. A relação entre os PAEC e os pais e Encarregados de Educação foi outro assunto abordado pelos entrevistados.

Tabela 11
Operacionalização das AEC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º UR
B3 Operacionalização das AEC	Aspetos positivos	Não se apontam problemas	3
		Rápida resolução de problemas	1
		Menos indisciplina	1
		Rotina	2
	Aspetos negativos	Problemas de indisciplina	2
		Turmas grandes	1
		PAEC (faltas e desistências)	2
		Desvalorização das AEC	1
		PAEC do secundário	1
	Perfil dos PAEC	Perfil adequado dos PAEC	5
		PAEC com vínculo precário	2
		PAEC não profissionalizado	2
		PAEC jovens	1
		PAEC e indisciplina	2
	Supervisão AEC	Supervisão pelos PTT	2
		Supervisão centrada na Coordenadora de Estabelecimento	2
		Supervisão pela direção	1
Supervisão centrada num coordenador (Art.º 79, ECD)		2	

Mudanças operadas na escola com o programa AEC	Mudança de comportamento dos alunos	1
	Mudança no horário dos PTT	2
	Interação com PAEC	2
	Acréscimo de responsabilidade do PTT	1
	Alunos mais tempo na escola	1
	Novas atividades proporcionadas aos alunos	2
	Introdução dos PAEC na escola (influência no trabalho dos PTT)	Fatores positivos: a entrada dos PAEC
Constrangimentos da entrada dos PAEC		6
Trabalho colaborativo com os PAEC	Conflito entre PTT e PAEC	1
	Trabalho próximo com os PAEC	11
Articulação dos PTT com os PAEC	Conhecimento mútuo do trabalho entre o PTT e o PAEC	5
	Contatos (comunicação) PTT e PAEC	24
AEC mais relevantes	AEC são todas relevantes	2
	AEC relevantes INGLÊS	2
	AEC relevantes: INGLÊS e AFD	1
	AEC relevantes: AFD e Educação Musical	1
	AEC relevantes: AFD	1
	AEC relevantes: “Ser Engenheiro”	1
	Participação dos EE na operacionalização das AEC	Participação pontual
Os EE não têm qualquer participação		3
Relação entre os PAEC e os EE	Contatos informais	4
	Não existem contactos	4
	Contatos formais	4

No que diz respeito à operacionalização das AEC são referidos como aspetos positivos a rápida resolução de problemas e uma certa rotina instalada:

- “se houver algum problema os PAEC rapidamente resolvem passando a informação aos PTT” (Coord_S, p. 3).
- “eu acho que tudo corre bem. Talvez pela tal rotina que se foi instalando. Rotina aqui no bom sentido...que há coisas que devem ser bem rotinadas” (Dir_S, p. 9).

O Dir_E refere que “desde que é o agrupamento a entidade promotora e desde que nós usamos este modelo não temos uma única queixa nem sequer disciplinar das crianças que era uma coisa que acontecia muito”.

Quanto aos aspetos negativos as Coordenadoras dos AE Prata e Esmeralda salientam que a indisciplina é um dos problemas da operacionalização das AEC nos respetivos AE. Outro grande constrangimento referido é a “...falta de PAEC. A situação de falta de PAEC é muito complicado” (Coord_E, p. 5) e “a constante mudança de PAEC” (Coord_P, p. 5). Como exemplo desta situação é referido que há “muitas substituições” (Coord_P, p. 6) de PAEC e que isto causa muita perturbação ao funcionamento das atividades e aos próprios Assistentes Operacionais (AO) e Professores que lá trabalham.

A maior parte dos participantes refere que o perfil dos PAEC é adequado porque “agora todos os professores têm um curso” (Coord_S, p. 4) mas apontam que “... são pessoas que estão a recibos verdes” (Dir_P, p. 8). Costa (2012) aponta como condicionante ao desempenho profissional dos PAEC a sua situação instável e precária. Também é apontado que os PAEC não são profissionalizados: “A referência é que ainda não estarão profissionalizados quando muito terão uma formação académica da área mas não estão profissionalizados” (Dir_S, p. 8). Uma coordenadora relaciona os PAEC com a indisciplina:

- “eles não têm autoridade sobre os meninos. Eles não impõem a sua autoridade” (Coord_P, p. 6).
- “eles não reconhecem aquela pessoa como uma autoridade dentro da sala de aula” (Coord_P, p. 2).

A supervisão e o acompanhamento das AEC prevista no ponto 5 do Artigo 18.º da Portaria n.º 644-A/2015 veio trazer um acréscimo de responsabilidades aos professores do 1.º CEB: “São os PTT. Logo no início do ano, no horário, têm uma hora de supervisão das 16h30 às 17h30. Fazem a supervisão no horário não letivo” (Coord_P, p. 7).

Quanto às mudanças operadas na escola com a introdução das AEC dois participantes referem que “...veio trazer mudanças nos horários dos professores do 1.º CEB” (Dir_P, p. 9) provocando “uma enorme sobrecarga para os professores” (Coord_E, p. 6).

Outra das mudanças referidas foi a introdução dos PAEC nas escolas:

“A segunda grande mudança é a circulação de mais pessoas dentro da escolas e os próprios alunos terem mais pessoas a trabalharem com eles sem ser o PTT” (Dir_P, p. 9).

“Foi termos que nos ajustar a trabalhar em parceria” (Coord_P, p. 7).

Martins (2012) refere no seu estudo a desconfiança que os PTT tiveram com o aparecimento dos PAEC. Neste momento parece evidente que estas resistências e desconfianças estão a ser ultrapassadas: “o facto de haver aqui uma pluralidade de vozes, abordagens, e formas de trabalhar também é importante” (Dir_P, p. 9) e contribui para uma visão mais positiva dos PAEC.

Foi também referida como mudança sentida o facto de os alunos passarem mais tempo na escola e a introdução de novas “atividades que de certo modo estavam afastadas” (Dir_S, p. 9).

Quanto aos fatores positivos da introdução dos PAEC na escola é referido o seguinte:

- a “diversificação de experiências” (Dir_P, p. 10);
- a sala de aula “passou a ser um espaço mais aberto onde há mais pessoas que interagem com os alunos” (Dir_P, p. 10);
- “são professores muito jovens e isso é uma mais-valia” (Coord_E, p. 6);
- “há o poder articular as atividades...” (Coord_E, p. 7);

- “no fundo é diversificar as pessoas com quem se relaciona do ponto de vista pedagógico” (Dir_S, p. 10).

Estes discursos ilustram que os PAEC representam uma mais-valia a nível de introdução de novas ideias, possibilitando ao PTT uma articulação que proporciona abrir a sala de aula a novas realidades. A sala como um “bunker blindado” (Dir_P, p. 10) acabou. Os participantes têm uma opinião mais favorável da presença dos PAEC na escola. Quanto aos constrangimentos da entrada dos PAEC na escola é referida a pouca valorização destes profissionais pelos PTT e alunos e a sua falta de autoridade.

A existência de articulação dos PTT com os PAEC é muito referida por todos os participantes. Destaca-se a afirmação do Dir_S: "os professores do 1.º CEB realizam um trabalho colaborativo entre eles e depois também com quem representa as AEC. E envolvem-se em atividades da escola" (p. 11). A Coord_E, assegura que "os PAEC cooperam muito connosco" (p. 7). Nos três AE existe no mínimo uma reunião por período com os PAEC. Neste momento, nota-se que há uma cultura de articulação com os PAEC nos AE estudados.

Dir_S e Coord_P apontam o Inglês como uma das áreas mais relevante nas AEC enquanto Dir_E, Coord_P e Coord_E mencionam a Atividade Físico Desportiva (AFD). Apesar de no 3.º e 4.º ano haver Inglês curricular dois dos participantes reforçam a importância da iniciação à língua nos dois primeiros anos de escolaridade. Segundo Pires (2012), na dimensão educativa, o modelo de ETI “...é portador de representações de situações problemáticas” (p. 351) nomeadamente no que diz respeito à introdução precoce da língua inglesa em relação aos outros países europeus. Apesar de ser ter introduzido o Inglês curricular no 3.º ano de escolaridade no ano letivo de 2015/2016 dois dos participantes reforçam a importância desta área no âmbito das AEC.

A participação dos EE na operacionalização das AEC é praticamente inexistente, não indo além da sua presença nas festas e ao “...fornecimento de equipamento, material...” (Dir_S, p. 13).

No que se refere aos contatos entre os PAEC e os encarregados de educação verificamos que nos AE Prata e Esmeralda não existe qualquer comunicação: "não há, passa tudo pelo PTT e o PTT transmite." (Coord_E, p. 10). No AE Sépia os PAEC "mandam recados pela caderneta ou caderno. E pessoalmente também. Os PAEC convocam os pais quando necessitam" (Coord_S, p. 6) ou "sempre que queiram podem encontrar-se ou através da associação ou individualmente." (Dir_S, p. 13)

Em síntese, na dimensão “implementação e organização da AEC” e no que se refere à escolha da entidade promotora verificamos que a decisão do Diretor é muito importante. A escolha da oferta educativa das AEC teve, em todos os AE, uma ação preponderante das direções. Quanto ao modelo de organização das AEC por parte da EP as opiniões dividem-se entre os Coordenadores que são muito críticos e os Diretores que têm uma visão positiva do modelo.

No que diz respeito à operacionalização das AEC os aspetos positivos são a rápida resolução de problemas e uma certa rotina instalada. Quanto aos aspetos negativos o Coord_P e o Coord_E salientam que a indisciplina é um dos problemas da operacionalização das AEC. As faltas dos PAEC e as constantes substituições causa problemas no AE Prata. Os participantes acham que o perfil dos PAEC é adequado. Só o Coord_P relaciona o perfil dos PAEC com a indisciplina.

A supervisão e o acompanhamento das AEC veio trazer um aumento do horário e o acréscimo de responsabilidades e tarefas aos professores do 1.º CEB. A introdução dos PAEC na escola proporcionou o trabalho em parceria com os PTT, maior diversidade de atividades com alunos e uma abertura da escola a novas realidades. Por outro lado, os participantes do AE Prata, em que a EP é a associação de pais e a entidade parceira a Empresa A, apontam a indisciplina das crianças nas AEC como um constrangimento da entrada do PAEC na escola. A existência de articulação dos PTT com os PAEC é sentida nos três AE. O Inglês e a AFD são consideradas as áreas mais relevantes das AEC. Os encarregados de educação têm pouca participação na operacionalização das AEC, estando presentes em algumas ocasiões festivas e prestando algum apoio no fornecimento de material.

No AE Prata e no AE Esmeralda os PAEC não comunicam com os encarregados de educação (os PTT realizam essa tarefa); no AE Sépia os PAEC comunicam com os encarregados de educação pessoalmente e pela caderneta escolar.

3. Implicações das AEC na ação dos professores do 1.º CEB e na educação dos alunos

Na presente dimensão pretendemos saber que implicação teve o programa AEC na ação dos professores do 1.º CEB e na educação dos alunos. Das entrevistas emergem as categorias: AEC e transição, opiniões sobre o programa AEC e impactos na monodocência.

3.1. AEC e transição

O problema da transição entre ciclos é abordado na Categoria C1 (cf. Tabela 12). Os participantes deram a sua opinião importância das AEC na transição do 4.º para o 5.º ano.

Tabela 12
AEC e transição

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º UR
C1 AEC e transição	AEC facilitadoras da transição	As AEC facilitam a transição	8
		As AEC não contribuem para a transição	6

No que diz respeito às AEC e à transição entre o 1.º e o 2.º CEB todos os entrevistados, exceto Coord_P, são da opinião que as AEC facilitam a transição devido à existência de vários professores: “porque desde o 1.º ano habitam-se a ter outros professores” (Coord_S, p. 6).

Em sentido contrário, Coord_P argumenta que “se os PAEC tivessem perfil para estar à frente da turma, se controlassem a turma, se ensinassem regras e obrigassem a cumprir mas como não, não são facilitadoras” (p. 10). Reforça ainda este participante que “não facilita por causa do comportamento, por falta de autoridade dos PAEC” (p. 10).

3.2. Opiniões sobre o Programa AEC

A Tabela 13 resume a Categoria C2 onde se recolheu informação sobre as opiniões que os participantes expressam acerca das AEC, nomeadamente quanto aos benefícios e aos aspetos menos conseguidos do programa.

Tabela 13
Opiniões sobre o Programa AEC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º UR
C2 Opiniões sobre o Programa AEC	Benefícios atribuídos às AEC	Desenvolvimento das crianças	7
		Trabalho de projeto	1
		Garantir uma dimensão lúdica às crianças	3
	Aspetos negativos atribuídos às AEC	Desvalorização das AEC pelos PTT e EE	2
		Tempo excessivo na escola	2
		Indisciplina	2

Quanto à opinião sobre o programa AEC são referidos os seguintes aspetos positivos:

1. Desenvolvimento e valorização das crianças;
2. Possibilidade de realização de trabalho de projeto;
3. Dimensão lúdica das AEC.

No primeiro ponto encontramos referências à “socialização por parte das crianças” (Coord_S, p. 6), à “igualdade de oportunidades...” e à “...ocupação de uma forma educativa dos tempos livres” (Coord_E, p. 10), ao “...abrir a outras valências o conhecimento das crianças, a outras atividades e que vão sendo sempre enriquecedoras para eles” (Dir_E, p. 9). Dir_S, p. 15, refere a importância das AEC na construção da autonomia das crianças: “...as AEC podiam contribuir para que o aluno se tornasse mais autónomo” (p. 15).

No segundo ponto só um participante revela a opinião de que as AEC são uma oportunidade de trabalhar em projeto: “O benefício é haver aqui outra forma de trabalhar mais aberta e a nível de projeto...” (Dir_P, p. 13).

No terceiro ponto só o Dir_S faz três referências positivas à dimensão lúdica das AEC:

- “...no 1.º CEB penso que a dimensão lúdica é fundamental, quer para a socialização, quer para a própria aprendizagem” (p. 7).
- “lúdica mas enriquecedora, portanto não é pesada para os alunos mesmo sendo às 16 ou 17 horas” (Dir_S, p. 10).
- “portanto um desenvolvimento não estritamente cognitivo mas também lúdico...” (Dir_S, p. 14).

É interessante verificar que só este participante refere a importância da dimensão lúdica expressa no Artigo 7.º da Portaria n.º 644-A/2015 que considera as “...AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.” Farinho (2010) refere que se “a necessidade de brincar não for satisfeita na infância, poderá vir a condicionar o comportamento em adulto” (p. 130)

Na opinião sobre o programa AEC os aspetos negativos prendem-se com a pouca valorização que os PTT e encarregados de educação lhes dão: “os negativos que eu vejo é a pouca valorização que por vezes tanto os professores como os pais dão às

AEC” (Dir_E, p. 9). Uma coordenadora faz referência ao tempo excessivo que os alunos passam na escola referindo que “são horas demasiadas. Há meninos que entram aqui às 8h e saem daqui às 19h30. Para além das AEC ainda têm o prolongamento do CAF. É um depositário” (Coord_P, p. 4) e “...que a carga horária no dia letivo dos alunos, que é uma carga horária muito grande” (Coord_P, p. 10). Neste sentido, Pires (2012), refere que a política de ETI “pressupõe o aumento da permanência dos alunos (e dos professores) na escola” (p. 16) e Guedes (2013) refere que “...o dia das crianças passou a estar todo ocupado com o tempo escolar, em atividades letivas e atividades programadas...” e propõe uma “...melhoria do “espaço” lúdico na escola, para que os alunos não se esgotem num longo dia em espaço escolar” (p. 61).

Outro dos aspetos negativos do programa AEC referenciado por uma participante é a “a indisciplina, a falta de autoridade dos PAEC” (Coord_P, p. 10). Castanheira (2014) refere que “as AEC podem influenciar o comportamento dos alunos em sala de aula, mas não extravasar propriamente para situações de indisciplina” (p. 124) apesar da opinião dos professores inquiridos estar muito dividida. No nosso trabalho, dos seis participantes só um refere a indisciplina como um problema do programa AEC, o que nos parece pouco relevante mas que ainda assim se constitui como um constrangimento neste AE.

3.3. Implicações na monodocência

A Tabela 14 resume a Categoria C3 referente às implicações das AEC na monodocência.

Tabela 14
Implicações na monodocência

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º UR
C3 Implicações na monodocência	Implicações das AEC no desempenho e identidade dos professores do 1.ºCEB	Trabalho com os PAEC	3
		Resistência dos PTT ao programa AEC	3
	Valorização dos PTT	Novo desafio / nova exigência	3
		Os PTT diversificam os conhecimentos	1

Quanto à monodocência, nomeadamente ao que se refere às implicações das AEC no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB um participante afirma que teve “...uma implicação positiva trabalharmos lado a lado com os PAEC. Há uma colaboração com os PAEC” (Coord_S, p. 7). De início os PTT estranharam “...mas depois tornou-se um hábito” (Coord_P, p. 10). No que diz respeito às dificuldades sentidas é referido que “...as pessoas quando saem da zona de conforto têm medos e a primeira reação é sempre uma reação negativa a qualquer proposta” (Dir_P, p. 14), a resistência à mudança foi sentida por este diretor.

Outro impacto sentido foi a valorização dos professores do 1.º CEB com a entrada dos PAEC. Começou a exigir-se mais dos PTT e torna-se claro que “lecionar hoje no 1.º CEB é uma atividade muito mais complexa do que aquela que era ensinar há trinta, ou há quarenta ou há cinquenta” (Dir_S, p. 15). Os PTT depois de ultrapassarem as resistências iniciais “...conseguem ver nas AEC potencialidades e até ver nos seus alunos uma forma de estar diferentes” (Dir_P, p. 14). Os PAEC do AE Esmeralda que são também professores do AE, manifestaram “...um grande reconhecimento do trabalho do professor do 1.º CEB” (Coord_E, p. 11) sentindo até “...admiração por nós e pelo trabalho que nós fazemos porque para eles é exaustivo estarem 1h com as crianças do 1.º CEB e como é que nós estamos o dia inteiro (5h) a trabalhar com as crianças?” (Coord_E, p. 11). Os PTT são valorizados porque “...diversificam os conhecimentos” (Dir_E, p. 10) com a articulação e partilha com os PAEC que trazem para a escola outras valências de conhecimento que são úteis para as crianças e para os próprios PTT.

Em síntese, todos os entrevistados, exceto Coor_P, são da opinião que as AEC facilitam a transição do 1.º para o 2.º CEB devido à existência de vários professores.

O desenvolvimento das crianças é o aspeto positivo do Programa AEC que todos os participantes apontam, exceto Dir_P. Só o Dir_S refere como ponto positivo a dimensão lúdica das AEC.

Os dois participantes do AE Prata são os que mais referem aspetos negativos do programa. O tempo excessivo na escola e a indisciplina são apontados pela Coor_P, enquanto a desvalorização das AEC pelos PTT é referida pelos Dir_P e Dir_E.

As principais implicações das AEC na monodocência referidas são o trabalho com os PAEC (Coor_S , Coor_P e Dir_E) e o desafio e o aumento da exigência para os professores da 1.º CEB (Dir_S, Dir_P e Coor_E).

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2006 que o Programa AEC tem despertado as atenções da comunidade escolar. Esta temática foi alvo de diversos estudos por constituir uma mudança muito significativa na vida da comunidade escolar.

O nosso estudo pretendeu passados dez anos sobre o início da implementação do programa de generalização das AEC:

- Conhecer e analisar as representações dos gestores de topo e intermédios sobre o modelo de implementação da política de ETI e as suas implicações nas dimensões organizacionais dos agrupamentos de escolas;
- Analisar as implicações das AEC no regime de monodocência, ao nível da organização do trabalho dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, dos processos de articulação entre docentes e nos processos de transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico.

Para tal recorremos ao estudo de caso múltiplos recolhendo dados por análise documental e por meio de entrevistas semiestruturadas aos Diretores e Coordenadores de Departamento do 1.º CEB. Na análise documental realizada aos PE e RI dos AE não encontramos dados pertinentes para o nosso estudo.

Apesar de haver diversos estudos sobre as AEC no âmbito da Administração Escolar referidos anteriormente neste trabalho, não encontramos nenhum que estudasse as implicações das AEC na monodocência daí ter nascido um interesse forte para nos embrenharmos nesta investigação.

Da análise dos dados recolhidos na investigação empírica, no âmbito deste trabalho, concluímos que nas representações da política de ETI os participantes consideram que o facto de os alunos estarem mais tempo na escola é um grande apoio social prestado às famílias. Todos os Diretores e uma Coordenadora do 1.º CEB referiram que se intensificou o modelo escolar com a implementação desta política mas também consideram haver potencialidades (atividades diversificadas proporcionadas e a formação integral das crianças). Em sentido contrário é apontado, pelos três Diretores e

por duas Coordenadoras, o tempo excessivo de permanência na escola por parte das crianças como a fragilidade mais evidente. Segundo Pires (2007), a ETI pretende proporcionar uma educação global da criança em meio escolar aumentando o tempo de permanência na escola. O facto de os alunos passarem mais tempo na escola também foi apontado como uma grande alteração no quotidiano do 1.º CEB. As crianças ficam cansadas e “esse cansaço, esse tempo reflete-se na forma de estar, no interesse pelas atividades, nas aprendizagens... reflete-se em tudo, esse cansaço” (Coord_E, p. 10). A carga horária muito elevada faz com que as crianças não tenham tempo para as brincadeiras próprias da idade. Farinho (2010), nas conclusões do seu estudo, também considera “que existe uma hiperescolarização da vida dos alunos” (p. 391) e que as crianças têm cada vez menos tempo livre para brincar.

Os participantes dos AE Prata e Esmeralda têm representações que desvalorizam o Programa AEC (pouca importância e difícil implementação), enquanto no AE Sêpia não se observou nenhum registo neste sentido. Os constrangimentos apontados na substituição e contratação dos PAEC só são evidentes no AE Prata em que a entidade parceira é a Empresa A. O processo de substituição dos PAEC é diferente nos três AE. González (2003) refere que para que uma organização funcione de forma coordenada e coerente tem de por em prática um conjunto de processos organizativos. No caso do AE Prata é sentido pela Coordenadora de Departamento uma dificuldade em gerir o normal funcionamento das AEC quando se depara com a falta de recursos para efetuar as substituições dos PAEC. O processo de substituições nos três AE estudados é muito diferente e depende em grande medida das entidades promotoras que são convidadas a promover as AEC. A escolha da entidade promotora para a realização das AEC parece torna-se, assim, um fator importante para que as atividades decorram de forma organizada, contribuindo para o sucesso do projeto.

Os participantes mencionam o Inglês, a Educação Física e as Expressões como as áreas onde a articulação com as AEC é mais notória. É muito valorizada a pertinência dos PTT trabalharem com PAEC.

Nos AE estudados o processo de escolha da entidade promotora e a respetiva escolha da oferta educativa das AEC é feita pelas direções sendo depois aprovadas no

CG com o parecer do CP. No AE Esmeralda a ação da Diretora foi muito importante na escolha da entidade promotora (“A decisão é do Agrupamento. Por defeito minha”. Dir_E) e na negociação da oferta educativa que teve em conta o PE.

Os Diretores e os Coordenadores têm opiniões opostas em relação ao modelo de organização das AEC por parte da EP. Coburn e Talbert (2006, citados por Lessard & Carpentier, 2015) afirmam que os gestores escolares desempenham um papel muito importante na coesão entre os níveis organizacionais, nesta perspetiva verificamos que os Diretores, em relação ao modelo de organização das AEC por parte da EP, não têm a mesma visão que as Coordenadoras colocando-se numa posição de clara divergência. Os Coordenadores, como atores mais próximos da “dimensão processual” (González, 2003), assumem uma posição crítica, em oposição os Diretores realçam as vantagens do modelo de organização das AEC em prática nos respetivos AE. Nesta medida, na implementação do Programa AEC existe divergência no que diz respeito às práticas entre os gestores de topo e os gestores intermédios.

Os participantes acham que o perfil dos PAEC é adequado o que confirma a aplicação do Ponto 1 do Artigo 17.º da Portaria n.º 644-A/2015.

A escola sofreu uma reorganização muito importante para implementar as AEC. Os horários sofreram alterações sobrecarregando o tempo de permanência na escola e as responsabilidades do professor do 1.º CEB. Os professores assumem a supervisão das AEC, envolvem-se na sua planificação, reúnem com os PAEC para avaliar e articular e em muitos casos fazem a gestão de informação entre os PAEC e os pais e encarregados de educação.

A dimensão estrutural do AE ou seja «”o esqueleto” da organização» (González, 2003, p. 27) que resulta dos normativos legais, teve de ser ajustada às novas funções exigidas aos PTT com o aparecimento do PAEC, na sequência da implementação do Programa AEC. Os departamentos assumiram as funções de planificação em conjunto com as entidades promotoras; os mecanismos de coordenação, informação e controlo da atividade AEC tiveram que ser criados; a gestão das instalações e espaços das Escolas Básicas do 1º Ciclo (EB1) teve de ser adaptadas; os horários dos PTT foram alterados,

etc. Na figura 3 podemos observar as tarefas atribuídas ao PTT com a implementação das AEC.

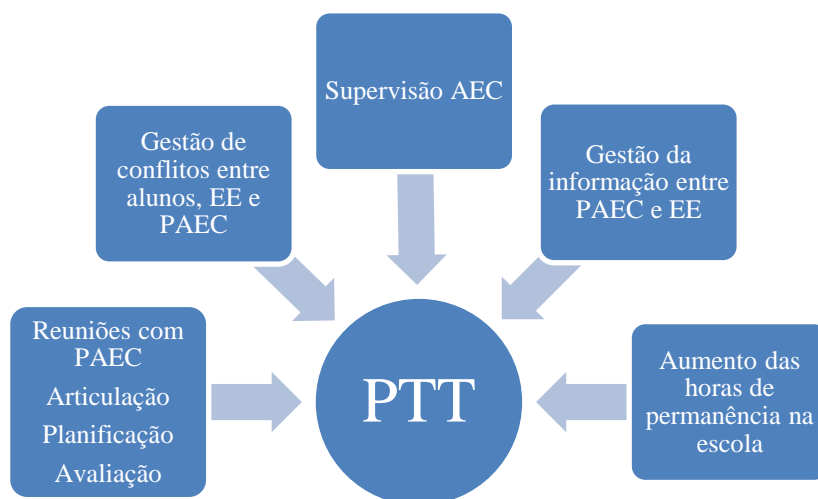


Figura 3. Tarefas atribuídas ao PTT com a implementação das AEC

Os participantes do AE Prata relacionaram a indisciplina com os PAEC. A falta de autoridade dos PAEC, o cansaço das crianças e a falta de eficiência na substituição dos PAEC são os motivos apresentados para justificar a indisciplina. A falta de um corpo docente estável nas AEC é sentida como um constrangimento muito grande na organização da escola do 1.º CEB.

No AE Prata e no AE Esmeralda os PAEC não comunicam com os encarregados de educação (os PTT realizam essa tarefa); no AE Sélia os PAEC comunicam com os encarregados de educação pessoalmente e pela caderneta escolar porque maior parte destes são professores do AE.

Outra conclusão que podemos retirar é que cinco dos seis participantes consideram que a presença dos PAEC nas escolas facilita a transição para o segundo ciclo do ensino básico (cf. Figura 4). Segundo os participantes, a ideia de que as AEC facilitam a transição, está ligada ao facto dos alunos se relacionarem com vários PAEC e passar “...a ser normal ter mais do que um professor, não haver a referência de um só...” (Coord_E, p. 10).

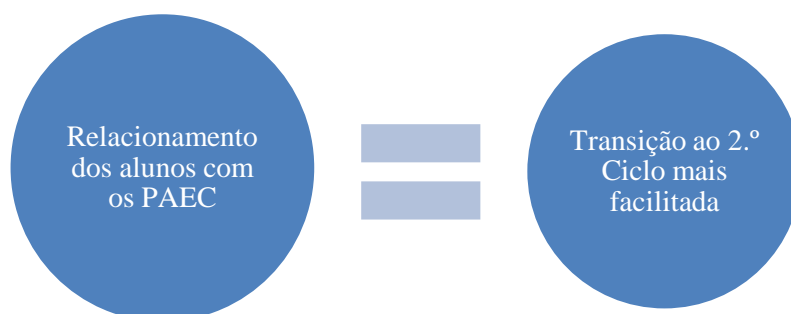


Figura 4. Relacionamento com os PAEC facilita a transição

O trabalho dos PAEC e a sua importância no processo de formação das crianças é uma das implicações mais significativas referidas pelos participantes do nosso estudo. Estes novos profissionais ao trabalharem diretamente com as crianças ganham uma importância na escola que é reconhecida por todos os participantes como positiva. A Diretora do AE Esmeralda refere mesmo que o facto de os PAEC serem oriundos dos grupos de recrutamento do 2.º, 3.º CEB e secundário possibilitou uma articulação vertical e uma aproximação entre os professores de todos os ciclos.

O professor do 1.º CEB que trabalhava em regime de monodocência “divide” agora os seus alunos e é quase “forçado” a articular e a trabalhar com o PAEC. Os alunos anteriormente habituados só ao seu professor veem surgir novos profissionais com quem se têm de relacionar no mesmo espaço escolar. Os participantes no estudo referiram que o trabalho em parceria e a articulação com estes “novos” atores foi um dado muito positivo e marcante no quotidiano dos PTT”.

A abertura da escola do 1.º CEB aos novos atores veio quebrar uma dinâmica de monodocência instalada há muitas décadas. Um dos participantes referiu mesmo que a sala do professor do 1.º CEB deixou de ser um *Bunker*, o que retrata de forma clara a ideia que passava do isolamento do trabalho destes profissionais, salvaguardando as naturais exceções. A organização curricular de carácter global e a guarda das crianças eram segundo Formosinho (1998) características do 1.º CEB que, com o aparecimento das AEC e a intervenção dos PAEC, teve necessariamente de se alterar. O PAEC, por ser, geralmente, jovem e qualificado é reconhecido pelos participantes deste estudo por

trazer uma mais-valia para a escola e por ser portador de “energia” e de outras valências de conhecimento.

A organização curricular de carácter global do 1.º CEB assiste ao aparecimento de uma fragmentação de conhecimentos agrupados num conjunto de “disciplinas” com programas próprios, lecionados pelos PAEC, que têm de ser cumpridos dando origem à “expansão da «forma escolar»” (Pires, 2013, p. 1). Pereira (2010) refere que a monodocência passou a ser coadjuvada, considerando este facto uma das mais importantes alterações da reconfiguração da escola básica. Na figura 5 podemos observar as tarefas atribuídas ao PAEC.

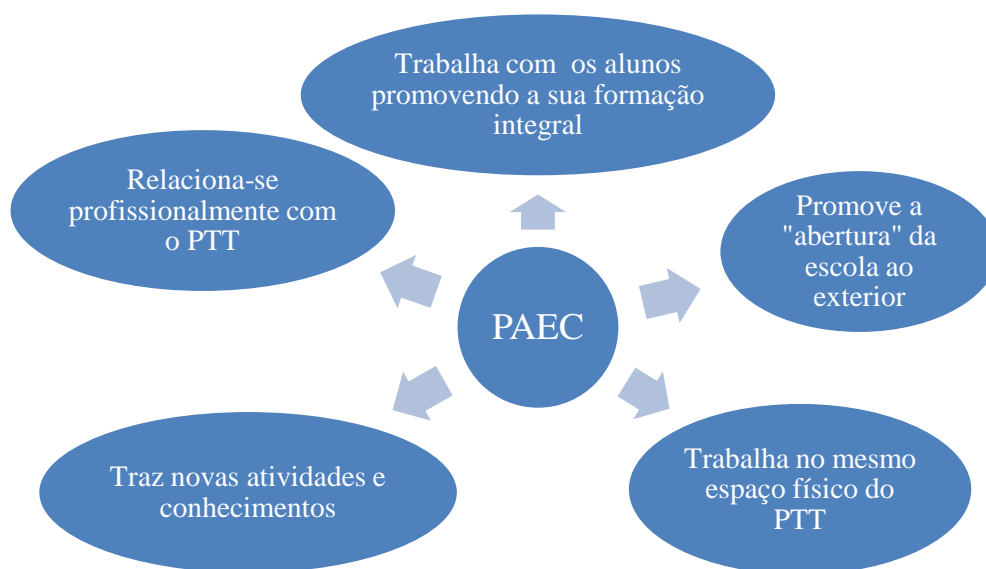


Figura 5. PAEC como ator principal do impacto das AEC na monodocência

As relações profissionais de cooperação e articulação estabelecidas entre os PTT e os PAEC estão compreendidas na “dimensão relacional” (González, 2003), mudaram as antigas rotinas da monodocência, contribuindo, assim, para uma alteração da dinâmica de trabalho dos professores do 1.º CEB e para a promoção de esforços de conjunto em torno dos objetivos do AE.

Após terminar este trabalho ficamos com a ideia que haveria mais a estudar e que por falta de tempo não foi possível ir mais além. Teria sido interessante procurar saber a opinião dos responsáveis pelas EP, o facto de não o termos feito configura uma limitação do estudo. Consideramos aliciante para um próximo estudo tentar perceber a verdadeira importância da escolha da EP e a sua influência no funcionamento organizacional das AEC.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (., Campos, R., & Ribeiro, A. A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Abrantes, P. (2000). Introdução. In G. Aníbal (coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 9-13). Lisboa: ME/DEB.
- Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções n.º 1*, pp. 25 - 53.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. J. (2013). Atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - estudo de caso num agrupamento de escolas do nordeste transmontano (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança). Consultada em <http://hdl.handle.net/101>.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2014). Prefácio. In C. Pires, *Escola a tempo inteiro contributos para a análise de uma política educativa*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, S. M. (2013). A Escola a Tempo Inteiro no 1º Ciclo: Atividades de Enriquecimento Curricular – Que perceção? (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.15/1119>.
- Birkland, A. T. (2001). *An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making*. New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Castanheira, O. L. (2014). Indisciplina no 1º ciclo após a implementação das atividades de enriquecimento curricular : mito ou realidade? (Dissertação de Mestrado,

- Universidade de Aveiro, Aveiro) . Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/14401>.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Costa, A. F. (2012). Uma medida de política pública : escola a tempo inteiro: estudo de caso do agrupamento de escolas de Miraflores (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.5/4614>.
- Coutinho, C. A., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal, 15(1). *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 221-243.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Farinho, P. (2010). A Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular para a criação de uma Escola a Tempo Inteiro - sua implementação na Organização e Gestão de uma E.B.1 do Concelho de Odivelas (Tese de Doutoramento, Universidade de Granada). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/14401>. Granada, Espanha.
- Ferreira, F., & Oliveira, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, pp. 25 (1), 105-126.
- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. González, J. Cano, & A. Pruño, *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos* (pp. 25-38). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Guedes, M. G. (2013). As atividades de enriquecimento curricular e a pedagogia do lazer (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Porto, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.22/7839>.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie Politique: l'action publique* . (A. Colin, Ed.) Paris.

- Hoy, W., & Miskey, C. (2015). *Administração Educacional: Teoria, Pesquisa e Prática*. Porto Alegre: AMGH Editora .
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques Éducatives. La mise en oeuvre*. Paris: Press Universitaires de France (PUF).
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, pp. 4 (2 - 3) 141 - 165.
- Lima, L. (2001). *A Escola como uma Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (maio/agosto de 2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Unisinos*, pp. 12: 82 - 88.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. L., & D`Ascenzi, L. (2013). *Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas*. *Revista de sociologia e política*, 21(48), 101-110.
- Martins. (2012). *A música nas AEC nos concelhos de Viana do Castelo e Paredes de Coura : 2006/07 - 2011/12 (Relatório reflexivo de actividade profissional, Universidade Católica Portuguesa, Braga) Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.14/13747>*.
- Martins, J. (2013). Das políticas às práticas de Educação de Adultos: sentidos e lógicas de ação em torno da apropriação da medida de política pública iniciativa Novas Oportunidades. *VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.*, (pp. 109-117). Lisboa.
- Matalon, B., & Ghiglione, R. (2005). *O inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Meny, I., & Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Mouraz, A., Vale, A., & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: o difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações*, 10, 123-136.

- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares (coord.). In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (pp. 13 - 43). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para uma historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 181-199.
- Oliveira, M. e. (2008). Leiria: IPLeiria.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. In *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2) (pp. 53-84).
- Pedroso, J. (28 de junho de 2017). *Legislação AEC*. Obtido de Direção-Geral da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf
- Pepe, D. I. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: Que contributo na construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local? (Dissertação de mestrado, Instituto superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/8794>.
- Pereira, A. (2010). "O calcanhar de Aquiles" do programa AEC: a articulação curricular. In C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. Pacheco, & J. Morgado, *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: atas do IX colóquio sobre questões curriculares - V congresso luso-brasileiro* (pp. 221-231).
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo - Revista de Ciência e Educação*, 4, pp. 77-86.
- Pires, C. (novembro de 2011). Atividades de enriquecimento curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação de políticas e dos actores. In C. Cardoso, O. Sousa, & M. Dias, *Actas do IV encontro de investigação e formação do CIED - Formar professores/investigar as práticas (novembro de 2009)*, (pp. 65-73). Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pires, C. (2012). A "escola a tempo inteiro" - operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico uma abordagem pela "análise da políticas públicas"

- (tese de doutoramento, Instituto de Educação, Lisboa). consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6519>.
- Pires, C. (2013). A retórica do "não-formal" e a expansão da "forma escola" na política de escola a tempo inteiro. *I colóquio internacional de Ciências Sociais da Educação e do III encontro de Sociologia da Educação - O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias*. Braga.
- Pires, C. (2014). *Escola a tempo inteiro contributos para a análise de uma política de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. In G. Aníba (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 15-30). Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In M. Oliveira, R. Coelho, R. Matos, & S. Milhano, *Atividades de enriquecimento curricular: relatório sobre a implementação no 1.º ciclo do ensino básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.
- Santos, A. (2009). Atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB : estudo de caso (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/1041>.
- Santos, A. (2014). Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala . *II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en política educativa - Relepe*, (pp. 263-280). Rio de Janeiro.
- Silva. (2007). Recre(i)ar o espaço escolar. Contributos das crianças. *III Congresso mundial sobre os direitos da criança*. Barcelona: Disponível em: <http://www.iiicongresomundialdeinfancia.org/accept.htm>.
- Silva. (2012). A escola a tempo inteiro em Portugal - um olhar sobre as diferentes conceções na Madeira, Açores e Continente (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/10329>.
- Silva, A. N. (2014). Infância e ludicidade: texto e contexto. *Investigar em Educação*, 113-144(1).
- Stake, R. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

- Teixeira, C. T. (2013). *A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira Do Apoio à Família ao Sucesso Escolar e ao Enriquecimento Curricular (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa)*. Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.5>.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2010). As organizações escolares: um croqui sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes, & M. Sociais (Ed.), (Org.) *Tendência e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 133-158). Lisboa.
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 43, pp. 87-105.
- Verdasca, J. (2011). *A escola a tempo inteiro*. Obtido de DREAlentejo Revista Alentejo Educação:
http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Escola_Tempo_Inteiro.pdf
- Yin, R. (1994). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. São Paulo: Bookman.
- Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris: Press Universitaires de France.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro - Estabelece 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.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Reorganização curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto. - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Junho – Criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho - Programa de generalização de ensino de Inglês no 1.º Ciclo.

Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto – Adaptação dos tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias. Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos (pré-escolar e 1.º CEB).

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho – Atividades de Enriquecimento Curricular.

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro – Define os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1.º ciclo.

O Despacho 14460/2008, de 26 de maio - Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho - Altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio - Define 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.

Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho - Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da CAF e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Despacho n.º 5262/2014 - Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Despacho n.º 11069/2015, de 5 de outubro de 2015 - Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Ofício circular/DGE/2016/3210 - Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto - Define as regras a observar no seu funcionamento, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da CAF e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

ANEXOS

Anexo A. Carta de pedido de autorização para a realização do estudo

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento,

Jorge Manuel Vicente Videira, professor do 2º Ciclo, a frequentar o Curso de Mestrado em Administração Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, vem por este meio solicitar a V.^a Exa. autorização/colaboração para a realização de um estudo nesse Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema "IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (AEC) NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E NAS PRÁTICAS DE MONODOCÊNCIA – REPRESENTAÇÕES DOS ATORES ORGANIZACIONAIS", sob a orientação do Professor Doutor Carlos Pires.

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será aplicado uma entrevista ao Diretor do Agrupamento e ao Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo e serão também consultados alguns documentos estruturantes do agrupamento (PE, Plano Anual de Atividades e Plano Plurianual de Atividades).

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 20 de janeiro de 2017

Jorge Manuel Vicente Videira

Anexo B. Guião de entrevista

IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (AEC) NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E NAS PRÁTICAS DE MONODOCÊNCIA – REPRESENTAÇÕES DOS ATORES ORGANIZACIONAIS

Objetivos gerais: 1) conhecer a representação dos Diretores de AE e Coordenadores de departamento do 1.º CEB sobre as implicações das AEC na organização do 1.º CEB e no regime de monodocência;

2) recolher informações sobre a interação dos atores envolvidos.

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Dimensões	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação da Entrevista	► Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	<ul style="list-style-type: none">▪ Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver;▪ Valorizar o contributo do entrevistado para o estudo;▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista;▪ Pedir autorização para gravar a entrevista	
B. Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)	► Recolher informações sobre o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">▪ Fale-nos p.f. do seu percurso académico e experiência profissional.	<ul style="list-style-type: none">▪ Quais as suas habilitações, grupo de docência e categoria profissional?▪ Qual o seu tempo de serviço?▪ Que funções tem exercido no decorrer da sua atividade?▪ Que funções exerce atualmente?

Dimensões	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
C. Políticas de Escola a Tempo Inteiro	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer as representações do Coordenador de Departamento (CD) / diretor do AE sobre a política de ETI. ▶ Conhecer as posições do entrevistado em relação ao “modelo” de operacionalização da ETI. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual é a sua representação da ideia de ETI em Portugal? ▪ Tendo em conta o modelo implementado em Portugal, qual é a sua posição face ao mesmo? ▪ Na sua perspetiva, que potencialidades e/ou fragilidades apontaria ao modelo? 	
D. Programa de Implementação das AEC	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer as posições do entrevistado em relação ao programa de implementação das AEC. ▶ Conhecer a opinião do entrevistado sobre a relação entre o curricular e enriquecimento curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concretamente, em relação ao programa de implementação das AEC, qual é a sua opinião? ▪ Como vê o envolvimento de outros atores no programa AEC (autarquias, associação de pais e EE, IPSS...)? ▪ Qual é a sua opinião sobre a natureza/tipo de atividades de enriquecimento curricular e a sua relação com as atividades curriculares? ▪ Considera que as AEC deveriam continuar com caráter facultativo? Porquê? ▪ O que pensa sobre a necessidade/pertinência de os professores do 1.º CEB em regime de monodocência terem de trabalhar com os PAEC? 	

Dimensões	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
E. Implementação organizacional das AEC	<p>► Conhecer a opinião dos entrevistados face à implementação das AEC por parte da entidade promotora;</p> <p>► Conhecer a opinião do CD / diretor do AE sobre o funcionamento das AEC;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como se realizou o processo de escolha/seleção da entidade promotora? ▪ Houve negociação na escolha da oferta educativa de enriquecimento curricular? ▪ O que pensa sobre o modelo de organização das AEC implementado pela entidade promotora no seu agrupamento? ▪ Qual o relacionamento entre o AE e a entidade promotora? ▪ Que vantagens ou desvantagens vê na realização das AEC pela entidade promotora? ▪ Que dificuldade sente na operacionalização das AEC? ▪ O que pensa do horário das AEC até às 17h30m? ▪ Considera o perfil dos PAEC adequado às funções que desempenham? Porquê? ▪ Como decorrem as AEC nas escolas do agrupamento? ▪ Em que locais se realizam as AEC? (dentro da escola; nas salas de aula...) ▪ Como está organizada a realização da supervisão das AEC? (Portaria 644-A/2015; Artigo 18.º, ponto 5) 	

- ▶ Conhecer o impacto das AEC na organização da escola do 1.º CEB;
- Qual foi a principal mudança operada na escola do 1.º ciclo com a introdução das AEC?
- O que pensa da introdução de outros profissionais (PAEC) na escola do 1.º Ciclo?
- Que implicações tiveram no trabalho dos professores do 1.ºCEB a introdução dos PAEC na escola?

Dimensões	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">F. Articulação entre os atores</p> <p>PTT e PAEC</p>	<p>► Conhecer as interações entre professores titulares de turma e os professores AEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os professores do 1.º CEB realizam trabalho colaborativo com os PAEC? ▪ Os professores das AEC têm conhecimento do trabalho dos professores titulares de turma? ▪ Os professores titulares de turma têm conhecimento do trabalho dos professores das AEC? ▪ Como é feita a articulação entre professores titulares de turma e os professores das AEC? ▪ Existem reuniões informais ou formais entre os professores titulares de turma e os das AEC? ▪ Se sim, indique com que frequência? ▪ Que tipo de cooperação existe entre os professores titulares de turma e os professores das AEC? ▪ Quem são os intervenientes na elaboração das planificações das AEC? ▪ Quais as atividades de enriquecimento curricular que considera mais relevantes? Porquê? ▪ Que colaboração existe entre o PTT e o PAEC nas planificações das AEC? 	

**PAEC e
pais e EE**

► Conhecer as interações entre
professores AEC e pais e EE;

- Os PAEC e os Pais e Encarregados de Educação conhecem os critérios de avaliação das AEC?
 - Qual a participação dos pais na operacionalização das AEC no Agrupamento?
 - Existe algum relacionamento dos PAEC com os encarregados de educação?
 - Como é feita a comunicação entre os PAEC e os EE?
-

Dimensões	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos
G. Mudanças sentidas pelos professores depois da implementação das AEC	<p>► Identificar pontos positivos e constrangimentos da implementação das AEC no 1.º Ciclo (na formação dos alunos, na transição para o 2.º Ciclo, etc).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As AEC facilitam a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova realidade do 2.º ciclo? Porquê? ▪ Considera que as AEC são relevantes para o processo de transição? ▪ Que benefício atribui às AEC? ▪ Que aspetos negativos atribui às AEC? ▪ Que implicações no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB decorrem da implementação das AEC? 	

Anexo C. Transcrições das entrevistas aos Diretores e Coordenadores

Entrevista à Coordenadora de Departamento 1.º CEB do AE Esmeralda –
Coord_E

Dimensão B.

Licenciatura, PQA, 22 anos de serviço

Funções: PTT, Coordenadora de Estabelecimento, Substituta legal da Direção e Coordenadora de Departamento.

Dimensão C.

Entrevistador: Qual é a sua representação da ideia de ETI em Portugal?

Entrevistada: A ETI é, sem dúvida nenhuma, uma necessidade face às necessidades sociais. Hoje não há pais, mães que possam assegurar as necessidades das crianças para lá das 15h30, de maneira nenhuma. Portanto é uma necessidade. A ETI é uma necessidade social.

Entrevistador: Tendo em conta o modelo implementado em Portugal, qual é a sua posição face ao mesmo?

Entrevistada: Acho que o princípio era bom. Era uma questão de poder assegurar a ETI, poder facilitar o trabalho de casa... eu recorde-me que na altura havia orientações no sentido de não haver trabalho para casa. Havia o tempo que era o Apoio ao Estudo, que era no âmbito das AEC, e que nesse tempo é que seriam feitos os trabalhos de sistematização do trabalho que era feito durante as aulas. Isto para não subcarregar as crianças com trabalhos de casa. Isto depois também havia o Inglês... inicia também com o Inglês nas AEC. Havia aqui também um querer oferecer a todos as mesmas oportunidades porque nem todas as crianças podiam frequentar atividades de enriquecimento curricular porque eram dispendiosas. Com a ETI isso dava oportunidades a todas as crianças de terem atividades e de preencher também os seus tempos de uma forma mais saudável. Muitas crianças acabavam a escola e iam para a rua e assim... era uma forma de ocupar o tempo de uma forma saudável, pedagógica. O princípio era... eu concordava com o princípio da implementação das ETI em 2005.

Entrevistador: Na sua perspectiva, que potencialidades e/ou fragilidades apontaria ao modelo?

Entrevistada: É muito escolarizado. Acabou por se tornar uma continuidade das atividades letivas. Potencialidade é poder ocupar as crianças e ocupá-las de uma maneira mais positiva, mais saudável, mais orientada.

Dimensão D.

Entrevistador: Concretamente, em relação ao programa de implementação das AEC, qual é a sua opinião?

Entrevistada: A implementação foi saudável, foi positiva. Recordo-me que foi muito bem aceite por todos os intervenientes, pelos próprios PTT que é do 1.º CEB de que estamos a falar, pelos pais, pelos alunos... foi muito bem aceite, muito reconhecidas. Inicialmente foram bem aceites e bem reconhecidas e eram valorizadas inicialmente. Depois com o tempo estas atividades (pelo menos é o que eu tenho sentido) têm sido desvalorizadas porque não são alvo de avaliação, não contam para progressão. É sempre o PTT que faz a ligação entre a AEC e os pais. Portanto aqui há uma desvalorização e a valorização do PTT e as atividades que o PTT desenvolve sob a sua responsabilidade direta. As AEC são da responsabilidade indireta do PTT. Inicialmente foram muito valorizadas por todos, agora não.

Entrevistador: Como vê o envolvimento de outros atores no programa AEC (autarquias, associação de pais e EE, IPSS...)?

Entrevistada: É o próprio AE.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a natureza/tipo de atividades de enriquecimento curricular e a sua relação com as atividades curriculares?

Entrevistada: Depende muito dos professores. Depende muito dos agrupamentos, possivelmente. Os AE dão abertura para que os professores possam articular e fazerem as suas atividades como assim o entenderem. Há PTT que articulam muito bem com as AEC. Eu inclusivamente já tive AEC de TIC e articulava com a colega. Os trabalhos que nós fazíamos na sala de aula e depois faziam em apresentações “PowerPoint” no âmbito das TIC e resultava e bem... e na Educação Musical a mesma

coisa. Há atividades que nós articulamos e que funciona muito bem. Talvez até não seja isso o desejável. Se calhar também não é isso o que eu defendo... mas pode funcionar assim muito bem. Funcionando assim estamos aqui a dar continuidade também... e não é isso que se pretende com as AEC. Não é isso que eu defendo que sejam as AEC: continuação. Não, pelo contrário: um quebrar... agora são outras atividades culturais, atividades recreativas que nada tenham que ver com as aprendizagens formais. Pode funcionar muito bem a articulação... e até pode funcionar e só funciona quando houver articulação. Mesmo que não haja uma continuidade tem de haver uma articulação. Estarmos a reunir sempre para nos conhecermos... às vezes nem nos conhecemos. Mas o ideal é que nos conheçamos PTT e PAEC. Que possamos reunir, conhecer os alunos, perceber o que cada um precisa, como é que cada um está em sala de aula. Isso é fundamental.

Entrevistador: Considera que as AEC deveriam continuar com caráter facultativo? Porquê?

Entrevistada: Sim. Pelos objetivos das AEC tem de ser mesmo facultativo. Acho que um pai deverá ter toda a legitimidade acabado o tempo escolar de fazer as atividades que ele bem entender. E até acho mais, além de ser facultativo a matrícula é facultativa mas depois a frequência é obrigatória, a partir do momento em que está matriculado tem que lá estar e em todas. Eu também não defendo isso porque acho que um pai pode estar interessado numa AEC de Música e ter alternativa para outros tempos.

Entrevistador: O que pensa sobre a necessidade/pertinência de os professores do 1.º CEB em regime de monodocência terem de trabalhar com os PAEC?

Entrevistada: Há necessidade, há. Muita necessidade. As crianças são as mesmas, estão na mesma instituição. Estamos a trabalhar todos para o mesmo, que é para o desenvolvimento daquelas crianças, para a educação. Faz todo o sentido que estejamos juntos a trabalhar para o mesmo.

Dimensão E.

Entrevistador: Como se realizou o processo de escolha/seleção da entidade promotora?

Entrevistada: É o AE.

Entrevistador: Houve negociação na escolha da oferta educativa de enriquecimento curricular?

Entrevistada: Tem a ver com o PE. Parte do PE. Em função do PE escolhem-se as atividades... e em função também dos professores uma vez que o próprio AE é a entidade promotora também tem a ver com os professores disponíveis para...

Entrevistador: O que pensa sobre o modelo de organização das AEC implementado pela entidade promotora no seu agrupamento?

Entrevistada: Sinceramente acho que não funciona. Porque são professores do 2.º, 3.º CEB e Secundário e portanto há uma dificuldade em trabalhar com estas crianças e sinto que para eles é uma desvalorização em trabalhar no 1.º CEB.

Entrevistador: Que vantagens ou desvantagens vê na realização das AEC pela entidade promotora?

Entrevistada: A vantagem é aproveitar os recursos humanos do AE. É a única.

Entrevistador: Que dificuldade sente na operacionalização das AEC?

Entrevistada: Espaços físicos e número de alunos por turma, são turmas muito grandes. E depois há determinado tipo de atividade que é complicado desenvolver, e falta de professores. A situação de falta de professores é muito complicada. Os meninos ficam assim um bocadinho... o que se faz aos meninos?... ou ficam com uma auxiliar, ou no recreio... é complicado quando falta um professor.

Entrevistador: O que pensa do horário das AEC até às 17h30m?

Entrevistada: Não resolve a situação por completo mas depois também temos a CAF. Mais que as 17h30 também seria demais porque há situações de crianças que ficam mais tempo mas temos as CAF que resolvem a situação. As CAF também fazem um bom trabalho.

Entrevistador: Considera o perfil dos PAEC adequado às funções que desempenham? Porquê?

Entrevistada: Dado que neste Agrupamento de Escola a maioria das AEC é assegurada por professores do Quadro, desde o 2.º ciclo ao ensino secundário, verificam-se várias situações de falta de perfil para as funções de professor AEC. Trabalhar com crianças do 1.º ciclo exige um conhecimento das várias etapas do seu desenvolvimento para poder motivar e agir em conformidade, o que não acontece com alguns dos professores dos outros ciclos.

Entrevistador: Como decorrem as AEC nas escolas do agrupamento?

Entrevistada: Depende das atividades. Há atividades que decorrem muito bem e há atividades que decorrem menos bem. Sobretudo com problemas de comportamento, de disciplina. A Educação Física corre sempre bem, corre sempre bem... as mais formais são as que correm menos bem, por exemplo a Escrita Criativa, a Educação Financeira, as mais formais.

Entrevistador: Em que locais se realizam as AEC? (dentro da escola; nas salas de aula...)

Entrevistada: Sempre na Escola. No caso da EB1 é sempre na sala dos alunos que é complicado. Os miúdos estão desde manhã até às 17h30 dentro do mesmo espaço, é complicado. Aqui (EB1) têm outros espaços, porque aqui como há horário duplo, a sala deles está ocupada por outra turma e têm outro local onde realizam as AEC.

Entrevistador: Como está organizada a realização da supervisão das AEC? (Portaria 644-A/2015; Artigo 18.º, ponto 5)

Entrevistada: Na supervisão temos um coordenador... o ano passado fui eu que era Coordenadora de Departamento e Coordenadora das AEC, porque não tinha turma. Este ano como temos um colega com a dispensa da componente letiva assegurou ele a Coordenação das AEC e é ele que faz a supervisão também. No dia há sempre um professor no âmbito da componente não letiva de estabelecimento que supervisiona e substitui quando há necessidade disso, mas que nunca resolve... é complicado.

Entrevistador: Qual foi a principal mudança operada na escola do 1.º ciclo com a introdução das AEC?

Entrevistada: Quando apareceram as AEC foi uma enorme sobrecarga para os professores do 1.º CEB. Eu acho que a grande mudança é: nós continuamos com a

monodocência, o nosso horário foi aumentado... nós começamos agora a funcionar como se fossemos um Diretor de Turma como nos outros Ciclos. Que têm tempo para isso, tempo para reunir com professores e nós não temos... portanto é no nosso tempo que temos que reunir, temos de resolver problemas. Somos nós que temos de resolver os problemas todos das AEC que se passou no dia anterior. Se passou um determinado problema nas AEC nós é que temos de resolver. A grande mudança é a sobrecarga para o professor do 1.º CEB.

Entrevistador: O que pensa da introdução de outros profissionais (PAEC) na escola do 1.º Ciclo?

Entrevistada: Eu acho que é, completamente, uma mais-valia. Porque nós temos muitos professores que são colocados, e não são do quadro do AE, e são colocados especificamente para as AEC. Normalmente são professores muito jovens e isso é uma mais-valia.

Entrevistador: Que implicações tiveram no trabalho dos professores do 1.ºCEB a introdução dos PAEC na escola?

Entrevistada: É a sobrecarga mas também é a parte positiva de poder articular... há um enriquecimento da nossa parte também... há o poder articular as atividades... quando se articula. Aqui neste AE até temos muito esse hábito de trabalho, de articular de reunir muito com eles. Eu acho que é aprendizagem para nós também.

Dimensão F.

Entrevistador: Os professores do 1.º CEB realizam trabalho colaborativo com os PAEC?

Entrevistada: Não vou dizer que todos... mas a maioria realiza, sim.

Entrevistador: Os professores das AEC têm conhecimento do trabalho dos professores titulares de turma?

Entrevistada: Menos.

Entrevistador: Os professores titulares de turma têm conhecimento do trabalho dos professores das AEC?

Entrevistada: Têm, têm. Temos que ter porque temos que dar conta dele.

Entrevistador: Como é feita a articulação entre professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: Pode ser informalmente. Momentos formais temos sempre no final de cada período. No final de cada período reúnem sempre PTT com PAEC para fazer a avaliação. No início de cada período existe sempre a reunião geral em que nós vamos fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido: o que vamos fazer para melhorar e o que vamos desenvolver no período a seguir.

Entrevistador: Existem reuniões informais ou formais entre os professores titulares de turma e os das AEC?

Entrevistada: Respondido na resposta 26.

Entrevistador: Se sim, indique com que frequência?

Entrevistada: Respondido na resposta 26.

Entrevistador: Que tipo de cooperação existe entre os professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: Os PAEC cooperam muito connosco porque nós fazemos as festas e várias apresentações e várias exposições ao longo do ano. É uma máxima nossa que todos os interveniente participem desde PTT, PAEC e CAF, todos participam. E portanto todos temos que nos juntar e a ideia não é cada um fazer a sua apresentação é, de alguma maneira, fazermos um trabalho conjunto de todas as apresentações para o exterior. Isso já implica... isso não é feito em quinze dias, é feito ao longo período para depois resultar no trabalho que vamos apresentar à comunidade.

Entrevistador: Quem são os intervenientes na elaboração das planificações das AEC?

Entrevistada: São os próprios PAEC e depois aprovados superiormente.

Entrevistador: Quais as atividades de enriquecimento curricular que considera mais relevantes? Porquê?

Entrevistada: As expressões, nomeadamente a física e a musical. Porque acho que elas são fundamentais para o desenvolvimento, para a educação das crianças e às vezes são um bocadinho descoradas na parte curricular.

Entrevistador: Que colaboração existe entre o PTT e o PAEC nas planificações das AEC?

Entrevistada: Pode ter... ainda no final do período passado tive eu na qualidade de coordenadora e as colegas PTT, por exemplo, com a Professora de Tecnologias da Informação e Comunicação (PTIC) a programar as atividades do próximo período em função do que foi feito. Não é regra, não é isso que acontece por norma, não é... mas pode acontecer se houver necessidade, se algumas das partes manifestar essa necessidade reunimos e fazemos exatamente isso. Vamos avaliar o trabalho que foi feito e vamos planificar o próximo, podemos e temos legitimidade para isso.

Entrevistador: Os PAEC e os Pais e Encarregados de Educação conhecem os critérios de avaliação das AEC?

Entrevistada: Os PAEC conhecem. Os EE não mas vão passar a conhecer porque vamos agora estruturá-los para pôr no *site* do AE, sentimos essa necessidade. Eu não sinto essa necessidade aliás como houve aquelas orientações que saíram em agosto das AEC que dizem que as AEC não devem ser alvo de avaliação. Uma avaliação descritiva, para mim, seria suficiente dentro daquilo do que eu penso que deveriam ser as AEC. Se o menino realmente se interessa, se colabora, se participa, se é empenhado... isso para mim seria suficiente... mais em termos de atitudes e comportamentos... porque avaliar aprendizagens numa AEC, eu não concordo que sejam avaliadas aprendizagens. O importante ali é que cada um dê o seu melhor e que faça as coisas com gosto e com empenho. Para mim seriam os objetivos das AEC... mas estamos exatamente a estruturá-los para publicar e dar conhecimento aos pais.

Entrevistador: Qual a participação dos pais na operacionalização das AEC no Agrupamento?

Entrevistada: Não, não têm.

Entrevistador: Existe algum relacionamento dos PAEC com os encarregados de educação?

Entrevistada: Formalmente não existe, há PAEC que por sua iniciativa participam na reunião de avaliação. Os PAEC não têm que reunir com pais nem têm que estabelecer contacto com os pais até porque não faz parte do horário deles e não podemos exigir que o façam. Há PAEC que têm gosto e iniciativa de participar nas reuniões de avaliação, gostam de o fazer. Fazem-no por sua iniciativa... vários, não é a maioria mas é um número muito considerável. Eles próprios apresentam as planificações, eles gostam de falar das planificações, do trabalho desenvolvido... há PAEC que gostam de fazer isso com os pais.

Entrevistador: Como é feita a comunicação entre os PAEC e os EE?

Entrevistada: Não há, passa tudo pelo PTT e o PTT transmite.

Dimensão G.

Entrevistador: As AEC facilitam a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova realidade do 2.º ciclo?

Entrevistada: Eu não senti. Só se fosse no sentido que estão habituados a vários professores, só se for neste sentido sim... passa a ser normal ter mais do que um professor, não haver a referência de um só... mesmo assim eles têm a referência de um só.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: O professor deles é o professor deles, e então como as coisas estão organizadas... porque passa tudo pelo PTT. Portanto só neste sentido estarem habituados a terem vários professores, várias maneiras de trabalhar e várias maneiras de estar na sala de aula... só neste sentido.

Entrevistador: Considera que as AEC são relevantes para o processo de transição?

Entrevistada: Não eu não acho, eu não considero.

Entrevistador: Que benefício atribui às AEC?

Entrevistada: É a parte social a ETI. É a igualdade de oportunidades também para muitos alunos podem ter acesso a determinada ocupação dos tempos que não teriam de outra maneira, nomeadamente atividades de Educação Física e Educação

Musical. Há crianças que tinham acesso a elas a pagar, e assim não, têm de forma gratuita... e a ocupação de uma forma educativa dos tempos livres.

Entrevistador: Que aspetos negativos atribui às AEC?

Entrevistada: É a escolarização das AEC. Eu sinto as crianças cansadas. As crianças chegam ao fim do dia cansadas com tanto tempo na escola é a permanência dos alunos na escola... muito tempo na escola. Esse cansaço, esse tempo reflete-se na forma de estar, no interesse pelas atividades, nas aprendizagens... reflete-se em tudo, esse cansaço.

Entrevistador: Que implicações no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB decorrem da implementação das AEC?

Entrevistada: Aqui neste AE, e como a entidade promotora é o próprio AE e alguns PAEC são professores de outros ciclos eu acho para o professor do 1.º CEB houve um grande reconhecimento do trabalho do professor do 1.º CEB. Muitos professores pensavam que era mais fácil ser professor do 1.º CEB. Era muito desvalorizado. As conversas que eu tenho tido com os colegas dos outros ciclos, o que eles sentem é admiração por nós e pelo trabalho que nós fazemos porque para eles é exaustivo estarem 1h com as crianças do 1.ºCEB e como é que nós estamos o dia inteiro (5h) a trabalhar com as crianças? Eu penso que acima de tudo... negativo não senti nada foi isto, antes pelo contrário. É este “feedback” que eu tenho tido do PAEC, é o reconhecimento do trabalho do professor do 1.º CEB. É o que o sinto.

Entrevista à Coordenadora do 1.º CEB do AE Prata – Coord_P

Dimensão B.

Curso do Magistério Primário / Licenciada em Matemática e Ciências

29 anos de serviço; 54 anos idade;

Cargos desempenhados: PTT, Coordenadora de estabelecimento e Coordenadora de Departamento do 1.º CEB

Dimensão C.

Entrevistador: Qual é a sua representação da ideia de ETI em Portugal?

Entrevistada: Em relação às crianças acho que é uma carga horária muito elevada. Eles não têm tempo nem para fazer daquilo que nós queremos que é o reforço do que se faz na sala, nem tempo para brincar. Primeiro é uma carga horária muito elevada. Se é positivo? Inicialmente quando as AEC foram introduzidas eu achei que seria positivo se elas fossem bem trabalhadas. Isto é se tivessem professores como deve ser a lecioná-las que tivessem boas dinâmicas na sala de aula, o que não veio a acontecer. Para mim neste momento as AEC não têm grande importância para mim a não ser uma forma de ocupar as crianças. Eu acho que neste momento é isso que está a acontecer... os primeiros anos correram muito bem. Nós aqui, a única experiência que eu tenho no nosso AE correram muito bem. Tínhamos um corpo docente muito estável. A partir de certa altura as coisas... mudou para uma empresa e as coisas começaram a deteriorarem-se de tal forma que agora não há um professor que fique cá o ano inteiro, portanto são seis, sete por ano. A não ser para ocupar e ter os meninos dentro de quatro paredes... não vale nada.

Entrevistador: Tendo em conta o modelo implementado em Portugal, qual é a sua posição face ao mesmo?

Entrevistada: Eu acho que o modelo está errado. Eu acho que se querem uma extensão escolar é com professores colocados no AE como estão a fazer neste momento para o Inglês para o 3.º e 4.º ano, o professor do grupo 120 para lecionar o Inglês. Eu acho que poderiam fazer o mesmo para as outras áreas e assim é que para mim faça talvez sentido. Desta forma o que nos é dito é que não são professores. Os senhores que

vêm aqui lecionar as ditas AEC de música e outras atividades não são professores. Se não são professores eles não estão aqui a fazer nada. Isto pressupõe que seja uma continuidade de trabalho de aula. Nós estamos a querer dar Inglês e se não é por um professor formado não vale a pena. Se estamos a querer dar expressão físico-motora se não for por um professor formado também acho que não vale a pena. Funcionaria melhor se fosse uma extensão de como funciona com o Inglês. Agora assim com empresas... e depois pagam mal e depois não pagam e depois como eles são mal remunerados não querem vir trabalhar e deixam de vir... isto assim não é nada.

Entrevistador: Na sua perspectiva, que potencialidades e/ou fragilidades apontaria ao modelo?

Entrevistada: Não vejo grandes potencialidades sinceramente a não ser ter os meninos na escola das 9h00 às 17h30 a ter atividades letivas. Pedagogicamente é esgotante para eles e para nós. Quem está com uma turma até às 17h30 vê perfeitamente isso. Portanto se para nós é cansativo que somos adultos para uma criança ainda muito mais. Eu não sou a favor se realmente o ministério optar por isso então que faça as coisas como deve ser: coloque professores como deve ser. A fragilidade, para mim, é o tempo excessivo e a outra é, realmente, os professores, o corpo docente não ser estável.

Dimensão D.

Entrevistador: Concretamente, em relação ao programa de implementação das AEC, qual é a sua opinião?

Entrevistada: Com esta nova empresa que se fez o acordo e que este ano continuamos a ter eu acho que corre muito mal. Como lhe digo é constantemente substituições de professores. Os meninos não respeitam nenhum adulto como deveriam respeitar dentro da sala de aula. Num período são capazes de conhecer quatro ou cinco PAEC. Eles não reconhecem aquela pessoa como uma autoridade dentro da sala de aula. Portanto para mim tem mais a ver não com o currículo mas sim com a forma como está a ser gerida as AEC no AE. Quanto ao currículo eu só posso falar em relação ao ano passado. Achei adequado por exemplo os Pequenos Engenheiro acho um exagero estar um ano inteiro a fazer legos. Acho que há outra coisa que nos Pequenos Engenheiros se pode fazer que não legos. Estar um ano inteiro a fazer a mesma coisa... um ano não, são dois anos que é o 3.º e o 4.º ano com os Pequenos Engenheiros e é sempre atividades de

lego. Embora sejam gradualmente com dificuldades acrescidas mas não deixa de ser a mesma coisa. Eu penso que com esse tema há muitas outras coisas que se possa fazer. Na área da EF é um bocadinho mais a nossa extensão. Eu sei que há no 1.º e 2.º ano Expressão Musical. Agora acho que foi este ano pela primeira vez... eu não tenho bem a certeza, acho bom uma introdução à música. O Inglês o ano passado não havia no 1.º e 2.º ano, este ano já há. Eu acho também positivo embora eles já vão repetir tudo de forma obrigatória no 3.º e 4.º ano, mas já fica lá qualquer coisa, já é um começo bom. A nível dos currículos eu não tenho nada a dizer. Eu só tenho a dizer a nível da orgânica que funciona muito mal.

Entrevistador: Como vê o envolvimento de outros atores no programa AEC (autarquias, associação de pais e EE, IPSS...)?

Entrevistada: Eu acho positivo. Nós não podemos fechar aqui no grupinho que está sempre a fazer a mesma coisa como era antigamente. Há uns anos atrás éramos um grupo restrito que estávamos aqui a lecionar as disciplinas e não passava disso. Limitava um bocado a criatividade a partilha. Os meninos também precisam de contactar com outras pessoas o que também é muito importante. Agora como é que eu vejo a entrada delas aqui... não acho que seja prejudicial, pelo contrário. Agora é preciso fazer as coisas como deve de ser. Quando se entra num projeto destes... trabalhar com uma escola fazer parte do PE tem que se fazer as coisas como deve ser e eu acho que a Empresa A não está a fazer o trabalho dela.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a natureza/tipo de atividades de enriquecimento curricular e a sua relação com as atividades curriculares?

Entrevistada: Algumas têm relação com as AEC na parte da EF na parte das expressões. Têm no movimento e drama, nas dramatizações têm...Havia uma interligação muito grande entre o nosso trabalho dos PTT com os PAEC e era muito enriquecedor. Havia atividades comuns muito engraçadas agora como digo as coisas não correm tão bem. Perdeu-se um bocado... Nós temos reuniões para partilhar comportamentos e o que é que se vai trabalhar e por vezes nem acontecem porque não há PAEC. Eles nem aparecem porque vêm aqui fazem uma hora por dia e têm de ir trabalhar para outros sítios e depois às reuniões não aparecem. Isto já aconteceu várias vezes...

Entrevistador: Considera que as AEC deveriam continuar com caráter facultativo? Porquê?

Entrevistada: Nestes moldes sim. Eu acho que as AEC até deviam sair. Eu considero (que deviam ser facultativas) porque é uma carga excessiva para os miúdos. Eu se tivesse cá um filho preferia vir cá buscá-lo às 16h e pô-lo em atividades extracurriculares fora deste edifício. Os miúdos não podem estar tanto tempo fechados neste edifício. São horas demasiadas, há meninos que entram aqui às 8h e saem daqui às 19h30. Para além das AEC ainda têm o prolongamento do CAF. É um depositário.

Entrevistador: O que pensa sobre a necessidade/pertinência de os professores do 1.º CEB em regime de monodocência terem de trabalhar com os PAEC?

Entrevistada: Mas isso nós já fazemos. Eu acho positivo quando as coisas funcionam bem é muito positivo. É muito enriquecedor fazem-se coisas... porque nós sozinhos não conseguimos fazer tudo. Na monodocência nós temos diferentes áreas curriculares que dão muito trabalho. Geralmente é nas atividades festivas o dia do pai, o dia da mãe, o Natal e o final do ano que as AEC podem colaborar connosco e nós com eles na realização das diferentes atividades. Haver uma partilha entre ambos é ótimo.

Dimensão E.

Entrevistador: Como se realizou o processo de escolha/seleção da entidade promotora?

Entrevistada: A primeira vez não sei. Atualmente fazemos uma avaliação da Empresa A o que corre bem... os pontos positivos e os pontos negativos. Fazemos uma ata e no final do ano vai a CP. As informações são levadas a CP e é partilhado com todos os elementos do CP. Toda a gente dá a sua opinião e depois a decisão final é da Sr.ª Diretora.

Entrevistador: Houve negociação na escolha da oferta educativa de enriquecimento curricular?

Entrevistada: Eles têm as áreas disciplinares deles e dentro dessas áreas foram escolhidas estas que estão a ser neste momento. Foi escolhido pelo AE, a direção é que escolhe. A nós ninguém nos pede opinião... quais são as mais importantes... qual é que nós pretendíamos... A direção é que escolhe.

Entrevistador: O que pensa sobre o modelo de organização das AEC implementado pela entidade promotora no seu agrupamento?

Entrevistada: Não vejo com muito bons olhos. Nós até gostaríamos de mudar. Nós realmente da maneira como estão a decorrer não funciona.

Entrevistador: Qual o relacionamento entre o AE e a entidade promotora?

Entrevistada: O AE tem uma boa relação com a EP e as escolas, na medida do possível, também têm o que eles alegam é que os PAEC cá colocados arranjam outros trabalhos ou são colocados a lecionar e vão-se embora. Mas isto acontece constantemente, constantemente... é o maior constrangimento. Ainda o ano passado a minha turma teve cinco PAEC de dança. E houve pior que eu ainda. O funcionamento não é nada bom, não sei se tem a ver co o pagamento que é... dizem que não pagam a horas. Não sei se é pelo montante que pagam porque segundo dizem há outros, a Junta de Freguesia (JF) paga melhor. Eu não sei o que tem a ver... eu sei é que funciona muito mal.

Entrevistador: Que vantagens ou desvantagens vê na realização das AEC pela entidade promotora?

Entrevistada: Eu não vejo vantagens nenhuma pela Empresa A. A desvantagem são os PAEC porque se eles nos garantissem um corpo docente estável do princípio ao fim do ano encantados, até poderiam funcionar bem. Agora não garantido não. Eu não percebo porquê se a JF consegue ter, pelo que se consta nos outros AE nas nossas redondezas, consegue ter um corpo docente estável (há sempre quem falte) mas minimamente estável que se consiga fazer um trabalho do princípio ao fim do ano, não percebo por que é que a Empresa A não consegue?

Entrevistador: Que dificuldade sente na operacionalização das AEC?

Entrevistada: A constante mudança de PAEC. Às vezes há PAEC que ficam com três turmas e isso não é viável, ninguém consegue trabalhar com sessenta meninos, na melhor das hipóteses se tiverem só vinte cada turma...

Entrevistador: O que pensa do horário das AEC até às 17h30m?

Entrevistada: Eu como não sou a favor das AEC... eu não acho errado que seja até às 17h30. Acho é que a carga horária é demasiada para as crianças. Chegam a casa à 18h, se os PTT mandarem alguns trabalhos como têm o hábito de fazer já fica muito, muito em cima da hora do banhinho, do jantar e eles já estão muito cansados. Eu lembro-me que mandava trabalhos e muitos deles não traziam porque não tinham tempo. E não é só isso, às 17h30 alguns deles ainda têm piscina, têm ballet e eu acho que é mais enriquecedor eles terem essas atividades extracurriculares do que se calhar estarem aqui e terem uma pessoa à frente deles a quem eles não respeitam.... e não conseguem estar sossegados a fazer o trabalho que é o que acontece muitas vezes.

Entrevistador: Considera o perfil dos PAEC adequado às funções que desempenham? Porquê?

Entrevistada: Não, não. Muitas vezes tem de estar lá o PTT dentro. Aconteceu comigo muitas vezes ter de estar lá eu para manter a autoridade na turma. Eles não têm autoridade sobre os meninos. Eles não impõem a sua autoridade. Porque se calhar lhes falta o perfil ou se calhar pensam: estou aqui uma hora não me vou estar a chatear. Não sei... sei que muitas das vezes para funcionar tenho que lá estar e acontece isso com muitas colegas.

Entrevistador: Como decorrem as AEC nas escolas do agrupamento?

Entrevistada: Na EB1 n.º 1 não tenho grande feedback mas aqui na EB1 n.º 2 é muito semelhante à nossa. Muitas substituições, ainda ontem uma colega que está lá por causa das obras também teve que lá ficar mais porque vinha outro PAEC.

Entrevistador: Em que locais se realizam as AEC? (dentro da escola; nas salas de aula...)

Entrevistada: É tudo dentro do edifício escolar.

Entrevistador: Como está organizada a realização da supervisão das AEC? (Portaria 644-A/2015; Artigo 18.º, ponto 5)

Entrevistada: São os PTT. Logo no início do ano no horário têm uma hora de supervisão das 16h30 às 17h30. No horário não letivo fazem a supervisão nessa hora. Das 16h30 às 17h30 está sempre um PTT pelo menos.

Entrevistador: Qual foi a principal mudança operada na escola do 1.º ciclo com a introdução das AEC?

Entrevistada: Foi termos que nos ajustar a trabalhar em parceria. Essa foi a maior adaptação que tivemos que fazer, porque na altura éramos só nós não precisávamos de trabalhar em parceria e a partir dessa altura tivemos de o fazer. Foi essa a maior alteração.

Entrevistador: O que pensa da introdução de outros profissionais (PAEC) na escola do 1.º Ciclo?

Entrevistada: Não. Se me dissesse assim a partir da 16h30 os meninos vão fazer piscina duas vezes por semana não aquela piscina que eles fazem das 9h às 10h que eu não concordo nada. Esta piscina que a CML proporciona os três meses. Isso está no horário errado. Devia ser a partir das 16h30. Aí sim, por que é que não põem dois dias por semana os meninos nas piscinas. Não precisamos mais de AEC. Podiam pôr AFD, o Inglês... agora a natação é essencial para as crianças mas não é de manhã que é o horário com que se trabalha melhor com as crianças. Essas atividades devem ser à tarde. Para mim as AEC não são muito importantes. No ano passado, no Inglês os meus alunos (ainda não era Inglês obrigatório) no primeiro ano nada. Dança no quarto ano nada porque os PAEC foram substituídos. Nos Pequenos Engenheiros o comportamento era tão mau e de tal ordem que eu tinha de lá estar muitas vezes e outras vezes meninos tinham que ir para casa. Convidados por nós para não estarem presentes nas AEC. Portanto não funciona nada bem. E este ano tenho algumas queixas também, já ouvi dizer a algumas colegas que os meninos vão para casa porque não se portam nada bem.

Entrevistador: Que implicações tiveram no trabalho dos professores do 1.ºCEB a introdução dos PAEC na escola?

Entrevistada: No trabalho não teve grande implicação porque eles têm o currículo deles, seguem o currículo deles, nós temos conhecimento. A única coisa que implica é nos dias festivos nas atividades do PAA em que podemos fazer coisa em parceria aí é que implica um trabalho comum, um trabalho em parceria. De resto não, não tem grande influência no nosso trabalho.

Entrevistador: Os professores do 1.º CEB realizam trabalho colaborativo com os PAEC?

Entrevistada: Sim quando há essas atividades do PAA.

Entrevistador: Os professores das AEC têm conhecimento do trabalho dos professores titulares de turma?

Entrevistada: Neste momento não.

Entrevistador: Os professores titulares de turma têm conhecimento do trabalho dos professores das AEC?

Entrevistada: Temos, temos do currículo. No início do ano temos tudo.

Entrevistador: Como é feita a articulação entre professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: A articulação é feita nas reuniões. Nós temos reuniões periódicas. Temos no início e no final do 1.º período, no final do 2.º e no final do 3.º. Se houver necessidade temos outras informais. Nós encontramos-nos muitas vezes aqui nos intervalos.

Entrevistador: Existem reuniões informais ou formais entre os professores titulares de turma e os das AEC?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Se sim, indique com que frequência?

Entrevistada: Formais são quatro anuais marcadas.

Entrevistador: Que tipo de cooperação existe entre os professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: A cooperação há quando eles pedem, por exemplo, (já aconteceu comigo várias vezes) ajuda para controlar o comportamento. Ou quando eles se portam muito mal temos de fazer participação disciplinar e somos nós que temos essa responsabilidade de ver. Por vezes ficar na turma a acompanhar, para controlar a indisciplina. O problema maior é a indisciplina. Já era antes com o corpo docente estável, agora com o corpo docente instável ainda é pior. Eles acham que isto é uma

brincadeira no passado tive um aluno que se vira para mim (e era o 3.º PAEC de Inglês) e diz assim: professora, mais um? Com isto está tudo dito.

Entrevistador: Quem são os intervenientes na elaboração das planificações das AEC?

Entrevistada: Isso é a Empresa A. A Empresa A é que nos apresenta as planificações. A Empresa A apresenta ao AE e o AE escolhe as disciplinas em função do currículo que eles apresentaram.

Entrevistador: Quais as atividades de enriquecimento curricular que considera mais relevantes? Porquê?

Entrevistada: Tem duas. O Inglês e AFD. Eu posso dizer: contra mim falo nós professores não fazemos muita AFD no 1. CEB. Valorizamos mais o Português a Matemática e aí sim pô-los a trabalhar como deve ser. Depois ficam um bocadinho para trás essas áreas que hoje em dia se está a dar bastante ênfase. Vamos ver agora com as provas que vêm aí intermédias do 2.º ano. Como lhe disse, eu preferia que fosse natação, isso sim. É mais importante para não acontecer como aconteceu no ano passado aquele menino que caiu ao Tejo e ficou lá. Isso sim, a CML implementar isso. Não será fácil mas há tantas piscinas por aí espalhadas por Lisboa hoje em dia que era capaz de se conseguir.

Entrevistador: Que colaboração existe entre o PTT e o PAEC nas planificações das AEC?

Entrevistada: Eles só nos informam se cumpriram ou não cumpriram e o que vão fazer no próximo trimestre, no próximo período. Se não cumpriram explicam porquê, quais os motivos, no fundo é isso.

Entrevistador: Os PAEC e os Pais e Encarregados de Educação conhecem os critérios de avaliação das AEC?

Entrevistada: Isso está no *site* do AE.

Entrevistador: Qual a participação dos pais na operacionalização das AEC no Agrupamento?

Entrevistada: Que eu tenha conhecimento não.

Entrevistador: Existe algum relacionamento dos PAEC com os encarregados de educação?

Entrevistada: Nenhum, nem podem falar com os pais. O PAEC fala connosco e nos falamos com os pais. Ou vice-versa os pais falam com o PTT e o PTT fala com os PAEC. Não lhes é permitido falar com eles. Nem podem mandar recados na caderneta, nada.

Entrevistador: Como é feita a comunicação entre os PAEC e os EE?

Entrevistada: É feita por intermédio dos PTT.

Dimensão G.

Entrevistador: As AEC facilitam a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova realidade do 2.º ciclo?

Entrevistada: Se funcionassem bem, talvez. Agora desta forma não.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Acho que é mais uma forma deles não respeitarem lá em baixo os professores. Porque eles aqui só respeitam o PTT. Não facilita por causa do comportamento, por falta de autoridade dos PAEC que estão em frente aos miúdos têm. Isso depois vai-se espelhar lá em baixo, quer queiramos ou não.

Entrevistador: Considera que as AEC são relevantes para o processo de transição?

Entrevistada: Deveriam ser se funcionassem bem. Se os PAEC tivessem perfil para estar à frente da turma, se controlassem a turma, se ensinassem regras e obrigassem a cumprir mas como não, não são facilitadoras.

Entrevistador: Que benefício atribui às AEC?

Entrevistada: Tem alguns benefícios. A nível de conteúdos trabalhar alguns conteúdos diferentes dos nossos... para eles estarem mais despertos para outras coisas, talvez...

Entrevistador: Que aspetos negativos atribui às AEC?

Entrevistada: A indisciplina, a carga horária no dia letivo dos alunos, que é uma carga horária muito grande. Os PAEC não terem autoridade.

Entrevistador: Que implicações no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB decorrem da implementação das AEC?

Entrevistada: Inicialmente nós estranhámos. Estamos habituados a estar ali nas nossas quatro paredes. Depois teve de se abrir a sala... eles têm os trabalhos deles que têm de expor. Inicialmente não foi desagradável. Se foi difícil? Da nossa parte acho que não, foi um bocadinho mais estranho. Nós estávamos habituados a estar ali sozinhos e passámos a ter que partilhar com outras pessoas mas depois a gente habitua-se novamente. Nós professores temos essa capacidade. Aqui na nossa escola quando funcionou bem foi muito bom, muito bom. Agora há três anos a coisa não funciona muito bem. Mesmo para os miúdos apesar de eu não concordar não é mau. Eu acho que as crianças são muito pequeninas para estar aqui fechadas. Nós estamos a criar umas crianças depressivas. Esta geração vai ser uma geração depressiva. Passam demasiado tempo a olhar para a mesma coisa. Há crianças aqui que passam aqui o ano inteiro. Estão aqui no tempo de escola, no tempo das interrupções estão aqui, no tempo de férias estão aqui. Portanto é muito cansativo, nós ficamos fartos, são crianças... dentro do mesmo edifício o ano inteiro, é demais. Acho que se as AEC fossem direcionadas de outra forma... para a natação... isso era importantíssimo para os miúdos. Os outros dias podia ser atividades dentro da escola, mas dois dias fora com atividades fora eu acho isso giro: atividades fora. Mas as escolas não têm estruturas.

Entrevista à Coordenadora de Departamento do 1.º CEB do AE Ségua – Coord_S

Dimensão B.

Licenciatura em EF

Grupo 110- 37 anos de serviço. Funções CD e diretora de EB1.

Dimensão C.

Entrevistador: Qual é a sua representação da ideia de ETI em Portugal?

Entrevistada: Veio provocar uma mudança. Veio facilitar a vida dos pais que trabalham. Neste momento a escola está a substituir muito a família porque os pais aproveitam o espaço escola para terem os meninos o máximo de tempo possível na escola. Isto está a ser prejudicial para as crianças.

Entrevistador: Tendo em conta o modelo implementado em Portugal, qual é a sua posição face ao mesmo?

Entrevistada: Acho que as crianças passam muito tempo na escola. A maior parte delas além de terem as AEC também têm o CAF. Há crianças que ficam até às 19h.

Entrevistador: Na sua perspetiva, que potencialidades e/ou fragilidades apontaria ao modelo?

Entrevistada: É positivo as crianças terem contato com outras atividades. Se estas fossem mais para casa não as teriam. Negativo é o tempo. As atividades deviam ser repartidas ou integradas no tempo letivo. No programa temos a EF, a EM, as outras expressões, etc. Penso que seria um contributo muito grande se os PAEC pudessem colaborar mais com os PTT nessas áreas. Porque nós acabamos por fazer a MD mas por defeito de profissão, talvez, ou por imposição do ME, e na legislatura do Nuno Crato onde houve muita incidência do Português e da Matemática. Já havia esse domínio mas neste momento penso acabou... as áreas das expressões que para mim são extremamente importantes acabamos por colocá-las em segundo plano quando podiam ser dadas pelos professores das diversas áreas e haver uma colaboração até maior. Não podemos

começar pelo Português e Matemática como áreas dominantes mas podemos começar pelas expressões e para a partir daí darmos o português e a Matemática.

Dimensão D.

Entrevistador: Concretamente, em relação ao programa de implementação das AEC, qual é a sua opinião?

Entrevistada: As AEC foi um bom programa porque permitiu às crianças tivessem contato com outro tipo de atividades. Penso que foi benéfico e podemos até verificar (na minha opinião) que os meninos até acabam por ter sucesso nas outras áreas.

Entrevistador: Como vê o envolvimento de outros atores no programa AEC (autarquias, associação de pais e EE, IPSS...)?

Entrevistada: Eu acho positivo. Sou muito a favor da escola aberta. Tudo o que a escola puder absorver e que dê ênfase e possibilidade às crianças de participar e fazerem coisas novas acho que sim... as autarquias no nosso caso penso que não terão...

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a natureza/tipo de atividades de enriquecimento curricular e a sua relação com as atividades curriculares?

Entrevistada: Na nossa escola houve uma separação. Há 2 anos, quando passaram para a autarquia nós deixámos de ter tanta influência, deixou de haver tanta interação entre a escola e a entidade promotora. Dantes havia uma relação muito boa de interajuda. Por exemplo antes quando precisávamos de trabalhar uma determinada tema/área pedíamos aos PAEC e havia uma interação. Se eles precisassem dos meninos numa determinada maneira ou num determinado dia, nós também disponibilizávamos a turma para eles fazerem esse trabalho.

Entrevistador: Considera que as AEC deveriam continuar com carácter facultativo? Porquê?

Entrevistada: Deve ser facultativo porque eu tenho aqui meninos que têm outras atividades fora da escola. Não vamos impor aos pais que os meninos fiquem aqui e percam sem essas atividades. Será uma oportunidade para os que não têm essas possibilidades. Deve continuar facultativo para dar liberdade aos pais de escolher as

atividades depois da escola. Podem querer outro tipo de atividades que a escola não oferece.

Entrevistador: O que pensa sobre a necessidade/pertinência de os professores do 1.º CEB em regime de monodocência terem de trabalhar com os PAEC?

Entrevistada: Eu acho que é benéfico para nós e para eles. Há um trabalho de grupo, de colaboração. Acho que é muito positivo.

Dimensão E.

Entrevistador: Como se realizou o processo de escolha/seleção da entidade promotora?

Entrevistada: Eu tenho dúvidas. Não me lembro. Entretanto houve alterações... Nos dias das festas os PAEC vinham de manhã. Agora as festas são à tarde são festas da AEC.

Entrevistador: Houve negociação na escolha da oferta educativa de enriquecimento curricular?

Entrevistada: Foi decidido a nível de AE.

Entrevistador: O que pensa sobre o modelo de organização das AEC implementado pela entidade promotora no seu agrupamento?

Entrevistada: Se as AEC deviam estar integradas no período letivo. Devia haver mais interação como tínhamos com a antiga promotora.

Entrevistador: Qual o relacionamento entre o AE e a entidade promotora?

Entrevistada: A relação é boa.

Entrevistador: Que vantagens ou desvantagens vê na realização das AEC pela entidade promotora?

Entrevistada: Vantagens: PAEC têm mais apoio (materiais...). Não vê desvantagens.

Entrevistador: Que dificuldade sente na operacionalização das AEC?

Entrevistada: Não. Está tudo a correr bem.

Entrevistador: O que pensa do horário das AEC até às 17h30m?

Entrevistada: É muito tempo como já referi...

Entrevistador: Considera o perfil dos PAEC adequado às funções que desempenham? Porquê?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Como decorrem as AEC nas escolas do agrupamento?

Entrevistada: As AEC decorrem normalmente. Se houver algum problema os PAEC rapidamente resolvem passando a informação aos PTT. Funciona bem.

Entrevistador: Em que locais se realizam as AEC? (dentro da escola; nas salas de aula...)

Entrevistada: As AEC funcionam nas salas de aula e no ginásio.

Entrevistador: Como está organizada a realização da supervisão das AEC? (Portaria 644-A/2015; Artigo 18.º, ponto 5)

Entrevistada: Todos nós temos um dia em que estamos escalonados para fazer supervisão das AEC. Nesse dia ficamos até à 17h30.

Entrevistador: Qual foi a principal mudança operada na escola do 1.º ciclo com a introdução das AEC?

Entrevistada: A primeira foi de rejeição. Mas até o próprio comportamento dos alunos melhorou. Estão mais abertos. Aderem mais facilmente a novas propostas. É melhor para as crianças.

Entrevistador: O que pensa da introdução de outros profissionais (PAEC) na escola do 1.º Ciclo?

Entrevistada: É benéfico. Agora todos os professores têm um curso.

Entrevistador: Que implicações tiveram no trabalho dos professores do 1.º CEB a introdução dos PAEC na escola?

Entrevistada: Eu lembro que no início eram intrusos. Eram pessoas estranhas que não tinham um curso. Havia pequenos conflitos iniciais porque os PAEC mexiam nos materiais dos PTT. Neste momento isso já não existe. Já estamos mais habituados. Em termos de trabalho melhorou bastante.

Dimensão F.

Entrevistador: Os professores do 1.º CEB realizam trabalho colaborativo com os PAEC?

Entrevistada: Sempre que podemos. Antes mais do que agora...

Entrevistador: Os professores das AEC têm conhecimento do trabalho dos professores titulares de turma?

Entrevistada: Acho que não.

Entrevistador: Os professores titulares de turma têm conhecimento do trabalho dos professores das AEC?

Entrevistada: Nós temos mais conhecimento do trabalho deles do que eles do nosso.

Entrevistador: Como é feita a articulação entre professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: A articulação é o falarmos diretamente com os PAEC. Por vezes deixam-nos apontamentos. Normalmente são situação de comportamento...

Entrevistador: Existem reuniões informais ou formais entre os professores titulares de turma e os das AEC?

Entrevistada: Existia uma reunião com os PAEC no final de cada período. Atualmente vem a coordenadora AEC.

Entrevistador: Se sim, indique com que frequência?

Entrevistada: Não há reuniões com os PAEC.

Entrevistador: Que tipo de cooperação existe entre os professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: É muito pelo diálogo... Neste momento é muito separado. O trabalho das AEC é uma coisa e o trabalho do PTT é outra.

Entrevistador: Quem são os intervenientes na elaboração das planificações das AEC?

Entrevistada: São os PAEC.

Entrevistador: Quais as atividades de enriquecimento curricular que considera mais relevantes? Porquê?

Entrevistada: São todas elas.

Entrevistador: Que colaboração existe entre o PTT e o PAEC nas planificações das AEC?

Entrevistada: Não há colaboração. Temos conhecimento das planificações.

Entrevistador: Os PAEC e os Pais e Encarregados de Educação conhecem os critérios de avaliação das AEC?

Entrevistada: O PAEC conhecem. Os EE não têm conhecimento.

Entrevistador: Qual a participação dos pais na operacionalização das AEC no Agrupamento?

Entrevistada: Principalmente nas festas. São sempre convidados. Participação passiva. Não ajudam a organizar as festas.

Entrevistador: Existe algum relacionamento dos PAEC com os encarregados de educação?

Entrevistada: Quando se os meninos têm de faltar... A comunicação é feita. Penso que são situações pontuais. Ou pq o menino tem de faltar...

Entrevistador: Como é feita a comunicação entre os PAEC e os EE?

Entrevistada: Mandam recados pela caderneta ou caderno. E pessoalmente também. Os PAEC convocam os pais quando necessitam.

Entrevistador: As AEC facilitam a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova realidade do 2.º ciclo? Porquê?

Entrevistada: Sim. Primeiro porque têm vários professores e por outro a mudança de espaços para fazer outras atividades o ginásio...

Entrevistador: Considera que as AEC são relevantes para o processo de transição?

Entrevistada: Muito importantes. Porque desde o 1.º ano habituam-se a ter outros professores. O que eu acho que é muito importante pq quando as AEC começaram os EE não consideravam os PAEC como professores... eram apenas monitores... não valorizavam. Os monitores tomavam conta dos filhos até aquela hora. Não eram considerados professores. Neste momento já há uma valorização e assumem que se o menino for mal educado tem de ser castigado. O que não acontecia antes. Antes os pais não aceitavam que os PAEC castigassem os filhos. Isso era transmitido às crianças. Daí a tal indisciplina no início das AEC.

Entrevistador: Que benefício atribui às AEC?

Entrevistada: Socialização por parte das crianças.

Entrevistador: Que aspetos negativos atribui às AEC?

Entrevistada: Não existe.

Entrevistador: Que implicações no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB decorrem da implementação das AEC?

Entrevistada: Da minha parte não alterei nada. De uma forma geral ainda há ideia que nós somos os professores... Houve uma implicação positiva trabalhar lado a lado com os PAEC. Há uma colaboração com os PAEC.

Entrevista à Diretora do AE Esmeralda – Dir_E

Dimensão B.

Licenciatura em Matemática e Formação especializada em Administração Escolar

PQA, 35 anos de serviço. Presidente do CP, Orientadora de Estágio, delegada de grupo, Diretora de Turma

Dimensão C.

Entrevistador: Qual é a sua representação da ideia de ETI em Portugal?

Entrevistada: A ETI é a ocupação das crianças o dia inteiro na escola. É um problema que se resolve aos EE e é um prenúncio de insucesso escolar das crianças porque desde os três anos estão o dia inteiro metidas na escola, não brincam, não convivem com a família, mas pronto... é um mal necessário.

Entrevistador: Tendo em conta o modelo implementado em Portugal, qual é a sua posição face ao mesmo?

Entrevistada: Em primeiro lugar de cumprimento que é a minha obrigação. E depois, relativamente às CAF, penso que é necessário tomarem conta das crianças, relativamente às AEC a minha posição é que ou são efetivamente de enriquecimento curricular ou não vale a pena. Por isso é que o nosso modelo é um bocadinho diferente do modelo habitual.

Entrevistador: Na sua perspetiva, que potencialidades e/ou fragilidades apontaria ao modelo?

Entrevistada: As potencialidades efetivamente contribuir para a formação integral das crianças e dar-lhes algumas atividades que são efetivamente enriquecedoras como complemento ou não do currículo. As fragilidades é o tempo a mais que as crianças passam na escola e o tempo a mais que passam em contexto escolar. Porque só vejo as AEC em contexto escolar.

Dimensão D

Entrevistador: Concretamente, em relação ao programa de implementação das AEC, qual é a sua opinião?

Entrevistada: O programa das AEC se forem de enriquecimento curricular, se forem valorizadas pelos PTT e se forem valorizadas pelos encarregados de educação vale a pena. Como tem acontecido não são valorizadas por ninguém e que são simplesmente mais um tempo de brincadeira penso que não... que deveriam passar a ser tempo de brincadeira total e não estar a ocupar as pessoas.

Aqui no nosso AE quem faz as AEC são os professores do secundário.

Entrevistador: Como vê o envolvimento de outros atores no programa AEC (autarquias, associação de pais e EE, IPSS...)?

Entrevistada: É a Escola, é o Agrupamento, são os nossos professores da escola. Exceção feita, por vezes, para os de Educação Física.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a natureza/tipo de atividades de enriquecimento curricular e a sua relação com as atividades curriculares?

Entrevistada: Relativamente à articulação com as atividades curriculares temos a Educação Física, Artes Plásticas e a Música mas apenas no 1.º e 2.º ano. Porque nos restantes anos as atividades são de enriquecimento curricular. Já tivemos relacionadas com a Matemática: a Matemática divertida. A Ciência Viva tanto na vertente da Físico Química, Biologia, portanto mais articulada com a saúde. Já tivemos histórias da História, relacionadas com a História de Portugal mas dramatizada ou contada de uma forma mais divertida. Neste momento temos a Educação Financeira que mantemos e a Educação Rodoviária. Além de uma oferta do grupo que é Aprender a Estudar que o principal objetivo é introduzir as técnicas de estudo. Para além das TIC e da EF que é transversal a todos os anos. E a Programação que está, também, como AEC.

Entrevistador: Considera que as AEC deveriam continuar com carácter facultativo? Porquê?

Entrevistada: Eu acho que devem ser facultativas porque lá está, eu acho que as crianças devem ir para casa brincar com os seus brinquedos fazer os trabalhos de casa em contexto familiar, sossegado e no seu espaço e não tanto ocupação da escola. Mas

havendo AEC faço por que elas sejam mais enriquecedoras possível e que contribuam o mais possível para a formação integral das crianças.

Entrevistador: O que pensa sobre a necessidade/pertinência de os professores do 1.º CEB em regime de monodocência terem de trabalhar com os PAEC?

Entrevistada: Eu acho que é fundamental outra coisa não faz sentido. Só assim é que pode haver uma articulação... porque senão são coisas desgarradas. Eu acho que é importante a articulação entre o 1.º e 2.º Ciclo. Aliás nós aqui fazemos sempre essa articulação vertical. Os testes do 4.º ano são feitos com os professores do 1.º Ciclo e do 2.º. Há uma professora do Secundário que faz coadjuvância na Matemática no 4.º ano que é precisamente para ir havendo essa articulação. Depois no 2.º Ciclo são com o 3.º e o 3.º são com o Secundário. Mas sim... penso que é enriquecedor para os professores do 1.º Ciclo trabalharem com os restantes. Pode ser em contexto de AEC ou não, mas que é importante é... e essa, diria, é uma das vantagens dos Agrupamentos.

Dimensão E

Entrevistador: Como se realizou o processo de escolha/seleção da entidade promotora?

Entrevistada: A decisão é do Agrupamento. Por defeito meu. Porque quando peguei no Agrupamento estava há trinta anos no secundário já estava a gerir o Agrupamento (Escola) há dez e não gosto cá de intromissões de pais nem de estranhos. Dado que há professores disponíveis e com motivação para fazer as AEC eu optei por ser o Agrupamento... e porque a lei o permitiu, porque ao princípio não permitia, mas agora permite.

Entrevistador: Houve negociação na escolha da oferta educativa de enriquecimento curricular?

Entrevistada: Não. Foi proposta minha ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral que foi aceite. Mas não foi fácil porque as pessoas estão muito formatadas... os professores do 1.º Ciclo estão muito formatados primeiro para não articularem com os outros e segundo para só darem Artes Plásticas, Música e Educação Física, portanto, introduzir áreas de enriquecimento e de articulação curricular foi difícil, mas foi ganho.

Entrevistador: Que vantagens ou desvantagens vê na realização das AEC pela entidade promotora?

Entrevistada: Por uma entidade promotora diferente não vejo nenhuma porque é uma terra de ninguém, porque quer em termos pedagógicos, quer em termos disciplinares a entidade promotora não depende de ninguém. Porque se eles estiverem a fazer mal feito o Conselho Pedagógico até lhes pode “cair” em cima mas não acontece nada porque a entidade não somos nós. Em termos disciplinares o professor até pode fazer o “pino” e nós nunca temos a tutela disciplinar dessa pessoa. Portanto, vejo com muitos maus olhos as entidades promotoras. Do Agrupamento vejo o melhor possível pela articulação entre os docentes e também pelo contacto que os alunos têm com realidades diferentes do PTT. E até dos alunos do Secundário, porque por vezes fazemos essa interação. Os professores do Secundário levam os seus alunos para trabalhar com os pequeninos.

Entrevistador: Que dificuldade sente na operacionalização das AEC?

Entrevistada: A primeira dificuldade é realmente a valorização pelos pais e pelos PTT. A segunda, e pelo facto de ser com professores de nível e ciclos diferentes foi inicialmente fazê-los compreender que os meninos do 1.º Ciclo não são do 2.º ou do 3.º, nunca podem estar desacompanhados, os professores nunca podem chegar um minuto atrasados. Têm de lidar com eles de maneiras diferentes. Foi também os professores aprenderem que eles são pequeninos, que choram, que fazem birras, etc. Também foi um bocadinho esta articulação... e fora isto tem corrido muito bem.

Entrevistador: O que pensa do horário das AEC até às 17h30m?

Entrevistada: O horário até às 17h30 é aquilo que eu já lhe disse é um bocadinho pesado porque alguns dos meninos, e nós temos uma escola em turno duplo portanto, alguns dos meninos estão lá desde as 8h da manhã até às 7h da tarde e isso não é bom para eles. Trabalham mais que os pais...

Entrevistador: Considera o perfil dos PAEC adequado às funções que desempenham? Porquê?

Entrevistada: Enfim, eu só escolho as pessoas que têm perfil caso contrário não podem dar AEC porque é uma realidade completamente diferente. Nós não podemos pôr uma pessoa que não gosta de crianças a trabalhar com crianças, portanto os

professores são escolhidos pelo perfil. Pelo perfil e pelo voluntariado que definem quando querem ir para as AEC. Eu faço sempre essa pergunta no final do ano: quem quer dar AEC? E não ponho lá ninguém que não queira dar AEC. A não ser a professora de Música que tem de ter paciência porque é a única... e tem mesmo que dar.

Entrevistador: Como decorrem as AEC nas escolas do agrupamento?

Entrevistada: Eu acho que sim, muito bem. Desde que é o Agrupamento a entidade promotora e desde que nós usamos este modelo não temos uma única queixa nem sequer disciplinar das crianças que era uma coisa que acontecia muito. Os alunos portavam-se mal nas AEC, “trepavam” pelas paredes e neste momento absolutamente nada! Não há uma única queixa e há uma grande adesão. E nós ainda organizamos isto de maneira diferente vou--lhe explicar: nós pomos as atividades quinzenais, portanto os PAEC só têm meia turma de quinze em quinze dias porque temos sempre duas atividades simultâneas.

Entrevistador: Em que locais se realizam as AEC? (dentro da escola; nas salas de aula...)

Entrevistada: Sempre (dentro da escola).

Entrevistador: Como está organizada a realização da supervisão das AEC? (Portaria 644-A/2015; Artigo 18.º, ponto 5)

Entrevistada: Até este ano letivo a supervisão esteve com a Coordenadora do 1.º Ciclo. Este ano temos um professor que está ao abrigo do 79.º e portanto está ele a fazer a supervisão nas duas escolas. Até agora tem sido a Coordenadora do 1.º Ciclo.

Entrevistador: Qual foi a principal mudança operada na escola do 1.º ciclo com a introdução das AEC?

Entrevistada: Eu não sou do tempo que não havia AEC porque eu só tenho Agrupamento desde 2010. Reportando talvez aos meus sobrinhos... a principal mudança das AEC foi a ETI e penso que nesse sentido, desde que as crianças têm de estar na escola, as AEC são fundamentais porque dá-lhes mais qualquer coisa.

Entrevistador: O que pensa da introdução de outros profissionais (PAEC) na escola do 1.º Ciclo?

Entrevistada: Eu acho que é excelente para todos. Para os que vão e para os que os recebem. Porque realmente assim faz-se uma articulação vertical e não há aquilo que eu via ao início que era uma separação total dos professores do 1.º Ciclo com os restantes. Pareciam que nem eram professores, pareciam que eram pessoas à parte. Agora não toda a gente se conhece, toda a gente interage e toda a gente trabalha junta.

Entrevistador: Que implicação teve no trabalho dos professores do 1.º CEB a introdução dos PAEC na escola?

Entrevistada: Eu não sei, eles nunca me disseram mas eu considero que foi um enriquecimento para eles. Eu acho que foi bastante enriquecedor não só para os professores do 1.º Ciclo como para os do Secundário. Acabam por conhecer as crianças desde pequenas quando eles vêm para aqui já os conhecem. E acabam por compreender a realidade do ensino verticalmente. Portanto, acho que é bastante importante.

Dimensão F

Entrevistador: Os professores do 1.º CEB realizam trabalho colaborativo com os PAEC?

Entrevistada: Sim. Por exemplo todos os anos fazemos uma feira das AEC e essa feira é preparada conjuntamente com os PAEC e com os professores do 1.º Ciclo. Fazemos uma feira, uma festa, etc. Por exemplo as festas de Natal e de final de ano são sempre conjuntas: PTT, CAF e PAEC. Portanto há uma articulação.

Entrevistador: Os professores das AEC têm conhecimento do trabalho dos professores titulares de turma?

Entrevistada: Eu penso que têm. Eu pelo menos faço por isso mas penso que têm.

Entrevistador: Os professores titulares de turma têm conhecimento do trabalho dos professores das AEC?

Entrevistada: Têm, têm.

Entrevistador: Como é feita a articulação entre professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: Há uma reunião inicial onde todos se conhecem. É apresentado o trabalho e é sempre validado pelos professores do 1.º Ciclo.

Entrevistador: Existem reuniões informais ou formais entre os professores titulares de turma e os das AEC?

Entrevistada: Existem.

Entrevistador: Se sim, indique com que frequência?

Entrevistada: Eu penso que é trimestral, uma por período, se não for necessário mais nada.

Entrevistador: Que tipo de cooperação existe entre os professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: Há. Eles colaboram nas festas, nas atividades. Na programação está sempre um par que é o PTT e o PTIC. O PTT está sempre presente. O Aprender a Estudar é o PTT que dá. Nas horas de Inglês (o PTT) dá o Aprender a Estudar. Porque como no Inglês é um professor do 1.º Ciclo, o PTT não está lá dentro e sobram-lhe as horas para o Aprender a Estudar.

Entrevistador: Quem são os intervenientes na elaboração das planificações das AEC?

Entrevistada: Os PTT e os PAEC. São fundamentalmente os PAEC mas em articulação com os PTT.

Entrevistador: Quais as atividades de enriquecimento curricular que considera mais relevantes? Porquê?

Entrevistada: Relevante, relevante, eu considero a EF porque é algo que na lecionação do 1.º Ciclo têm muito pouco e não muito bom. Porque se o professor for de português a EF não deve ser boa, digo eu. Relevante é a EF que é transversal tem uma grande carga horária e que faz muito bem às crianças. Acho relevante e Educação Rodoviária a Educação Financeira acho relevante de uma forma geral a Educação para a Cidadania que não cabendo na área curricular tem ramificações na área de enriquecimento curricular. Por exemplo a Educação Financeira tem sido já muito destacada a nível nacional pela introdução no Agrupamento.

Entrevistador: Que colaboração existe entre o PTT e o PAEC nas planificações das AEC?

Entrevistada: Essencialmente de validação. É acompanhada, é regulada quase... (pelos PTT).

Entrevistador: Os PAEC e os Pais e Encarregados de Educação conhecem os critérios de avaliação das AEC?

Entrevistada: Conhecem. Constan dos critérios de avaliação gerais.

Entrevistador: Qual a participação dos pais na operacionalização das AEC no Agrupamento?

Entrevistada: Não (têm participação).

Entrevistador: Existe algum relacionamento dos PAEC com os encarregados de educação?

Entrevistada: Não, relacionamento não. Eventualmente nas festas.

Entrevistador: Como é feita a comunicação entre os PAEC e os EE?

Entrevistada: Através do PTT.

Dimensão G

Entrevistador: As AEC facilitam a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova realidade do 2.º ciclo? Porquê?

Entrevistada: Acho. Primeiro porque são dados por professores do 3.º Ciclo e Secundário. Facilitam muito porque são dadas por professores do Secundário que já fazem a articulação mesmo pela sua forma de estarem na sala de aula. Já fazem a articulação porque esses professores do Secundário trazem os meninos à escola Secundária e, portanto, eles já têm uma ideia do funcionamento... isto eu estou a falar-lhe mais do Parque da Nações porque na Vasco da Gama elas já estão lá dentro. E porque a forma de lecionar é já um paralelo para o Secundário... e depois a passagem é muito mais simples quando eles entram no 2.º Ciclo já conhecem os professores, o funcionamento. Já foram à escola, já interagiram. Nós este ano temos aqui uma

novidade que é uma sala de aula do futuro e portanto os alunos do 4.º ano virão cá passar um dia.

Entrevistador: Considera que as AEC são relevantes para o processo de transição?

Entrevistada: São ao longo do Ciclo. Sim.

Entrevistador: Que benefício atribui às AEC?

Entrevistada: Os benefícios são aqueles que eu já lhe falei. Penso que o próprio nome seguido à risca é de enriquecimento curricular. Há um benefício. É o abrir a outras valências o conhecimento das crianças, a outras atividades e que vão sendo sempre enriquecedoras para eles.

Entrevistador: Que aspetos negativos atribui às AEC?

Entrevistada: Os negativos que eu vejo é a pouca valorização que por vezes tanto os professores como os pais dão às AEC, (mas que tem vindo a diminuir: cada vez são mais valorizadas) e o tempo que os meninos passam na escola... em contexto de sala de aula.

Entrevistador: Que implicações no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB decorrem da implementação das AEC?

Entrevistada: Eu penso que só pode ser bom para os professores do 1.º Ciclo, pelas razões que já lhe aponte, porque diversificam os conhecimentos, articulam com os outros colegas e veem as crianças também em contextos diferentes. As crianças têm a possibilidade de estarem em contextos diferentes que obrigatoriamente levam para dentro da sala e trazem a sala de aula para o contexto das AEC.

Entrevista à Diretora do AE Prata – Dir_P

Dimensão B.

Licenciatura em ensino da matemática / mestrado didática da matemática e doutoramento didática da matemática. Neste momento está a fazer o mestrado em administração escolar

18 anos serviço estou no AE há 6 anos

Delegada de Grupo. Coordenadora Programa de Educação para a Saúde, Clube de Programação e Robótica, Diretora de Turma, Coordenadora da equipa de autoavaliação do AE,

Participou em projetos mais sucesso escolar (tipologia híbrida), programa de certificação de manuais escolares e projetos internacionais.

Grupo 500 – Funções: diretora do AE.

Dimensão C.

Entrevistador: Qual é a sua representação da ideia de ETI em Portugal?

Entrevistada: Os alunos estão a passar muito tempo na escola, os currículos estão muito extensos. Os professores não se estão a adaptar a uma cultura de trabalho de projeto, ou seja, os nossos alunos têm um conjunto de conhecimentos para adquirir num curto espaço de tempo e a experiência tem-me mostrado que quando não são experiências de aprendizagem que sejam revisitadas com alguma regularidade, tudo o que é conteúdos que são dados naquele ano, passa a ser um conteúdo que eles simplesmente passam por cima e esquecem. Porque não há capacidade humana nem eles de ponto de vista de desenvolvimento têm uma capacidade de um acumular de conhecimentos tão exigentes e volumoso com tem sido até hoje. Estamos a ter pouco tempo para estes alunos verem a aplicação dos conhecimentos que lhes queremos transmitir.

É muito tempo na escola. Esta filosofia das 9 às 17h30 é uma filosofia que não tem associado uma componente de trabalho de projeto, é uma filosofia que acarreta atrás dela um currículo vasto e, portanto, a única coisa que os alunos fazem das 9 às 17 é ter aulas e mais do mesmo. É replicar modelos do século dezanove e não têm espaço para desenvolver competências de capacidade de resposta, de reflexão, de

empreendedorismo. Situações que hoje em dia são mesmo importantes. Eu acho que são alunos mais imaturos e por outro lado mais incapazes de ser criativos e por em ação muito do conhecimento que vão adquirindo na escola porque simplesmente não lhe é dado essa possibilidade.

Entrevistador: Tendo em conta o modelo implementado em Portugal, qual é a sua posição face ao mesmo?

Entrevistada: Eu como diretora tenho que fazer cumprir a ETI no 1.º ciclo. Nós apostámos nas atividades de projeto nomeadamente no clube de teatro, clube de programação e robótica a música a área do desporto com trampolins e outras atividades que temos como uma forma de porem em ação várias das competências que os alunos vão adquirindo ou deviam adquirir durante a sua escolaridade. Estes são projetos que para nós são essenciais porque os obriga a ter criatividade, persistência a mobilizar vários conhecimentos desde a estética. Por exemplo na programação e robótica eles fazem aplicações para telemóveis e programam robots. Eles têm de pensar como é vão fazer ... o que querem que o robot faça. Ao mesmo tempo uma aplicação para quê? E portanto ela tem de ser funcional, tem que ser do ponto de vista estético tem de ser apelativa, uma forma fácil de comunicar. Portanto tudo isto requer por parte do aluno uma exigência de mobilizar aspetos do conhecimento das disciplinas que vai tendo para algo muito específico e muito concreto que se pretende que seja, que tenha um processo de construção de questionamento de persistência que culmina no produto final.

Como mãe a escola das 9 às 17 tem uma vantagem que é uma pessoa trabalha e os miúdos estão entregues, bem entregues num contexto socialmente seguro e ao mesmo tempo pretende-se que seja promotor das aprendizagens e formação integral dos alunos. Porém, o que se nota em muitos contextos é que os alunos têm apoios, aulas adicionais e não há o estímulo à criatividade. Eu concordo com o modelo da escola das 9 à 17 se parte dessas horas for um espaço de criatividade e onde os alunos possam empreender os seus projetos e construir algo. Que sintam a escola como deles e não como um modelo de transmissão/aquisição de conhecimentos.

Entrevistador: Na sua perspetiva, que potencialidades e/ou fragilidades apontaria ao modelo?

Entrevistada: Fragilidades em primeiro lugar é o excesso de currículo e o excesso de horas letivas.

As potencialidades seria a oportunidade para termos os alunos aqui em modalidades de projeto em que eles próprio pudessem ser promotores de ideias e de construir algo que fosse uma mais valia para a sociedade. Sociedade quer comunidade escolar quer comunidade exterior.

Dimensão D.

Entrevistador: Concretamente, em relação ao programa de implementação das AEC, qual é a sua opinião?

Entrevistada: As AEC como são coisas de despachos normativos que depois têm alguma dificuldade de compreensão dessa ideia no terreno... Uma coisa é o que é legislado outra coisa é o que passa para o terreno. Uma coisa é a lei outra é como ela chega às escolas e como ela é entendida pelos atores educativos e outra coisa é como ela é posta em ação. É uma terceira fase. Entra primeira e na segunda as coisas não foram bem recebidas nem bem transmitidas. Logo aí da segunda para a terceira as coisas ainda têm tendência a correr pior. O que é que acontece: nós aqui na escola há de facto uma grande pressão da JF para absorver as nossas AEC. Nós para já temos uma empresa que está a trabalhar connosco e essa empresa, de acordo com as propostas que nos apresentou, inicialmente tem uma das atividades o promover... “o ser engenheiro”, passa por uma série de tarefas de construção com legos e outras ferramentas e a manipulação de outros objetos que possam ser recicláveis ou transformáveis em instrumentos musicais, ou outro tipo de estrutura. Por isso foi uma das coisas que nos fez optar pela Empresa A e não pela JF. Porque a JF tinha, de facto, um potencial de desenvolvimento relativamente à música uma coisa que eles valorizam bastante, mas nós colmatamos de algum modo esse défice da Empresa A com os nossos próprios projetos, nomeadamente o “paradiddle” que está também no 1.º CEB e que promove a música junto dos nossos alunos. Portanto a opção foi esta. Do ponto de vista das expressões ou da parte motora eles são muito equivalentes, além de que a própria JF ia cair um bocadinho na realização de fichas. É mais do mesmo – escolarização, para isso, não obrigado. O Inglês que eles oferecem... a Empresa A tem um livro que oferece aos alunos... um livro muito aberto no sentido da introdução da língua inglesa através da

música e, portanto, da parte lúdica e não uma escolarização mais uma vez do próprio Inglês. Por isso foi por aí que nós optámos.

Entrevistador: Como vê o envolvimento de outros atores no programa AEC (autarquias, associação de pais e EE, IPSS...)?

Entrevistada: Eles sofrem dum mal que é a contratação do pessoal destas empresas assim como o da JF e por aí fora... são constrangimentos que fazem com que muitas vezes haja muitas substituições, portanto, não seja sempre o mesmo professor a dar a aula. Mas isso é geral, independentemente se é uma JF ou se é... há quem diga que não, que só dá chatices... Constrangimentos há de facto a não continuidade dos mesmos professores das AEC nas escolas cria constrangimentos aos coordenadores de estabelecimento e até mesmo às turmas. Por outro lado são identificados outros problemas de indisciplina porque os alunos não reconhecem autoridade neste grupo de pessoas e equipas pedagógicas que estão a desenvolver as AEC. Eu acho que isto tudo já vem do que lhes é transmitido pelos próprios professores titulares de turma e coordenadores de estabelecimento. Quando as pessoas não se apropriam desta nova cultura de AEC e assumem logo à partida uma postura de crítica sem dar espaço nem oportunidade que as coisas aconteçam e então no fim fazer uma avaliação... período a período, pode ser intercalar. Portanto as pessoas já estão com um pé atrás, dificilmente as coisas correrão muito bem porque há constrangimentos até de relações interpessoais e portanto os tais pares pedagógicos que chegam às escolas para desenvolver atividades de AEC se são mal recebidos à porta logo isso cria constrangimentos ao seu trabalho. Às vezes é dúbia a preparação que estas pessoas têm para desenvolver estas atividades. As empresas assim como as JF procuram ter um quadro, ou um grupo de pessoas credenciadas nomeadamente com licenciaturas e até às vezes são professores que não têm colocação que estão a desenvolver estas atividades. Outras situações que não sejam estas são sempre mal vistas, acabam por criar aqui algum constrangimento, ou seja, os próprios professores não admitem que haja pessoas que não professores que desenvolvam estas atividades, basicamente é isto.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a natureza/tipo de atividades de enriquecimento curricular e a sua relação com as atividades curriculares?

Entrevistada: Há alguma dificuldade nestas relações exatamente pelos constrangimentos todos que eu já disse. Quando as pessoas não aceitam, digamos, a

entrada destas pessoas, ou que estas pessoas partilhem, porque ao fim ao cabo para haver estas ligações entre o PTT e os PAEC é preciso haver partilha. E quando as pessoas não estão, disponíveis para dificilmente há uma articulação que permita que as próprias AEC desenvolvam competências curriculares de forma lúdica. Além de que há PTT que dizem assim: eu é que faço a parte chata do trabalho que é estar aqui com eles a fazer um trabalho mais sistemática, mais puro no sentido da palavra, de escrita e depois eles ali fazem tudo de... a parte agradável. Depois tudo isto é um constrangimento. Mais-valias: nem tudo corre mal a entrada de fora destas pessoas para dentro do agrupamento são pessoas extremamente criativas, são pessoas que não têm o peso do cumprimento de um currículo que faz com que estejam de algum modo mais libertas para a criatividade e dinâmicas mais abertas e por isso mesmo acabam por dar um contributo interessante ao PTT porque ajudam às vezes em festas, a desenvolver atividades em parceria, construindo um projeto, uma ideia que os alunos depois põem em prática. Há situações que também correm bem, nem tudo corre mal, agora há de facto, as primeiras barreiras têm a ver com a própria identidade dos professores e a própria forma de estar na profissão que faz com que criem logo aqui um distanciamento. Os que têm uma forma mais aberta de estar na profissão acolhem e conseguem ter produtos finais muito interessantes quer do ponto de vista do ponto de vista da aprendizagem do aluno quer do ponto de vista do reconhecimento dos pais relativamente ao trabalho que está a ser desenvolvido. Depois isto também tem muita influência as pessoas sentem-se gratificadas com o trabalho que emerge e que se torna visível aos olhos da comunidade escolar.

Entrevistador: Considera que as AEC deveriam continuar com carácter facultativo? Porquê?

Entrevistada: É assim... Eu acho que as AEC têm uma potencialidade como eu digo, quando é bem agarrado de poder desenvolver competências nos alunos que o currículo tradicional não permite devido à sua extensão. Obrigar os miúdos a estar ali só por estar não me parece que seja correto. Acho que sim que deve haver um trabalho do ponto de vista da equipa pedagógica dos agrupamentos no sentido de perceber se há alunos até com dificuldades de aprendizagem ou até de pré abandono escolar ou pouco interesse pela escola muitas vezes estas atividades que devem ser mais lúdicas podem ser uma forma de os agarrar e de os trazer à escola. portanto, não vejo que deva ser obrigatório, de todo.

Entrevistador: O que pensa sobre a necessidade/pertinência de os professores do 1.º CEB em regime de monodocência terem de trabalhar com os PAEC?

Entrevistada: Acho (que há pertinência). Acho que deveriam mesmo. Eu considero que a partir do momento que entram pessoas numa escola a trabalhar com os alunos, esse trabalho deve ser desenvolvido em equipa. Equipa de pares pedagógicos, quer do PTT que conhece muito bem a turma, quer dos PAEC. Porque a transmissão de conhecimentos sobre os alunos e sobre formas de trabalhar ou até dificuldades de aprendizagem deve ser um ponto essencial de transmissão aos professores que vão trabalhar as AEC, porque há ali potencialidades de formas de trabalhar que podem corresponder a estas necessidades destes alunos e não é só às necessidades por dificuldades de aprendizagem também às potencialidades que os alunos têm. Eu acho que o trabalho, devia ser um trabalho de pares pedagógicos. Qual é o problema? O problema é que estas AEC são assim espalhadas nos horários, a pessoa aparece vai dar uma hora, depois vai-se embora, depois volta, quer dizer a forma como muitas vezes como as coisas estão organizadas é que não permite também criar espaços de partilha e de trabalho conjunto, não é?

Dimensão E.

Entrevistador: Como se realizou o processo de escolha/seleção da entidade promotora?

Entrevistada: Foi feita uma entrevista a cada uma das entidades, foi analisado o dossiê pedagógico de cada uma delas e depois foi feito um balanço relativamente à atividade desenvolvida pela Empresa A relativamente aos anos anteriores com base nos relatórios das diferentes escolas do agrupamento. Embora de algum modo houvesse uma grande pressão da JF porque tem as AEC todas dos Olivais. Nós optamos por não ceder a essa pressão uma vez que o histórico que temos do desenvolvimento das atividades com a Empresa A era bom ou muito bom na maioria dos casos. E portanto mesmo salvaguardando as coisas que correram menos bem e que de facto tem sido monitorizadas com maior exigência desde o início do ano letivo não vimos porque mudar.

Entrevistador: Houve negociação na escolha da oferta educativa de enriquecimento curricular?

Entrevistada: Sim. Avaliando as duas propostas e havendo aqui uma opção clara de potencializar o trabalho de projeto e criatividade como a Empresa A tinha a oferta do “ser engenheiro” desafiámos a outra entidade que estava a concurso, ao fim ao cabo a JF, a apresentar um projeto que desse resposta a esta nossa parte do “ser cientista”, do “ser engenheiro”. Aquilo que nos ofereceram como proposta devo dizer que nos pareceu muito deficitário, até porque não tinha materiais envolvidos que fossem todos eles novos ou desafiadores de competências, portanto, era um bocadinho mais do mesmo. Era fazer fichas, pequenos projetos de construção usando materiais recicláveis mas nada do ponto de vista da tecnologia, da inclusão da matemática ou das ciências, da ecologia no mesmo processo. E portanto acabámos... foi claramente o ponto decisivo entre as duas propostas apresentadas.

Entrevistador: O que pensa sobre o modelo de organização das AEC implementado pela entidade promotora no seu agrupamento?

Entrevistada: É o modelo de organização que está previsto. Tem um coordenador, tem um diretor, tem um coordenador em cada escola, coordena as atividades. Vai coordenado também a necessidade de substituições. Coordena esses processos. Articula com os PTT e também com o coordenador de estabelecimento. Faz um trabalho... e muito próximo de nós direção sempre que há uma situação ou de necessidade de substituição ou de outra coisa qualquer remete essa informação de imediato a dizer que foi substituído o professor tal na escola tal.

Entrevistador: Qual o relacionamento entre o AE e a entidade promotora?

Entrevistada: É muito próximo e fazemos mensalmente uma reunião de ponto de situação e... houve há pouco tempo uma reclamação numa das escolas que eles estão responsáveis pela limpeza das salas, uma reclamação que as limpezas não estariam a correr muito bem. Eu própria fui lá às 7h30 ver qual era o ponto da situação das salas e verifiquei que, de algum, de modo era deficitário, poderia estar melhor do que o que estava, reportámos essa situação e rapidamente a empresa corrigiu. Não há razões de queixa da falta de resposta às situações que estão menos bem e que são apontadas.

Entrevistador: Que vantagens ou desvantagens vê na realização das AEC pela entidade promotora?

Entrevistada: A vantagem que eu vejo, neste momento, tem a ver com a oferta que faz e pela capacidade de resposta positiva face aos nossos pedidos e às nossas exigências. É uma proximidade. Em relação a outras não sei porque desconheço. A desvantagem é não ter um corpo totalmente estável, um corpo de equipa pedagógica. Eu acho que nem a JF têm, nem sequer isso é discutível. Face à forma como isto está organizado dificilmente conseguem ter...

Entrevistador: Que dificuldade sente na operacionalização das AEC?

Entrevistada: Não, acho que está a correr bem.

Entrevistador: O que pensa do horário das AEC até às 17h30m?

Entrevistada: Acho que da forma como estamos organizados é importante que, de algum modo, estas atividades mais lúdicas não estejam inseridas durante a parte da manhã ou isso. Porquê é quando há mais atenção dos alunos. Nós não temos tudo concentrado ao fim do dia, só numa das escolas, nas outras estão distribuídas.

Entrevistador: Considera o perfil dos PAEC adequado às funções que desempenham? Porquê?

Entrevistada: Nem sempre mas isso tem a ver com as exigências que a própria lei prevê e portanto... A seleção dos candidatos não é da nossa competência mas nós temos pedido à Empresa A que sejam pessoas de referência e... eu também percebo os constrangimentos... são pessoas que estão a recibos verdes. Não é uma forma de trabalhar muito segura e até é normal que as pessoas quando encontram outra oferta...

Entrevistador: Como decorrem as AEC nas escolas do agrupamento?

Entrevistada: Estão a correr bem e muito bem em alguns casos.

Entrevistador: Em que locais se realizam as AEC? (dentro da escola; nas salas de aula...)

Entrevistada: É tudo no local (escola).

Entrevistador: Como está organizada a realização da supervisão das AEC? (Portaria 644-A/2015; Artigo 18.º, ponto 5)

Entrevistada: Está centralizada em primeiro lugar na coordenadora de estabelecimento e é feito também com os PTT. Há reuniões mensais. Há uma passagem de testemunho a cada sessão. Eu penso que as coisas estão a correr bem. Só quando há um constrangimento na chegada de um PAEC por motivos que não é imputável à própria pessoa nomeadamente trânsito ou coisas no género é que as coisas podem estar menos facilitadas. Isso faz parte do Plano Trabalho de Turma dos alunos... das turmas o próprio plano das AEC e é dado conhecimento aos pais das diferentes atividades. É algo muito transparente.

Entrevistador: Qual foi a principal mudança operada na escola do 1.º ciclo com a introdução das AEC?

Entrevistada: Em primeiro lugar veio trazer mudanças nos horários dos professores do 1.ºCEB porque terminavam todos os dias às 15h, 15h30m e passaram, com a introdução das AEC, a sair às 17h30m nalguns dias... por isso é que eu digo entre normativos e a introdução disto nas escolas foi logo muito polémico. Fez logo aí criar constrangimentos que extravasam as potencialidades das AEC. És sempre uma mudança. A segunda grande mudança é a circulação de mais pessoas dentro da escolas e os próprios alunos terem mais pessoas a trabalharem com eles sem ser o PTT. E que eu lhe digo-lhe já que é uma mais-valia, porque eu acho que os alunos que estão mais concentrados com um mesmo professor e aqueles que têm alguma sorte de ter acompanhamento durante quatro anos é muito bom por um lado mas também cria vícios por outro. Portanto, o facto de haver aqui uma pluralidade de vozes, abordagens, e formas de trabalhar também é importante. Agora, importante é que também que estes PAEC também estejam devidamente certificados do ponto de vista do conhecimento para não desfazerem o trabalho que os PTT vão desenvolver.

Entrevistador: O que pensa da introdução de outros profissionais (PAEC) na escola do 1.º Ciclo?

Entrevistada: Eu acho que sim. São pessoas diferentes, eu acho que cada cabeça pensa de uma maneira diferente e, portanto, esta diversificação de experiências nos alunos é fundamental e ao mesmo tempo também um dos constrangimentos de algum modo daí associados é que se pôs a descoberto também algumas práticas de alguns

professores. Daí os constrangimentos que os professores também sentem com a entrada destes professores das AEC. Porque, ao fim ao cabo, a sala de aula deixou de ser um espaço totalmente... deixou de ser um “bunker” blindado... passou a ser um espaço mais aberto onde há mais pessoas que interagem com os alunos, portanto, têm percepção quer das potencialidades mas também das fragilidades de cada área. Tudo isto são elementos que, para alguns professores, são constrangimentos.

Entrevistador: Que implicações tiveram no trabalho dos professores do 1.º CEB a introdução dos PAEC na escola?

Entrevistada: Há constrangimentos e há outra situação que de facto alguns já notaram é muitas vezes professores das AEC sem formação em educação específica, com lacunas de algum modo de erros ortográficos e por aí fora. Mas eu já não digo nada porque já vi vários professores a darem erros ortográficos não acho que seja um constrangimento neste PAEC acho que é um problema do país e da introdução das novas tecnologias com corretores automáticos. As pessoas deixam de escrever com rigor.

Dimensão F.

Entrevistador: Os professores do 1.º CEB realizam trabalho colaborativo com os PAEC?

Entrevistada: Sim e vice-versa. Os PAEC fazem um trabalho colaborativo com os PTT e inclusive na preparação de festas, na preparação de algumas atividades que estão no PAA e desenvolvem-nas em conjunto e portanto e com abertura para a comunidade.

Entrevistador: Os professores das AEC têm conhecimento do trabalho dos professores titulares de turma?

Entrevistada: De uma forma muito superficial. Não acredito que haja assim conhecimento na íntegra, até porque não há tempo. Os PAEC são pagos à hora.

Entrevistador: Os professores titulares de turma têm conhecimento do trabalho dos professores das AEC?

Entrevistada: Sim, isso deveria ter porque têm disponível o dossiê pedagógico das AEC e têm disponíveis os sumários que eles fazem e as diferentes fichas de trabalho que são desenvolvidas. A programação das AEC está na mão dos PTT, à partida deveriam ter esse conhecimento.

Entrevistador: Como é feita a articulação entre professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: Ou é à saída da sala e à entrada, chegada do outro, nestas reuniões mensais que eu lhe estava a dizer e haverá de certeza também alguma comunicação via papel de modo tradicional com recadinhos, que também acontece.

Entrevistador: Existem reuniões informais ou formais entre os professores titulares de turma e os das AEC?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Se sim, indique com que frequência?

Entrevistada: Reuniões mensais e de avaliação.

Entrevistador: Que tipo de cooperação existe entre os professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistada: É mais na preparação de algumas atividades que sejam atividades que estejam inseridas no PAA. Também alguns participam em vistas de estudo, ou outras atividades no exterior, vindas aqui ao AE e por aí fora.

Entrevistador: Quem são os intervenientes na elaboração das planificações das AEC?

Entrevistada: É a Empresa A e a direção do AE. Essa planificação foi feita anualmente logo no início do ano e depois há espaço para a introdução de iniciativas quer do PAA quer proposta do PTT, ou até mesmo do coordenador de estabelecimento mas isso sempre em articulação com AE versus empresa. Mas há um plano que é feito anualmente até com atividades próprias, de festas e outras coisas mais mas há de facto aqui a preocupação de articular com as propostas do AE.

Entrevistador: Quais as atividades de enriquecimento curricular que considera mais relevantes? Porquê?

Entrevistada: Todas as atividades que eles desenvolvem com os alunos são importantes. É eles participarem nas diversas iniciativas do próprio AE como... Eu destaco a do “ser engenheiro” que é muito importante nos dias de hoje dar este espaço de criatividade e de...

Entrevistador: Que colaboração existe entre o PTT e o PAEC nas planificações das AEC?

Entrevistada: Há sempre espaço que ela exista caso o PTT sinta necessidade ou desejo, ou fim ao cabo é isto. Há uma planificação base que existe.

Entrevistador: Os PAEC e os Pais e Encarregados de Educação conhecem os critérios de avaliação das AEC?

Entrevistada: Sim, sim até porque isso está disponível. Faz parte dos critérios de avaliação aprovados em Pedagógico e em Conselho Geral. É público.

Entrevistador: Qual a participação dos pais na operacionalização das AEC no Agrupamento?

Entrevistada: Não. Têm quando são chamados a participar nalguma atividade promovida pelas AEC, caso contrário não.

Entrevistador: Existe algum relacionamento dos PAEC com os encarregados de educação?

Entrevistada: Não é coisa que esteja prevista.

Entrevistador: Como é feita a comunicação entre os PAEC e os EE?

Entrevistada: Promove-se sempre que seja via PTT. Eles estão presentes no início do ano para se apresentarem, estão presentes nas reuniões com os EE, aquelas de entrega de avaliações mas outro tipo de, digamos, de relação comunicação não é promovido isso. Até por uma questão hierárquica, não haver aqui... se houver algum problema quem responde é a escola e não a empresa, somos nós. Promove-se que haja uma articulação com o PAEC com o PTT.

Dimensão G.

Entrevistador: As AEC facilitam a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova realidade do 2.º ciclo?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Pela tal... deixar de estar focada através de um professor e eles verem outras caras.

Entrevistador: Considera que as AEC são relevantes para o processo de transição?

Entrevistada: Sim. Sim ou acho que sim. Se contribui para facilitar também são importantes no processo de transição.

Entrevistador: Que benefício atribui às AEC?

Entrevistada: O benefício é haver aqui outra forma de trabalhar mais aberta e a nível de projeto e por outro lado o benefício de dar resposta aos pais a uma necessidade de efetivamente ter os filhos ocupados e, neste caso, bem ocupados enquanto eles trabalham.

Entrevistador: Que aspetos negativos atribui às AEC?

Entrevistada: Os aspetos negativos... se calhar a pouca valorização que é dada pelos PTT as estas potencialidades que são as AEC. Isso é um aspeto negativo porque faz com que as potencialidades que elas possam ter fiquem aquém de serem desenvolvidas.

Entrevistador: Que implicações no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB decorrem da implementação das AEC?

Entrevistada: As implicações é um bocadinho como eu digo... a mudança cria sempre... tira as pessoas da zona de conforto e as pessoas quando saem da zona de conforto têm medos e a primeira reação é sempre uma reação negativa a qualquer proposta. Aquelas pessoas que conseguiram ultrapassar aquela auto barreira, essa muralha que construíram face à chegada de outras pessoas a trabalharem com o mesmo

grupo de alunos... as pessoas que conseguiram ultrapassar isso tiram partido das AEC, conseguem ver nas AEC potencialidades e até ver nos seus alunos uma forma de estar diferentes. Os professores que continuam com a sua barreira, intransigentes relativamente a este processo é onde há mais problemas, de facto... e onde as pessoas continuam a ter.. são apenas críticas, críticas: corre tudo mal sentem os miúdos mais agitados e porque os miúdos não respeitam. Esta questão do não respeito não é por estarem ali as AEC, porque se não fossem AEC, fossem outra situação qualquer eles teriam exatamente o mesmo comportamento. E por que é que eles têm este comportamento? Porque da parte do PTT não há uma valorização daquele professor como sendo o professor que vá ali desenvolver um bom trabalho com aqueles alunos se isto é transmitido aos alunos também os próprios alunos também não valorizam. Outra situação como as AEC não estão no fim de todas as atividades e acaba por estar a meio e com um tempo muito limitado faz com que muitas vezes também a continuidade destes projetos... ou começa-se um trabalho depois agora vamos parar isto e vamos voltar ao tradicional para os próprios alunos torna-se difícil isto estava a correr tão bem, estávamos tanto a gostar de fazer isto... agora temos de largar isto e temos de voltar para a chata da professora! Isto são os tais constrangimentos. Porquê? Se o PTT articulasse com as AEC e as AEC fossem um espaço em que trabalhassem em conjunto e os alunos vissem a mais-valia desse trabalho entre o PTT e o PAEC, havia aqui uma continuidade de trabalho e não um trabalho descontinuado que um é só para as AEC e o outro é só para o PTT estanque. Eu acho que as coisas corriam muito melhor. Daí que estas implicações para o PTT tem muito a ver com isto. Se a atitude é de ser estanque: no meu trabalho aqui ninguém entra e é só meu, cria constrangimentos que o próprio professor também não se sente bem porque acha que as AEC são sempre um ataque ao seu trabalho que desenvolve com os alunos. Depois crítica diz que o problema é das AEC, porque nas AEC eles não têm regras, não têm isto, não têm aquilo, quer dizer, eu acho que passa um bocadinho por aí. Por isso é que eu digo que há situações onde está a correr muito bem e há situações onde corre menos bem, e o menos bem tem sempre a ver com estes constrangimentos do PTT em assumir este grupo de pessoas que vem trabalhar na escola.

Entrevista ao Diretor do AE Sépia – Dir_S

Dimensão B.

Licenciatura em Teologia e Filosofia. Mestrado em Filosofia Contemporânea. 38 anos de serviço. Diretor da AE, delegado de Grupo, assessor dos cursos noturnos, adjunto numa comissão executiva e DT.

Dimensão C.

Entrevistador: Qual é a sua representação da ideia de ETI em Portugal?

Entrevistado: É uma pergunta um bocado complexa. Porque quando fala a tempo inteiro é todo o dia na escola. É uma questão de difícil resposta... há quem diga que devia ser porque há vantagens do ponto de vista familiar na ocupação das crianças, mas também há vozes que discordam que acham que o aluno tem de ter um pouco mais de vida para além da escola. É uma questão que sendo colocada nesta altura, eu não sei se tenho uma opinião sobre o assunto, eu sei que é uma discussão por estas duas vias. Há quem ache que seria desejável sobretudo porque a escola acaba por ser um complemento para a família, mas por outro lado há quem defenda que é escola a mais e que os alunos também precisam de ter vida para além da escola. A não ser que a escola facultasse atividades mais diversificadas do ponto de vista cultural, do ponto de vista social. Não sei se é útil muita escola e a tempo inteiro.

Entrevistador: Tendo em conta o modelo implementado em Portugal, qual é a sua posição face ao mesmo?

Entrevistado: Estou um bocado influenciado pelo modelo do secundário, não tanto pelo 1.º CEB. No secundário parece-me um bom modelo. E um bom modelo porquê? Os alunos acabam por ter quase duas, três tardes livres por semana. Quer dizer chegados ao 12.º ano têm as tardes todas livres. Nos outros anos acabam por ter duas, três tardes livres e eu parece--me benéfico Tenho testemunha de um aluno do 12.º que está na página da escola em que ele diz que no 12.º ano foi muito útil ter as tardes livres para estudar em casa, portanto, nutro alguma simpatia por este modelo. No 1.º CEB, acho que esta questão devia ser discutida em modo diferente porque o aluno que está no secundário não é igual à criança ou ao aluno que está no 1.º CEB, eu admito que o aluno que está no 1.º CEB precise de mais acompanhamento, e esse acompanhamento pode

ser dado pela escola. No secundário o aluno já é muito mais autónomo e portanto necessita de mais tempo livre para ele, para estudar... eu acho que o modelo é um bom modelo se quer que lhe diga. E acho que está um bocado adaptado aos alunos do 1.º CEB sendo como é, e adaptado ao secundário sendo como é. Ao fim ao cabo são idades diferentes e como são idades diferentes têm requisitos também diferentes e acho que o sistema responde bastante bem a isso, ou está a procurar responder que é encontrar situações escolares para o 1.º CEB e têm vindo a ser encontradas através do que tem vindo a ser implementado.

Entrevistador: Na sua perspetiva, que potencialidades e/ou fragilidades apontaria ao modelo?

Entrevistado: Eu acho que o 1.º CEB está a começar a ir pelo bom caminho até pelas atividades que promovem de enriquecimento curricular, aqui já há uma tentativa de resposta aos problemas que surgem. Eu acho que o 1.º CEB é ciclo fundamental do percurso escolar do aluno... essa é uma ideia que é importante e que eu a partir do momento que fizemos parte do agrupamento me dei conta. Dei conta que o 1.º CEB é imprescindível, é talvez o ciclo determinante de todo o percurso escolar. Depois também me dei conta de outra coisa: é que os docentes do 1.º CEB trabalham muito bem, são muito experimentadores, são muito dedicados à educação. Portanto as virtualidades do 1.º Ciclo é um pouco facultar um ensino diversificado aos alunos que se calhar ainda podia ser um pouco mais. Quando se fala em AEC são atividades que eu acho que são uma mais-valia... as diversas atividades: a atividade física, a atividade desportiva e a atividade lúdica. Aliás, o despacho que trata das AEC chama a atenção para a dimensão formativa, lúdica e cultural. Por isso é que eu acho que é importante que estas dimensões estejam presentes no 1.º CEB e parece-me que são estas as virtualidades do 1.º CEB que é conter, de facto, estas dimensões.

Eu penso que se devia acentuar mais duas coisas do 1.º CEB. Devia-se valorizar muito mais a Língua Portuguesa e a Matemática de um modo muito mais acentuado porque eu penso que são duas disciplinas estruturantes de todo o percurso escolar e são fundamentais, devia-se talvez valorizar mais... fundamentalmente estas duas dimensões. E devia-se estar muito atento a alguns sinais preditivos do sucesso escolar. Quer dizer devia ser diagnosticado muito cedo aquilo que se prevê que venha a produzir sucesso ou insucesso no aluno. Quer ao nível das aprendizagens quer ao nível do envolvimento psicológico, mental. Estar mais atento à importância que o 1.º CEB tem no percurso

escolar do aluno em termos de aprendizagens em termos de... e aqui devia-se valorizar mais outra dimensão, não só a dimensão racional mas a emotiva. Penso que em termos de investigação estamos um bocado arredados daquilo que me parece ser essencial que é: nós temos de fazer uma relação muito grande com aquilo que hoje se estuda e se investiga no âmbito das ciências em geral e sobretudo das neurociências. Eu estou a falar um pouco assim por causa do patrono que é uma pessoa que investiga nessa área e tenho lido algumas coisas nesse sentido mas penso que andamos um bocado afastados... a educação anda muito afastada destes domínios que nos podem dar indicações fundamentais para a educação. Há hoje aquisições em diversos campos da ciência que seriam úteis no domínio da educação. Eu desconfio que ainda estamos, talvez, na década de sessenta setenta do século passado. Estou-me a lembrar de uma coisa... eu como sou professor de Filosofia na altura dei o Piaget e o Piaget era uma espécie de autoridade indiscutível. Hoje do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo já há teorias um pouco diferentes e ainda não foram incorporadas no domínio da educação, portanto quando se falava aqui de fragilidades nós temos de ter uma visão mais atualizada do 1.º CEB e destas idades escolares que são fundamentais e devemos tentar olhá-las numa perspetiva um pouco mais atual, mais científica.

Dimensão D.

Entrevistador: Concretamente, em relação ao programa de implementação das AEC, qual é a sua opinião?

Entrevistado: Independentemente do que está dito no despacho que regulamenta as AEC e naquilo que nós temos nos nossos documentos eu penso que a grande vantagem é... há uma vantagem: trazer novas dimensões para o enriquecimento escolar. Há vantagens do ponto de vista da ligação com o meio. Quer dizer estabelecem-se parcerias, no nosso caso, com a JF e penso que isso é importante. É uma maneira da escola manter alguns contactos, alguma ligação, alguma parcerias com o meio envolvente e que nos podem ajudar no ato educativo. Para mim seriam fundamentalmente estes dois aspetos.

Entrevistador: Como vê o envolvimento de outros atores no programa AEC (autarquias, associação de pais e EE, IPSS...)?

Entrevistado: No aspeto educativo nós temos de estabelecer parcerias com diversas instituições para que a escola seja vista do ponto de vista social, e bem vista. Depois parece-me que outros atores ou agentes podem colaborar com a escola no ato educativo e isso é benéfico. Até que a escola não terá todos os meios parece... se a JF facultar meios sobretudo recursos humanos para o aspeto educativo penso que isso é uma mais-valia. No nosso caso faculta de facto, faculta recursos humanos para acompanhar as atividades que o agrupamento tem.

Entrevistador: Qual é a sua opinião sobre a natureza/tipo de atividades de enriquecimento curricular e a sua relação com as atividades curriculares?

Entrevistado: Há um conceito que eu gostava de difundir muito no agrupamento, e que é um conceito que por assim dizer seria transdisciplinar... Seria um conceito que à volta do qual se podia praticamente articular tudo aquilo que se faz na escola e no agrupamento que é o conceito de exercício. O conceito de exercício usamo-lo muito numa perspetiva de avaliação e sobretudo de avaliação sumativa. Tudo o que nós fazemos na escola são exercícios. O conceito de exercício entra em todas as disciplinas e entra em todas as disciplinas independentemente, e muito para além, de ser um conceito da avaliação. O conceito de exercício permite-me articular tudo o que está aqui nestas AEC. Desde logo exercícios linguísticos a aprendizagem do Inglês que me parece pertinente que nós só colocamos no 1.º e 2.º ano e depois exercício na própria atividade física. Ou se quiser atividade física e desportiva e atividades lúdicas e expressivas. Aqui está atividades mas podia estar exercícios, num conceito muito alargado. Eu já falei nisso com alguns colegas: que o conceito de exercício é um conceito importante mesmo ao nível do exercício físico. O que me parece é que às vezes os próprios colegas de Educação Física não assumem o conceito de exercício numa dimensão ampla que o conceito podia ter. Eu acho que a EF é fundamental e seria altamente formativa por exemplo: hoje há um fenómeno que já todos nos demos conta dele, parece que cada vez mais os alunos têm falta de atenção, estão desatentos. Quando o próprio exercício físico pode levar à concentração à superação das dificuldades. Portanto eu juntaria, quando me perguntou qual seria a relação... a relação penso que ela é quase imediata. Isto foi um conceito que eu “roubei” a um autor que fala da importância dos exercícios desde a aula de Inglês à Matemática, à Filosofia, à Psicologia ao Português. Exercícios de amizade que era uma coisa que ele dizia. Tudo isso articula o que se faz na escola através deste conceito... está tudo articulado e complementa também...

Entrevistador: Considera que as AEC deveriam continuar com caráter facultativo? Porquê?

Entrevistado: A própria formulação é um pouco curiosa. Elas são de caráter facultativo mas inscrevendo-se não pode desistir. Esta fórmula até me parece razoável. Elas são facultativas não é? São de frequência gratuita sendo a inscrição facultativa. Acho que devam continuar facultativas. Para deixarem aos pais e EE escolherem. Esta fórmula... a liberdade de escolha. A pessoa pode-se inscrever ou não, não é assim? É aqui que está o facultativo. Inscrevendo-se não se pode desistir. Parece-me o melhor modelo. Eu acho bem isto... é um compromisso.

Entrevistador: O que pensa sobre a necessidade/pertinência de os professores do 1.º CEB em regime de monodocência terem de trabalhar com os PAEC?

Entrevistado: Se conseguissem adequar os horários até seria ideal. Acho que aqui o problema é do horário. Isto é capaz de não ser mau. Vai-se quebrando um bocadinho a monodocência, há uma dificuldade na transição do 4.º para o 5.º ano, não sei se vocês também notam isso. Mesmo em termos de aprendizagem, é curioso, os alunos habitualmente baixam um bocadinho o aproveitamento e um dos motivos é que estavam habituados a um professor único e que depois quando chegam ao 2.º CEB têm oito, nove ou dez. E isso desorienta um bocadinho. Eu acho que o facto de introduzir um outro professor (PAEC), não é mau. Se calhar o que me estava a querer sugerir... mas eles deviam-se encontrar, não era? De vez enquanto e combinar e articular. Eu acho pertinente que haja alguma colaboração entre PAEC e o PTT. Parece-me vantajoso do ponto de vista pedagógico que houvesse essa articulação. O que eu disse há bocado dos horários é que os horários não são muito favoráveis. Se o PTT esteve a manhã toda... cumpriu o seu horário da parte da manhã... No nosso caso as AEC são entre as 16H30 às 17H30. É um bocado tarde. O encontro não pode ser diário mas podia, de facto, arranjar-se alturas em que poderiam trocar impressões sobre as aprendizagens dos alunos. Seria benéfico.

Dimensão E.

Entrevistador: Como se realizou o processo de escolha/seleção da entidade promotora?

Entrevistado: Pareceu-nos que a JF talvez tivesse capacidade para encontrar os agentes que assegurassem as atividades. Do ponto de vista económico... pareceu-nos ser a instituição que dava mais credibilidade. Apesar de tudo é a Junta está instituída, sabemos quem é. Não andam no mercado a fazer negócio. Pareceu-nos ser a instituição mais idónea. E talvez porque não tínhamos outra. Pareceu mais idónea porque tem mais meios, disponibiliza mais meios e mais facilmente chegaria aquilo que se pretende.

Entrevistador: Houve negociação na escolha da oferta educativa de enriquecimento curricular?

Entrevistado: Houve um pouco negociação da oferta educativa e o acerto de um programazinho, de um programa mínimo. Não temos o tempo máximo são cinco horas.

Entrevistador: O que pensa sobre o modelo de organização das AEC implementado pela entidade promotora no seu agrupamento?

Entrevistado: Eu acho que é ótimo, se quer que lhe diga. Acho que as coisas funcionam bem. As pessoas das AEC colaboram com a escola na promoção das atividades que são também da escola. Eu lembro-me que houve aqui um dia destes. Foi no 1.º período, foi uma festa na EB1, na qual as AEC colaboraram. Foi o dia da pessoa que é patrona da escola. Acompanharam os alunos, prepararam a festa, prepararam a recepção à senhora. Penso que se envolvem na vida escolar.

Entrevistador: Qual o relacionamento entre o AE e a entidade promotora?

Entrevistado: É um bom relacionamento. Eu penso que a Junta tem um bom relacionamento com as escolas que fazem parte da própria freguesia. Temos uma boa relação e cultivamo-la. Eu acho que devíamos cultivar uma boa relação com todas as instituições que nos envolvem. Desde a PSP à Escola Segura, à JF. Uma política de boas relações. Eu acho que até produz um efeito positivo no meio. Parece-me que há muito poucos problemas sociais a nível da juventude na freguesia. Neste momento penso que a população de 14, 15... 18 não levanta muitos problemas. E já tivemos problemas graves que desapareceram e parece-me que isso é o resultado da política... primeiro do trabalho que vocês fazem nas escolas do 3.º CEB, mas depois também estas instituições trabalham para alguma acalmia... e têm metodologias muito boas para tratar com esta população e isso começa a dar frutos. Não temos, neste momento, uma população escolar complicada ao nível do secundário, não existe. Está tudo tranquilo e

não foi sempre assim. Eu acho que se deve um bocado ao empenho que várias instituições têm e ao trabalho social que fazem. Todas as instituições têm um trabalho social específico e colaboram e isso começa a dar frutos.

Entrevistador: Que vantagens ou desvantagens vê na realização das AEC pela entidade promotora?

Entrevistado: Não vejo desvantagem nenhuma. Eu acho que estas dimensões são fundamentais porque atividades lúdicas e atividades físicas e desportivas... penso que são importantes nestas idades. Há bocado não disse mas no 1.º CEB penso que a dimensão lúdica é fundamental, quer para a socialização, quer para a própria aprendizagem. Portanto em parte isto está aqui colocado a própria aprendizagem. Sendo ao fim do dia também alivia um bocado o ensino e a aprendizagem porque têm estas dimensões que se calhar não são tão pesadas como estar sentado numa mesa a ler, a aprender. Sendo assim penso que esta dimensão é importante.

Entrevistador: Que dificuldade sente na operacionalização das AEC?

Entrevistado: Elas estão “rotinadas”. Há uma coisa que eu acho que é importante que é as coisas comecem a ter alguma tradição, alguma rotina. E penso que as AEC já o obtiveram. E eu acho que isto é ótimo e é fundamental para que uma coisa corra bem. Quer dizer, não estar sempre a inovar nem sempre a começar: manter... aliás continuar e melhorar. Penso que nisto já há uma experiência adquirida e que tem funcionado bem. Não teria a dizer nada sobre a dificuldade (na operacionalização).

Entrevistador: O que pensa do horário das AEC até às 17h30m?

Entrevistado: Eu acho que este horário também para os pais é capaz de ser bom. Eu acho que as AEC sendo a esta hora e com estas atividades parece que se justificam. São atividades desportivas, são atividades lúdicas e é como lhe digo, nesta altura é a ETI tem alguns benefícios para os próprios pais que é ficarem até mais tarde. Eu também já tive filhos e era uma das coisas que eu me deparava que era ir por eles à escola. Não sei se está presente no espírito deste despacho que há uma articulação entre a escola e a família. Nesta idade penso que é importante manter-se. Por isso é que eu dizia há bocado que no 1.º CEB faz sentido que entrem pela tarde dentro e que fiquem até mais tarde mas com atividades orientadas e que possam fazer parte dum programa sem ser muito pesado para os alunos.

Entrevistador: Considera o perfil dos PAEC adequado às funções que desempenham? Porquê?

Entrevistado: Bem, eles são novos de um modo geral e isto já é muito bom hoje em dia na profissão docente. A referência é que ainda não estarão profissionalizados quando muito terão uma formação académica da área mas não estão profissionalizados. Nesse aspeto acho que a orientação deve ser mais dada pela escola. Ou pela coordenação da escola ou pela tal trabalho colaborativo que se estabeleça na escola para que não sendo rigorosamente escolar não seja do modo geral caótico, anárquico ou sem qualquer ligação ao currículo. Mas penso que não haverá profissionalização ainda. No Inglês sim, já são pessoas licenciadas e até podem ser profissionalizadas e deverão ser. Nas atividades físicas e desportivas penso que ainda não são profissionalizados.

Entrevistador: Como decorrem as AEC nas escolas do agrupamento?

Entrevistado: Eu acho que tudo corre bem. Parece curioso mas eu não tenho ouvido... já houve no passado algumas dissonâncias entre as AEC e os pais. Ou porque queriam mais Inglês, ou porque queriam mais uma ou outra atividade. Neste momento penso que não... está tudo a correr bem. Não é só em termos de AEC. Já houve problemas graves no AE com certeza, a nível de disciplina mas neste momento está tudo um bocado calmo digamos assim. E os pais não têm apresentado queixas nenhuma. Para aí há dois ou três anos havia sobre atividades a incluir e quem as devia promover mas isso desapareceu. Talvez pela tal rotina que se foi instalando. Rotina aqui no bom sentido... que há coisas que devem ser bem rotinadas.

Entrevistador: Em que locais se realizam as AEC? (dentro da escola; nas salas de aula...)

Entrevistado: São todas no local.

Entrevistador: Como está organizada a realização da supervisão das AEC? (Portaria 644-A/2015; Artigo 18.º, ponto 5)

Entrevistado: A supervisão em parte faz-se pelas reuniões que ocorrem. Pela própria coordenadora de estabelecimento e a Junta. E também há na direção uma pessoa ligada ao 1.º CEB que assiste às reuniões da Junta com a Escola. A coordenação faz-se um bocado por este nível. Também pela leitura dos documentos no início do ano

pedagógico e no final com o relatório de atividades no Pedagógico. É um pouco assim que se faz a coordenação e a supervisão.

Entrevistador: Qual foi a principal mudança operada na escola do 1.º ciclo com a introdução das AEC?

Entrevistado: Foi introduzir atividades que de certo modo estavam afastadas. As Atividades Físico Desportivas, as Atividades Lúdicas e o próprio Inglês. A grande aquisição foi esta. Ainda há bocado falava do Português e da Matemática mas hoje há outra língua que é fundamental que é o Inglês. É a língua franca. É em Inglês que nos entendemos hoje em dia. Quem não souber Inglês costumo dizer que é um bocado analfabeto. Esta foi uma introdução fundamental. Depois as próprias atividades aqui referidas penso que são atividades muito importantes na educação do corpo e da mente. Eu quando há bocado falava no exercício era um pouco nesta tradição que é atividades que fazem bem ao corpo e fazem bem à mente. É Isto tem de estar bem desenvolvido e tem de estar presente aqui nisto e que até pode ter uma dimensão lúdica. Lúdica mas enriquecedora, portanto não é pesada para os alunos mesmo sendo às 16 ou 17 horas. Aliás eu diria que isto foi um arejamento da própria escola e do próprio 1.º CEB. Estas atividades com outra instituição e sendo de facto bem levadas e feitas eu acho que é bom para a escola.

Entrevistador: O que pensa da introdução de outros profissionais (PAEC) na escola do 1.º Ciclo?

Entrevistado: As escolas têm de ter uma coisa: primeiro um programa próprio mas devem estar abertas ao mundo e àquilo que se hoje se produz de melhor. O pior que poderia acontecer a uma escola é ela fechar-se sobre si mesma. Ela não tem de se abrir a tudo. Há coisas a que a escola não se pode abrir: à velocidade, ao stress, ao ruído... ruído no sentido comunicacional... não tem de se abrir a isso... Mas abrir-se àquilo que é positivo acho isso é fundamental. É fundamental que a escola não se feche, não se enquiste. Também do ponto de vista pedagógico o aluno não ficar dependente de um professor acho que é também uma boa representação mental e um enriquecimento para a criança. No fundo é diversificar as pessoas com quem se relaciona do ponto de vista pedagógico. Parece que depois ajuda em relação ao futuro.

Entrevistador: Que implicações tiveram no trabalho dos professores do 1.º CEB a introdução dos PAEC na escola?

Entrevistado: Não sei porque eu não assisti. Vim um bocado tarde. Quando eu cheguei as AEC já estavam estabelecidas. Isto foi um AE que se estabeleceu em 2012... já havia uma tradição e eu não sei com é que foi, não lhe sei dizer, de facto...

Dimensão F.

Entrevistador: Os professores do 1.º CEB realizam trabalho colaborativo com os PAEC?

Entrevistado: Os professores do 1.º CEB realizam um trabalho colaborativo entre eles e depois também com quem representa as AEC. E envolvem-se em atividades que são atividades de escola. Na recepção que se fez à patrona a escola envolveu-se toda e tiveram uma intervenção muito forte quer os PTT quer os PAEC. Se houver projetos, envolvem-se em projetos.

Entrevistador: Os professores das AEC têm conhecimento do trabalho dos professores titulares de turma?

Entrevistado: Sim têm de ter.

Entrevistador: Os professores titulares de turma têm conhecimento do trabalho dos professores das AEC?

Entrevistado: Acabam por ter. Têm, têm.

Entrevistador: Como é feita a articulação entre professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistado: A articulação passa pela coordenação. Pela coordenadora de estabelecimento que acompanha a atividade dos professores da escola quer a atividade dos PAEC.

Entrevistador: Existem reuniões informais ou formais entre os professores titulares de turma e os das AEC?

Entrevistado: Existem mais reuniões informais e algumas formais. Mas fundamentalmente informais

Entrevistador: Se sim, indique com que frequência?

Entrevistado: No princípio e no fim (dos períodos).

Entrevistador: Que tipo de cooperação existe entre os professores titulares de turma e os professores das AEC?

Entrevistado: A coordenadora acompanha as próprias atividades. O PTT referente à sua turma... a colaboração é um bocado distante... é um bocado tardio, ele sabe mais pela coordenadora que pelo contato que faz. No final do período nas tais reuniões formais aí trocam algumas informações... mas penso que é fundamentalmente assim.

Entrevistador: Quem são os intervenientes na elaboração das planificações das AEC?

Entrevistado: É o PTT a coordenadora de estabelecimento e a equipa das AEC.

Entrevistador: Quais as atividades de enriquecimento curricular que considera mais relevantes? Porquê?

Entrevistado: Isso é muito difícil dizer-lhe. Pode estar assente num preconceito. Podia dizer-lhe que era o Inglês mas bem entendido todas as outras atividades são fundamentais. A AFD a ALE, acho que todas elas são fundamentais. Não escolheria uma, diria que elas se completam, ao fim ao cabo todas elas são fundamentais.

Entrevistador: Que colaboração existe entre o PTT e o PAEC nas planificações das AEC?

Entrevistado: As planificações no início do ano vão às reuniões de ano, vão ao coordenador de ano. Aí as planificações das AEC são vistas no início do ano nas reuniões de ano, digamos assim. É aí que é vista toda a planificação. É aí que pode haver ajustamentos ou não. Depois vai ao Pedagógico também. Vão ao CP e pode haver aí algumas alterações. No CP estão os coordenadores de departamento... alguma sugestão para se fazer, faz-se.

Entrevistador: Os PAEC e os Pais e Encarregados de Educação conhecem os critérios de avaliação das AEC?

Entrevistado: Os critérios de avaliação em termos de AE são divulgados. Nas AEC é obrigatório entregar aos EE os critérios de avaliação. São distribuídos... são divulgados. Os PAEC têm de os conhecer.

Entrevistador: Qual a participação dos pais na operacionalização das AEC no Agrupamento?

Entrevistado: Depende um bocadinho de escola para escola. Há escolas em que os pais colaboram mais quer no fornecimento de materiais, quer no fornecimento de equipamento informático. Depende da própria associação de pais que é uma maneira dos pais participarem na escola. Há uma escola ou outra em que a associação de pais é muito mais dinâmica. Envolvem-se no quotidiano escolar e contribuem muito para as AEC. Do ponto de vista das atividades propriamente ditas não. Elas são desempenhadas pelos agentes das AEC mas isso não impede que não haja colaboração no fornecimento de equipamento, material e isso há. Estou a lembrar-me de uma associação de pais que é muito colaboradora, sobretudo uma que este ano foi eleita numa das escolas. Os pais são muito participativos na vida da escola... muito participativos e muito presentes.

Entrevistador: Existe algum relacionamento dos PAEC com os encarregados de educação?

Entrevistado: Há sim. Sempre que queiram podem encontrar-se ou através da associação ou individualmente.

Entrevistador: Como é feita a comunicação entre os PAEC e os EE?

Entrevistado: É verbal sempre. São contactos informais.

Dimensão G.

Entrevistador: As AEC facilitam a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova realidade do 2.º ciclo?

Entrevistado: Facilita, facilita

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque põe o aluno em contacto não só com uma pessoa, mas com diversas. Há duas coisas que se verificam de modo geral a própria avaliação baixa um pouco e há alguma desorientação devido a encontrar diversas personalidades, ou

diversas pessoas tão diferentes. Há uma coisa que custa ao aluno perceber e até, às vezes aos próprios pais: uma coisa é ter um professor durante um ou quatro anos e é único, tem um método único. Mesmo que haja alguma uniformidade de critérios é impossível que não haja personalidades diferentes e o aluno estranha. Eu penso que ter mais agentes educativos facilita essa transição.

Entrevistador: Considera que as AEC são relevantes para o processo de transição?

Entrevistado: As AEC também são relevantes no processo de transição.

Entrevistador: Que benefício atribui às AEC?

Entrevistado: Eu não queria responder com base no que diz o despacho: é ter um cariz formativo, cultural e lúdico. As AEC introduzem no 1.º CEB uma dimensão formativa, uma dimensão lúdica e cultural. Lúdica porque as próprias atividades são atividades lúdicas, uma delas pelo menos. Cultural porque tem o Inglês e formativa. Benefícios que este programa traz... traz um benefício muito grande para a personalidade do aluno. Que é de facto este desenvolvimento do ponto de vista físico, do ponto de vista desportivo, do ponto de vista lúdico, do ponto de vista expressivo e que é fundamental no desenvolvimento intelectual da criança, mas também social, cultural... é formativo. Penso que estas atividades têm essas dimensões de um modo muito claro. Portanto um desenvolvimento não estritamente cognitivo mas também lúdico, físico, expressivo, desportivo.

Entrevistador: Que aspetos negativos atribui às AEC?

Entrevistado: Eu não lhe atribuí nenhum aspeto negativo. Tendo elas estas dimensões nem sequer são pesadas para o aluno. Sendo bem orientadas e com estas dimensões não me parece que tenham aspetos muito negativos, ou declaradamente negativos. Como dizia há pouco os alunos não deviam passar demasiado tempo na escola mas também disse que nesta idade é benéfico que estejam... porque ainda não têm autonomia para andarem por aí como têm no secundário. E portanto não tendo autonomia ainda muito grande neste 1.º CEB ainda estão a ganhá-la e podem ganhá-la através destas atividades e das AEC. Penso que as AEC podiam contribuir para que o aluno se tornasse mais autónomo e que depois também não estranhasse o 2.º CEB por

ter vários professores. Aliás o objetivo da própria escola é tornar os indivíduos autónomos, tomarem conta deles mesmos eu penso que isto pode contribuir um bocadinho para isso.

Entrevistador: Que implicações no desempenho e identidade dos professores do 1.º CEB decorrem da implementação das AEC?

Entrevistado: O que ocorreu foi também um desafio para os próprios professores porque no fundo começou-se a exigir mais aos professores do 1.º CEB quer com as AEC, quer com o próprio figurino do 1.º CEB. Lecionar hoje no 1.º CEB é uma atividade muito mais complexa do que aquela que era ensinar há trinta, ou há quarenta ou há cinquenta. Porque também não é por acaso que o professor do 1.º CEB é licenciado e não seria só por isso atendendo à importância que o 1.º CEB tem eu acho de facto que a pessoa devia ser mais capacitada para lecionar devia ser o professor do 1.º CEB. O 1.º CEB é uma etapa determinante de todo o futuro escolar do aluno. Quer dizer que devia ser o mais bem preparado. Quando há bocado lhe dizia que no 1.º CEB faz-se muita experimentação era um pouco neste sentido, faz-se porque as pessoas estão muito bem preparadas e a exigência do 1.º CEB assim o exige. Eu estou convencido que os primeiros anos da escola são fundamentais no percurso do aluno. Portanto o professor do 1.º CEB tem de estar muito bem apetrechado quer em termos de formação... que é um bocado ingrato não dá só uma disciplina, não ensina só uma coisa. Não as ensina com a profundidade se ensinasse só Matemática ou Português. Mas para além disso também há uma coisa que no 1.º CEB se devia ter em atenção há bocado falei da noção de exercício mas há uma coisa que é a noção de curiosidade. O professor do 1.º CEB está muito bem preparado e não estava há sessenta anos com certeza, bastava ter a quarta classe para ser professor do 1.º CEB e pouco mais... aliás eu não diria licenciaturas diria mestrados. Quando se trata de diferenciação pedagógica tratam já muito bem o conceito. Avaliação formativa. E nós no secundário ainda não sabemos muito bem o que é, ou pelo menos ainda estamos agora a mexer nisso. Têm muita formação e uma formação atualizada e que não tinham. Estão um pouco mais despertos para várias dimensões que hoje se exigem no 1.º CEB que é de facto o ciclo mais importante. Uma coisa que eu gostava de dizer que é: acho que há uma coisa que se devia despertar nos miúdos do 1.º CEB que é a curiosidade... mas a curiosidade também só se desperta se o professor do 1.º CEB for um apaixonado por determinadas questões, se também for curioso. Portanto penso que esta dimensão da curiosidade na criança é

enormíssima podia ser desenvolvida e potencializada no 1.º CEB. Há países que valorizam muito o 1.º CEB e nós estamos a começar a valorizá-lo. Hoje é um dado assente que é assumido: o 1.º CEB é fundamental no nosso percurso escolar. Portanto toda a formação que tenhamos é útil e penso que os nossos colegas do 1.º CEB estão muito bem formados. Até porque são uma classe muito mais nova da que está no secundário.

Anexo D. Análise de conteúdo

Dimensão A. Política de ETI			
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A1	Papel social da ETI	Apoio à família	Veio provocar uma mudança. Veio facilitar a vida dos pais que trabalham. (Coord_S, p. 1)
Representações de ETI			<p>Como mãe, a escola da 9 às 17 tem uma vantagem que é uma pessoa trabalha e os miúdos estão entregues, bem entregues num contexto socialmente seguro... (Dir_P, p. 2)</p> <p>A ETI é, sem dúvida nenhuma, uma necessidade face às necessidades sociais. Hoje não há pais, mães que possam assegurar as necessidades das crianças para lá das 15h30, de maneira nenhuma. Portanto é uma necessidade. A ETI é uma necessidade social. (Coord_E, p. 1)</p> <p>...por outro lado o benefício de dar resposta aos pais a uma necessidade de efetivamente ter os filhos ocupados e, neste caso, bem ocupados enquanto eles trabalham. (Dir_P, p. 13)</p> <p>Há quem ache que seria desejável sobretudo porque a escola acaba por ser um complemento para a família. (Dir_S, p. 1)</p>

Eu acho que este horário também para os pais é capaz de ser bom. Eu acho que as AEC sendo a esta hora e com estas atividades parece que se justificam. São atividades desportivas, são atividades lúdicas e é como lhe digo, nesta altura é a ETI tem alguns benefícios para os próprios pais que é ficarem até mais tarde. (Dir_S, p. 8)

Mais tempo na escola É muito tempo na escola. (Dir_P, p. 1)

É muito tempo como já referi... (Coord_S, p. 3)

Eu sinto as crianças cansadas. As crianças chegam ao fim do dia cansadas com tanto tempo na escola é a permanência dos alunos na escola... muito tempo na escola. Esse cansaço, esse tempo reflete-se na forma de estar, no interesse pelas atividades, nas aprendizagens... reflete-se em tudo, esse cansaço. (Coord_E, p. 10)

Os miúdos estão desde manhã até às 17h30 dentro do mesmo espaço, é complicado. (Coord_E, p. 6)

Em relação às crianças acho que é uma carga horária muito elevada. Eles não têm tempo nem para fazer daquilo que nós queremos que é o reforço do que se faz na sala, nem tempo para brincar. Primeiro é uma carga horária muito elevada. (Coord_P, p. 1)

		Acho é que a carga horária é demasiada para as crianças. Chegam a casa à 18h, se os PTT mandarem alguns trabalhos como têm o hábito de fazer já fica muito, muito em cima da hora do banhinho, do jantar e já estão muito cansados. Eu lembro-me que mandava trabalhos e muitos deles não os traziam feitos porque não tinham tempo. E não é só isso! Às 17h30 alguns deles ainda têm piscina, têm ballet.... Acho que é mais enriquecedor eles terem essas atividades extracurriculares fora do contexto escolar do que estarem aqui e terem uma pessoa à frente deles a quem eles não respeitam e não conseguem estar sossegados, acontecendo muitas vezes. (Coord_P, p. 6)
Papel educativo da ETI	Promoção da formação integral	...e ao mesmo tempo pretende-se que seja promotor das aprendizagens e formação integral dos alunos. (Dir_P, p. 2)
	Intensificação do “modelo escolar”	<p>É a escolarização das AEC. (Coord_E, p. 10)</p> <p>Porém, o que se nota em muitos contextos é que os alunos têm apoios, aulas adicionais e não há o estímulo à criatividade. (Dir_P, p. 2)</p> <p>Esta filosofia das 9 às 17h30 é uma filosofia que não tem associado uma componente de trabalho de projeto, é uma filosofia que acarreta atrás dela um currículo vasto e, portanto, a única coisa que os alunos fazem das 9 às 17 é ter aulas e mais do mesmo. (Dir_P, p. 1)</p> <p>É replicar modelos do século dezanove e não têm espaço para desenvolver competências de capacidade de resposta de reflexão de empreendedorismo situações</p>

que hoje em dia são mesmo importantes. (Dir_P, p. 1)

...e o tempo que os meninos passam na escola... em contexto de sala de aula. (Dir_E, p. 9)

A ETI é a ocupação das crianças o dia inteiro na escola. É um problema que se resolve aos EE e é um prenúncio de insucesso escolar das crianças porque desde os três anos estão o dia inteiro metidas na escola, não brincam, não convivem com a família, mas pronto... é um mal necessário. (Dir_E, p. 1)

...por outro lado há quem defenda que é escola a mais e que os alunos também precisam de ter vida para além da escola. (Dir_S, p. 1)

Não sei se é útil muita escola e a tempo inteiro. (Dir_S, p. 1)

É muito escolarizado. Acabou por se tornar uma continuidade das atividades letivas. (Coord_E, p. 2)

Resposta às
necessidades dos
alunos do 1.º CEB

Ao fim ao cabo são idades diferentes e como são idades diferentes têm requisitos também diferentes e acho que o sistema responde bastante bem a isso, ou está a procurar responder que é encontrar situações escolares para o 1.º CEB e têm vindo a ser encontradas através do que tem vindo a ser implementado. (Dir_S p. 2)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A2 Representações sobre o modelo de ETI	Posição face ao modelo de ETI	Posição crítica	Neste momento a escola está a substituir muito a família porque os pais aproveitam o espaço escola para terem os meninos o máximo de tempo possível na escola. Isto está a ser prejudicial para as crianças. (Coord_S, p. 1)
			Funcionaria melhor se fosse uma extensão de como funciona com o Inglês. (Coord_P, p. 2)
		Concordância	Eu concordo com o modelo da escola das 9 à 17 se parte dessas horas for um espaço de criatividade onde os alunos possam empreender os seus projetos e construir algo. Que sintam a escola como deles e não como um modelo de transmissão/aquisição de conhecimentos. (Dir_P, p. 2)
			Com a ETI isso dava oportunidades a todas as crianças de terem atividades e de preencher também os seus tempos de uma forma mais saudável. Muitas crianças acabavam a escola e iam para a rua e assim... era uma forma de ocupar o tempo de uma forma saudável, pedagógica. O princípio era... eu concordava com o princípio da implementação das ETI em 2005. (Coord_E, p. 2)
		Modelo imposto. Obrigatoriedade em cumprir	Eu como diretora tenho que fazer cumprir a ETI no 1.º ciclo. (Dir_P, p. 2) Em primeiro lugar de cumprimento que é a minha obrigação. (Dir_E, p. 1)

Potencialidades do modelo de ETI	Atividades proporcionadas	<p>É positivo as crianças terem contato com outras atividades. Se estas fossem mais para casa não as teriam. (Coord_S, p. 1)</p> <p>As potencialidades efetivamente contribuir para a formação integral das crianças e dar-lhes algumas atividades que são efetivamente enriquecedoras como complemento ou não do currículo. (Dir_E, p. 1)</p> <p>Portanto as virtualidades do 1.º Ciclo é um pouco facultar um ensino diversificado aos alunos que se calhar ainda podia ser um pouco mais. Quando se fala em AEC são atividades que eu acho que são uma mais-valia... as diversas atividades: a atividade física, a atividade desportiva e a atividade lúdica. Aliás, o despacho que trata das AEC chama a atenção para a dimensão formativa, lúdica e cultural. Por isso é que eu acho que é importante que estas dimensões estejam presentes no 1.ºCEB e parece-me que são estas as virtualidades do 1.º CEB que é conter, de facto, estas dimensões. (Dir_S p, 2)</p>
Possibilidade de trabalhar na modalidade de projeto	<p>As potencialidades seria a oportunidade para termos os alunos aqui em modalidades de projeto em que eles próprios pudessem ser promotores de ideias e de construir algo que fosse uma mais-valia para a sociedade. Sociedade quer comunidade escolar quer comunidade exterior. (Dir_P, p. 3)</p>	

Ocupação das
crianças

Potencialidade é poder ocupar as crianças e ocupá-las de uma maneira mais positiva,
mais saudável, mais orientada. (Coord_E, p. 2)

Fragilidades do modelo de ETI	Excesso de tempo na escola	<p>Acho que as crianças passam muito tempo na escola. A maior parte delas além de terem as AEC também têm o CAF. Há crianças que ficam até às 19h. (Coord_S, p. 1)</p> <p>Negativo é o tempo. (Coord_S, p. 1)</p> <p>Os alunos estão a passar muito tempo na escola... (Dir_P, p. 1)</p> <p>...e o excesso de horas letivas. (Dir_P, p. 3)</p> <p>As fragilidades é o tempo a mais que as crianças passam na escola... (Dir_E, p. 1)</p> <p>O horário até às 17h30 é aquilo que eu já lhe disse é um bocadinho pesado porque alguns dos meninos, e nós temos uma escola em turno duplo portanto, alguns dos meninos estão lá desde as 8h da manhã até às 7h da tarde e isso não é bom para eles. Trabalham mais que os pais... (Dir_E, p. 5)</p> <p>Não vejo grandes potencialidades sinceramente a não ser ter os meninos na escola das 9h00 às 17h30 a ter atividades letivas. Pedagogicamente é esgotante para eles e para nós. Quem está com uma turma até às 17h30 vê perfeitamente isso. Portanto se para nós é cansativo que somos adultos para uma criança ainda muito mais. (Coord_P, p. 2)</p> <p>A fragilidade, para mim, é o tempo excessivo (Coord_P, p. 2)</p> <p>...e o tempo a mais que passam em contexto escolar. Porque só vejo as AEC em</p>
-------------------------------	----------------------------	--

contexto escolar. (Dir_E, p. 1)

...por outro lado há quem defenda que é escola a mais e que os alunos também precisam de ter vida para além da escola. (Dir_S, p. 1)

Falta abordagem científica atualizada	Hoje do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo já há teorias um pouco diferentes e ainda não foram incorporadas no domínio da educação, portanto quando se falava aqui de fragilidades nós temos de ter uma visão mais atualizada do 1.º CEB e destas idades escolares que são fundamentais e devemos tentar olhá-las numa perspetiva um pouco mais atual, mais científica. (Dir_S p, 3)
---------------------------------------	---

Parte curricular	...os currículos estão muito extensos. (Dir_P, p. 1)
------------------	--

Fragilidades em primeiro lugar é o excesso de currículo... (Dir_P, p. 3)

PAEC sem estabilidade	...e a outra é, realmente, os professores, o corpo docente não ser estável. (Coord_P, p. 2)
-----------------------	---

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A3 Representações Programa AEC	Valorização das AEC	Contacto dos alunos com outras atividades	<p>As AEC foi um bom programa porque permitiu que as crianças tivessem contato com outro tipo de atividades. (Coord_S, p. 2)</p> <p>...há uma vantagem: trazer novas dimensões para o enriquecimento escolar. (Dir_S p, 3)</p> <p>...relativamente às AEC a minha posição é que ou são efetivamente de enriquecimento curricular ou não vale a pena. Por isso é que o nosso modelo é um bocadinho diferente do modelo habitual. (Dir_E, p. 1)</p>
		Sucesso escolar	Penso que foi benéfico e podemos até verificar (na minha opinião) que os meninos até acabam por ter sucesso nas outras áreas. (Coord_S, p. 2)
		Valorizado pelos atores	A implementação foi saudável, foi positiva. Recordo-me que foi muito bem aceite por todos os intervenientes, pelos próprios PTT que é do 1.º CEB de que estamos a falar, pelos pais, pelos alunos... foi muito bem aceite, muito reconhecidas. Inicialmente foram bem aceites e bem reconhecidas e eram valorizadas inicialmente. (Coord_E, p. 2)
		Interação com outras entidades	É uma maneira da escola manter alguns contactos, alguma ligação, algumas parcerias com o meio envolvente e que nos podem ajudar no ato educativo. (Dir_S p, 3)

Desvalorização das AEC	Pouca importância dada às AEC	<p>Depois com o tempo estas atividades (pelo menos é o que eu tenho sentido) têm sido desvalorizadas porque não são alvo de avaliação, não contam para progressão. É sempre o PTT que faz a ligação entre a AEC e os pais. Portanto aqui há uma desvalorização e a valorização do PTT e as atividades que o PTT desenvolve sob a sua responsabilidade direta. As AEC são da responsabilidade indireta do PTT. Inicialmente foram muito valorizadas por todos, agora não. (Coord_E, p. 2)</p> <p>O programa das AEC se forem de enriquecimento curricular, se forem valorizadas pelos PTT e se forem valorizadas pelos encarregados de educação vale a pena. Como tem acontecido não são valorizadas por ninguém. São simplesmente mais um tempo de brincadeira penso que não... que deveriam passar a ser tempo de brincadeira total e não estar a ocupar as pessoas. (Dir_E, p. 2)</p> <p>Para mim, neste momento, as AEC não têm grande importância a não ser uma forma de ocupar as crianças. Eu acho que neste momento é isso que está a acontecer...(Coord_P, p. 1)</p> <p>A não ser para ocupar e ter os meninos dentro de quatro paredes... não vale nada. (Coord_P, p. 1)</p>
	Difícil implementação	<p>As AEC como são coisas de despachos normativos que depois têm alguma dificuldade de compreensão dessa ideia no terreno... Uma coisa é o que é legislado outra coisa é o que passa para o terreno. Uma coisa é a lei outra é como ela chega às escolas e como ela é entendida pelos atores educativos e outra coisa é como ela é posta em ação. É uma terceira fase. Entra primeira e na segunda as coisas não foram bem recebidas nem</p>

bem transmitidas. Logo aí da segunda para a terceira as coisas ainda têm tendência a correr pior. (Dir_P, p. 3)

Com esta nova empresa que se fez o acordo e que este ano continuamos a ter eu acho que corre muito mal. Como lhe digo é constantemente substituições de professores. Os meninos não respeitam nenhum adulto como deveriam respeitar dentro da sala de aula. (Coord_P, p. 2)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A3 Representações Programa AEC (Cont.)	Envolvimento de outros atores	Constrangimentos na contratação dos PAEC	<p>Eles sofrem dum mal que é a contratação do pessoal destas empresas assim como o da JFO e por aí fora... são constrangimentos que fazem com que muitas vezes haja muitas substituições, portanto, não seja sempre o mesmo professor a dar a aula. Mas isso é geral independentemente se é uma JF ou se é... Há quem diga que não, que só dá chatices... Constrangimentos há de facto a não continuidade dos mesmos professores das AEC nas escolas cria constrangimentos aos coordenadores de estabelecimento e até mesmo às turmas. (Dir_P, p. 4)</p> <p>Num período são capazes de conhecer quatro ou cinco PAEC.(Coord_P, p. 2)</p>
		Valorização da escola (Alunos e PTT)	<p>Eu acho positivo. Sou muito a favor da escola aberta. Tudo o que a escola puder absorver e que dê ênfase e possibilidade às crianças de participar e fazerem coisas novas acho que sim...(Coord_S, p. 2)</p> <p>No aspeto educativo nós temos de estabelecer parcerias com diversas instituições para que a escola seja vista do ponto de vista social, e bem vista. Depois parece-me que outros atores ou agentes podem colaborar com a escola no ato educativo e isso é benéfico. Até que a escola não terá todos os meios parece... se a JFO facultar meios sobretudo recursos humanos para o aspeto educativo penso que isso é uma mais-valia. No nosso caso faculta de facto, faculta recursos humanos para acompanhar as atividades que o agrupamento tem. (Dir_S, p. 4)</p>

Eu acho positivo. Nós não podemos fechar aqui no grupinho que está sempre a fazer a mesma coisa como era antigamente. Há uns anos atrás éramos um grupo restrito que estávamos aqui a lecionar as disciplinas e não passava disso. Limitava um bocado a criatividade a partilha. (Coord_P, p. 3)

Os meninos também precisam de contactar com outras pessoas o que também é muito importante. Agora como é que eu vejo a entrada delas aqui... não acho que seja prejudicial, pelo contrário. (Coord_P, p. 3)

Não envolvem atores
externos

É o próprio AE (a entidade promotora). (Coord_E, p. 2)

É a Escola, é o Agrupamento, são os nossos professores da escola. Exceção feita, por vezes, para os de Educação Física. (Dir_E, p. 2)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A3 Representações Programa AEC (Continuação)	Relação das AEC com as atividades curriculares	AEC separadas das atividades curriculares	<p>Na nossa escola houve uma separação. Há 2 anos, quando passaram para a autarquia nós deixámos de ter tanta influência, deixou de haver tanta interação entre a escola e a entidade promotora. Dantes havia uma relação muito boa de interajuda. Por exemplo antes quando precisávamos de trabalhar uma determinada tema/área pedíamos aos PAEC e havia uma interação. (Coord_S, p. 2)</p> <p>Há alguma dificuldade nestas relações exatamente pelos constrangimentos todos que eu já disse. Quando as pessoas não aceitam, digamos, a entrada destas pessoas, ou que estas pessoas partilhem, porque ao fim ao cabo para haver estas ligações entre o PTT e os PAEC é preciso haver partilha. E quando as pessoas não estão, disponíveis para dificilmente há uma articulação que permita que as próprias AEC desenvolvam competências curriculares de forma lúdica. (Dir_P, p. 5)</p> <p>As atividades deviam ser repartidas ou integradas no tempo letivo. No programa temos a EF, a EM, as outras expressões, etc. Penso que seria um contributo muito grande se os PAEC pudessem colaborar mais com os PTT nessas áreas. (Coord_S, p. 1)</p>
		Criatividade	<p>Mais-valias: nem tudo corre mal a entrada de fora destas pessoas para dentro do agrupamento são pessoas extremamente criativas, são pessoas que não têm o peso do cumprimento de um currículo que faz com que estejam de algum modo mais libertas para a criatividade e dinâmicas mais abertas e por isso mesmo acabam por dar um contributo interessante ao PTT porque ajudam às vezes em festas, a desenvolver</p>

atividades em parceria, construindo um projeto, uma ideia que os alunos depois poem em prática. (Dir_P, p. 5)

Articulação de atividades

Depende muito dos professores. Depende muito dos agrupamentos, possivelmente. Os AE dão abertura para que os professores possam articular e fazerem as suas atividades como assim o entenderem. Há PTT que articulam muito bem com as AEC. (Coord_E, p. 3)

Há atividades que nós articulamos e que funciona muito bem. Talvez até não seja isso o desejável. Se calhar também não é isso o que eu defendo... mas pode funcionar assim muito bem. Funcionando assim estamos aqui a dar continuidade também... e não é isso que se pretende com as AEC. Não é isso que eu defendo que sejam as AEC: continuação. (Coord_E, p. 3)

...agora são outras atividades culturais, atividades recreativas que nada tenham que ver com as aprendizagens formais. Pode funcionar muito bem a articulação... e até pode funcionar e só funciona quando houver articulação. Mesmo que não haja uma continuidade tem de haver uma articulação. (Coord_E, p. 3)

O conceito de exercício entra em todas as disciplinas e entra em todas as disciplinas independentemente, e muito para além, de ser um conceito da avaliação. O conceito de exercício permite-me articular tudo o que está aqui nestas AEC. Desde logo exercícios

linguísticos a aprendizagem do Inglês que me parece pertinente que nós só colocamos no 1.º e 2.º ano e depois exercício na própria atividade física. Ou se quiser atividade física e desportiva e atividades lúdicas e expressivas. (Dir_S, p. 4)

Nós apostámos nas atividades de projeto nomeadamente no clube de teatro, clube de programação e robótica a música a área do desporto com trampolins e outras atividades que temos como uma forma de porem em ação várias das competências que os alunos vão adquirindo ou deviam adquirir durante a sua escolaridade. Estes são projetos que para nós são essenciais porque os obriga a ter criatividade, persistência a mobilizar vários conhecimentos desde a estética. (Dir_P, p. 2)

Algumas têm relação com as AEC a EF, as Expressões, o movimento e drama, com as dramatizações...(Coord_P, p. 3)

Relativamente à articulação com as atividades curriculares temos a Educação Física, Artes Plásticas e a Música mas apenas no 1.º e 2.º ano. Porque nos restantes anos as atividades são de enriquecimento curricular. Já tivemos relacionadas com a Matemática: a Matemática divertida. A Ciência Viva tanto na vertente da Físico Química, Biologia, portanto mais articulada com a saúde. Já tivemos histórias da História, relacionadas com a História de Portugal mas dramatizada ou contada de uma forma mais divertida. Neste momento temos a Educação Financeira que mantemos e a Educação Rodoviária. Além de uma oferta do grupo que é Aprender a Estudar que o principal objetivo é introduzir as técnicas de estudo. Para além das TIC e da EF que é transversal a todos os anos. E a Programação que está, também, como AEC. (Dir_E, p.

2)

Os que têm uma forma mais aberta de estar na profissão acolhem e conseguem ter produtos finais muito interessantes quer do ponto de vista do ponto de vista da aprendizagem do aluno quer do ponto de vista do reconhecimento dos pais relativamente ao trabalho que está a ser desenvolvido. (Dir_P, p. 5)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A3 Representações Programa AEC (Continuação)	Facultatividade AEC	das Liberdade de escolha das atividades por parte dos EE	Deve continuar facultativo para dar liberdade aos pais de escolher as atividades depois da escola. (Coord_S, p. 2) Deve ser facultativo porque eu tenho aqui meninos que têm outras atividades fora da escola. Não vamos impor aos pais que os meninos fiquem aqui e percam sem essas atividades. (Coord_S, p. 2) Sim. Pelos objetivos das AEC tem de ser mesmo facultativo. Acho que um pai deverá ter toda a legitimidade acabado o tempo escolar de fazer as atividades que ele bem entender. E até acho mais, além de ser facultativo a matrícula é facultativa mas depois a frequência é obrigatória, a partir do momento em que está matriculado tem que lá estar e em todas. Eu também não defendo isso porque acho que um pai pode estar interessado numa AEC de Música e ter alternativa para outros tempos. (Coord_E, p. 3) Esta fórmula até me parece razoável. Elas são facultativas não é? São de frequência

gratuita sendo a inscrição facultativa. Acho que deviam continuar facultativas. Para deixarem aos pais e EE escolherem. Esta fórmula... a liberdade de escolha. A pessoa pode-se inscrever ou não, não é assim? É aqui que está o facultativo. Inscrevendo-se não se pode desistir. Parece-me o melhor modelo. Eu acho bem isto... é um compromisso. (Dir_S, p. 5)

Nestes moldes sim. Eu acho que as AEC até deviam sair. Eu considero (que deviam continuar a ser facultativas) porque é uma carga horária excessiva para os miúdos. Se tivesse cá um filho preferia vir cá buscá-lo às 16h e pô-lo em atividades extracurriculares fora deste edifício. (Coord_P, p. 4)

Eu acho que devem ser facultativas porque lá está, eu acho que as crianças devem ir para casa brincar com os seus brinquedos fazer os trabalhos de casa em contexto familiar, sossegado e no seu espaço e não tanto ocupação da escola. Mas havendo AEC faço por que elas sejam mais enriquecedoras possível e que contribuam o mais possível para a formação integral das crianças.(Dir_E, p. 3)

Outro

Eu acho que as AEC têm uma potencialidade como eu digo, quando é bem agarrado de poder desenvolver competências nos alunos que o currículo tradicional não permite devido à sua extensão. Obrigar os miúdos a estar ali só por estar não me parece que seja correto. Acho que sim que deve haver um trabalho do ponto de vista da equipa pedagógica dos agrupamentos no sentido de perceber se há alunos até com dificuldades de aprendizagem ou até de pré abandono escolar ou pouco interesse pela

escola muitas vezes estas atividades que devem ser mais lúdicas podem ser uma forma de os agarrar e de os trazer à escola. portanto, não vejo que deva ser obrigatório, de todo. (Dir_P, p. 5)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A3 Representações Programa AEC (Continuação)	Pertinência (necessidade) PTT trabalharemos com PAEC.	Trabalho de grupo	<p data-bbox="1137 320 2040 400">Eu acho que é benéfico para nós e para eles. Há um trabalho de grupo, de colaboração. Acho que é muito positivo. (Coord_S, p. 2)</p> <p data-bbox="1137 464 2040 632">Há necessidade, há. Muita necessidade. As crianças são as mesmas, estão na mesma instituição. Estamos a trabalhar todos para o mesmo, que é para o desenvolvimento daquelas crianças, para a educação. Faz todo o sentido que estejamos juntos a trabalhar para o mesmo. (Coord_E, p. 4)</p> <p data-bbox="1137 695 2040 1142">Acho (que há pertinência). Acho que deveriam mesmo. Eu considero que a partir do momento que entram pessoas numa escola a trabalhar com os alunos, esse trabalho deve ser desenvolvido em equipa. Equipa de pares pedagógicos, quer do PTT que conhece muito bem a turma, quer dos PAEC. Porque a transmissão de conhecimentos sobre os alunos e sobre formas de trabalhar ou até dificuldades de aprendizagem deve ser um ponto essencial de transmissão aos professores que vão trabalhar as AEC, porque há ali potencialidades de formas de trabalhar que podem corresponder a estas necessidades destes alunos e não é só às necessidades por dificuldades de aprendizagem também às potencialidades que os alunos têm. Eu acho que o trabalho, devia ser um trabalho de pares pedagógicos. (Dir_P, p. 6)</p> <p data-bbox="1137 1206 2040 1318">Se conseguissem adequar os horários até seria ideal. Acho que aqui o problema é do horário. Isto é capaz de não ser mau. Vai-se quebrando um bocadinho a monodocência, há uma dificuldade na transição do 4.º para o 5.º ano, não sei se vocês</p>

também notam isso. (Dir_S, p. 5)

O encontro não pode ser diário mas podia, de facto, arranjar-se alturas em que poderiam trocar impressões sobre as aprendizagens dos alunos. Seria benéfico. (Dir_S, p. 6)

Eu acho positivo quando as coisas funcionam bem é muito positivo. É muito enriquecedor fazem-se coisas muito engraçadas porque nós sozinhas não conseguimos fazer tudo. Na monodocência nós temos diferentes áreas curriculares que dão muito trabalho. Geralmente as AEC participam nas atividades festivas como o dia do pai, o dia da mãe, o Natal e o final do ano. As AEC colaboram connosco e nós com eles na realização das diferentes atividades. Haver uma partilha entre ambos é ótimo. (Coord_P, p. 4)

B. Implementação (organização) das AEC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B1 Entidade promotora e oferta educativa	Processo de escolha da entidade promotora	Seleção por entrevista	Foi feita uma entrevista a cada uma das entidades, foi analisado o dossiê pedagógico de cada uma delas e depois foi feito um balanço relativamente à atividade desenvolvida pela escola-knowhow relativamente aos anos anteriores com base nos relatórios das diferentes escolas do agrupamento. Embora de algum modo houvesse uma grande pressão da JFO porque tem as AEC todas dos Olivais. Nós optámos por não ceder a essa pressão uma vez que o histórico que temos do desenvolvimento das atividades com a escola-knowhow era bom ou muito bom na maioria dos casos. E portanto mesmo salvaguardando as coisas que correram menos bem e que de facto tem sido monitorizadas com maior exigência desde o início do ano letivo não vimos porque mudar. (Dir_P, p. 6)
		Decisão do Diretor	<p>A decisão é do Agrupamento. Por defeito minha. Porque quando peguei no Agrupamento estava há trinta anos no secundário já estava a gerir o Agrupamento (Escola) há dez e não gosto cá de intromissões de pais nem de estranhos. Dado que há professores disponíveis e com motivação para fazer as AEC eu optei por ser o Agrupamento... e porque a lei o permitiu, porque ao princípio não permitia, mas agora permite. (Dir_E, p. 3)</p> <p>Atualmente fazemos uma avaliação da knowhow. Falamos em conselho de docentes nos pontos positivos e os pontos negativos. Fazemos uma ata e no final do ano todas as informações são partilhadas em CP. Os conselheiros dão a sua opinião, mas a decisão final é sempre da Sr.^a Diretora. (Coord_P, p. 4)</p>
		Decisão pela credibilidade da entidade	Pareceu-nos que a JFO talvez tivesse capacidade para encontrar os agentes que assegurassem as atividades. Do ponto de vista económico... pareceu-nos ser a instituição que dava mais credibilidade. Apesar de tudo é a Junta está instituída, sabemos quem é. Não andam no

mercado a fazer negócio. Pareceu-nos ser a instituição mais idónea. E talvez porque não tínhamos outra. Pareceu mais idónea porque tem mais meios, disponibiliza mais meios e mais facilmente chegaria aquilo que se pretende. (Dir_S, p. 6)

Categorias	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
B1	Negociação da oferta	Avaliação de propostas	Sim. Avaliando as duas propostas e havendo aqui uma opção clara de potencializar o trabalho de projeto e criatividade como a escola-knowhow tinha a oferta do “ser engenheiro” desafiamos a outra entidade que estava a concurso, ao fim ao cabo a JF, a apresentar um projeto que desse resposta a esta nossa parte do “ser cientista”, do “ser engenheiro”. Aquilo que nos ofereceram como proposta devo dizer que nos pareceu muito deficitário...(Dir_P, p. 6)
Entidade promotora e oferta educativa (continuação)	educativa AEC	das entidades promotoras	
		Escolha feita em função do PE	Tem a ver com o PE. Parte do PE. Em função do PE escolhem-se as atividades... e em função também dos professores uma vez que o próprio AE é a entidade promotora também tem a ver com os professores disponíveis para... (Coord_E, p. 4)
		Escolha feita pelo Diretor	Não. Foi proposta minha ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral que foi aceite. Mas não foi fácil porque as pessoas estão muito formatadas... os professores do 1.º Ciclo estão muito formatados primeiro para não articularem com os outros e segundo para só darem Artes Plásticas, Música e Educação Física, portanto, introduzir áreas de enriquecimento e de articulação curricular foi difícil, mas foi ganho. (Dir_E, p. 3)
			Eles apresentam as áreas disciplinares do seu projeto e dentro dessas áreas são escolhidas as que estão a ser lecionadas neste momento e as que a direção do AE acha mais pertinentes. (Coord_P, p. 5)
			Foi decido a nível de AE. (Coord_S, p. 3)
		Negociação entre o AE	Houve um pouco negociação da oferta educativa e o acerto de um programazinho, de um

e a entidade promotora programa mínimo. Não temos o tempo máximo são cinco horas. (Dir_S, p. 6)

Categorias	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
B2	Modelo de organização AEC (pela entidade promotora)	Modelo que não funciona	<p>Não vejo com muito bons olhos. Nós até gostaríamos de mudar. Da maneira como estão a decorrer não funciona. (Coord_P, p. 5)</p> <p>Eu só tenho a dizer a nível da orgânica que funciona muito mal. (Coord_P, p. 3)</p> <p>Sinceramente acho que não funciona. Porque são professores do 2.º, 3.º CEB e Secundário e portanto há uma dificuldade em trabalhar com estas crianças e sinto que para eles é uma desvalorização em trabalhar no 1.º CEB. (Coord_E, p. 4)</p> <p>Devia haver mais interação como tínhamos com a antiga promotora. (Coord_S, p. 3)</p>
		Modelo que funciona bem	<p>Eu acho que é ótimo, se quer que lhe diga. Acho que as coisas funcionam bem. As pessoas das AEC colaboram com a escola na promoção das atividades que são também da escola. (Dir_S, p. 6)</p> <p>Penso que se envolvem na vida escolar. (Dir_S, p. 6)</p> <p>É o modelo de organização que está previsto. Tem um coordenador, tem um diretor, tem um coordenador em cada escola, coordena as atividades. Vai coordenado também a necessidade de substituições. Coordena esses processos. Articula com os PTT e também com o coordenador de estabelecimento. Faz um trabalho... e muito próximo de nós direção sempre que há uma situação ou de necessidade de substituição ou de outra coisa qualquer remete essa informação de imediato a dizer que foi substituído o professor tal na escola tal. (Dir_P, p. 7)</p>

Do Agrupamento vejo o melhor possível pela articulação entre os docentes e também pelo contacto que os alunos têm com realidades diferentes do PTT. E até dos alunos do Secundário, porque por vezes fazemos essa interação. Os professores do Secundário levam os seus alunos para trabalhar com os pequeninos. (Dir_E, p. 4)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B2	Relacionamento entre AE e a EP	Relação de proximidade	<p>A relação é boa. (Coord_S, p. 3)</p> <p>É muito próximo e fazemos mensalmente uma reunião de ponto de situação e... Não há razões de queixa da falta de resposta às situações que estão menos bem e que são apontadas. (Dir_P, p. 7)</p> <p>É um bom relacionamento. Eu penso que a Junta tem um bom relacionamento com as escolas que fazem parte da própria freguesia. Temos uma boa relação e cultivamo-la. Eu acho que devíamos cultivar uma boa relação com todas as instituições que nos envolvem. (Dir_S, p. 7)</p> <p>O AE tem uma boa relação com a EP e as escolas, na medida do possível. (Coord_P, p. 5)</p>
	Realização das AEC pela entidade promotora	Vantagens	<p>Vantagens: PAEC têm mais apoio (materiais...). Não vê desvantagens. (Coord_S, p. 3)</p> <p>A vantagem que eu vejo, neste momento, tem a ver com a oferta que faz... (Dir_P, p. 8)</p> <p>...e pela capacidade de resposta positiva face aos nossos pedidos e às nossas exigências. É uma proximidade. (...) (Dir_P, p. 8)</p> <p>Não vejo desvantagem nenhuma. Eu acho que estas dimensões são fundamentais porque atividades lúdicas e atividades físicas e desportivas...penso que são importantes nestas idades. (Dir_S, p. 7)</p> <p>...e pela capacidade de resposta positiva face aos nossos pedidos e às nossas exigências. É</p>

uma proximidade. (...)(Dir_P, p. 8)

Do Agrupamento vejo o melhor possível pela articulação entre os docentes e também pelo contacto que os alunos têm com realidades diferentes do PTT. E até dos alunos do Secundário, porque por vezes fazemos essa interação. Os professores do Secundário levam os seus alunos para trabalhar com os pequeninos.(Dir_E, p. 4)

A vantagem é aproveitar os recursos humanos do AE. É a única. (Coord_E, p. 4)

Desvantagens

A desvantagem é não ter um corpo totalmente estável, um corpo de equipa pedagógica. Eu acho que nem a JFO têm, nem sequer isso é discutível. Face à forma como isto está organizado dificilmente conseguem ter... (Dir_P, p. 8)

Eu não vejo vantagens nenhuma na knowhow. Se nos garantissem um corpo docente estável do princípio ao fim do ano encantados, até poderiam funcionar bem. Agora não garantido, não. Eu não percebo o porquê de funcionar tão mal. (Coord_P, p. 5)

Eles alegam que os PAEC cá colocados arranjam outros trabalhos ou são colocados a lecionar e vão-se embora. Mas isto acontece constantemente, constantemente... é o maior constrangimento. Ainda o ano passado a minha turma teve cinco PAEC de dança. E houve pior que eu ainda. O funcionamento não é nada bom. Não sei se tem a ver com o pagamento... dizem que não pagam a horas. Não sei se é pelo montante que pagam porque segundo dizem há outros, a JF a pagar melhor. Eu não sei o que é... eu sei é que funciona

muito mal. (Coord_P, p. 5)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3 Operacionalização das AEC	Aspetos positivos	Não se apontam problemas	Está tudo a correr bem. (Coord_S, p. 3)
			Não, acho que está a correr bem. (Dir_P, p. 8)
			Estão a correr bem e muito bem em alguns casos. (Dir_P, p. 8)
		Rápida resolução de problemas	As AEC decorrem normalmente. Se houver algum problema os PAEC rapidamente resolvem passando a informação aos PTT. Funciona bem. (Coord_S, p. 3)
	Menos indisciplina	Eu acho que sim, muito bem. Desde que é o Agrupamento a entidade promotora e desde que nós usamos este modelo não temos uma única queixa nem sequer disciplinar das crianças que era uma coisa que acontecia muito. Os alunos portavam-se mal nas AEC, “trepavam” pelas paredes e neste momento absolutamente nada! Não há uma única queixa e há uma grande adesão. E nós ainda organizamos isto de maneira diferente vou-lhe explicar: nós pomos as atividades quinzenais, portanto os PAEC só têm meia turma de quinze em quinze dias porque temos sempre duas atividades simultâneas. (Dir_E, p. 5)	
	Rotina	Elas estão “rotinadas”. Há uma coisa que eu acho que é importante que é as coisas comecem a ter alguma tradição, alguma rotina. E penso que as AEC já o obtiveram. E eu acho que isto é ótimo e é fundamental para que uma coisa corra bem. Quer dizer, não estar sempre a inovar nem sempre a começar: manter... aliás continuar e melhorar. Penso que nisto já há uma experiência adquirida e que tem funcionado bem. (Dir_S, p. 8)	
		Eu acho que tudo corre bem. Talvez pela tal rotina que se foi instalando. Rotina aqui no bom sentido...que há coisas que devem ser bem rotinadas.(Dir_S, p. 9)	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3 Operacionalização das AEC (continuação)	Aspetos negativos	Problemas de indisciplina	Depende das atividades. Há atividades que decorrem muito bem e há atividades que decorrem menos bem. Sobretudo com problemas de comportamento, de disciplina. A Educação Física corre sempre bem, corre sempre bem... as mais formais são as que correm menos bem, por exemplo a Escrita Criativa, a Educação Financeira, as mais formais. (Coord_E, p. 5)
			Não, não. Muitas vezes tem de estar lá o PTT dentro. Aconteceu comigo muitas vezes. Tinha de estar dentro da sala para manter a autoridade na turma. (Coord_P, p. 6)
	Turmas grandes	Espaços físicos e número de alunos por turma, são turmas muito grandes. E depois há determinado tipo de atividade que é complicado desenvolver....(Coord_E, p. 5)	
	PAEC (faltas e desistências)	...falta de professores. A situação de falta de professores é muito complicado. Os meninos ficam assim um bocadinho... o que se faz aos meninos?... ou ficam com uma auxiliar, ou no recreio... é complicado quando falta um professor.(Coord_E, p. 5)	
			A constante mudança de PAEC. Às vezes há PAEC que ficam com três turmas e isso não é viável, ninguém consegue trabalhar com sessenta meninos, isto na melhor das hipóteses, se as turmas forem de vinte alunos. (Coord_P, p. 5)
Desvalorização das AEC			A primeira dificuldade é realmente a valorização pelos pais e pelos PTT.(Dir_E, p. 4)
PAEC do secundário			A segunda, e pelo facto de ser com professores de nível e ciclos diferentes foi inicialmente fazê-los compreender que os meninos do 1.º Ciclo não são do 2.º ou do 3.º, nunca podem estar desacompanhados, os professores nunca podem chegar um minuto atrasados. Têm de lidar com eles de maneira diferentes. Foi também os professores aprenderem que eles são pequeninos, que choram, que fazem birras, etc. Também foi um bocadinho esta articulação... e

fora isto tem corrido muito bem. (Dir_E, p. 4)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3	Perfil dos PAEC	Perfil adequado dos PAEC	<p>Sim. (Coord_S, p. 3)</p> <p>Agora todos os professores têm um curso. (Coord_S, p. 4)</p> <p>Enfim, eu só escolho as pessoas que têm perfil caso contrário não podem dar AEC porque é uma realidade completamente diferente. Nós não podemos pôr uma pessoa que não gosta de crianças a trabalhar com crianças, portanto os professores são escolhidos pelo perfil. Pelo perfil e pelo voluntariado que definem quando querem ir para as AEC. Eu faço sempre essa pergunta no final do ano: quem quer dar AEC? E não ponho lá ninguém que não queira dar AEC. A não ser a professora de Música que tem de ter paciência porque é a única... e tem mesmo que dar. (Dir_E, p. 5)</p> <p>No Inglês sim, já são pessoas licenciadas e até podem ser profissionalizadas e deverão ser. (Dir_S, p. 8)</p> <p>As empresas assim como as JF procuram ter um quadro, ou um grupo de pessoas credenciadas nomeadamente com licenciaturas e até às vezes são professores que não têm colocação que estão a desenvolver estas atividades. (Dir_P, p. 4)</p>
		PAEC com vínculo precário	<p>Nem sempre mas isso tem a ver com as exigências que a própria lei prevê e portanto... A seleção dos candidatos não é da nossa competência mas nós temos pedido à escola-knowhow que sejam pessoas de referência e... eu também percebo os constrangimentos... são pessoas que estão a recibos verdes. Não é uma forma de trabalhar muito segura e até é normal que as pessoas quando encontram outra oferta... (Dir_P, p. 8)</p>

Dado que neste Agrupamento de Escola a maioria das AEC é assegurada por professores do Quadro, desde o 2.º ciclo ao ensino secundário, verificam-se várias situações de falta de perfil para as funções de professor AEC. Trabalhar com crianças do 1.º ciclo exige um conhecimento das várias etapas do seu desenvolvimento para poder motivar e agir em conformidade, o que não acontece com alguns dos professores dos outros ciclos. (Coord_E, p. 5)

PAEC não
profissionalizado

A referência é que ainda não estarão profissionalizados quando muito terão uma formação académica da área mas não estão profissionalizados. (Dir_S, p. 8)

Os senhores que vêm aqui lecionar as ditas AEC de música e outras atividades não são professores. Se não são professores eles não estão aqui a fazer nada. (Coord_P, p. 2)

PAEC jovens

Bem, eles são novos de um modo geral e isto já é muito bom hoje em dia na profissão docente. (Dir_S, p. 8)

PAEC e indisciplina

Eles não têm autoridade sobre os meninos. Eles não impõem a sua autoridade. Porque se calhar lhes falta o perfil ou se calhar pensam: “estou aqui uma hora não me vou estar a chatear”. Não sei... sei que muitas das vezes para funcionar minimamente tem que lá estar o professor titular. (Coord_P, p. 6)

Eles não reconhecem aquela pessoa como uma autoridade dentro da sala de aula. (Coord_P, p. 2)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
B3 Operacionalização das AEC (continuação)	Supervisão AEC	Supervisão pelos PTT	Todos nós temos um dia em que estamos escalonados para fazer supervisão das AEC. Nesse dia ficamos até à 17h30. (Coord_S, p. 4)	
			São os PTT. Logo no início do ano no horário têm uma hora de supervisão das 16h30 às 17h30. Fazem a supervisão no horário não letivo. Das 16h30 às 17h30 está sempre um PTT pelo menos. (Coord_P, p. 7)	
			Supervisão centrada na Coordenadora de Estabelecimento	Está centralizada em primeiro lugar na coordenadora de estabelecimento e é feito também com os PTT. Há reuniões mensais. Há uma passagem de testemunho a cada sessão. (Dir_P, p. 9)
				A supervisão em parte faz-se pelas reuniões que ocorrem. Pela própria coordenadora de estabelecimento e a Junta. (Dir_S, p. 9)
		Supervisão pela direção	E também há na direção uma pessoa ligada ao 1.º CEB que assiste às reuniões da Junta com a Escola. A coordenação faz-se um bocado por este nível. Também pela leitura dos documentos no início do ano pedagógico e no final com o relatório de atividades no Pedagógico. . (Dir_S, p. 9)	
		Supervisão centrada num coordenador (Art.º 79)	A supervisão temos um coordenador... o ano passado fui eu que era Coordenadora de Departamento e Coordenadora das AEC, porque não tinha turma. Este ano como temos um colega com a dispensa da componente letiva assegurou ele a Coordenação das AEC e é ele que faz a supervisão também. No dia dia há sempre um professor no âmbito da componente não letiva de estabelecimento que supervisiona e substitui quando há necessidade disso, mas que nunca resolve... é complicado. (Coord_E, p. 6)	

Até este ano letivo a supervisão esteve com a Coordenadora do 1.º Ciclo. Este ano temos um professor que está ao abrigo do 79.º e portanto está ele a fazer a supervisão nas duas escolas. Até agora tem sido a Coordenadora do 1.º Ciclo. (Dir_E, p. 5)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3 Operacionalização das AEC (continuação)	Mudanças operadas na escola com o programa AEC	Mudança de comportamento dos alunos	A primeira foi de rejeição. Mas até o próprio comportamento dos alunos melhorou. Estão mais abertos. Aderem mais facilmente a novas propostas. É melhor para as crianças. (Coord_S, p. 4)
		Mudança no horário dos PTT	Em primeiro lugar veio trazer mudanças nos horários dos professores do 1.ºCEB porque terminavam todos os dias às 15h, 15h30m e passaram, com a introdução das AEC, a sair às 17h30m nalguns dias... por isso é que eu digo entre normativos e a introdução disto nas escolas foi logo muito polémico. Fez logo aí criar constrangimentos que extravasam as potencialidades das AEC. És sempre uma mudança.(Dir_P, p. 9)
		Interação com PAEC	Quando apareceram as AEC foi uma enorme sobrecarga para os professores do 1.º CEB. Eu acho que a grande mudança é: nós continuamos com a monodocência, o nosso horário foi aumentado... (Coord_E, p. 6)
			A segunda grande mudança é a circulação de mais pessoas dentro da escolas e os próprios alunos terem mais pessoas a trabalharem com eles sem ser o PTT. E que eu lhe digo-lhe já que é uma mais-valia, porque eu acho que os alunos que estão mais concentrados com um mesmo professor e aqueles que têm alguma sorte de ter acompanhamento durante quatro anos é muito bom por um lado mas também cria vícios por outro. Portanto, o facto de haver aqui uma pluralidade de vozes, abordagens, e formas de trabalhar também é importante. (Dir_P, p. 9)
			Foi termos que nos ajustar a trabalhar em parceria. Essa foi a maior adaptação que tivemos que fazer, porque na altura éramos só nós não precisávamos de trabalhar em parceria e a partir dessa altura tivemos de o fazer. Foi essa a maior alteração. (Coord_P, p. 7)

Acréscimo de responsabilidade do PTT	<p>nós começamos agora a funcionar como se fossemos um Diretor de Turma como nos outros Ciclos. Que têm tempo para isso, tempo para reunir com professores e nós não temos... portanto é no nosso tempo que temos que reunir, temos de resolver problemas. Somos nós que temos de resolver os problemas todos das AEC que se passou no dia anterior. Se passou um determinado problema nas AEC nós é que temos de resolver. A grande mudança é a sobrecarga para o professor do 1.º CEB. (Coord_E, p. 6)</p>
Alunos mais tempo na escola	<p>Eu não sou do tempo que não havia AEC porque eu só tenho Agrupamento desde 2010. Reportando talvez aos meus sobrinhos... a principal mudança das AEC foi a ETI e penso que nesse sentido, desde que as crianças têm de estar na escola, as AEC são fundamentais porque dá-lhes mais qualquer coisa.(Dir_E, p. 6)</p>
Novas atividades proporcionadas aos alunos	<p>Foi introduzir atividades que de certo modo estavam afastadas. As Atividades Físico Desportivas, as Atividades Lúdicas e o próprio Inglês. A grande aquisição foi esta. (Dir_S, p. 9)</p> <p>Aliás eu diria que isto foi um arejamento da própria escola e do próprio 1.º CEB. Estas atividades com outra instituição e sendo de facto bem levadas e feitas eu acho que é bom para a escola. (Dir_S, p. 10)</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3	Introdução dos PAEC	Fatores positivos da	É benéfico. (Coord_S, p. 4)
Operacionalização das AEC (continuação)	na escola (influência no trabalho dos PTT)	entrada dos PAEC	<p>Eu lembro que no início eram intrusos. Eram pessoas estranhas que não tinham um curso. Havia pequenos conflitos iniciais porque os PAEC mexiam nos materiais dos PTT. Neste momento isso já não existe. Já estamos mais habituados. Em termos de trabalho melhorou bastante. (Coord_S, p. 4)</p> <p>Eu acho que sim. São pessoas diferentes, eu acho que cada cabeça pensa de uma maneira diferente e, portanto, esta diversificação de experiências nos alunos é fundamental (Dir_P, p. 10)</p> <p>Porque, ao fim ao cabo, a sala de aula deixou de ser um espaço totalmente... deixou de ser um “bunker” blindado... passou a ser um espaço mais aberto onde há mais pessoas que interagem com os alunos, portanto, têm percepção quer das potencialidades mas também das fragilidades de cada área. Tudo isto são elementos que, para alguns professores, são constrangimentos. (Dir_P, p. 10)</p> <p>Eu acho que é, completamente, uma mais-valia. Porque nós temos muitos professores que são colocados, e não são do quadro do AE, e são colocados especificamente para as AEC. Normalmente são professores muito jovens e isso é uma mais-valia. (Coord_E, p. 6)</p> <p>...mas também é a parte positiva de poder articular... há um enriquecimento da nossa parte também... há o poder articular as atividades... quando se articula. (Coord_E, p. 7)</p>

No fundo é diversificar as pessoas com quem se relaciona do ponto de vista pedagógico. Parece que depois ajuda em relação ao futuro. (Dir_S, p. 10)

...eu considero que foi um enriquecimento para eles. Eu acho que foi bastante enriquecedor não só para os professores do 1.º Ciclo como para os do Secundário. Acabam por conhecer as crianças desde pequenas quando eles vêm para aqui já os conhecem. E acabam por compreender a realidade do ensino verticalmente. Portanto, acho que é bastante importante. (Dir_E, p. 6)

Agora como é que eu vejo a entrada deles (PAEC) aqui... não acho que seja prejudicial, pelo contrário. (Coord_P, p. 3)

Houve maior influência nas atividades festivas, atividades do PAA em que podemos fazer coisas em parceria. Aí é que implica um trabalho comum, um trabalho em parceria. (Coord_P, p. 8)

Eu acho que é excelente para todos. Para os que vão e para os que os recebem. Porque realmente assim faz-se uma articulação vertical e não há aquilo que eu via ao início que era uma separação total dos professores do 1.º Ciclo com os restantes. Pareciam que nem eram professores, pareciam que eram pessoas à parte. Agora não toda a gente se conhece, toda a gente interage e toda a gente trabalha junta. (Dir_E, p. 6)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3 Operacionalização das AEC (continuação)	Introdução dos PAEC na escola (influência no trabalho dos PTT) (continuação)	Constrangimentos da entrada dos PAEC	<p>ao mesmo tempo também um dos constrangimentos de algum modo daí associados é que se pôs a descoberto também algumas práticas de alguns professores. Daí os constrangimentos que os professores também sentem com a entrada destes professores das AEC. (Dir_P, p. 10)</p> <p>Há constrangimentos e há outra situação que de facto alguns já notaram é muitas vezes professores das AEC sem formação em educação específica, com lacunas de algum modo de erros ortográficos e por aí fora.(Dir_P, p. 10)</p> <p>Porque da parte do PTT não há uma valorização daquele professor como sendo o professor que vá ali desenvolver um bom trabalho com aqueles alunos se isto é transmitido aos alunos também os próprios alunos também não valorizam. (Dir_P, p. 14)</p> <p>Por outro lado são identificados outros problemas de indisciplina porque os alunos não reconhecem autoridade neste grupo de pessoas e equipas pedagógicas que estão a desenvolver as AEC, mas eu acho que isto tudo já vem do que lhes é transmitido pelos próprios professores titulares de turma e coordenadores de estabelecimento, quando as pessoas não se apropriam desta nova cultura de AEC e assumem logo à partida uma postura de crítica sem dar espaço nem oportunidade que as coisas aconteçam e então no fim fazer uma avaliação, (Dir_P, p. 4)</p> <p>É a sobrecarga... (Coord_E, p. 7)</p> <p>Para mim as AEC não são muito importantes. No ano passado, na disciplina de Inglês, os meus alunos (ainda não era Inglês obrigatório) não aprenderam nada. Na Dança foram vários</p>

os PAEC. Nos Pequenos Engenheiros o comportamento era tão mau e de tal ordem que eu tinha de lá estar muitas vezes e outras vezes, meninos tinham que ir para casa, devido ao comportamento e deixavam de estar presentes nas AEC. Não funciona nada bem. Este ano já há algumas queixas. Já ouvi dizer a algumas colegas que os meninos vão para casa porque não se portam nada bem. (Coord_P, p. 7)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3 Operacionalização das AEC (continuação)	Trabalho colaborativo com os PAEC	Conflito entre PTT e PAEC	Além de que há PTT que dizem assim: eu é que faço a parte chata do trabalho que é estar aqui com eles a fazer um trabalho mais sistemática, mais puro no sentido da palavra, de escrita e depois eles ali fazem tudo de... a parte agradável. Depois tudo isto é um constrangimento. (Dir_P, p. 5)
		Trabalho próximo com os PAEC	<p>Sim e vice-versa. Os PAEC fazem um trabalho colaborativo com os PTT e inclusive na preparação de festas, na preparação de algumas atividades que estão no PAA e desenvolvem-nas em conjunto e portanto e com abertura para a comunidade. (Dir_P, p. 10)</p> <p>É mais na preparação de algumas atividades que sejam atividades que estejam inseridas no PAA. Também alguns participam em vistas de estudo, ou outras atividades no exterior, vindas aqui ao AE e por aí fora. (Dir_P, p. 11)</p> <p>Não vou dizer que todos... mas a maioria realiza, sim. (Coord_E, p. 7)</p> <p>Há sempre espaço que ela exista caso o PTT sinta necessidade ou desejo, ou fim ao cabo é isto. Há uma planificação base que existe. (Dir_P, p. 12)</p> <p>Os professores do 1.º CEB realizam um trabalho colaborativo entre eles e depois também com quem representa as AEC. E envolvem-se em atividades que são atividades de escola. (Dir_S, p. 11)</p> <p>Se houver projetos, envolvem-se em projetos. (Dir_S, p. 11)</p>

Os PAEC cooperam muito connosco porque nós fazemos as festas e várias apresentações e várias exposições ao longo do ano. É uma máxima nossa que todos os interveniente participem desde PTT, PAEC e CAF, todos participam. E portanto todos temos que nos juntar e a ideia não é cada um fazer a sua apresentação é, de alguma maneira, fazermos um trabalho conjunto de todas as apresentações para o exterior. Isso já implica.. isso não é feito em quinze dias, é feito ao longo período para depois resultar no trabalho que vamos apresentar à comunidade. (Coord_E, p. 7)

Sim. Por exemplo todos os anos fazemos uma feira das AEC e essa feira é preparada conjuntamente com os PAEC e com os professores do 1.º Ciclo. Fazemos uma feira, uma festa, etc. Por exemplo as festas de Natal e de final de ano são sempre conjuntas: PTT, CAF e PAEC. Portanto há uma articulação. (Dir_E, p. 6)

Estarmos a reunir sempre para nos conhecermos... às vezes nem nos conhecemos. Mas o ideal é que nos conheçamos PTT e PAEC. Que possamos reunir, conhecer os alunos, perceber o que cada um precisa, como é que cada um está em sala de aula. Isso é fundamental. (Coord_E, p. 3)

Sim quando há atividades do PAA. (Coord_P, p. 8)

Sempre que podemos. Antes mais do que agora... (Coord_S, p. 4)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3	Articulação dos PTT com os PAEC	Conhecimento mútuo do trabalho entre o PTT e PAEC	<p>Acho que não. (conhecimento que o PTT tem do trabalho do PAEC) (Coord_S, p. 4)</p> <p>Nós (PTT) temos mais conhecimento do trabalho deles (PAEC) do que eles do nosso. (Coord_S, p. 5)</p> <p>Neste momento não. (conhecimento que o PTT tem do trabalho do PAEC) (Coord_P, p. 8)</p> <p>Eles só nos informam se cumpriram ou não cumpriram (as planificações) e o que vão fazer no próximo trimestre. Se não cumpriram explicam porquê, quais os motivos. (Coord_P, p. 10)</p> <p>De uma forma muito superficial. (conhecimento que o PTT tem do trabalho do PAEC) Não acredito que haja assim conhecimento na íntegra, até porque não há tempo. Os PAEC são pagos à hora. (Dir_P, p. 11)</p>
	Contatos e reuniões entre os PTT e os PAEC		<p>A articulação é o falarmos diretamente com os PAEC. Por vezes deixam-nos apontamentos. Normalmente são situação de comportamento... (Coord_S, p. 5)</p> <p>Existia uma reunião com os PAEC no final de cada período. Atualmente vem a coordenadora AEC... (Coord_S, p. 5)</p> <p>É muito pelo diálogo... Neste momento é muito separado. O trabalho das AEC é uma coisa e o trabalho do PTT é outra. (Coord_S, p. 5)</p> <p>Não há colaboração. Temos conhecimento das planificações. (Coord_S, p. 5)</p>

Período a período, pode ser intercalar. Portanto as pessoas já estão com um pé atrás, dificilmente as coisas correrão muito bem porque há constrangimentos até de relações interpessoais e portanto os tais pares pedagógicos que chegam às escolas para desenvolver atividades de AEC se são mal recebidos à porta logo isso cria constrangimentos ao seu trabalho. (Dir_P, p. 4)

Ou é à saída da sala e à entrada, chegada do outro, nestas reuniões mensais que eu lhe estava a dizer e haverá de certeza também alguma comunicação via papel de modo tradicional com recadinhas, que também acontece. (Dir_P, p. 11)

Sim. Reuniões mensais e de avaliação. (Dir_P, p. 11)

Aqui neste AE até temos muito esse hábito de trabalho, de articular de reunir muito com eles. Eu acho que é aprendizagem para nós também. (Coord_E, p. 7)

Pode ser informalmente. Momentos formais temos sempre no final de cada período. No final de cada período reúnem sempre PTT com PAEC para fazer a avaliação. No início de cada período existe sempre a reunião geral em que nós vamos fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido: o que vamos fazer para melhorar e o que vamos desenvolver no período a seguir. (Coord_E, p. 7)

Se o PTT articulasse com as AEC e as AEC fossem um espaço em que trabalhassem em

conjunto e os alunos vissem a mais valia desse trabalho entre o PTT e o PAEC, havia aqui uma continuidade de trabalho e não um trabalho descontinuado que um é só para as AEC e o outro é só para o PTT estanque. Eu acho que as coisas corriam muito melhor. (Dir_P, p. 14)

Por isso é que eu digo que há situações onde está a correr muito bem e há situações onde corre menos bem, e o menos bem tem sempre a ver com estes constrangimentos do PTT em assumir este grupo de pessoas que vem trabalhar na escola. (Dir_P, p. 15)

Há uma reunião inicial onde todos se conhecem. É apresentado o trabalho e é sempre validado pelos professores do 1.º Ciclo. (Dir_E, p. 7)

Existem (reuniões). Eu penso que é trimestral, uma por período, se não for necessário mais nada. (Dir_E, p. 7)

Há. Eles colaboram nas festas, nas atividades. Na programação está sempre um par que é o PTT e o PTIC. O PTT está sempre presente. O Aprender a Estudar é o PTT que dá. Nas horas de Inglês (o PTT) dá o Aprender a Estudar. Porque como no Inglês é um professor do 1.º Ciclo, o PTT não está lá dentro e sobram-lhe as horas para o Aprender a Estudar. (Dir_E, p. 7)

Os PTT e os PAEC. São fundamentalmente os PAEC mas em articulação com os PTT. (Dir_E, p. 8)

A programação das AEC está na mão dos PTT, à partida deveriam ter esse conhecimento.

(Dir_P, p. 11)

Existem mais reuniões informais e algumas formais. Mas fundamentalmente informais.

(Dir_S, p. 11)

No princípio e no fim (dos períodos). (Dir_S, p. 11)

Nós fazemos reuniões para partilhar comportamentos e o que é que se vai trabalhar e por vezes nem acontecem porque não há PAEC. Eles não aparecem porque vêm aqui fazem uma hora por dia e têm de ir trabalhar para outros sítios e depois às reuniões não aparecem. Isto já aconteceu várias vezes... (Coord_P, p. 4)

Eu acho que é fundamental outra coisa não faz sentido. Só assim é que pode haver uma articulação... porque senão são coisas desgarradas. Eu acho que é importante a articulação entre o 1.º e 2.º Ciclo. Aliás nós aqui fazemos sempre essa articulação vertical. Os testes do 4.º ano são feitos com os professores do 1.º Ciclo e do 2.º. Há uma professora do Secundário que faz coadjuvância na Matemática no 4.º ano que é precisamente para ir havendo essa articulação. Depois no 2.º Ciclo são com o 3.º e o 3.º são com o Secundário. Mas sim... penso que é enriquecedor para os professores do 1.º Ciclo trabalharem com os restantes. Pode ser em contexto de AEC ou não, mas que é importante é... e essa, diria, é uma das vantagens dos Agrupamentos. (Dir_E, p. 3)

Pode ter... ainda no final do período passado tive eu na qualidade de coordenadora e as colegas PTT, por exemplo, com a PTIC a programar as atividades do próximo período em função do

que foi feito. Não é regra, não é isso que acontece por norma, não é... mas pode acontecer se houver necessidade, se algumas das partes manifestar essa necessidade reunimos e fazemos exatamente isso. Vamos avaliar o trabalho que foi feito e vamos planificar o próximo, podemos e temos legitimidade para isso. (Coord_E, p. 9)

A articulação é feita em reuniões. As reuniões são periódicas. Temos no início e no final do 1.º período, no final do 2.º e no final do 3.º. Se houver necessidade temos outras informais. Nós encontramos-nos muitas vezes aqui nos intervalos. (Coord_P, p. 8)

Formais são quatro anuais marcadas no início do ano letivo. (Coord_P, p. 9)

A cooperação há quando eles pedem, por exemplo, (já aconteceu comigo várias vezes) ajuda para controlar o comportamento. Ou quando eles se portam muito mal temos de fazer participação disciplinar. Somos nós professores titulares que temos essa responsabilidade. Por vezes ficamos na turma a acompanhar, para controlar a indisciplina. (Coord_P, p. 9)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3 Operacionalização das AEC (continuação)	AEC mais relevantes	AEC são todas relevantes	São todas elas. (Coord_S, p. 5) Todas as atividades que eles desenvolvem com os alunos são importantes. (Dir_P, p. 12)
		AEC relevantes INGLÊS	É a língua franca. É em Inglês que nos entendemos hoje em dia. Quem não souber Inglês costume dizer que é um bocado analfabeto. Esta foi uma introdução fundamental. (Dir_S, p. 10) Podia dizer-lhe que era o Inglês mas bem entendido todas as outras atividades são fundamentais. (Dir_S, p. 11)
		AEC relevantes: INGLÊS e AFD	Tem duas. O Inglês e AFD. Eu posso dizer: contra mim falo nós professores não fazemos muita AFD no 1º. CEB. (Coord_P, p. 9)
		AEC relevantes: AFD e Educação Musical	As expressões, nomeadamente a física e a musical. Porque acho que elas são fundamentais para o desenvolvimento, para a educação das crianças e às vezes são um bocadinho descoradas na parte curricular. (Coord_E, p. 7)
		AEC relevantes: AFD	Relevante, relevante eu considero a EF porque é algo que na lecionação do 1.º Ciclo têm muito pouco e não muito bom. Porque se o professor for de português a EF não deve ser boa, digo eu. Relevante é a EF que é transversal tem uma grande carga horária e que faz muito bem às crianças. (Dir_E, p. 8)
		AEC relevantes: “Ser Engenheiro”	Eu destaco a do “ser engenheiro” que é muito importante nos dias de hoje dar este espaço de criatividade e de... (Dir_P, p. 12)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
B3 Operacionalização das AEC (continuação)	Participação dos EE na operacionalização das AEC	Participação pontual	Principalmente nas festas. São sempre convidados. Participação passiva. Não ajudam a organizar as festas.(Coord_S, p. 6)
			Não. Têm quando são chamados a participar nalguma atividade promovida pelas AEC, caso contrário não. (Dir_P, p. 12)
			Do ponto de vista das atividades propriamente ditas não. Elas são desempenhadas pelos agentes das AEC mas isso não impede que não haja colaboração no fornecimento de equipamento, material e isso há. (Dir_S, p. 13)
		Os EE não têm qualquer participação	Não, não têm. (Coord_E, p. 9) Não (têm participação). (Dir_E, p. 8) Que eu tenha conhecimento nenhum. (Coord_P, p. 10)
		Contatos informais	Mandam recados pela caderneta ou caderno. E pessoalmente também. Os PAEC convocam os pais quando necessitam. (Coord_S, p. 6) Eventualmente nas festas. (Dir_E, p. 8) Promove-se sempre que seja via PTT. (Dir_P, p. 13)
		Não existem contactos	Não, relacionamento não. (Dir_E, p. 8) Não é coisa que esteja prevista. (Dir_P, p. 12) Não há, passa tudo pelo PTT e o PTT transmite. (Coord_E, p. 10) Nenhum, nem podem falar com os pais. O PAEC fala connosco e nos falamos com os pais. Ou vice-versa os pais falam com o PTT e o PTT fala com os PAEC. Não lhes é permitido falar

com eles. Os PAEC não podem mandar recados na caderneta, nada. (Coord_P, p. 10)

Formalmente não existe, Os PAEC não têm que reunir com pais nem têm que estabelecer contacto com os pais até porque não faz parte do horário deles e não podemos exigir que o façam. (Coord_E, p. 9)

Contatos formais

...há PAEC que por sua iniciativa participam na reunião de avaliação. (Coord_E, p. 9)

Há PAEC que têm gosto e iniciativa de participar nas reuniões de avaliação, gostam de o fazer. Fazem-no por sua iniciativa vários, não é a maioria mas é um número muito considerável. Eles próprios apresentam as planificações, eles gostam de falar das planificações, do trabalho desenvolvido... há PAEC que gostam de fazer isso com os pais. (Coord_E, p. 9)

Há sim. Sempre que queiram podem encontrar-se ou através da associação ou individualmente. (Dir_S, p. 13)

Eles estão presentes no início do ano para se apresentarem, estão presentes na reuniões com os EE, aquelas de entrega de avaliações (Dir_P, p. 13)

C. Implicações na ação dos professores do 1.º CEB e no regime de monodocência

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
C1 AEC e transição	AEC facilitadoras da transição	As AEC facilitam a transição	<p>Sim. Primeiro porque têm vários professores e por outro a mudança de espaços para fazer outras atividades o ginásio... Muito importantes. Porque desde o 1.º ano habituam-se a ter outros professores. (Coord_S, p. 6)</p> <p>Sim. (Dir_P, p. 13)</p> <p>Pela tal... deixar de estar focada através de um professor e eles verem outras caras. (Dir_P, p. 13)</p> <p>Portanto só neste sentido estarem habituados a terem vários professores, várias maneiras de trabalhar e várias maneiras de estar na sala de aula... só neste sentido. (Coord_E, p. 10)</p> <p>Só se fosse no sentido que estão habituados a vários professores, só se for neste sentido sim... passa a ser normal ter mais do que um professor, não haver a referência de um só... mesmo assim eles têm a referência de um só. (Coord_E, p. 10)</p> <p>Acho. Primeiro porque são dados por professores do 3.º Ciclo e Secundário. Facilitam muito porque são dadas por professores do Secundário que já fazem a articulação mesmo pela sua forma de estarem na sala de aula. Já fazem a articulação porque esses professores do Secundário trazem os meninos à escola Secundária e, portanto, eles já têm uma ideia do funcionamento... isto eu estou a falar-lhe mais do Parque da Nações porque na Vasco da Gama elas já estão lá dentro. E porque a forma de lecionar é já um paralelo para o Secundário... e</p>

depois a passagem é muito mais simples quando eles entram no 2.º Ciclo já conhecem os professores, o funcionamento. Já foram à escola, já interagiram. Nós este ano temos aqui uma novidade que é uma sala de aula do futuro e portanto os alunos do 4.º ano virão cá passar um dia. (Dir_E, p. 9)

Porque põe o aluno em contacto não só com uma pessoa, mas com diversas. Há duas coisas que se verificam de modo geral a própria avaliação baixa um pouco e há alguma desorientação devido a encontrar diversas personalidades, ou diversas pessoas tão diferentes. Há uma coisa que custa ao aluno perceber e até, às vezes aos próprios pais: uma coisa é ter um professor durante um ou quatro anos e é único, tem um método único. Mesmo que haja alguma uniformidade de critérios é impossível que não haja personalidades diferentes e o aluno estranha. Eu penso que ter mais agentes educativos facilita essa transição. (Dir_S, p. 14)

...e que depois também não estranhasse (o aluno) o 2.º CEB por ter vários professores. (Dir_S, p. 15)

As AEC não contribuem para a transição

Eu não senti. (Coord_E, p. 10)

O professor deles é o professor deles, e então como as coisas estão organizadas... porque passa tudo pelo PTT. (Coord_E, p. 10)

Não eu não acho, eu não considero. (Coord_E, p. 10)

Se funcionassem bem, talvez. Agora desta forma não. (Coord_P, p. 10)

Deveriam ser se funcionassem bem. Se os PAEC tivessem perfil para estar à frente da turma,

se controlassem a turma, se ensinassem regras e obrigassem a cumprir mas como não, não são facilitadoras. (Coord_P, p. 10)

Não facilita por causa do comportamento, por falta de autoridade dos PAEC. Isso depois vai-se espelhar lá em baixo, quer queiramos ou não. (Coord_P, p. 10)

C2	Benefícios	Desenvolvimento das	Socialização por parte das crianças. (Coord_S, p. 6)
Opiniões sobre o Programa AEC	atribuídos às AEC	crianças	<p>É a parte social a ETI. É a igualdade de oportunidades também para muitos alunos podem ter acesso a determinada ocupação dos tempos que não teriam de outra maneira, nomeadamente atividades de Educação Física e Educação Musical. Há crianças que tinham acesso a elas a pagar, e assim não, têm de forma gratuita... e a ocupação de uma forma educativa dos tempos livres. (Coord_E, p. 10)</p> <p>Os benefícios são aqueles que eu já lhe falei. Penso que o próprio nome seguido à risca é de enriquecimento curricular. Há um benefício. É o abrir a outras valências o conhecimento das crianças, a outras atividades e que vão sendo sempre enriquecedoras para eles. (Dir_E, p. 9)</p> <p>As crianças têm a possibilidade de estarem em contextos diferentes que obrigatoriamente levam para dentro da sala e trazem a sala de aula para o contexto das AEC. (Dir_E, p. 10)</p> <p>Benefícios que este programa traz... traz um benefício muito grande para a personalidade do aluno. Que é de facto este desenvolvimento do ponto de vista físico, do ponto de vista</p>

desportivo, do ponto de vista lúdico, do ponto de vista expressivo e que é fundamental no desenvolvimento intelectual da criança, mas também social, cultural... é formativo. Penso que estas atividades têm essas dimensões de um modo muito claro. (Dir_S, p. 14)

Tem alguns benefícios. A nível de conteúdos trabalhar alguns conteúdos diferentes dos nossos... para eles estarem mais despertos para outras coisas, talvez...(Coord_P, p. 10)

não tendo autonomia ainda muito grande neste 1.º CEB ainda estão a ganhá-la e podem ganhá-la através destas atividades e das AEC. Penso que as AEC podiam contribuir para que o aluno se tornasse mais autónomo... (Dir_S, p. 15)

Trabalho de projeto

O benefício é haver aqui outra forma de trabalhar mais aberta e a nível de projeto... (Dir_P, p. 13)

Garantir uma dimensão lúdica às crianças

Há bocado não disse mas no 1.º CEB penso que a dimensão lúdica é fundamental, quer para a socialização, quer para a própria aprendizagem. Portanto em parte isto está aqui colocado a própria aprendizagem. Sendo ao fim do dia também alivia um bocado o ensino e a aprendizagem porque têm estas dimensões que se calhar não são tão pesadas como estar sentado numa mesa a ler, a aprender. Sendo assim penso que esta dimensão é importante. (Dir_S, p. 7)

Lúdica mas enriquecedora, portanto não é pesada para os alunos mesmo sendo às 16 ou 17 horas. (Dir_S, p. 10)

Portanto um desenvolvimento não estritamente cognitivo mas também lúdico, físico, expressivo, desportivo. (Dir_S, p. 14)

C2	Aspetos	Desvalorização das AEC	Os aspetos negativos... se calhar a pouca valorização que é dada pelos PTT as estas potencialidades que são as AEC. Isso é um aspecto negativo porque faz com que as potencialidades que elas possam ter fiquem aquém de serem desenvolvidas. (Dir_P, p. 13)
Opiniões sobre o Programa AEC (Continuação)	negativos atribuídos às AEC	pelos PTT e EE	Os negativos que eu vejo é a pouca valorização que por vezes tanto os professores como os pais dão às AEC, (mas que tem vindo a diminuir: cada vez são mais valorizadas) (Dir_E, p. 9)
		Tempo excessivo na escola	Os miúdos não podem estar tanto tempo fechados neste edifício. São horas demasiadas. Há meninos que entram aqui às 8h e saem daqui às 19h30. Para além das AEC ainda têm o prolongamento do CAF. É um depósito. (Coord_P, p. 4)
			...a carga horária no dia letivo dos alunos, que é uma carga horária muito grande. (Coord_P, p. 10)
		Indisciplina	A indisciplina, a falta de autoridade dos PAEC (Coord_P, p. 10)
			O problema maior é a indisciplina. Já era antes com o corpo docente estável, agora com o corpo docente instável ainda é pior. Eles acham que isto é uma brincadeira. No ano passado tive um aluno que se vira para mim (e era o 3.º PAEC de Inglês) e diz assim: “Professora, mais um?” Com isto está tudo dito. (Coord_P, p. 9)

C3 Implicações na monodocência	Implicações das AEC no desempenho e identidade dos professores do 1.ºCEB	Trabalho com os PAEC	<p>Houve uma implicação positiva trabalharmos lado a lado com os PAEC. Há uma colaboração com os PAEC. (Coord_S, p. 7)</p> <p>(Os PTT) Articulam com os outros colegas... (Dir_E, p. 10)</p> <p>Inicialmente nós estranhámos. Estávamos habituadas a trabalhar sozinhas. Tivemos de abrir a sala... eles precisavam de um espaço para expor os trabalhos deles. Inicialmente estranhamos, mas depois tornou-se um hábito. Se foi difícil? Da nossa parte acho que não. Inicialmente foi um bocadinho estranho, só isso. Nós estávamos habituados a trabalhar sozinhas e passámos a ter que partilhar com outras pessoas o mesmo espaço. (Coord_P, p. 10)</p>
		Resistência dos PTT	<p>As implicações é um bocadinho como eu digo... a mudança cria sempre... tira as pessoas da zona de conforto e as pessoas quando saem da zona de conforto têm medos e a primeira reação é sempre uma reação negativa a qualquer proposta. (Dir_P, p. 14)</p>

Daí que estas implicações para o PTT tem muito a ver com isto. Se a atitude é de ser estanque: no meu trabalho aqui ninguém entra e é só meu, cria constrangimentos que o próprio professor também não se sente bem porque acha que as AEC são sempre um ataque ao seu trabalho que desenvolve com os alunos. Depois critica diz que o problema é das AEC, porque nas AEC eles não têm regras, não têm isto, não têm aquilo, quer dizer, eu acho que passa um bocadinho por aí. (Dir_P, p. 15)

Os professores que continuam com a sua barreira, intransigentes relativamente a este processo é onde há mais problemas, de facto... e onde as pessoas continuam a ter.. são apenas críticas, críticas: corre tudo mal sentem os miúdos mais agitados e porque os miúdos não respeitam. Esta questão do não respeito não é por estarem ali as AEC, porque se não fossem AEC, fossem outra situação qualquer eles teriam exatamente o mesmo comportamento. (Dir_P, p. 14)

Valorização dos PTT	Novo desafio / nova exigência
---------------------	-------------------------------

O que ocorreu foi também um desafio para os próprios professores porque no fundo começou-se a exigir mais aos professores do 1.º CEB quer com as AEC, quer com o próprio figurino do 1.º CEB. Lecionar hoje no 1.º CEB é uma atividade muito mais complexa do que aquela que era ensinar há trinta, ou há quarenta ou há cinquenta. (Dir_S, p. 15)

Aquelas pessoas que conseguiram ultrapassar aquela auto-barreira, essa muralha que construíram face à chegada de outras pessoas a trabalharem com o mesmo grupo de alunos... as pessoas que conseguiram ultrapassar isso tiram partido das AEC, conseguem ver nas AEC potencialidades e até ver nos seus alunos uma forma de estar diferentes. (Dir_P, p. 14)

Aqui neste AE, e como a entidade promotora é o próprio AE e alguns PAEC são professores de

outros ciclos eu acho para o professor do 1.º CEB houve um grande reconhecimento do trabalho do professor do 1.º CEB. Muitos professores pensavam que era mais fácil ser professor do 1.º CEB. Era muito desvalorizado. As conversas que eu tenho tido com os colegas dos outros ciclos, o que eles sentem é admiração por nós e pelo trabalho que nós fazemos porque para eles é exaustivo estarem 1h com as crianças do 1.º CEB e como é que nós estamos o dia inteiro (5h) a trabalhar com as crianças? Eu penso que acima de tudo... negativo não senti nada foi isto, antes pelo contrário. É este “feedback” que eu tenho tido do PAEC, é o reconhecimento do trabalho do professor do 1.º CEB. É o que o sinto. (Coord_E, p. 11)

Os PTT diversificam os conhecimentos

Eu penso que só pode ser bom para os professores do 1.º Ciclo, pelas razões que já lhe apontei, porque diversificam os conhecimentos... (Dir_E, p. 10)
