



AVALIAÇÃO EXTERNA DO PROGRAMA DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

- RELATÓRIO FINAL-

DEZEMBRO 2013

**Isabel Fialho (Coord.)
José Verdasca
Lurdes Moreira
Elisa Chaleta
Luísa Grácio
Olga Magalhães
José Saragoça
Marília Cid
Antónia Tobias**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Gerir, Conhecer e Intervir

Ficha Técnica

Título

Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Autoria

Isabel Fialho, José Verdasca, Lurdes Moreira, Elisa Chaleta, Luísa Grácio, Olga Magalhães, José Saragoça, Marília Cid, Antónia Tobias

Data

Dezembro de 2013

Agradecimentos

O presente relatório que diz respeito ao estudo de Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contou com o contributo de diversas pessoas e organizações às quais queremos prestar os nossos sinceros agradecimentos.

Começamos pelo agradecimento à equipa da Direção-Geral da Educação, nomeadamente ao Dr. Pedro Cunha, Dra. Olívia Esperança e Dr. José Vítor Pedroso, pela total disponibilidade, enorme cooperação e momentos de reflexão partilhada.

Agradecemos à comissão de acompanhamento do programa (CAP), em particular aos representantes das associações profissionais de professores, Dr. Luís Fernandes e Dra. Lúcia Carvalho (SPEF), Dr. João Lourenço (CNAPEF), Dra. Manuela Encarnação e Dr. Carlos Gomes (APEM), Dra. Isabel Brites, Dra. Cristina Bastos e Dra. Lúcia Bravo (APPI), pela colaboração na produção das provas de avaliação diagnóstica e na dinamização da formação para os professores.

Agradecemos às cinco Direções de Serviços da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, em especial à Dra. Isabel Abreu, Dra. Carla Gomes, Dra. Paula Dantas, Dra. Maria José Costa, Dra. Laureta Basto e Dra. Nely Vilanova.

Agradecemos à Ana Maria Cristóvão, bolseira do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora que colaborou em diversas fases do estudo e ao Dr. Borrões pela colaboração na análise dos dados.

Finalmente, agradecemos aos milhares de participantes que responderam aos questionários (diretores de agrupamentos, responsáveis pela coordenação das Atividades de Enriquecimento Curricular das entidades promotoras e entidades parceiras, técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular, professores, alunos, pais e encarregados de educação).

A todos e a todas que, em diferentes fases do trabalho, contribuíram para o rigor, detalhe e aprofundamento deste estudo, um sentido agradecimento.

Obrigada.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
ÍNDICE DE TABELAS.....	8
ACRÓNIMOS	15
SUMÁRIO EXECUTIVO.....	17
INTRODUÇÃO	20
OBJETIVOS, DIMENSÕES DE ANÁLISE E INDICADORES	22
DESENHO DO ESTUDO	23
A. ESTUDO SINCRÓNICO	27
1. QUESTÕES.....	28
2. FASES DO ESTUDO.....	29
<i>a) Seleção da amostra</i>	<i>29</i>
<i>b) Construção e Validação dos Questionários</i>	<i>32</i>
<i>c) Reuniões com as entidades promotoras.....</i>	<i>33</i>
<i>d) Aplicação dos Questionários.....</i>	<i>35</i>
<i>e) Tratamento e análise dos dados.....</i>	<i>37</i>
3. DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	39
3.1. TIPOLOGIA DE ENTIDADE PROMOTORA.....	40
3.2. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	42
3.3. NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS E MÃES.....	44
3.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DA AMOSTRA.....	46
<i>Entidades promotoras.....</i>	<i>47</i>
<i>Professores de 5.ºano</i>	<i>48</i>
<i>Técnicos das AEC.....</i>	<i>49</i>
<i>Alunos de 4.ºano.....</i>	<i>50</i>
<i>Alunos de 5.ºano.....</i>	<i>51</i>
4. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DAS AEC.....	53
DIMENSÃO ORGANIZACIONAL.....	53
4.1. OFERTA DE AEC	54
4.2. PARCERIAS.....	60
4.3. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DAS AEC	63
4.4. PERFIL DOS TÉCNICOS DAS AEC	65
4.5. CONDIÇÕES LABORAIS DOS TÉCNICOS DAS AEC	71

4.6.	FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS TÉCNICOS	77
4.7.	CONSTITUIÇÃO DAS TURMAS DE AEC	83
4.8.	ESPAÇOS E MATERIAIS	84
4.9.	PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS	89
4.10.	ABERTURA AO MEIO	95
4.11.	EQUIDADE E IGUALDADE	96
4.12.	AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DAS AEC	100
DIMENSÃO PEDAGÓGICA		104
4.13.	FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER	105
4.14.	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	117
5.	IMPACTOS DO PROGRAMA DAS AEC NAS ESCOLAS	122
5.1.	PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO	122
5.2.	SUPERVISÃO DAS AEC	136
5.3.	FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES LETIVAS	140
6.	IMPACTOS DO PROGRAMA DAS AEC NOS ALUNOS	143
6.1.	HORÁRIOS	143
6.2.	ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS DE ESTUDO	152
6.3.	DESEMPENHO SOCIAL E ACADÉMICO	153
6.4.	MOTIVAÇÃO E EMPENHO	161
6.5.	SATISFAÇÃO DOS ALUNOS	163
7.	IMPACTOS DO PROGRAMA DAS AEC NAS FAMÍLIAS	177
7.1.	ADEQUAÇÃO ÀS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS	177
7.2.	SATISFAÇÃO DOS PAIS	180
8.	SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS	184
B.	ESTUDO EXPLORATÓRIO	201
1.	QUESTÕES	202
2.	FASES DO ESTUDO	203
a)	<i>Construção das provas de avaliação diagnóstica</i>	<i>203</i>
b)	<i>Conceção e acreditação da Ação de formação</i>	<i>203</i>
c)	<i>Seleção dos Agrupamentos de escolas</i>	<i>205</i>
d)	<i>Realização das ações de formação</i>	<i>205</i>
e)	<i>Aplicação das provas de avaliação diagnóstica</i>	<i>206</i>
f)	<i>Tratamento e análise dos dados</i>	<i>206</i>
3.	DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	208

4. RESULTADOS DAS PROVAS	209
4.1. PROVAS DE INGLÊS	210
4.2. PROVAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	222
4.3. PROVAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	232
5. IMPACTO DAS AEC NOS ALUNOS (2.º CICLO)	243
5.1. O CASO DA DISCIPLINA DE INGLÊS.....	244
5.1.1. <i>Análise dos perfis de desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês (1.º período letivo)</i>	246
5.1.2. <i>Olhares cruzados sobre a implementação e impacto das AEC de Ensino de Inglês nos resultados escolares</i>	257
5.2. O CASO DA DISCIPLINA DE MÚSICA	276
5.2.1. <i>Análise dos perfis de desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Música (1.º período letivo)</i>	277
5.2.2. <i>Olhares cruzados sobre a implementação e impacto das AEC de Ensino da Música nos resultados escolares</i>	287
5.3. O CASO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	292
5.3.1. <i>Análise dos perfis de desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física (1.º período letivo)</i>	293
5.3.2. <i>Olhares cruzados sobre a implementação e impacto das AEC de Atividade Física e Desportiva nos resultados escolares</i>	301
RECOMENDAÇÕES	306
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	318
APÊNDICES.....	320
APÊNDICE A	321
APÊNDICE B	342
APÊNDICE C	343
APÊNDICE D	344
APÊNDICE E.....	345
APÊNDICE F.....	346
APÊNDICE G	347
APÊNDICE H	348
APÊNDICE I	349
APÊNDICE J	350

Índice de Figuras

<i>Figura 1:</i> Distribuição da população e da amostra por região (frequências relativas).....	40
<i>Figura 2:</i> Distribuição da população e da amostra por tipologia de entidade promotora (frequências relativas)	41
<i>Figura 3.</i> Distribuição dos agrupamentos por Índice de Desenvolvimento Social em cada região (frequências relativas)	42
<i>Figura 4.</i> Distribuição dos agrupamentos por regiões em cada nível de ids (frequências relativas)	43
<i>Figura 5.</i> Escolaridade média dos pais e mães (frequências relativas)	44
<i>Figura 6.</i> Escolaridade média das mães por região (frequências relativas)	45
<i>Figura 7.</i> Escolaridade média dos pais por região (frequências relativas)	46
<i>Figura 8.</i> Entidades promotoras (frequências absolutas)	47
<i>Figura 9.</i> Professores de 2.º ciclo (frequências absolutas).....	49
<i>Figura 10.</i> Parcerias para o funcionamento das AEC (frequências relativas)	61
<i>Figura 11.</i> <i>Distribuição do horário dos técnicos das AEC (frequências relativas)</i>	74
<i>Figura 12.</i> Técnicos das AEC com horas para reuniões, nos seus horários laborais (frequências relativas)	75
<i>Figura 13.</i> Nível de dificuldade da prova diagnóstica AEC- Inglês.....	214
<i>Figura 14.</i> Estrutura hierárquica do desempenho na prova de avaliação diagnóstica de AEC- Inglês.....	216
<i>Figura 15.</i> Projeção do <i>index</i> por perfil Inglês.....	221
<i>Figura 16.</i> Nível de dificuldade da prova diagnóstica AEC- Educação Musical.....	227
<i>Figura 17.</i> <i>Estrutura hierárquica do desempenho na prova de avaliação diagnóstica de AEC- educação musical</i>	228
<i>Figura 18.</i> Projeção do <i>índice</i> por perfil - perfil geral (nó 0): base 100.....	232
<i>Figura 19.</i> <i>Nível de dificuldade da prova diagnóstica AEC- Educação Física</i>	237
<i>Figura 20.</i> Estrutura hierárquica do desempenho na prova de avaliação diagnóstica AEC-Educação Física	240
<i>Figura 21.</i> Projeção do <i>índice</i> por perfil - perfil geral (nó 0): base 100.....	242
<i>Figura 22.</i> Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês no final do 1.º período	247
<i>Figura 23.</i> Comparação das médias de desempenho entre nós intermédios e terminais por segmento	251
<i>Figura 24.</i> Evolução do desempenho académico em inglês por perfil	252
<i>Figura 25.</i> Desempenho académico em inglês segundo a habilitação académica da mãe e o número de anos de frequência AEC	253

<i>Figura 26.</i> Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês no final do 1.º período com entrada forçada no modelo da variável ‘habilitação académica da mãe’	254
<i>Figura 27.</i> Desempenho em inglês-AEC (x) e em Inglês-5.º ano (y), capital escolar familiar (g) e variabilidade do desempenho académico Inglês-5.º ano (z)	269
<i>Figura 28.</i> Desempenho em inglês-AEC (x) e em Inglês 5.º ano (y), capital escolar familiar (g) e número de anos de frequência das AEC-inglês (z)	270
<i>Figura 29.</i> Desempenho em inglês-AEC (x) e em Inglês 5.º ano (y), capital escolar familiar (g) e idade média dos alunos (z)	271
<i>Figura 30.</i> Desempenho em inglês-AEC (x) e em Inglês 5.º ano (y), capital escolar familiar (g) e satisfação com as AEC (alunos 4.º ano) (z)	272
<i>Figura 31.</i> Desempenho em inglês-AEC (x) e em Inglês 5.º ano (y), capital escolar familiar (g) e aprendizagens de Inglês no 5.º ano de maneira diferente (z)	273
<i>Figura 32.</i> Desempenho em inglês-AEC (x) e em Inglês 5.º ano (y), capital escolar familiar (g) e motivação dos alunos que frequentaram as AEC para a aprendizagem do Inglês no 5.º ano (z)	274
<i>Figura 33.</i> Desempenho em inglês-AEC (x) e em Inglês 5.º ano (y), capital escolar familiar (g) e flexibilização de horários (z)	274
<i>Figura 34.</i> Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de música no final do 1.º período	278
<i>Figura 35.</i> Comparação das médias de desempenho entre nós intermédios e terminais por segmento em música	282
<i>Figura 36.</i> Evolução do desempenho académico em música, por perfil	283
<i>Figura 37.</i> Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Musical no final do 1.º período com entrada forçada no modelo da variável ‘habilitação académica dos pais’	285
<i>Figura 38.</i> Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física no final do 1.º período	294
<i>Figura 39.</i> Comparação das médias de desempenho entre nós intermédios e terminais por segmento na prova diagnóstica de Educação Física	298
<i>Figura 40.</i> Evolução do desempenho académico em atividade física, por perfil	299
<i>Figura 41.</i> Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física no final do 1.º período com entrada forçada no modelo da variável ‘entidade promotora’	300

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Matriz do plano de avaliação (componentes de avaliação, dimensões de análise e indicadores)</i>	23
Tabela 2. <i>Cronograma do estudo</i>	25
Tabela 3. <i>Distribuição dos casos da amostra por entidade promotora</i>	31
Tabela 4. <i>Distribuição dos casos da amostra por ids</i>	31
Tabela 5. <i>Inquiridos, critérios de seleção e tipo de questionário</i>	32
Tabela 6. <i>Reuniões nas direções de serviços da direção-geral dos estabelecimentos escolares</i>	33
Tabela 7. <i>Questionários enviados aos agrupamentos e entidades promotoras</i>	35
Tabela 8. <i>Número de questionários online, validados</i>	36
Tabela 9. <i>Número de questionários validados de pais e de alunos de 4.º ano</i>	36
Tabela 10. <i>Distribuição da população e da amostra pelas tipologias de entidades promotoras e por região (frequências absolutas)</i>	40
Tabela 11. <i>Distribuição dos agrupamentos por Índice de Desenvolvimento Social em cada região</i>	42
Tabela 12. <i>Escolaridade média dos pais e mães (frequências absolutas)</i>	44
Tabela 13. <i>Entidades promotoras (autarquias, ipss e associações de pais e encarregados de educação) e entidades parceiras (frequências absolutas e relativas)</i>	48
Tabela 14. <i>Distribuição dos técnicos por AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	49
Tabela 15. <i>Distribuição dos técnicos das AEC por entidade promotora (frequências absolutas e relativas)</i>	49
Tabela 16. <i>AEC frequentadas pelos alunos de 4.º ano (frequências absolutas relativas)</i>	50
Tabela 17. <i>Atividades Lúdico-Expressivas frequentadas pelos alunos de 4.º ano (frequências absolutas e relativas)</i>	50
Tabela 18. <i>AEC frequentadas pelos alunos de 5.º ano (frequências absolutas e relativas)</i>	51
Tabela 19. <i>Atividades Lúdico-Expressivas frequentadas pelos alunos de 5.º ano (frequências absolutas e relativas)</i>	51
Tabela 20. <i>AEC oferecidas nos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)</i>	54
Tabela 21. <i>AEC por entidades promotoras/parceiras (frequências absolutas e relativas)</i>	54
Tabela 22. <i>Atividades Lúdico-Expressivas oferecidas nos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)</i>	55
Tabela 23. <i>Outras AEC oferecidas nos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)</i>	56
Tabela 24. <i>Abrangência das AEC oferecidas pelas entidades promotoras e parceiras (frequências absolutas e relativas)</i>	57
Tabela 25. <i>Substituição das AEC no decurso do ano letivo (frequências absolutas e relativas)</i>	57
Tabela 26. <i>Razões que justificam a substituição das AEC (frequências absolutas)</i>	58

Tabela 27. <i>Substituição imediata dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	59
Tabela 28. <i>Parcerias estabelecidas pelas entidades promotoras (frequências absolutas e relativas)</i>	60
Tabela 29. <i>Relação das parcerias com as AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	61
Tabela 30. <i>Resposta das parcerias às necessidades de funcionamento das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	62
Tabela 31. <i>Negociação dos horários das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	63
Tabela 32. <i>Tipologia de horário das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	64
Tabela 33. <i>Flexibilização de horário, por AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	64
Tabela 34. <i>Habilitação académica dos técnicos das AEC (frequências absolutas)</i>	66
Tabela 35. <i>Habilitação/formação profissional especializada dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	67
Tabela 36. <i>Formação contínua dos técnicos das AEC – participação em ações de formação (frequências absolutas)</i>	68
Tabela 37. <i>Experiência pedagógica anterior dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	69
Tabela 38. <i>Anos de experiência dos técnicos das AEC</i>	71
Tabela 39. <i>Remuneração por hora, dos técnicos das AEC (estatísticas descritivas)</i>	72
Tabela 40. <i>Vínculo laboral dos técnicos das AEC (frequências absolutas)</i>	72
Tabela 41. <i>Distribuição do horário dos técnicos das AEC (frequências absolutas)</i>	74
Tabela 42. <i>Horas de trabalho semanal dos técnicos das AEC (estatísticas descritivas)</i>	74
Tabela 43. <i>Horas/mês para reuniões no horário dos técnicos das AEC (estatísticas descritivas)</i>	76
Tabela 44. <i>Avaliação de desempenho dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	77
Tabela 45. <i>Oferta de formação aos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	79
Tabela 46. <i>Horas de formação oferecidas aos técnicos das AEC (estatística descritiva)</i>	79
Tabela 47. <i>Entidades responsáveis pela formação (frequências absolutas)</i>	80
Tabela 48. <i>Levantamento de necessidades de formação (frequências absolutas e relativas)</i>	82
Tabela 49. <i>Constituição das turmas das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	83
Tabela 50. <i>Variáveis do indicador espaços e materiais</i>	84
Tabela 51. <i>Espaços de funcionamento das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	85
Tabela 52. <i>Adequação dos espaços às diferentes AEC – opinião dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	86
Tabela 53. <i>Adequação dos espaços às diferentes AEC – opinião das direções dos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)</i>	86
Tabela 54. <i>Disponibilização dos materiais para a AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	87
Tabela 55. <i>Quantidade e qualidade dos materiais usados nas AEC (frequências absolutas e relativas)</i> ...	88
Tabela 56. <i>Auscultação dos pais e convite à participação nas AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	90
Tabela 57. <i>Participação dos pais em reuniões (frequências absolutas e relativas)</i>	91
Tabela 58. <i>Conhecimento que os pais e encarregados de educação têm dos técnicos e frequência dos contactos (frequências absolutas e relativas)</i>	92

Tabela 59. <i>Conhecimento que os pais possuem sobre as atividades realizadas nas AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	92
Tabela 60. <i>Variáveis de envolvimento dos pais na avaliação dos seus educandos (frequências absolutas e relativas)</i>	93
Tabela 61. <i>Atividades que valorizam a cultura do meio envolvente (frequências absolutas e relativas)</i> ...	95
Tabela 62. <i>Igualdade da oferta das AEC nas escolas do mesmo agrupamento (frequências absolutas e relativas)</i>	97
Tabela 63. <i>Existência de recursos adequados à integração de alunos com nee nas turmas de AEC</i>	98
Tabela 64. <i>Integração de alunos com nee nas turmas das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	98
Tabela 65. <i>Condições de frequência de alunos com nee (frequências absolutas e relativas)</i>	99
Tabela 66. <i>Conhecimento do programa educativo individual dos alunos com necessidades educativas especiais (frequências absolutas e relativas)</i>	100
Tabela 67. <i>Avaliação do programa das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	101
Tabela 68. <i>Instrumentos usados na avaliação do programa das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	101
Tabela 69. <i>Participantes na avaliação do programa das AEC (frequências absolutas)</i>	103
Tabela 70. <i>Ensino e aprendizagem na Atividade Física e Desportiva - competências (frequências absolutas e relativas)</i>	105
Tabela 71. <i>Ensino e aprendizagem na Atividade Física e Desportiva – atividades (frequências absolutas e relativas)</i>	107
Tabela 72. <i>Ensino e aprendizagem na Atividade Física e Desportiva - estratégias (frequências absolutas e relativas)</i>	108
Tabela 73. <i>Ensino e aprendizagem no Ensino da Música - competências (frequências absolutas e relativas)</i>	109
Tabela 74. <i>Ensino e aprendizagem no Ensino da Música - atividades (frequências absolutas e relativas)</i>	110
Tabela 75. <i>Ensino e aprendizagem no Ensino da Música - estratégias (frequências absolutas e relativas)</i>	112
Tabela 76. <i>Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - competências (frequências absolutas e relativas)</i>	113
Tabela 77. <i>Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - atividades (1.º e 2.º anos) (frequências absolutas e relativas)</i>	114
Tabela 78. <i>Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - atividades (3.º e 4.º anos) (frequências absolutas e relativas)</i>	115
Tabela 79. <i>Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - estratégias (frequências absolutas e relativas)</i>	116
Tabela 80. <i>Informação da avaliação aos alunos (frequências absolutas e relativas)</i>	119

Tabela 81. <i>Formas de divulgação da avaliação das aprendizagens dos alunos (frequências absolutas e relativas)</i>	119
Tabela 82. <i>Participação do professor titular de turma na avaliação dos alunos (frequências absolutas e relativas)</i>	120
Tabela 83. <i>Periodicidade da avaliação dos alunos (frequências absolutas e relativas)</i>	121
Tabela 84. <i>Variáveis do indicador planeamento e articulação</i>	122
Tabela 85. <i>Conhecimento das orientações programáticas das AEC (frequências absolutas e relativas)</i> .	123
Tabela 86. <i>Conhecimento que os professores de 2.º ciclo possuem das orientações programáticas das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	124
Tabela 87. <i>Conhecimento que os técnicos das AEC possuem dos programas de 1.º ciclo (frequências absolutas e relativas)</i>	125
Tabela 88. <i>Conhecimento que os técnicos das AEC possuem dos programas do 2.º ciclo (frequências absolutas e relativas)</i>	125
Tabela 89. <i>Reuniões para caracterização dos alunos (frequências absolutas e relativas)</i>	126
Tabela 90. <i>Documentos orientadores do planeamento das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	127
Tabela 91. <i>Propostas para a planificação das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	128
Tabela 92. <i>Reuniões entre técnicos da mesma AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	129
Tabela 93. <i>Formas de articulação entre técnicos da mesma AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	130
Tabela 94. <i>Reuniões entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola (frequências absolutas e relativas)</i>	131
Tabela 95. <i>Formas de articulação entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola (frequências absolutas e relativas)</i>	132
Tabela 96. <i>Reuniões entre técnicos das AEC e professores titulares de turma (frequências absolutas e relativas)</i>	132
Tabela 97. <i>Formas de articulação entre técnicos das AEC e professores titulares de turma (frequências absolutas e relativas)</i>	133
Tabela 98. <i>Reuniões entre técnicos das AEC e professores de 2.º ciclo (frequências absolutas e relativas)</i>	134
Tabela 99. <i>Formas de articulação entre técnicos das AEC e professores de 2.º ciclo (frequências absolutas e relativas)</i>	135
Tabela 100. <i>Orientações para a supervisão das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	137
Tabela 101. <i>Procedimentos adotados na supervisão das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	138
Tabela 102. <i>Regularidade de procedimentos da supervisão das AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	139
Tabela 103. <i>Adequação dos horários ao normal funcionamento das atividades letivas (frequências absolutas e relativas)</i>	141
Tabela 104. <i>Adequação dos horários das AEC às aprendizagens dos alunos (frequências absolutas e relativas)</i>	143

Tabela 105. <i>Contributo das AEC nas aprendizagens e formas de estudar (frequências absolutas e relativas)</i>	152
Tabela 106. <i>Variáveis do indicador desempenho social e académico</i>	153
Tabela 107. <i>Contributo das AEC para a autonomia, competências sociais e comportamento e disciplina (frequências absolutas e relativas)</i>	154
Tabela 108. <i>Impacto das AEC no relacionamento e no comportamento na sala de aula (frequências absolutas e relativas)</i>	156
Tabela 109. <i>Contributo das AEC para o reforço das aprendizagens no 1.º ciclo (frequências absolutas e relativas)</i>	157
Tabela 110. <i>Contributo das AEC nas aprendizagens no ciclo seguinte (frequências absolutas e relativas)</i>	157
Tabela 111. <i>Contributo das AEC nas aprendizagens do 5.º ano (frequências absolutas e relativas)</i>	159
Tabela 112. <i>Efeito das AEC na melhoria dos resultados (frequências absolutas e relativas)</i>	160
Tabela 113. <i>Motivação dos alunos nas AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	161
Tabela 114. <i>Motivação dos alunos para as aprendizagens no 5.º ano (frequências absolutas e relativas)</i>	162
Tabela 115. <i>Empenho dos alunos nas atividades (frequências absolutas e relativas)</i>	162
Tabela 116. <i>Motivos apresentados pelos alunos para participar nas AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	163
Tabela 117. <i>Satisfação dos alunos de 4.º ano com as AEC (frequências absolutas e relativas)</i>	164
Tabela 118. <i>Atividades que os alunos de 4.º ano gostariam de frequentar (frequências absolutas e relativas)</i>	164
Tabela 119. <i>AEC que os alunos gostam mais (frequências absolutas e relativas)</i>	165
Tabela 120. <i>Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de AFD (frequências absolutas e relativas)</i>	166
Tabela 121. <i>Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de EM (frequências absolutas e relativas)</i>	167
Tabela 122. <i>Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de EI (frequências absolutas e relativas)</i>	168
Tabela 123. <i>Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de ALE (frequências absolutas e relativas)</i>	169
Tabela 124. <i>Análise comparativa das razões para gostar das AEC (frequências relativas)</i>	170
Tabela 125. <i>AEC que os alunos gostam menos (frequências absolutas e relativas)</i>	170
Tabela 126. <i>Razões apresentadas pelos alunos para não gostarem de AFD (frequências absolutas e relativas)</i>	171
Tabela 127. <i>Razões apresentadas pelos alunos para não gostarem de EM (frequências absolutas e relativas)</i>	172

Tabela 128. Razões apresentadas pelos alunos para gostarem menos de EI (frequências absolutas e relativas)	173
Tabela 129. Razões apresentadas pelos alunos para gostarem menos de ALE (frequências absolutas e relativas)	174
Tabela 130. Análise comparativa das razões para não gostar das AEC (frequências relativas)	175
Tabela 131. Análise comparativa entre as razões de gostar ou não gostar das AEC (frequências absolutas e relativas)	175
Tabela 132. Motivos apresentados pelos pais/encarregados de educação para a frequência das AEC (frequências absolutas e relativas)	177
Tabela 133. Outros motivos apresentados pelos pais/encarregados de educação para a frequência das AEC (frequências absolutas e relativas)	178
Tabela 134. Importância que os pais atribuem às AEC (frequências absolutas e relativas).....	179
Tabela 135. Satisfação dos pais com as AEC (frequências absolutas e relativas).....	181
Tabela 136. Provas de avaliação diagnóstica por disciplina (frequências absolutas e relativas).....	208
Tabela 137. Distribuição dos alunos por sexo (frequências absolutas e relativas).....	208
Tabela 138. Variáveis referentes a características pessoais e socioculturais dos alunos.....	209
Tabela 139. Variáveis referentes a atributos sociográficos, institucionais e geográfico-territoriais dos alunos que realizaram a prova AEC- inglês.....	211
Tabela 140. Estatísticas descritivas da prova AEC- inglês	213
Tabela 141. Pares de perfis configuracionais com maior contraste	221
Tabela 142. Variáveis referentes a atributos sociográficos, institucionais e geográfico-territoriais dos alunos que realizaram a prova AEC- Educação Musical	223
Tabela 143. Estatísticas descritivas da prova de AEC-Educação Musical	225
Tabela 144. Variáveis referentes a atributos sociográficos, institucionais e geográfico-territoriais dos alunos que realizaram a prova AEC- Educação Física	233
Tabela 145. Componentes da prova diagnóstica de Atividade Física e Desportiva	235
Tabela 146. Estatísticas descritivas da prova de AEC-Educação Física.....	236
Tabela 147. Estatísticas descritivas da prova de inglês-AEC e de inglês 5_1p (médias, variabilidades, mínimos e máximos)	263
Tabela 148. Estatísticas descritivas de variáveis de contexto (médias, variabilidades, mínimos e máximos)	263
Tabela 149. Estatísticas descritivas relativas às opiniões dos alunos, professores, técnicos de Ensino de Inglês e pais/ee (médias, variabilidades, mínimos e máximos)	264
Tabela 150. Matriz de correlações entre o desempenho acadêmico em inglês e as variáveis de contexto e percepções	266
Tabela 151. Matriz de correlações entre o desempenho acadêmico em música e as variáveis de contexto e percepções	291

Tabela 152. <i>Matriz de correlações entre o desempenho acadêmico e as variáveis de contexto e percepções</i>	305
Tabela 153. <i>Justificações apresentadas para o estabelecimento de parcerias para a realização das AEC</i>	321
Tabela 154. <i>Razões para a flexibilização horária (frequências absolutas e relativas)</i>	322
Tabela 155. <i>Atividades que valorizam a cultura do meio envolvente (frequências absolutas e relativas)</i>	323
Tabela 156. <i>Outras atividades de ensino e aprendizagem utilizadas pelos técnicos de AFD (frequências absolutas e relativas)</i>	325
Tabela 157. <i>Outras atividades de ensino e aprendizagem utilizadas pelos técnicos de EM (frequências absolutas e relativas)</i>	326
Tabela 158. <i>Outras atividades de ensino e aprendizagem (1.º e 2.º anos) utilizadas pelos técnicos de EI (frequências absolutas e relativas)</i>	327
Tabela 159. <i>Outras atividades de ensino e aprendizagem (3.º e 4.º anos) utilizadas pelos técnicos de EI (frequências absolutas e relativas)</i>	328
Tabela 160. <i>Opinião dos professores titulares de turma sobre a adequação dos horários das AEC ao normal funcionamento das atividades letivas</i>	330
Tabela 161. <i>Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a adequação do horário das AEC ao normal funcionamento das atividades letivas</i>	331
Tabela 162. <i>Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a adequação dos horários das AEC às aprendizagens dos alunos</i>	332
Tabela 163. <i>Opinião dos professores titulares de turma sobre a adequação dos horários das AEC às aprendizagens das crianças</i>	333
Tabela 164. <i>Opinião dos técnicos de AFD sobre a adequação dos horários das atividades físico-desportivas às aprendizagens dos alunos</i>	334
Tabela 165. <i>Opinião dos técnicos de Ensino de Inglês sobre a adequação dos horários do Ensino de Inglês às aprendizagens dos alunos</i>	335
Tabela 166. <i>Opinião dos técnicos de Ensino da Música sobre a adequação dos horários do Ensino da Música às aprendizagens dos alunos</i>	336
Tabela 167. <i>Opinião dos técnicos de ALE sobre a adequação dos horários das Atividades Lúdico-Expressivas às aprendizagens dos alunos</i>	337
Tabela 168. <i>Satisfação dos pais e encarregados de educação com o horário das AEC</i>	338
Tabela 169. <i>Sugestões de melhoria das AEC propostas pelos pais e encarregados de educação</i>	339
Tabela 170. <i>Atividades que os alunos de 4.º ano gostariam de frequentar (frequências absolutas e relativas)</i>	341

Acrónimos

A 4.º: Alunos de 4.º ano

A 5.º: Alunos de 5.º ano

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD: Atividade Física e Desportiva

AL: Autarquia local

ALE: Atividades Lúdico-Expressivas

APEE: Associação de pais e encarregados de educação

CAP: Comissão de acompanhamento do programa

CEB: Ciclo do ensino básico

CIEP- UÉ: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

DA: direção do agrupamento

DSRC: Direção de serviços da região Centro (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares)

DSRA: Direção de serviços da região Alentejo (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares)

DSRAI: Direção de serviços da região Algarve (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares)

DSRLVT: Direção de serviços da região Lisboa e Vale do Tejo (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares)

DSRN: Direção de serviços da região Norte (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares)

EE: Encarregados de educação

EI: Ensino de Inglês

EM: Ensino da Música

EP: Entidade promotora

IDS: Índice de desenvolvimento social

IPSS: Instituição particular de solidariedade social

PEF: Professores de Educação Física

PEM: Professores de Educação Musical

PI: Professores de Inglês

PTT: Professor titular de turma

TAFD: Técnicos de Atividade Física e Desportiva

TALE: Técnicos de Atividades Lúdico-Expressivas

TEI: Técnicos de Ensino de Inglês

TEM: Técnicos de Ensino da Música

UR: Unidades de registo

Sumário Executivo

O presente estudo avalia as componentes de **implementação** e de **impacto** do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico, a partir das opiniões e perceções de diversos atores inquiridos por questionários (responsáveis pelas AEC das entidades promotoras e das entidades parceiras; direção dos agrupamentos de escolas; professores titulares de turma do 4.º ano; professores do 5.º ano das disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Inglês; técnicos das AEC de Ensino da Música, Ensino de Inglês, Atividades Lúdico-Expressivas e Atividade Física e Desportiva; pais e encarregados de educação dos alunos de 4.º ano; alunos de 4.º e de 5.º ano) e da aplicação de provas de avaliação de diagnóstico a alunos de 5.º ano.

Para responder aos objetivos de avaliação da implementação e do impacto do programa das AEC, foram delineados dois tipos de estudos, um estudo sincrónico que envolveu uma amostra representativa de agrupamentos de escolas (206), em que foram aplicados questionários e um estudo exploratório que envolveu 16 agrupamentos de escolas, nos quais foram realizadas provas de avaliação diagnóstica, a alunos de 5.º ano das disciplinas de Educação Musical, Inglês e Educação Física.

O estudo veio corroborar alguns aspetos positivos e constrangimentos do programa das AEC, já identificados em outros estudos, mas também revelou impactos e, ainda que estes tenha sido avaliados, essencialmente, através da perceção dos sujeitos, a dimensão da amostra e a diversidade de inquiridos, conferem sustentabilidade aos dados recolhidos.

Os resultados alcançados permitem-nos destacar como **aspetos positivos** do programa das AEC:

- i) tendência para a estabilidade no funcionamento das AEC, ao nível da oferta e da permanência dos técnicos na entidade promotora;
- ii) eficácia das parceiras estabelecidas com diversas entidades que assumem, parcial ou totalmente, a execução das AEC;
- iii) predominância de técnicos com habilitações elevadas e qualificação adequada;
- iv) equidade no acesso de todos os alunos a experiências de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras do currículo;

- v) adequação dos tempos de permanência das crianças nas escolas, às necessidades da maioria das famílias.

O programa das AEC ainda se debate com alguns **constrangimentos**:

- i) baixo envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação nas AEC;
- ii) baixo consenso no horário de funcionamento e na carga horária das AEC;
- iii) condições laborais dos técnicos das AEC pouco atrativas (horários reduzidos, pouca equidade na remuneração e precaridade do vínculo laboral);
- iv) insuficiente articulação curricular e pedagógica, sobretudo, entre o 1.º e o 2.º ciclo
- v) ausência ou insuficiência de horas para reuniões, no horário de trabalho dos técnicos;
- vi) diversidade de procedimentos de supervisão das AEC (alguns não incluem a observação das atividades);
- vii) não assunção da supervisão das atividades, enquanto processo de regulação, apoio e melhoria;
- viii) quantidade e qualidade dos materiais necessários, sobretudo, no Ensino da Música e na Atividade Física e Desportiva;
- ix) ausência de garantia de condições de uma efetiva integração dos alunos com NEE nas turmas de AEC;
- x) tendência para estratégias de ensino escolarizadas, sobretudo, no Ensino de Inglês;
- xi) pouca clareza nos procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos;
- xii) oferta circunscrita às AEC nucleares (Ensino de Inglês, Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva), em alguns agrupamentos;
- xiii) insuficiente generalização da avaliação do programa das AEC nos agrupamentos e entidades promotoras/parceiras.

Os principais **impactos do programa nas escolas** são:

- i) amplo conhecimento dos programas do 1.º ciclo e das disciplinas do 5.º ano e das orientações programáticas das AEC por parte dos técnicos das AEC e dos professores de 1.º ciclo e de 2.º ciclo;
- ii) maior abertura das escolas ao meio por via das parcerias estabelecidas com outras entidades;
- iii) divulgação e valorização do património cultural do meio envolvente, mediante alguma oferta específica de AEC e de atividades desenvolvidas em contexto de AEC;
- iv) tendência para uma cultura de escola mais participativa – participação dos técnicos das AEC em reuniões de trabalho com diferentes atores educativos;
- v) planeamento e realização conjunta de atividades com a mobilização de professores de 1.º ciclo e técnicos das AEC;
- vi) reorganização do horário de funcionamento das atividades letivas e não letivas;
- vii) reorganização e gestão de espaços e recursos atendendo às necessidades das AEC.

Os principais **impactos do programa nos alunos** são:

- i) melhoria da autonomia e das competências sociais;
- ii) reforço das aprendizagens no 1.º ciclo;
- iii) elemento facilitador das aprendizagens no 2.º ciclo;
- iv) aumento da motivação para as aprendizagens;
- v) empenho dos alunos nas atividades;
- vi) satisfação global dos alunos com as AEC que frequentam.

Os **impactos do programa nas famílias** são evidentes:

- i) no reconhecimento da importância das AEC para sucesso escolar dos alunos;
- ii) no elevado nível de satisfação dos pais com a qualidade dos técnicos, das atividades e da relação pedagógica destes com os alunos;
- iii) no elevado nível de satisfação dos pais com os horários de funcionamento;
- iv) no elevado nível de satisfação dos pais com as aprendizagens dos alunos em contexto de AEC.

Introdução

O programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, criado pelo Despacho da Ministra da Educação n.º 12.591, de 16 de Junho de 2006, surge na sequência da experiência desenvolvida no ano letivo de 2005/2006 com o programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Em resposta à avaliação positiva da implementação deste programa, o Ministério da Educação assumiu a ampliação de projetos de enriquecimento curricular e a implementação da “escola a tempo inteiro” procurando, “adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio). Assim, todos os estabelecimentos de educação e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, do continente, ficaram obrigados a oferecer atividades de animação e apoio à família na educação pré-escolar e Atividades de Enriquecimento Curricular, no 1.º ciclo do ensino básico, bem como a alargar o seu horário de funcionamento, pelo menos até às 17h30m e no mínimo oito horas diárias.

Este é um programa que procura cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos do 1.º ciclo, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que promove uma política de justiça social no domínio do apoio às famílias. Por conseguinte, veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro potenciando o acesso de todos os alunos a um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e ao desenvolvimento de competências diversificadas (e.g., sócio-afectivas, psicomotoras, cognitivas e académicas), assumindo um importante papel na diminuição das desigualdades sócio-culturais, na aquisição de conhecimentos e competências e no desenvolvimento do potencial de aprendizagem necessário ao exercício pleno da cidadania na sociedade do século XXI.

Tendo em conta o papel relevante das Atividades de Enriquecimento Curricular na formação das crianças e o seu carácter recente e ainda exploratório, torna-se pertinente avaliar o percurso, os processos implementados e os resultados alcançados.

O programa de Atividades de Enriquecimento Curricular, com oito anos de funcionamento, tem sido sujeito a diversas avaliações, realizadas pela comissão de acompanhamento do programa e por associações pertencentes a esta. Contudo, é necessário expandir a avaliação a um conjunto mais alargado de indicadores

importa avaliar a sua implementação e os resultados que o mesmo está a produzir no território continental. Estes dados são primordiais para (...) identificar de forma sustentada, as medidas e estratégias a implementar para uma melhor consecução do programa bem como a produção de recomendações, ponderadas e construtivas, que conduzam a uma melhoria das práticas potenciando os resultados e o acesso a oportunidades de sucesso e realização dos alunos. (procedimento n.º 127/DSIE/2012)

Para responder a esta necessidade, foi protocolado entre o Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação (MEC-DGE) e o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) o estudo de avaliação externa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico, o qual conta com uma equipa de docentes dos Departamentos de Pedagogia e Educação, de Psicologia e de Sociologia, da Universidade de Évora, uma bolsista de investigação contratada para o estudo e, ainda com a colaboração de uma bolsista do CIEP-UE.

Objetivos, dimensões de análise e indicadores

Este estudo tem como **objetivos**:

- Conhecer os processos de evolução e os resultados do programa, os aspetos positivos e os constrangimentos ainda presentes;
- Conhecer o impacto do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, a nível pedagógico, organizacional e social;
- Determinar os impactos do programa nos alunos;
- Determinar os impactos do programa nas escolas;
- Determinar o impacto do programa nas famílias.

A avaliação de projetos ou programas tem sido realizada em duas áreas que surgem separadas na literatura, a avaliação da implementação e a avaliação do impacto (Fernandez-Ballesteros, 2004), assistindo-se a uma maior ênfase em estudos de avaliação de impacto apesar das limitações que não podem ser ignoradas. Com efeito, uma avaliação focalizada exclusivamente na verificação dos resultados pode levar a conclusões erradas quando fundamentadas em pressupostos incorretos e/ou desconhecimento dos processos de implementação. Por conseguinte, seguimos um modelo de avaliação que contempla as duas componentes:

1. **Avaliação da implementação do programa** das AEC nas dimensões organizacionais e pedagógicas;
2. **Avaliação do impacto do programa** das AEC nas escolas, nos alunos e nas famílias.

Vários autores sublinham a importância da construção de uma matriz, ou de algo semelhante, na fase de planificação de uma avaliação (American Evaluation Association, 2006; Holden e Zimmerman, 2009), pois permite orientar os avaliadores no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida (Spaulding, 2008). Na Tabela1 apresentamos a matriz de avaliação que inclui as duas componentes da avaliação operacionalizadas nas respetivas dimensões de análise e indicadores tendo em conta os objetivos definidos.

Tabela 1. *Matriz do plano de avaliação (componentes de avaliação, dimensões de análise e indicadores)*

COMPONENTES DE AVALIAÇÃO	DIMENSÕES DE ANÁLISE	INDICADORES
Implementação do programa das AEC nas dimensões organizacionais e pedagógicas	1. Organizacional	1.1. Atividades oferecidas 1.2. Parcerias 1.3. Horários 1.4. Perfil dos técnicos 1.5. Condições laborais dos técnicos 1.6. Formação e avaliação dos técnicos 1.7. Constituição das turmas 1.8. Espaços e materiais 1.9. Participação e envolvimento dos pais 1.10. Abertura ao meio 1.11. Equidade e igualdade 1.12. Avaliação do programa
	2. Pedagógica	1.13. Formas de ensinar e de aprender 1.14. Avaliação das aprendizagens
Impacto do programa das AEC nas escolas, nos alunos e nas famílias	3. Impacto nas escolas	3.1. Planeamento e articulação 3.2. Supervisão 3.3. Funcionamento das atividades letivas
	4. Impacto nos alunos	4.1. Horários 4.2. Organização e métodos de estudo 4.3. Desempenho social e académico 4.4. Motivação e empenho 4.5. Satisfação dos alunos
	5. Impacto nas famílias	5.1. Adequação do programa das AEC às necessidades das famílias 5.2. Satisfação dos pais

Desenho do estudo

Encontramos na literatura uma diversidade de definições de avaliação de programas. Juste (2000) entende avaliação de programas como um “processo sistemático, desenhado intencionalmente e tecnicamente, de recolha de informação rigorosa – valiosa, válida e fiável – orientado para avaliar a qualidade e os resultados de um programa, tendo por base a tomada de decisões para a melhoria, tanto do programa como das pessoas envolvidas e indirectamente do corpo social em que se encontra imerso” (pp. 272). Para Stufflebeam e

Shinkfield (1993), a avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos implicados.

Na avaliação de programas existem várias abordagens que traduzem diferentes posições quanto às finalidades e propósitos da avaliação. Segundo Fitzpatrick, apesar de distintas, todas as abordagens de avaliação têm aspetos que podem contribuir positivamente para o processo de avaliação. Não existem modelos de avaliação “perfeitos”, “melhores” ou “piores”, mas sim modelos mais apropriados para determinadas situações ou finalidades do que outros. Podendo ser útil, ou mesmo necessário, usar abordagens mistas. Por conseguinte, mais do que eleger uma única abordagem, os avaliadores devem procurar combinar diferentes abordagens numa perspetiva de avaliação mais eclética. (Fitzpatrick et al., 2004). Por conseguinte, perante a existência de uma pluralidade de modelos de avaliação, que valorizam dimensões diferentes, cabe ao avaliador decidir qual, ou quais o(s) são mais adequado(s) ao objeto de avaliação.

A avaliação de programas tem de ser adequada ao programa, tem de responder aos objetivos do estudo e deve cumprir alguns padrões de qualidade (Fernandes 2009): a) utilidade – assegura que as necessidades de avaliação foram satisfeitas; b) exequibilidade – assegura que a avaliação é viável e pragmática; c) adequação ética – assegura que a avaliação é conduzida de acordo com as questões éticas; e d) rigor – assegura que a avaliação produz resultados considerados corretos.

O processo de avaliação do programa tende a incluir a compreensão do problema (objeto de avaliação), o planeamento da avaliação, a recolha dos dados e a sua respetiva análise e por fim os resultados da avaliação. Pode haver alguma flexibilidade na ordem de execução e/ou podem sobrepor de acordo com a conceção teórica que guia a avaliação. Pode, por exemplo, acontecer uma determinada sobreposição entre a compreensão do problema da avaliação, o planeamento e o levantamento inicial de dados. A recolha de dados e a análise destes podem igualmente, por vezes, ser feitos simultaneamente (Estaca, 2004, citado por Fitzpatrick et al, 2009).

A compreensão do objeto de avaliação (e.g., programa, projeto, intervenção) constitui um enquadramento conceptual que ajuda a determinar de que forma esse mesmo objeto contribui para a resolução de um dado problema ou para a concretização de determinados objetivos. Por conseguinte a “teoria de um programa” ajuda a conhecer e a compreender como um dado programa funciona, desempenhando um papel fundamental nos estudos de avaliação porque ajuda a concretizar atividades do planeamento, tais como: a) definir as questões mais apropriadas; b) selecionar os procedimentos mais adequados para recolher a informação necessária; e c) identificar os objetos e as dimensões do que se pretende avaliar.

O plano metodológico de avaliação do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo inclui dois estudos de natureza diferente: estudo sincrónico e estudo exploratório. Em cada um destes foram percorridas diversas fases em que adotamos a triangulação de fontes de dados, de metodologias diversas, de recolha, tratamento e análise de dados.

Na Tabela 2 apresentamos a distribuição das fases dos dois estudo ao longo do tempo.

Tabela 2. *Cronograma do estudo*

FASES DO ESTUDO		2013											
		F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
ESTUDO SINCRÓNICO	Seleção da amostra	■											
	Construção e validação dos questionários		■	■									
	Reuniões com as entidades promotoras			■	■								
	Aplicação dos questionários				■	■	■						
	Tratamento e análise dos dados								■	■	■	■	
ESTUDO EXPLORATÓRIO	Construção das provas de avaliação diagnóstica						■	■					
	Conceção e acreditação da Ação de Formação						■						
	Seleção dos agrupamentos de escolas							■					
	Realização das Ações de Formação								■				
	Aplicação das provas de avaliação diagnóstica								■	■			
	Recolha de dados nos agrupamentos										■	■	
	Tratamento e análise dos dados									■	■	■	
Redação do relatório										■	■	■	

A. ESTUDO SINCRÓNICO

1. Questões

Para cada uma das componentes de avaliação do estudo definimos um conjunto de questões de investigação conforme se explicita a seguir:

Avaliação da implementação nas dimensões organizacional e pedagógica

1. Quais as AEC oferecidas?
2. As parcerias respondem às necessidades do programa das AEC?
3. Como é estabelecido o horário de funcionamento das AEC?
4. Qual o perfil dos técnicos das AEC?
5. Quais as condições laborais dos técnicos das AEC?
6. Como é assegurada a qualidade dos técnicos das AEC?
7. Como são constituídas as turmas das AEC?
8. Como é feita a gestão dos espaços e dos materiais necessários ao funcionamento das AEC?
9. Qual o envolvimento dos pais na organização/funcionamento das AEC?
10. Qual a abertura das escolas ao tecido social envolvente?
11. De que forma são garantidas condições de equidade e igualdade nas AEC?
12. Que procedimentos são utilizados na avaliação do programa das AEC?
13. Que estratégias - formas de ensinar e de aprender - são mobilizadas nas AEC?
14. Como é feita a avaliação das aprendizagens dos alunos nas AEC?

Avaliação do impacto do programa das AEC nas escolas, nos alunos e nas famílias

1. Qual o impacto do programa das AEC no planeamento e na articulação horizontal e vertical?
2. Qual o impacto do programa das AEC na supervisão das atividades?
3. Qual o impacto do horário das AEC no funcionamento da atividade letiva?
4. Qual o impacto do horário das AEC nas aprendizagens dos alunos?
5. Qual o impacto das AEC na organização e métodos de estudo dos alunos?
6. Qual o impacto das AEC no desempenho social e académico dos alunos?
7. Qual o impacto das AEC na motivação e empenhos dos alunos?

8. Qual o impacto das AEC na satisfação dos alunos?
9. Qual o impacto do programa das AEC na adequação às necessidades das famílias?
10. Qual o impacto do programa das AEC na satisfação dos pais e encarregados de educação?

2. Fases do estudo

Este estudo teve início em fevereiro de 2013 e percorreu as seguintes fases:

- a) Seleção da amostra
- b) Construção e validação dos questionários
- c) Reuniões com as entidades promotoras
- d) Aplicação dos questionários
- e) Tratamento e análise dos dados

a) Seleção da amostra

Neste ponto apresentamos a descrição metodológica, a técnica de seleção e cálculo da dimensão da amostra que marcou o início do estudo.

Descrição

Obteve-se aleatoriamente uma amostra¹ composta por 208 entidades promotoras/executoras das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), correspondendo a uma taxa de amostragem de 45,7% de um universo constituído por 452 casos relativos às entidades promotoras das AEC no ano letivo de 2012/2013. Tendo em conta a distribuição populacional foi utilizado um método de amostragem estratificada (corrigida posteriormente por técnica de amostragem multifásica), selecionando 208 casos da população, distribuídos proporcionalmente pelas diferentes regiões, distritos e concelhos, (unidade amostral primária, secundária e terciária, respetivamente) sendo que

¹Foi o objetivo da investigação que definiu a natureza e a dimensão da amostra.

apenas as unidades finais, ou seja, as entidades promotoras, serão alvo da segunda fase de composição amostral. Para extração aleatória desta amostra inicial foi utilizado um algoritmo gerador de números aleatórios.

Determinação da dimensão amostral

Esta determinação teve como base a estimativa da proporção populacional (para populações finitas). A dimensão da população em estudo é de 452 casos. Aplicou-se a seguinte fórmula para determinação do tamanho da amostra (n) com base na estimativa da proporção populacional (p).

$$n = \frac{N \times p \times (1-p) \times \left(Z_{\alpha/2}\right)^2}{p \times (1-p) \times \left(Z_{\alpha/2}\right)^2 + (N-1) \times E^2} \text{ onde a variável } n \text{ é o número de indivíduos}$$

da amostra; $Z_{\alpha/2}$ é o valor crítico que corresponde ao grau de confiança desejado; p é a proporção de indivíduos que pertence à categoria que interessa estudar; E é a margem de erro máxima da estimativa indicando a diferença máxima entre a proporção amostral e a proporção populacional² (Siegel & Castellan, 2006).

Para um grau de confiança de 95%³, o valor crítico z é igual a 1,96. Tendo em conta que o erro amostral a considerar é de 5% obtém-se

$$n = \frac{452 \times 0,25 \times 1,96^2}{0,25 \times 1,96^2 + 451 \times 0,05^2} \approx 208$$

Com o intuito de evitar o enviesamento da amostra, os critérios de estratificação foram aperfeiçoados utilizando uma técnica multifásica, tendo em consideração os seguintes critérios:

1. Entidade promotora das AEC (Autarquias Locais, Associações de Pais e Encarregados de Educação, Agrupamentos de Escolas, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Outros);
2. Índice de Desenvolvimento Social (IDS) dos concelhos do continente;

² Note-se que, neste caso o valor de p não é conhecido, recorrendo-se assim, a um valor estimado de 0,5.

³ O nível de significância de 0,05 é usualmente aceite para as Ciências Sociais.

3. Escolaridade dos pais.

Em relação às **entidades promotoras**, a distribuição dos casos da amostra foi retificada de modo a respeitar ao máximo a distribuição dos casos constituintes da população, como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3. *Distribuição dos casos da amostra por entidade promotora*

Tipo de entidades promotoras	População	Amostra
Autarquias locais (AL)	56%	60%
Associações de Pais e Encarregados de educação (APEE)	17%	15%
Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)	3%	4%
Agrupamentos de Escolas (AE)	24%	21%

O **Índice de Desenvolvimento Social (IDS)**⁴ é um índice com base na esperança de vida à nascença, nível educacional e conforto e saneamento. O Índice de Desenvolvimento Social é composto dos seguintes Índices:

- INS - Índice do Nível de Saúde
- INE - Índice do Nível de Educação
- ISB - Índice da Oferta de Serviços Básicos
- IRMCH - Índice da Renda Média dos Chefes de Família

O arranjo amostral, feito considerando o IDS também seguiu a distribuição da população, contudo, neste caso, não foi possível uma aproximação tão precisa como no critério anterior. Isto justifica-se pelo facto da concentração de entidades nos grandes centros urbanos estar diretamente relacionada com o IDS elevado - classe 4 (Tabela 4).

Tabela 4. *Distribuição dos casos da amostra por IDS*

Classes IDS	População	Amostra
1) 0,859 - 0,859	8%	7%
2) 0,860 - 0,887	29%	20%
3) 0,888 - 0,911	32%	25%
4) 0,912 - 0,943	31%	48%

⁴ Portaria n.º 200/2004 2ª Série de 4 de fevereiro.

Quanto à **escolaridade dos pais**, foram criados três níveis segundo a média do número de anos curriculares a que corresponde a habilitação de cada pai e de cada mãe:

Nível 1: 4,8 - 7,5

Nível 2: 7,6 - 10,4

Nível 3: 10,5 - 13,2

Neste caso a distribuição amostral segue com grande aproximação a distribuição populacional, garantindo a representatividade dos diversos estratos na amostra.

Os procedimentos de seleção conduziram ao apuramento de uma amostra representativa, constituída por 208 entidades promotoras a que correspondem 208 Agrupamentos de Escolas.⁵

b) Construção e Validação dos Questionários

Após a seleção da amostra iniciámos a construção e validação dos questionários que decorreu nos meses de abril e maio. A Tabela 5 referencia os inquiridos, respetivos critérios de seleção e o suporte do questionário.

Tabela 5. *Inquiridos, critérios de seleção e tipo de questionário*

Inquiridos	Crítérios de seleção	Suporte do questionário
Alunos do 4.º ano	40 alunos por Agrupamento, 20 da escola sede ou da escola mais próxima da escola sede e 20 de escola(s) mais afastadas da escola sede	papel
Alunos do 5.º ano	2 turmas por Agrupamento (cerca de 50 alunos)	<i>online</i>
Professores do 4.º ano	professores dos alunos inquiridos	<i>online</i>
Pais e encarregados de educação	40 pais/ encarregados de educação por Agrupamento (dos alunos inquiridos)	papel
Professores de: Inglês Educação Musical Educação Física	professores que lecionam nas duas turmas de 5.º ano inquiridas	<i>online</i>
Técnicos das AEC de: Ensino de Inglês, Ensino da música, Atividades Lúdico-Expressivas Atividade Física e Desportiva	professores que lecionam nas turmas dos alunos inquiridos	<i>online</i>
Entidade promotora	responsável pela coordenação das AEC	<i>online</i>
Direção do Agrupamento	responsável pela coordenação das AEC ⁶	<i>online</i>

⁵ Devido a dois reagrupamentos, a amostra passou a 206 Agrupamentos

⁶ Quando o Agrupamento não é entidade promotora

Foi construída uma matriz única para os 11 questionários a qual foi submetida a apreciação das associações profissionais de professores que integram a comissão de acompanhamento do programa (CAP) e a profissionais com experiência nas AEC. Após a receção do *feedback* apreciativo, procedemos à inclusão das propostas de melhoria dos instrumentos, concluindo-se dessa forma o processo de validação prévia destes instrumentos.

Os questionários dos alunos de 4.º ano e respetivos pais/encarregados de educação foram construídos com recurso ao *software Abby Flexi Capture 10*, que permite a digitalização e leitura das respostas. Os restantes nove questionários foram construídos em suporte digital no *software* de utilização livre *LimeSurvey*. Antes de serem aplicados, na amostra, todos os questionários foram previamente respondidos a fim de testar a sua funcionalidade.

O processo de construção e validação ficou concluído em 24 de maio com a aprovação do pedido de autorização para aplicação de inquéritos em meio escolar, registado com o n.º 0392800001.

c) Reuniões com as entidades promotoras

Dada a dimensão da amostra e a diversidade de inquiridos a envolver, realizámos, entre abril e maio, reuniões nas cinco Direções de Serviço Regionais, da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, com as entidades promotoras selecionadas para o estudo, afetas às respetivas Direções de Serviço. Na Tabela 6 apresentamos a calendarização das cinco reuniões.

Tabela 6. *Reuniões nas Direções de Serviços da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares*

Data	Local
17 de abril	Direção de Serviços da Região do Algarve
18 de abril	Direção de Serviços da Região do Alentejo
29 de abril	Direção de Serviços da Região do Norte
30 de abril	Direção de Serviços da Região do Centro
3 de maio	Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo

Estas reuniões tiveram como objetivos:

1. informar as entidades promotoras sobre o estudo;
2. informar as entidades promotoras dos critérios de seleção dos agrupamentos que participam no estudo;
3. informar as entidades promotoras dos critérios de seleção das turmas participantes e dos restantes atores educativos (professores titulares de turma do 4.º ano; professores do 5.º ano das disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Inglês; técnicos das AEC de Ensino da Música, Ensino de Inglês, Atividades Lúdico-Expressivas e Atividade Física e Desportiva; pais e encarregados de educação dos alunos de 4.º ano);
4. constituir a lista dos 208 agrupamentos que participam no estudo;
5. entregar às entidades promotoras os pedidos de autorização aos pais, para que os educandos possam participar no estudo.

As reuniões decorreram em dois momentos, o primeiro de apresentação e explicação do estudo com recurso a uma apresentação em suporte *power point*, e o segundo momento para esclarecimento de dúvidas e entrega dos pedidos de autorização para pais/encarregados de educação. Ainda no decurso das reuniões solicitámos às entidades promotoras, com mais de um agrupamento, que indicassem um agrupamento para participar no estudo (algumas deixaram essa informação, outras enviaram posteriormente).

Na reunião realizada na Direção de Serviços da Região Algarve estiveram presentes todas as entidades promotoras, nas restantes reuniões estiveram representadas aproximadamente 60% das entidades.

Após as reuniões, procedemos ao envio de um *e-mail* a todas as entidades promotoras e aos Agrupamentos indicados por estas, com informação detalhada sobre o estudo. Os pedidos de autorização para serem entregues aos pais/encarregados de educação dos alunos selecionados para participarem no estudo, cujas entidades promotoras não compareceram na reunião, foram enviados por correio, diretamente para os agrupamentos indicados pelas entidades promotoras.

d) Aplicação dos Questionários

Os questionários em papel foram enviados por correio aos agrupamentos participantes no estudo e os códigos de acesso aos questionários *on-line* foram enviados por *mail* às entidades promotoras e agrupamentos, tendo sido criados códigos para cada agrupamento, de forma a permitir um maior controlo na receção e identificação dos mesmos. Contudo, estes dados são apenas usados para esse fim, permanecendo salvaguardado o anonimato dos respondentes e a confidencialidade das respostas.

Os códigos foram enviados tendo em conta as duas situações possíveis: o Agrupamento ser entidade promotora e o Agrupamento não ser entidade promotora (Tabela 7).

Tabela 7. *Questionários enviados aos agrupamentos e entidades promotoras*

O agrupamento não é entidade promotora		O agrupamento é entidade promotora
Entidades promotoras	Agrupamento	
<ul style="list-style-type: none">• Responsável pela coordenação das AEC na entidade promotora• Responsável das AEC da entidade parceira (caso se aplique)• Técnicos de Ensino de Inglês• Técnicos de Atividade Física e Desportiva• Técnicos de Ensino da Música• Técnicos de Atividades Lúdico-Expressivas	<ul style="list-style-type: none">• Responsável pela coordenação das AEC no agrupamento• Professores titulares de turma (4.º ano)• Alunos de 5.º ano• Professores do 2.º ciclo – (Inglês, Educação Física e Educação Musical)	<ul style="list-style-type: none">• Responsável pela coordenação das AEC no agrupamento• Responsável das AEC da entidade parceira (caso se aplique)• Professores titulares de turma (4.º ano)• Alunos de 5.º ano• Professores do 2.º ciclo – (Inglês, Educação Física e Educação Musical)• Técnicos de Ensino de Inglês• Técnicos de Atividade Física e Desportiva• Técnicos de Ensino da Música• Técnicos das Atividades Lúdico-Expressivas

O prazo de devolução dos questionários em papel foi 20 de junho e dos questionários *online*, 28 de junho.

As tabelas seguintes ilustram o número de questionários *online* validados (Tabela 8) e o número de questionários enviados e recebidos e respetivas taxas de retorno (Tabela 9).

Nos questionários *online* não é possível apresentar os cálculos das taxas de retorno em virtude de se desconhecer o número total de inquiridos envolvidos em cada agrupamento e/ou entidade promotora.

Tabela 8. *Número de questionários online, validados*

Questionários	N.º de questionário validados
Questionário – Agrupamento (Responsável pela coordenação das AEC)	151
Questionário - Professores titulares de turma	448
Questionário - Técnico de Atividade Física e Desportiva	277
Questionário - Técnico de Atividades Lúdico-Expressivas – ALE	170
Questionário - Técnico de Ensino da Música	157
Questionário - Técnico de Ensino de Inglês	298
Questionário - Alunos 5.º ano	4119
Questionário - Professores do 2.º ciclo	499
Questionário - Entidade promotora/parceira (responsável pela execução das AEC) N.º de respondentes na qualidade de : Entidade promotora (73 questionários) Entidade promotora executora (49 questionários) Entidade parceira (76 questionários)	198

Tabela 9. *Número de questionários validados de pais e de alunos de 4.º ano*

Sujeitos	Questionários enviados		Questionários recebidos	
	N		N	%
Alunos de 4.º ano	8240		6132	74,4%
Pais/encarregados de educação	8240		5622	68,2%

A percentagem de retorno dos questionários dos alunos de 4.º ano, foi de 74,0%, sendo a percentagem de questionários validados de 74,4%, já a taxa de retorno dos questionários dos pais/encarregados de educação dos alunos de 4.º ano foi de 68,2%, e a taxa de questionários validados foi de 69,1%. Contudo, importa referir que, ainda que tenham sido enviados 40 questionários para serem aplicados aos alunos de 4.º ano e 40 para os pais e encarregados de educação destes alunos⁷, em alguns agrupamentos não foi possível cumprir este critério. Por outro lado, só responderam aos questionários os alunos cujos pais entregaram previamente a autorização para os seus educandos participarem no estudo.

⁷ Foi previamente definida uma amostra de 40 alunos e respetivos pais/encarregados de educação, por Agrupamento, sendo que, os Agrupamentos foram informados de que deveriam aplicar 20 questionários a alunos de 4.º ano de uma escola na proximidade da sede do Agrupamento e a 20 alunos de uma escola ou mais escolas que fossem as mais afastadas da escola sede.

e) Tratamento e análise dos dados

No tratamento e análise dos dados foram utilizadas técnicas de **natureza quantitativa** – estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, em percentagem, média e desvio padrão) e de **natureza qualitativa** - análise de conteúdo.

Análise quantitativa

Os dados dos questionários foram transferidos para o programa informático IBM®SPSS® Statistics Version 21, para a organização e sistematização dos dados de forma a ser possível fazer a análise dos resultados. Por conseguinte, foram criadas 13 bases (alunos de 4.º ano, alunos de 5.º ano, pais/encarregados de educação de alunos de 4.º ano, professores de 2.º ciclo, professores titulares de turma, técnicos de Ensino de Inglês, técnicos de Ensino da Música, técnicos de Atividade Física e Desportiva, técnicos de Atividades Lúdico-Expressivas, direção do agrupamento de escolas, entidade promotora, entidade promotora executora e entidade parceira).

Recorremos à estatística descritiva que “descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados” (Hill & Hill, 2005, p.192) tendo sempre presente a triangulação dos dados. Segundo Yin (2005), um dos princípios para a recolha de dados num desenho de investigação deste género deve ser a utilização de várias fontes de evidência, em que a “triangulação: fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências” (p.125), porque baseada em fontes distintas de informação, permite que qualquer descoberta ou conclusão seja muito mais convincente e acurada tendo em vista a corroboração do mesmo facto ou fenómeno. A opção pela triangulação de dados provenientes de uma amostra representativa pesou na decisão pela estatística descritiva, em que privilegiámos o uso de valores absolutos e relativos, em percentagens, que nos permite uma análise e interpretação mais aprofundada que a utilização das medidas de tendência central.

Também recorremos a análise de estatística inferencial. Sendo as variáveis dos tipos nominal e ordinal, os tipos de inferência estatística aplicáveis têm que ser não-paramétricos; assim, recorremos ao Qui-quadrado de Pearson (χ^2) para avaliar a significância estatística, complementado com o Cramer's V para avaliar a intensidade

(ou relevância) das associações significativas. Na qualificação da significância (p) utilizámos a seguinte escala:

$0,05 \geq p > 0,01$ significativo

$0,01 \geq p > 0,001$ muito significativo

$0,001 \geq p$ altamente significativo

As variáveis caracterizadoras (Entidade Promotora e Índice de Desenvolvimento Social) foram cruzadas com todas as restantes variáveis medidas, para avaliar o seu efeito (importância) nestas. As variáveis habilitação da mãe e habilitação do pai foram cruzadas apenas com as medidas em que teria sentido considerar a sua influência. Não apresentamos os resultados destes cruzamentos porque esta influência revelou-se irrelevante em todas as dimensões analisadas.

Análise qualitativa

Tendo em conta a complexidade dos fenómenos educativos em geral e do objeto de estudo em análise, i.e., a avaliação externa das AEC, considerámos à partida como vantajoso utilizar métodos qualitativos como forma de aprofundamento dos dados a obter tendo em vista uma maior compreensão desta realidade.

Os dados foram suscitados pelos investigadores tendo sido obtidos através de perguntas abertas solicitadas nos questionários aplicados aos diversos sujeitos da amostra.

Para as perguntas de resposta aberta, procedeu-se à análise de conteúdo dos seus elementos constitutivos, com o fim de categorizar, organizar e sintetizar a informação obtida. Assim, procedeu-se à identificação de categorias baseadas na comunalidade de significado de todas as unidades discursivas (princípio da exaustividade) enunciadas em cada questão (princípio da homogeneidade) de forma a extrair-se um conhecimento condensado e a reduzir a extensa e dispersa informação inicial (Giglione & Matalon, 1992). Para a construção das categorias foram seguidos procedimentos designados como “abertos” na medida em que estas emergiram do próprio material em análise, simultaneamente, tais categorias radicaram também nos tópicos de questionamento estabelecidos no próprio questionário (princípio da pertinência). Os critérios de

categorização foram explicitados e alvo de análise por parte de três investigadores por forma a verificar-se a validade da mesma e a encontrar-se um acordo nos casos em que se encontrassem divergências.

Foram utilizadas unidades de registo semânticas, ou seja, os elementos a codificar constituíram-se como unidades de significado “independentemente da palavra ou palavras com que foram, expressas na mensagem. Uma só ideia do emissor da mensagem pode estar expressa por uma só frase, por duas ou mais frases (...) por uma parte de uma frase (...) por uma só palavra” (Esteves, 2006, p.114). Foi esta a forma seguida para isolar os diferentes sentidos do material escrito em análise.

A quantificação das ocorrências, ou unidades de enumeração, foi realizada seguindo-se o critério de registo de cada ideia diferente, por categoria ou subcategoria, enunciada pelo mesmo sujeito e não o número de vezes que o mesmo a havia referido ou repetido.

O procedimento seguido permitiu classificar o material recolhido e estabelecer inferências sobre as unidades discursivas, de modo a fazer a interpretação dos dados (Bardin, 1977).

Os dados resultantes da análise de conteúdo são apresentados em tabelas, geralmente colocadas em apêndice, sendo a análise dos dados exposta no presente relatório recorrendo à estatística descritiva (frequências absolutas e/ou relativas) complementada, sempre que se considere relevante, com exemplos ilustrativos das categorias ou subcategorias criadas.

3. Descrição e caracterização da amostra

Começamos por fazer a descrição geral da amostra, a partir do universo do qual foi extraída, tendo em conta os critérios definidos para a seleção: entidade promotora (EP), Índice de Desenvolvimento Social (IDS) e escolaridade dos pais, recorrendo à estatística descritiva (frequências absolutas e frequências relativas, em percentagem).

3.1. Tipologia de entidade promotora

De acordo com o n.º 14 do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, e na redacção que lhe é dada pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, podem ser promotoras das Atividades de Enriquecimento Curricular: autarquias locais; associações de pais e de encarregados de educação; instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e agrupamentos de escolas.

A seleção da amostra teve por base a lista de “Entidades promotoras das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico – Ano letivo 2012/2013”, disponibilizado pela Direção-Geral da Educação.

Na Tabela 10 e nas Figuras 1 e 2 apresentamos a distribuição da população e da amostra pelas quatro tipologias de entidades promotoras e por regiões.

Tabela 10. *Distribuição da população e da amostra pelas tipologias de entidades promotoras e por região (frequências absolutas)*

Regiões	Tipologia das entidades promotoras								Total	Amostra
	Agrup. de escolas		Autarquia		Associação de pais		IPSS			
	População	Amostra	População	Amostra	População	Amostra	População	Amostra		
Norte	46	22	72	32	-	-	-	-	118	54
Centro	36	13	59	29	2	-	4	3	101	45
LVT	3	1	71	32	67	29	11	6	152	68
Alentejo	18	8	37	20	-	-	1	-	56	28
Algarve	5	-	14	8	4	1	2	2	25	11
Total	108	44	253	121	73	30	18	11	452	206

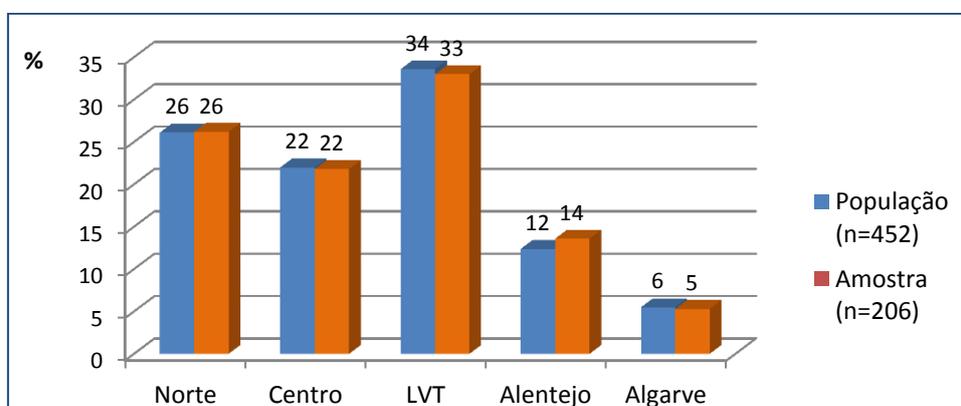


Figura 1: Distribuição da população e da amostra por região (frequências relativas)

Relativamente à distribuição da população pelas cinco regiões, verifica-se que a região de Lisboa e Vale do Tejo é a que apresenta maior número de EP (N=152, 34%) e inclui as quatro tipologias de entidades promotoras. A região norte conta com 118 EP (26%) distribuídas apenas por duas tipologias (autarquias e agrupamentos de escolas). A região Centro tem 101 EP (33%) e as quatro tipologias ainda que as associações de pais e as IPSS sejam em número reduzido. Na região Alentejo encontramos 56 EP (12%), sobretudo autarquias e agrupamentos e apenas uma IPSS. Por fim, o Algarve, sendo a região geograficamente menor, é também aquela que conta com menos EP, são 25 (6%) e as autarquias são a maioria.

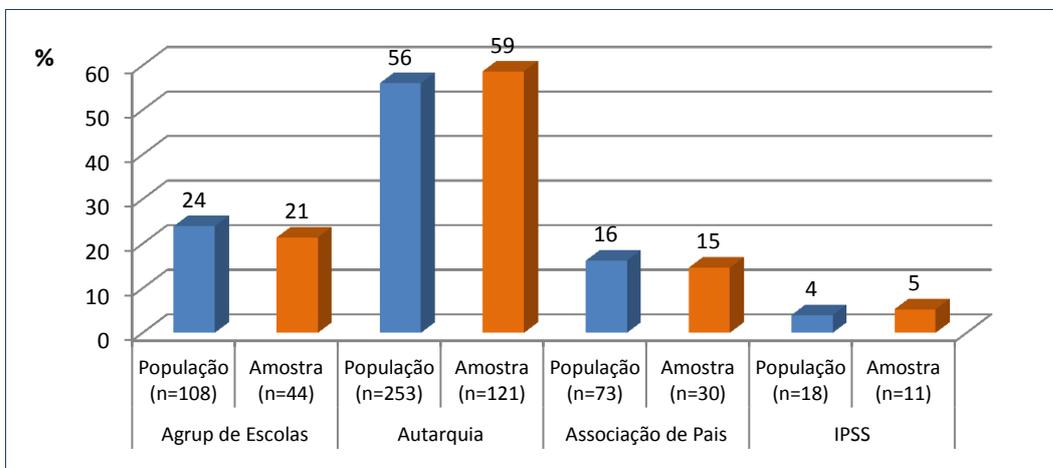


Figura 2: Distribuição da população e da amostra por tipologia de entidade promotora (frequências relativas)

Considerando o número de EP da população e da amostra relativamente às quatro tipologias de EP, observa-se que estas são na sua maioria as autarquias (N=253, 56%) e os agrupamentos de escolas (N=108, 24%) e que estão representadas nas cinco regiões. A amostra é constituída por 121 autarquias (59%) e 44 agrupamentos (21%). Entre as EP da população, há 73 associações de pais (16%) que se concentram na região de Lisboa e Vale do Tejo e 18 IPSS (4%) que também estão concentradas nesta região, sendo que a amostra inclui 30 associações de pais (15%) e 11 IPSS (5%).

3.2. Índice de Desenvolvimento Social

A amostra inclui agrupamentos de escolas distribuídos, em cada região, pelos diferentes níveis de IDS (Tabela 11 e Figura 3).

Tabela 11. *Distribuição dos agrupamentos por Índice de Desenvolvimento Social em cada região*

	IDS				Total	
	1	2	3	4		
Alentejo	6	15	6	1	28	
Algarve	2	0	5	4	11	
Centro	3	12	17	13	45	
Lisboa e Vale do Tejo	1	2	8	57	68	
Norte	2	13	19	20	54	
Total	Frequência absoluta (N)	14	42	55	95	206
	Frequência relativa (%)	6,8	20,4	26,7	46,1	100%

Observa-se que 46% dos agrupamentos pertence a concelhos com IDS=4 e que 27% estão no IDS=3, 20% no IDS=2 e 7% localizam-se em concelhos com IDS=1. Globalmente, 73% dos agrupamentos situa-se em concelhos com IDS de nível 3 e 4, sendo o Alentejo a região com maior número de agrupamentos localizados em concelhos com IDS=1 e IDS=2. Em oposição está a região de Lisboa e Vale do Tejo que inclui o maior número de agrupamentos em concelhos com IDS=4. É nas regiões do Norte e do Centro que encontramos mais agrupamentos em concelhos com IDS=3. No gráfico da Figura 3 observa-se a percentagem de agrupamentos localizados em concelhos com diferentes níveis de IDS, em cada uma das regiões

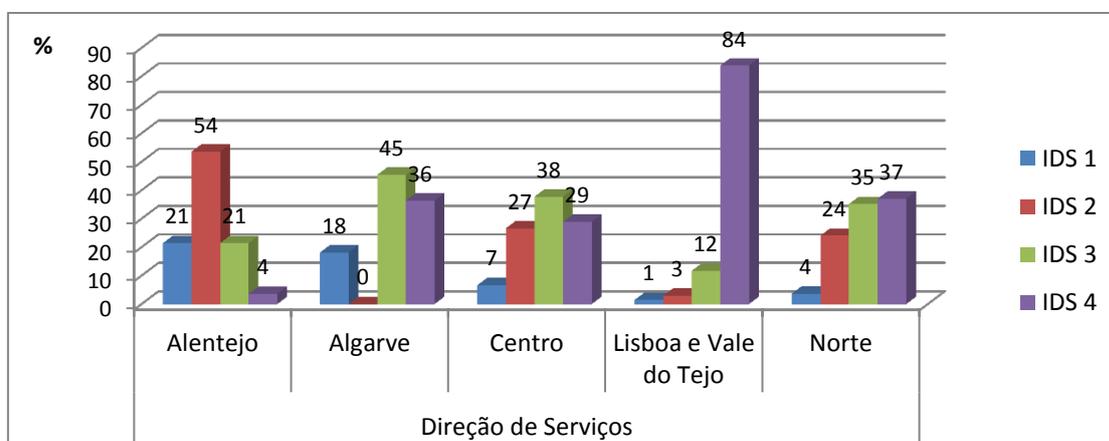


Figura 3. Distribuição dos agrupamentos por Índice de Desenvolvimento Social em cada região (frequências relativas)

O Alentejo destaca-se pelo número residual de agrupamentos em concelhos com IDS=4 (4%) e a predominância de agrupamentos em concelhos com IDS=2 (54%), sendo de assinalar a ausência de agrupamentos em concelhos com IDS=2 no Algarve, região em que se verifica algum equilíbrio no número de agrupamentos em concelhos com IDS=3 (45%) e IDS=4 (36%). O principal destaque vai para a região de Lisboa e Vale do Tejo, em que a maioria dos agrupamentos pertence a concelhos com IDS=4 (84%), sendo residual o número de agrupamentos com IDS=1 (1%) e IDS=2 (3%).

O gráfico da Figura 4 permite-nos fazer uma leitura rápida do IDS predominante em cada região, tendo em conta a percentagem de agrupamentos localizados em concelhos com IDS 1, 2, 3 e 4.

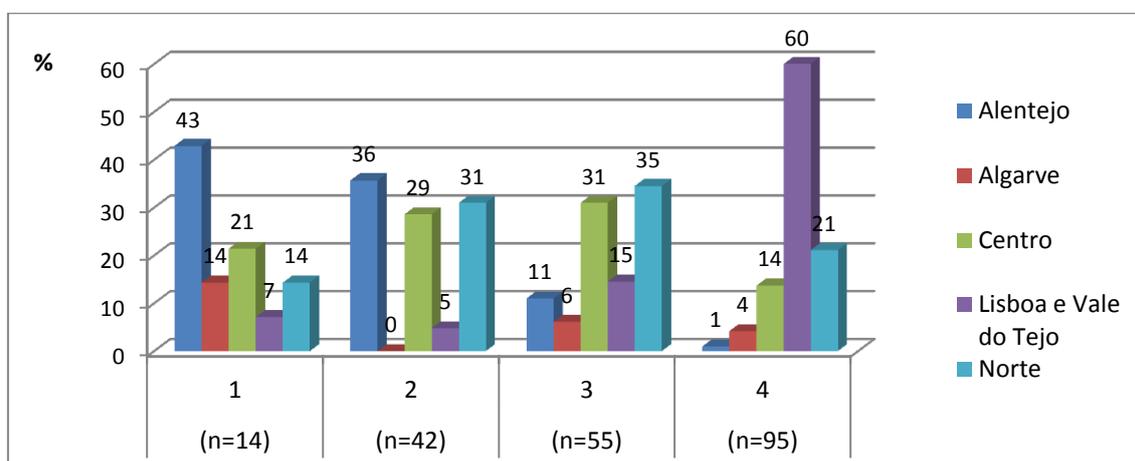


Figura 4. Distribuição dos agrupamentos por regiões em cada nível de IDS (frequências relativas)

Neste gráfico é bem evidente a assimetria das regiões relativamente ao nível de IDS, 43% dos agrupamentos localizados em concelhos com IDS=1 estão no Alentejo, sendo também esta região a que reúne maior número de concelhos com IDS=2. No extremo oposto situa-se a região de Lisboa e Vale do Tejo que concentra 60% dos concelhos com IDS=4. Na região Norte localizam-se 31% dos concelhos com IDS=2 e 35% dos concelhos com IDS=3, situação semelhante à que se verifica no Centro, onde se situam 29% dos concelhos com IDS=2 e 31% dos concelhos com IDS=3.

3.3. Nível de escolaridade dos pais e mães

A escolaridade dos pais está organizada em três níveis, segundo a média do número de anos curriculares a que corresponde a habilitação de cada pai e de cada mãe:

Nível 1: 4,8 - 7,5

Nível 2: 7,6 - 10,4

Nível 3: 10,5 - 13,2

Na Tabela 12 observa-se o número de agrupamentos em que os pais e as mães apresentam níveis de escolaridade 1, 2 e 3.

Tabela 12. *Escolaridade média dos pais e mães (frequências absolutas)*

Níveis de escolaridade	Frequência Absoluta (N)		
	Mãe	Pai	Total
Nível 1 (4,8 - 7,5)	25	77	99
Nível 2 (7,6 - 10,4)	134	95	229
Nível 3 (10,5 - 13,2)	39	26	65
Sem informação	8	8	16
Total	206	206	412

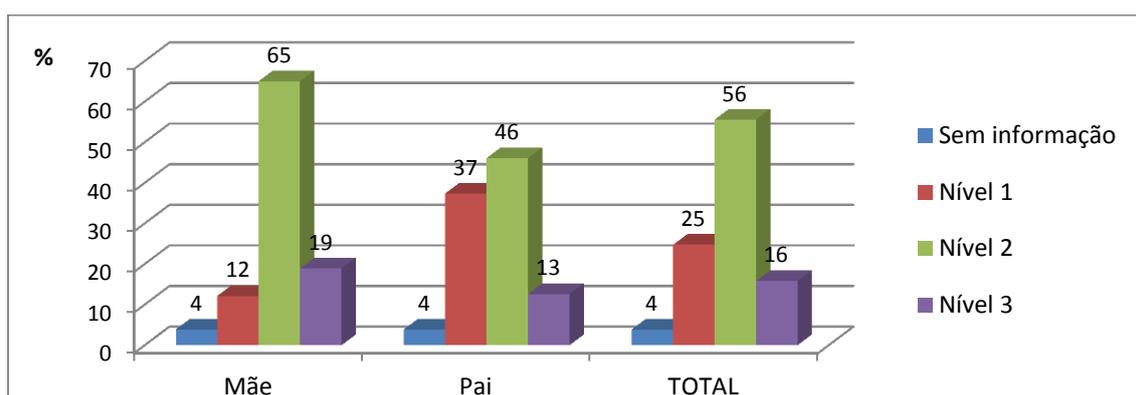


Figura 5. *Escolaridade média dos pais e mães (frequências relativas)*

Na maioria dos agrupamentos a escolaridade média dos pais e mães situa-se no nível 2 (56%), ainda que numa percentagem considerável de agrupamentos a escolaridade média seja de nível 1 (25%) e que 16% seja de nível 2. Observam-se diferenças assinaláveis entre a escolaridade dos pais e das mães. A percentagem de agrupamentos cuja escolaridade média dos pais é muito baixa (nível 1) é superior à das mães, 37% e

12%, respetivamente. Por conseguinte, o número de agrupamentos em que as mães têm uma escolaridade média de nível 2 (65%) e de nível 3 (19%) é superior ao número de agrupamentos cujos pais têm escolaridade média de nível 2 (46%) e de nível 3 (13%). Os dados apontam, claramente para um maior número de agrupamentos em que o nível de escolarização das mães é superior aos dos pais.

Os gráficos seguintes (Figuras 6 e 7) ilustram o nível médio de escolaridades dos pais e das mães nos agrupamentos que fazem parte da amostra, em cada uma das cinco regiões.

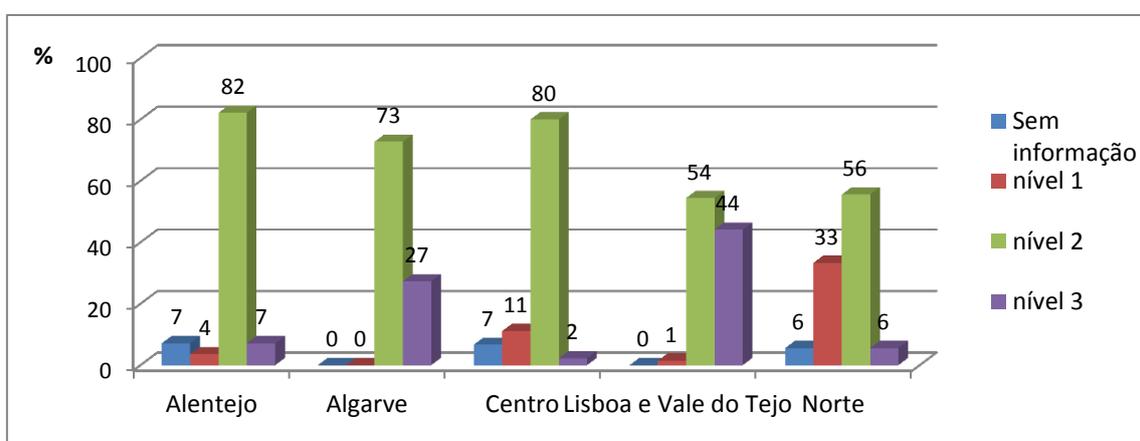


Figura 6. Escolaridade média das mães por região (frequências relativas)

Nas regiões, Alentejo, Algarve e Centro, o nível médio de escolaridade das mães é 2, sendo de 82%, 73% e 80%, respetivamente. Nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo e Norte, ainda que a escolaridade das mães na maioria dos agrupamentos também seja de nível 2, (54% e 56%), na região Lisboa e Vale do Tejo há uma percentagem considerável agrupamentos (44%) em que as mães têm escolaridade média de nível 3 e no Norte, em 33% dos agrupamentos, a escolaridade médias das mães é de nível 1.

A comparação entre a escolaridade dos pais e das mães nas cinco regiões, aponta claramente para a região Lisboa e Vale do Tejo como a que reúne mais agrupamentos em que a escolaridade dos pais e das mães é mais equilibrada e também mais elevada.

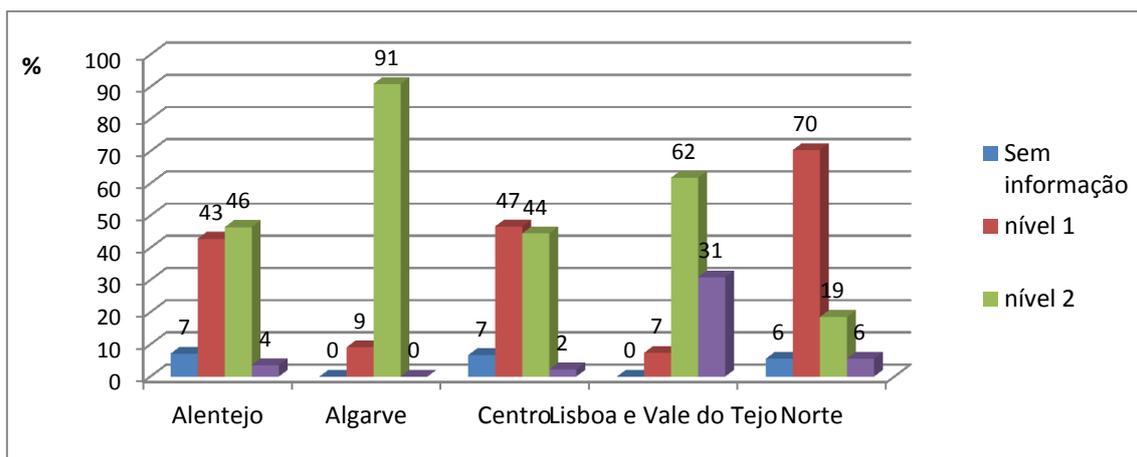


Figura 7. Escolaridade média dos pais por região (frequências relativas)

Nos agrupamentos do Algarve a escolaridade média dos pais é de forma muito expressiva, de nível 2 (91%), na região de Lisboa e Vale do Tejo, em 62% dos agrupamentos a escolaridade dos pais também é de nível 2, sendo, ainda, esta região a que reúne maior percentagem de agrupamentos em que a escolaridade média dos pais é de nível 3 (31%). A região Norte destaca-se pela elevada percentagem de agrupamentos (70%) em que a escolaridade média dos pais é de nível 1. No Alentejo e no Centro há algum equilíbrio no número de agrupamentos de nível 1 e de nível 2.

3.4. Caracterização dos perfis da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por diversos inquiridos, perfazendo um total de **13 perfis**: alunos de 4.º ano (A 4.º) e de 5.º ano de escolaridade (A 5.º); professores titulares de turma (PTT) de 4.º ano; técnicos de Ensino de Inglês (TEI), técnicos de Ensino da Música (TEM), técnicos de Atividade Física e Desportiva (TAFD) e técnicos de Atividades Lúdico-Expressivas (TALE); professores de 2.º ciclo (5.º ano) de Educação Musical (PEM), Educação Física (PEF) e de Inglês (PI); pais/encarregados de educação (EE); entidades promotoras/parceiras (EP) e direção de agrupamento (DA).

Os dados apresentados foram tratados com procedimentos de estatística descritiva (frequências absolutas e frequências relativas em percentagens).

Entidades promotoras

No que se refere às **entidades promotoras**, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, na redação que lhe é dada pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, estabelece-se no n.º 14 que podem ser promotoras das Atividades de Enriquecimento Curricular, as autarquias locais, as associações de pais e de encarregados de educação (APEE), instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e agrupamentos de escolas. Na Figura 8, apresentamos a distribuição da amostra e o número de participantes (N) por tipologia de entidade.

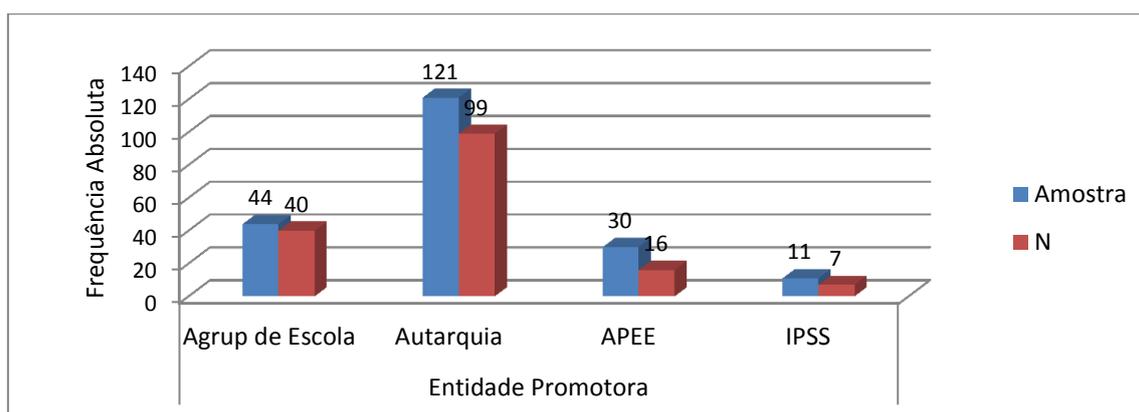


Figura 8. Entidades promotoras (frequências absolutas)

Fonte: *Questionário das Entidades Promotoras e Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Participaram no estudo 162 entidades promotoras, que correspondem a 79% da amostra. No que se refere á tipologia das entidades promotoras, responderam aos questionários 40 agrupamentos de escolas, 99 autarquias, 16 associações de pais e encarregados de educação e 7 instituições particulares de solidariedade social.

A amostra previamente definida incluía 206 entidades promotoras, contudo, algumas destas não eram executoras de qualquer AEC e outras apenas asseguravam a oferta de algumas AEC ou das AEC em algumas escolas do agrupamento. Nestas situações, as entidades promotoras recorreram a parcerias para a execução total ou parcial das AEC.

Assim, foram também aplicados questionários às entidades parceiras, razão pela qual o número total de questionários das entidades validados é superior ao número de entidades promotoras da amostra.

O questionário enviado às entidades promotoras que não eram agrupamento de escolas, encontrava-se subdividido em função do tipo de participação da entidade no programa das AEC:

1. **Entidade promotora:** contratualiza com o Ministério da Educação e Ciência, é responsável pelas AEC podendo estabelecer parcerias com outras entidades;
2. **Entidade parceira:** entidade que contratualiza com a Entidade Promotora e é executora das AEC.

Foram validados 198 questionários de entidades, sendo que, os inquiridos podiam responder na qualidade de entidade promotora ou entidade parceira (Tabela 13).

Tabela 13. *Entidades promotoras (autarquias, IPSS e associações de pais e encarregados de educação) e entidades parceiras (frequências absolutas e relativas)*

Entidades	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Entidade promotora	122	61,6
Entidade parceira	76	38,4
Total	198	100,0

Fonte: *Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Responderam ao questionário 122 (62%) entidades promotoras que estabeleceram parcerias para a execução parcial ou total das AEC e 76 (38%) entidades parceiras.

Professores de 5.ºano

O número total de **professores de 5.º ano** que respondeu ao questionário foi de 499, sendo 191 professores de Inglês (38 %), 165 professores de Educação Física (33%) e 142 professores da disciplina de Educação Musical (29%), conforme se ilustra na Figura 9.

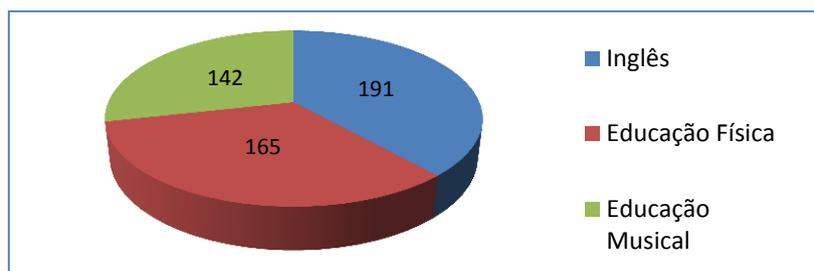


Figura 9. Professores de 2.º ciclo (frequências absolutas)

Fonte: Questionário dos Professores do 2.º Ciclo, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Técnicos das AEC

Foram construídos questionários para diferentes **técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular** (Atividade Física e Desportiva, Ensino de Inglês, Ensino da Música e Atividades Lúdico-Expressivas). O número total de questionários respondidos foi de 902 (Tabela 14).

Tabela 14. Distribuição dos técnicos por AEC (frequências absolutas e relativas)

Técnicos das AEC									Total
EI		AFD		EM		ALE			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	
298	33	277	31	157	17	170	19	902	

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Responderam ao questionário, 298 técnicos de EI (33%), 277 de AFD (31%), 170 técnicos de ALE (19%) e 157 de EM (17,4%).

Tabela 15. Distribuição dos técnicos das AEC por entidade promotora (frequências absolutas e relativas)

Entidade Promotora	Técnicos das AEC								Total	
	EI		AFD		EM		ALE			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AE	86	28,9	79	28,5	46	29,3	50	29,4	261	28,9
AL	182	61,1	168	60,6	95	60,5	103	60,6	548	60,8
APEE	21	7,0	22	7,9	13	8,3	10	5,9	66	7,3
IPSS	9	3,0	8	2,9	3	1,9	7	4,1	27	3,0
Total	298	100,0	277	100,0	157	100,0	170	100,0	902	100,0

A maioria dos técnicos das AEC tem a autarquia como entidade promotora (60,8%; N=548) e cerca de 30% (N=261), o agrupamento. As APEE e as IPSS são as entidades com menos técnicos perfazendo as duas juntas um total de 93 técnicos, equivalendo a 10,3% da amostra dos técnicos das AEC. Esta distribuição traduz os pressupostos da representatividade da população, evidenciada nos cálculos da amostra.

Alunos de 4.º ano

Foram validados 6132 questionários de **alunos de 4.º ano**, a partir dos quais pudemos apurar as AEC que estes frequentavam (Tabela 16).

Tabela 16. *AEC frequentadas pelos alunos de 4.º ano (frequências absolutas relativas)*

AEC	Frequências absolutas (N=6132)	Frequências relativas %
Ensino de Inglês	5337	87,0
Atividade Física e Desportiva	5302	86,5
Ensino da Música	4286	69,9
Atividades Lúdico-Expressivas	4659	75,8
Outras atividades	1048	17,7

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

É notória a elevada frequência do EI (87%), da AFD (86.5%) e de ALE (75.8%). Um número menor de alunos frequentava o EM (69.9%) e outras atividades (17.7%). Na Tabela 17 observa-se a participação dos alunos nas atividades que integram as ALE.

Tabela 17. *Atividades Lúdico-Expressivas frequentadas pelos alunos de 4.º ano (frequências absolutas e relativas)*

Atividades Lúdico-Expressivas	Frequências absolutas (N=4659)	Frequências relativas (%)
Expressão plástica e visual	2628	42,9
Expressão musical	2069	33,7
Movimento e drama/teatro	1392	22,7
Dança	923	15,1
Percursos culturais e de exploração do meio	659	10,7
Multimédia	659	10,7
Atividades lúdicas e de animação	626	10,2

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Dentro da oferta das ALE, a Expressão plástica e visual é a atividade mais frequentada (43%), a Expressão musical surge em segundo lugar (34%), o Movimento e drama/teatro conta com 23% dos alunos e a Dança com 15%. A frequência de outras atividades é inferior a 11%.

Alunos de 5.º ano

Responderam ao questionário 4419 **alunos do 5.º ano**. As atividades que estes frequentaram no 1.º ciclo encontram-se na Tabela 18.

Tabela 18. *AEC frequentadas pelos alunos de 5.º ano (frequências absolutas e relativas)*

AEC	Frequências absolutas (N=4419)	Frequências relativas %
Ensino de Inglês	4 227	95,7
Atividade Física e Desportiva	4 166	94,3
Ensino da Música	3 602	81,5
Atividades Lúdico-Expressivas	2 091	47,3
Outras atividades	997	22,6

Fonte: *Questionário Alunos do 5.º Ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Verifica-se que as AEC mais frequentadas pelos alunos que se encontram no 5.º ano, foram o EI (96%), a AFD (94%) e o EM (82%). Um número menor de alunos frequentou as ALE (47%) e outras atividades (23%).

No que se refere às Atividades Lúdico-Expressivas, na Tabela 19 apresentamos a distribuição dos alunos pelas diversas atividades.

Tabela 19. *Atividades Lúdico-Expressivas frequentadas pelos alunos de 5.º ano (frequências absolutas e relativas)*

Atividades Lúdico-Expressivas	Frequências absolutas (N=2091)	Frequências relativas (%)
Expressão plástica e visual	1787	40,4
Expressão musical	1237	28,0
Movimento e drama/teatro	642	14,5
Dança	414	9,4
Percurso culturais e de exploração do meio	279	6,3
Atividades lúdicas de animação	543	12,3
Multimédia	305	6,9

Fonte: *Questionário Alunos do 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observa-se na tabela que as atividades mais frequentadas foram a Expressão plástica e visual (40,4%) e a Expressão musical (28%) e as que registaram menor número de alunos foram os Percursos culturais e de exploração do meio (6,3%) e a Multimédia (6,9%).

A comparação das AEC frequentadas pelos alunos de 4.º ano com as que os alunos de 5.º ano referem ter frequentado e tendo em conta que são alunos que pertencem aos mesmos agrupamentos, evidencia uma diminuição de alunos nas AEC. Com efeito, no EI observa-se uma diminuição de 96% para 87%, na AFD, a diminuição foi de 94% para 87%, o EM segue a mesma tendência, passa de 82% para 70% e o mesmo acontece com “outras” atividades oferecidas nos agrupamentos, com uma redução de 23% para 16%. Em sentido inverso temos apenas a ALE cuja frequência registou um aumento relevante, de 47% para 76%.

4. Avaliação da Implementação do Programa das AEC

A componente de avaliação da implementação do programa das AEC está dividida em duas dimensões de análise, a organizacional e a pedagógica que, por sua vez se operacionaliza em diversos indicadores. Através destes indicadores e das variáveis correspondentes recolhemos a informação que nos permite avaliar a implementação do programa das AEC nestas duas dimensões.

DIMENSÃO ORGANIZACIONAL

A dimensão organizacional inclui um conjunto de **12 indicadores** que foram divididos em variáveis que, de um modo geral, correspondem a questões colocadas a diferentes grupos de inquiridos. Os indicadores na dimensão organizacional são:

- Atividades oferecidas
- Parcerias
- Horários
- Perfil dos técnicos
- Condições laborais dos técnicos
- Formação e avaliação dos técnicos
- Constituição das turmas
- Espaços e materiais
- Participação e envolvimento dos pais
- Abertura ao meio
- Equidade e igualdade
- Avaliação do programa

4.1. Oferta de AEC

Relativamente ao indicador oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular, a avaliação teve por base quatro variáveis: a) *AEC oferecidas nos agrupamentos*, b) *abrangência das AEC*, c) *estabilidade das AEC*, e d) *substituição dos técnicos das AEC*. Os dados foram recolhidos nos questionários das direções dos agrupamentos e das entidades promotoras sendo apresentados em tabelas sob a forma de frequências absolutas e relativas, em percentagens.

Na Tabela 20 são apresentadas as *AEC oferecidas nos agrupamentos*.

Tabela 20. *AEC oferecidas nos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)*

AEC	Frequências absolutas (N=151 ⁸)	Frequências relativas (%)
Ensino de Inglês	149	98,7
Ensino da Música	96	63,6
Atividade Física e Desportiva	146	96,7
Atividades Lúdico-Expressivas	118	78,1
Outras	45	29,8

Fonte: *Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

As AEC predominantemente oferecida nos agrupamentos de escolas são o EI (98,7%), a AFD (96,7%), as ALE (78,1%) e o EM (63,6%) também são oferecidas “outras” AEC em 30% dos agrupamentos.

Tabela 21. *AEC por entidades promotoras/parceiras (frequências absolutas e relativas)*

Tipo de entidade promotora	AEC									
	EI		EM		AFD		ALE		Outra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AL (N=99)	37	37,4	29	29,3	37	37,4	26	26,3	7	7,1
APEE (N=16)	8	50,0	6	37,5	8	50,0	5	31,3	2	12,5
IPSS (N=7)	3	42,9	3	42,9	3	42,9	1	14,3	7	100,0
AE (N=40)	39	97,5	27	67,5	38	95,0	35	87,5	10	25,0
Entidade Parceira (N=76)	56	73,7	44	57,9	57	75,0	36	47,4	8	10,5

⁸ Número de agrupamentos que responderam ao questionário

Os agrupamentos e as entidades parceiras são, de entre o conjunto de entidades, as que conseguem responder melhor à oferta das quatro AEC. Praticamente todos os agrupamentos oferecem o EI e a AFD.

No que diz respeito à oferta das ALE, considerando apenas os 118 agrupamentos que oferecem esta atividade (Tabela 22), é visível a predominância da *expressão plástica e visual* (78%), logo a seguir, mas com menos representatividade, surgem a *expressão musical* (51%), o *movimento e drama/teatro* (43%) e as *atividades lúdicas e de animação* (20%).

Tabela 22. *Atividades Lúdico-Expressivas oferecidas nos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)*

Atividades Lúdico-Expressivas	Frequências absolutas (N=118 ⁹)	Frequências relativas (%)
Expressão plástica e visual	92	78,0
Expressão musical	60	50,8
Movimento e drama/Teatro	51	43,2
Atividades lúdicas e de animação	37	31,4
Dança	23	19,5
Multimédia	14	11,9
Percursos culturais e de exploração do meio	8	6,8

Fonte: *Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Do cruzamento da oferta que faz parte das ALE com a variável de contexto “entidades promotoras” obtivemos os seguintes dados: i) *Expressão Plástica e Visual* (75% de APEE e IPSS; cerca de 67% de AE e pouco mais de 50% de AL); ii) *Expressão Musical* (33% de AE e AL; um pouco mais 50% de APEE e cerca de 67% de IPSS); iii) *Movimento e Drama/Teatro* (50% de IPSS e um pouco mais de 50% de APEE, 33%) de AL e cerca de 20% de AE; iv) *Atividades Lúdicas e de Animação* (20% de AE e APEE; 25% de AL e 33% de IPSS; v) *Dança* (10% de AE, AL e IPSS; quase 30% de APEE); vi) *Multimédia* (16% das AE, 7% das AL e 11% das APEE; as IPSS não oferecem Multimédia); vii) *Percursos Culturais e de Exploração do Meio* (menos de 6% de AE e AL e 13% de IPSS; as APEE não oferecem esta atividade).

⁹ Número total de agrupamentos que oferece atividades lúdico-expressivas

Na Tabela 23 observa-se que há, ainda, 45 agrupamentos (30%) que oferecem “outras” atividades, estas foram analisadas com a técnica de análise de conteúdo, tendo sido identificadas 37 unidades de registo que foram organizadas em categorias conforme se pode observar na Tabela 21.

Tabela 23. *Outras AEC oferecidas nos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)*

Categorias	Exemplos	Unidades de registo	
		N	%
Tecnologias	TIC, Informática	12	34,3
Atividades de leitura	Animação do livro e da leitura, Hora do conto	3	8,6
Ciências e ambiente	Clube de ciências, Educação ambiental	6	17,1
Expressões artísticas e culturais	Plástica, Expressão dramática, Expressão musical, Artes circenses, Expressões, Artesanato	8	22,9
Desportos individuais e coletivos	Ioga, Equitação, Natação	3	8,6
Jogos de mesa	Xadrez	2	5,7
Língua gestual	Língua gestual	1	2,9
Total de unidades de registo		35	100,0

Fonte: *Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

As *tecnologias* são as atividades mais oferecidas nos 45 agrupamentos (12UR), as *expressões artísticas e culturais* surgem como a segunda oferta presente em maior número de agrupamentos (8UR), as atividades relacionadas com as *ciências e ambiente*, estão em terceiro lugar (6UR). O leque de outras ofertas inclui ainda atividades de *leitura, a religião e valores, os desportos individuais e coletivos* (ioga, equitação, natação), os *jogos de mesa* (xadrez) e a *língua gestual*.

Feita a apresentação da oferta, passamos à avaliação da variável ***abrangência das AEC*** para perceber em que medida, as diferentes entidades (promotoras e parceiras) conseguem assegurar a oferta das AEC em todas as escolas do agrupamento (Tabela 24).

Tabela 24. *Abrangência das AEC oferecidas pelas entidades promotoras e parceiras (frequências absolutas e relativas)*

Abrangência da oferta	Entidades promotoras				Entidades parceiras	
	Agrupamentos		AL/IPSS/APEE		N	%
	N	%	N	%		
Todas as escolas do agrupamento	40	100	40	81,6	50	65,8
Algumas escolas do agrupamento	-	-	9	18,4	26	34,2
Total	40	100	49	100,0	76	100,0

Fonte: *Questionário do Agrupamento, Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Enquanto todos os agrupamentos, na qualidade de entidades promotoras (N=40, 100%), asseguram a oferta das AEC em todas as escolas do agrupamento, as outras entidades não o fazem. Ainda assim, 82% das entidades promotoras (AL/IPSS/APEE) e cerca de 66% das entidades parceiras (quando responsáveis pela execução das AEC) garantem as AEC em todas as escolas do agrupamento.

A última variável considerada no indicador oferta das AEC é a *estabilidade das AEC*. A recolha dos dados foi feita a partir de duas questões: “se no decurso do ano letivo houve substituições de AEC” e “se houve substituição dos técnicos que as asseguram”. No que se refere à primeira questão, os dados recolhidos apontam para uma elevada estabilidade na oferta das AEC no decurso do ano letivo, pois em 95% dos agrupamentos não houve necessidade de substituição de uma AEC por outra (Tabela 25).

Tabela 25. *Substituição das AEC no decurso do ano letivo (frequências absolutas e relativas)*

Substituição de AEC	Frequências absolutas (N=151)	Frequências relativas (%)
Sim	7	4,6
Não	144	95,4

Fonte: *Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Quando questionados sobre as substituições efetuadas, apenas cinco dos sete agrupamentos fazem menção a estas, dois agrupamentos referem que substituíram o EM por ALE, noutro agrupamento a ciência viva foi substituída por ALE. Dois agrupamentos fizeram substituições dentro da oferta das ALE, tendo trocado a expressão plástica e visual, num dos agrupamentos, por multimédia e no outro, por

movimento e drama/teatro¹⁰. Há um agrupamento que refere ter substituído as ciências mas não explicita a substituição e outro assinala três substituições (Inglês, AFD e ALE) e também não explicita as respetivas substituições.

Foram apresentadas 13 justificações para as substituições efetuadas nas AEC que depois de analisadas levaram à criação de quatro categorias (Tabela 26). Em maior número são referidas razões relacionadas com a falta de docentes (N=7), sobretudo na área da música e a ausência temporária dos docentes (N=4). A necessidade de diversificação da oferta e a falta de recursos materiais foram outras das razões apresentadas (N=1).

Tabela 26. *Razões que justificam a substituição das AEC (frequências absolutas)*

Categorias	Exemplos	Unidades de
		Registo N
Ausência temporária de docentes	“Necessidade de substituir o professor por baixa médica.” (EP)	4
Falta de docentes da área	“Insuficiente número de docentes para a área da Música.” (DA) “Rescisão de contrato por parte do técnico que leccionava Educação Musical” (DA) “Falta de professores habilitados para darem música.” (EP) “O número de Docentes de Música não foi suficientes para a oferta.” (EP) “saída de professor” (EP) “Ausência de docente da área [ciências]” (DA)	7
Diversificação da oferta	“Para que os alunos pudessem usufruir de uma variedade de recursos, experiências “ (DA)	1
Falta de recursos materiais	“Porque a expressão plástica envolvia a compra de alguns materiais; cartolinas, cola, tintas... e a Câmara não assumia essas despesas.” (DA)	1
Total		13

Fonte: *Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

No que se refere à substituição imediata dos técnicos das AEC, a atuação das diferentes tipologias de entidades não difere de forma relevante como se pode observar na Tabela 27.

¹⁰ Neste caso não foi possível apurar se estas substituições foram efetivamente substituições ou se tratou da rotatividade prevista no Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho.

Tabela 27. *Substituição imediata dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)*

	Entidades promotoras				Entidades parceiras	
	Agrupamentos		AL/IPSS/APEE		N=76	%
	N=40	%	N=122	%		
Sim	29	72,5	111	91,0	74	97,4
Não	11	27,5	11	9,0	2	2,6

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

As entidades, de um modo geral, procuram acautelar a substituição imediata dos técnicos das AEC, como confirmam as respostas de 73% dos agrupamentos, 91% das AL/IPSS/APEE e 97% das entidades parceiras. Neste ponto parece ser claro que os agrupamentos são as entidades que demoram mais tempo a conseguir a substituição dos técnicos e as entidades parceiras são as que o fazem em menos tempo.

Para além da oferta “clássica” constituída essencialmente pelas AEC de Ensino de Inglês, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e, mais recentemente as Atividades Lúdico-Expressivas, há um número considerável de agrupamentos (30%) que oferece “outras” atividades, alargando a oferta a novas áreas de enriquecimento curricular. Contudo, é necessário acautelar a qualidade desta oferta mediante uma seleção rigorosa e criteriosa que procure valorizar a cultura do meio local, que constitua uma resposta aos interesses e necessidades dos alunos e das famílias, que possa criar oportunidades de experiências novas, ricas e diversificadas, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Outro aspeto que merece atenção, na medida em que tem influência no normal funcionamento das AEC, prende-se com a estabilidade das AEC e dos técnicos, ainda que esta esteja assegurada na grande maioria dos agrupamentos, os dados revelam que os agrupamentos, quando são entidades promotoras, demoram mais tempo a conseguir a substituição dos técnicos enquanto as entidades parceiras são as que o fazem em menos tempo.

4.2. Parcerias

No indicador *parcerias* considerámos três variáveis: a) *parcerias estabelecidas*, b) *relação das parcerias com as AEC* e c) *adequação das parcerias*. Os dados foram recolhidos nos questionários das entidades promotoras e dos agrupamentos e são apresentados em tabelas de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

As entidades promotoras podem assegurar parcial ou totalmente as AEC, podendo estabelecer parcerias com uma ou mais entidades (Tabela 28).

Tabela 28. *Parcerias estabelecidas pelas entidades promotoras (frequências absolutas e relativas)*

	Entidades promotoras			
	Agrupamentos (N=40)		Autarquia/IPSS/APEE (N=122)	
	N	%	N	%
Sim	9	22,5	69	56,6
Não	31	77,5	53	43,4

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

De acordo com os dados, cerca de 23% dos agrupamentos de escolas estabeleceram parcerias para o funcionamento das AEC. Não obstante, as restantes entidades promotoras (autarquias, IPSS e APEE) recorreram mais às parcerias, totalizando 57%.

As entidades podem criar parcerias para a execução de algumas ou de todas as AEC, mas também para assegurar o acesso de todos os alunos às AEC, quer através do transporte destes para as atividades, quer na disponibilização de recursos que possam garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos, inclusive os que têm NEE (Tabela 29 e Figura 10).

Observa-se que a percentagem de parcerias estabelecidas pelos agrupamentos é, para a generalidade das AEC, inferior à das outras entidades promotoras, a exceção vai para o EM e para a oferta completa das AEC. As parcerias para a prestação de outros serviços (transporte de crianças e apoio a crianças com NEE) são residuais, o que não significa que estejam garantidas as condições de acesso de todas as crianças às AEC.

Tabela 29. Relação das parcerias com as AEC (frequências absolutas e relativas)

	Agrupamento (N=40 ¹¹)		Autarquia/IPSS/APEE (N=69 ¹²)	
	N	%	N	%
AFD	27	67,5	57	82,6
ALE	26	65,0	54	78,3
EM	22	55,0	35	50,1
EI	22	55,0	58	84,1
Todas as AEC	15	37,5	5	7,2
Outras AEC	5	12,5	11	15,9
Transporte	1	2,5	4	5,8
Apoio NEE	-	-	2	2,9

Fonte: Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

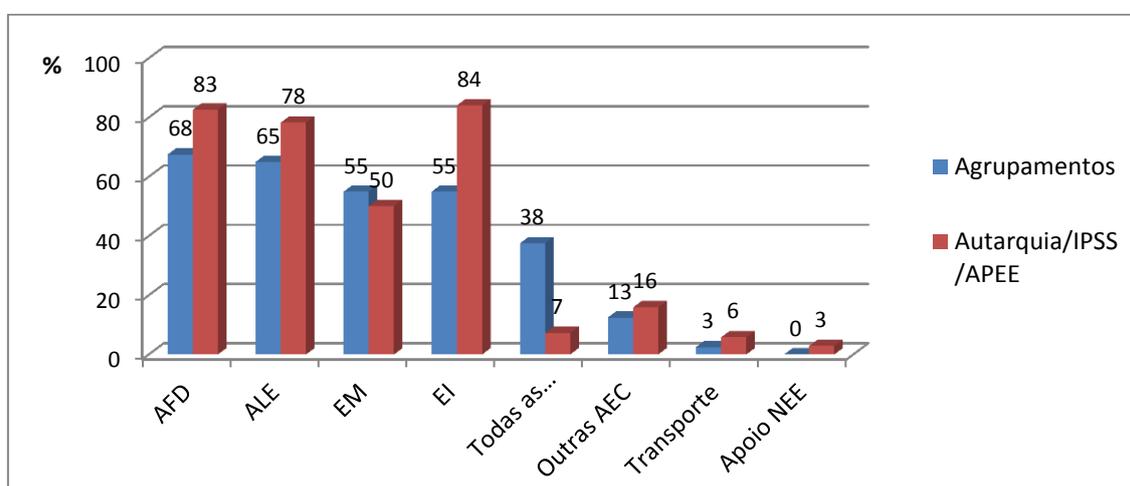


Figura 10. Parcerias para o funcionamento das AEC (frequências relativas)

Fonte: Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Tendo em conta o elevado número de parcerias que as entidades promotoras estabeleceram com outras entidades, importa perceber se estas dão **resposta às necessidades de funcionamento** das AEC (Tabela 30).

Os dados apresentados mostram opiniões claramente convergentes, 99% das autarquias/IPSS/APEE e 89% dos agrupamentos que estabeleceram parcerias consideram que estas respondem às necessidades de funcionamento das AEC, apenas um agrupamento e uma entidade promotora (AL/IPSS/APEE) consideram que as parcerias não respondem positivamente.

¹¹ Número de agrupamentos que estabeleceram parcerias

¹² Número de outras entidades promotoras que estabeleceram parcerias

Tabela 30. *Resposta das parcerias às necessidades de funcionamento das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Entidades			
	Agrupamento		AL/IPSS/APEE	
Resposta das parcerias às necessidades	N=9 ¹³	%	N=69 ¹⁴	%
Sim	8	88,9	68	98,6
Não	1	11,1	1	1,4

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

As justificações apresentadas pelos inquiridos que consideram que as parcerias respondem às necessidades de funcionamento das AEC são bastante diversificadas, tendo sido identificadas 140 UR que foram distribuídas por quatro categorias (Apêndice A Tabela 153). As razões mais apontadas foram as relacionadas com a *qualidade da oferta* das AEC (98UR) - “contribuem para uma escola enriquecedora que propõe modelos de trabalho que privilegiam: ludicidade, bem-estar, prazer em aprender, desenvolvem trabalho conjunto e planificações integradas, projetos comuns”, “Garantem a presença de técnicos qualificados para as atividades escolhidas”, “permitem diversificar a oferta e atender a necessidades específicas em diferentes contextos educativos”; o *cumprimento das normas de funcionamento* (25UR) - “A entidade parceira cumpre todas as regras definidas pelo Agrupamento para o funcionamento das AEC”; a *equidade* (12UR) - “Sem esta parceria não era possível oferecer a todos os alunos esta atividade” e os *transportes* (5UR) que asseguram as deslocações dos alunos para as atividades.

As justificações apresentadas pelas duas entidades que responderam negativamente à questão das parcerias foram seis, quatro das quais referem-se à insuficiência de recursos humanos.

As parcerias parecem ser uma boa solução quando as entidades promotoras não reúnem as condições para assegurar o funcionamento das AEC, quer através da disponibilização de espaços e equipamentos, quer através de recursos humanos, mas também pela capacidade de, em caso de necessidade, substituir de forma rápida os técnicos.

¹³ Número de agrupamento (entidades promotoras) que estabeleceram parcerias para as AEC

¹⁴ Número de entidades promotoras (autarquias/IPSS/APEE) que estabeleceram parcerias para as AEC

4.3. Horário de funcionamento das AEC

O indicador *horário de funcionamento das AEC* inclui quatro variáveis: a) **negociação do horário**, b) **tipologia do horário**, c) **flexibilização do horário por AEC**, d) **razões da flexibilização**. Estas foram extraídas de quatro questões colocadas no questionário das entidades promotoras e no questionário das direções dos agrupamentos. As respostas das três primeiras variáveis encontram-se em tabelas de frequências absolutas e relativas, em percentagens, enquanto as respostas da variável razões da flexibilização são apresentadas de forma descritiva.

Na Tabela 31 constam as respostas relativas à variável **negociação dos horários** entre a entidade promotora ou parceira e o agrupamento.

Tabela 31. *Negociação dos horários das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Entidades promotoras/parceiras	
	Frequências absolutas (N=198)	Frequência relativas (%)
Negociação dos horários		
Sim	163	82,3
Não	25	12,6
Não sei	9	4,5
Sem resposta	1	0,5

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observa-se que 82% das entidades promotoras/parceiras negociou os horários das AEC com os agrupamentos, ainda assim, cerca de 13% não o fizeram.

No que se refere à variável **tipologia de horário**, são consideradas duas possibilidades, o horário clássico no caso de as AEC serem oferecidas após a componente letiva e o horário flexibilizado, se as AEC são oferecidas no horário das atividades letivas. O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio prevê o recurso à medida de flexibilização dos horários, se for necessário, o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, salvaguardando o caráter de excecionalidade, limita a flexibilização do horário “até dois dias, por semana, colocando as actividades de enriquecimento curricular antes ou depois da actividade curricular da manhã e ou antes da actividade curricular da tarde”. A tipologia horária das AEC adotada nos agrupamentos da amostra está representada na Tabela 32.

Tabela 32. *Tipologia de horário das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Frequências absolutas (N=151)	Frequências relativas (%)
Tipologia de horário		
Flexibilizado	78	51,7
Clássico	73	48,3

Fonte: Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Os 151 agrupamentos de escolas que responderam ao questionário apresentam as duas tipologias de horários, distribuídas entre o horário clássico (48,3%) e o flexibilizado (51,7%).

Quando analisamos o recurso à flexibilização horária por tipo de entidade promotora constata-se que são os agrupamentos e as autarquias que mais recorrem à flexibilização (57% e 58%, respetivamente) o que só acontece em cerca de 25% das associações de pais e IPSS.

Na Tabela 33 apresentamos os dados relativos à variável *flexibilização de horário por AEC*, no sentido de perceber quais as que recorrem mais à flexibilização horária.

Observa-se que a flexibilização do horário é mais evidente em determinadas atividades designadamente, no Ensino de Inglês (97,4%) e na Atividade Física e Desportiva (60,3%) o que significa que na grande maioria dos agrupamentos o Ensino de Inglês está integrado no horário letivo. No EM e nas ALE, a flexibilização acontece em cerca de metade dos casos (50% e 49%, respetivamente. As outras atividades funcionam maioritariamente após o horário letivo (apenas 12,8% recorre à flexibilização).

Tabela 33. *Flexibilização de horário, por AEC (frequências absolutas e relativas)*

Flexibilização de horário	Frequências absolutas (N=78)	Frequências relativas (%)
Ensino de Inglês	76	97,4
Atividade Física e Desportiva	47	60,3
Ensino da Música	39	50,0
Atividades Lúdico-Expressivas	38	48,7
Outras atividades	10	12,8

Fonte: Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Finalmente, na variável *razões da flexibilização horária*, procedemos à análise de conteúdo das respostas em que foram identificadas 95 unidades de registo distribuídas

por sete categorias (Apêndice A, Tabela 154). As razões mais apontadas para a flexibilização horária estão relacionadas com a *otimização na gestão dos recursos humanos* (33UR) -“Conseguir horários que permitam a deslocação dos professores para as várias escolas” e com a fixação e a *estabilidade dos técnicos* (22UR) no sentido de garantirem “um corpo de docentes estável (com horários mais completos)”. São ainda apresentadas outras razões, com menor expressão, como a *insuficiência de recursos humanos* (13UR) que se reflete na “insuficiência de docentes disponíveis para colocar todos a lecionar das 15h30 às 17h30m” e em “dificuldade de colocação de professor/técnico com perfil adequado”. Verifica-se ainda preocupação com a *articulação com os professores titulares* (9UR) de forma a “permitir a realização de reuniões de articulação entre o professor titular de turma e o Técnico das AEC”; *melhor organização dos horários das turmas* (6UR). Encontramos também condicionantes relacionados com a *gestão dos espaços* (8UR), “por necessidade de deslocar meninos para o Pavilhão onde realizam a Atividade Físico Desportiva”, por exemplo. Com menor expressão, são apresentadas como razões para a flexibilização horária, a *adequação às necessidades das famílias* (2UR), garantindo “o horário das 9:00 às 17:30”.

De sublinhar que não foi identificada qualquer razão com enfoque nos alunos, ou seja, os argumentos apresentados são de natureza funcional e organizacional e não têm em conta as necessidades dos alunos.

4.4. Perfil dos técnicos das AEC

Com o intuito de se conhecer o *perfil dos técnicos das AEC*, foram criadas seis variáveis: a) *habilitação académica*, b) *habilitação/formação profissional especializada*, c) *formação contínua*, d) *experiência pedagógica*, e) *tipo de experiência pedagógica*, f) *anos de experiência nas AEC*. Os dados foram recolhidos nos questionários dos técnicos das AEC e são apresentados em tabelas com medidas de estatística descritiva (máximos, mínimos, frequências, médias e desvio padrão).

Habilitação académica

As habilitações académicas destes profissionais situam-se entre o ensino secundário e o doutoramento (Tabela 34).

Tabela 34. *Habilitação académica dos técnicos das AEC (frequências absolutas)*

Variável	Técnicos das AEC (N=902)								Total	
	AFD		EI		EM		ALE			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Secundário (12.º ano)	4	1,4	5	1,7	24	15,3	0	0,0	33	3,7
Bacharelato	0	0,0	7	2,3	5	3,2	13	7,6	25	2,8
Licenciatura	207	74,7	246	82,6	109	69,4	138	81,2	700	77,6
Mestrado	65	23,5	38	12,8	19	12,1	16	9,4	138	15,3
Doutoramento	1	0,4	2	0,7	0	0,0	3	1,8	6	0,7

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

A habilitação académica dos técnicos das AEC é, predominantemente, licenciatura (77,6%), ainda assim, 138 (15,3%) são detentores do grau de mestre, o número de técnicos com o ensino secundário (N=33, 3,7%) e bacharelato (N=25, 2,8%) é reduzido e com o grau de doutoramento é inferior a 1% (6 técnicos). É entre os técnicos de EM que se regista o número mais elevado de sujeitos que têm como habilitação académica apenas o 12.º ano (15,3%). Em todas as AEC encontramos técnicos com habilitações literárias elevadas (grau de mestre e de doutor), sendo os técnicos da AFD os que, globalmente apresentam maior qualificação académica, 23,5% possuem o grau de mestre. Releva-se como bastante positivo a elevada qualificação académica dos técnicos, com efeito, a grande maioria possui habilitações iguais ou superiores a licenciatura (técnicos de AFD=98,6%, técnicos de EI=96,1%, técnicos de ALE=92,4% e técnicos de EM=81,5%).

Ao analisarmos a habilitação académica dos técnicos das AEC, em função do tipo de entidade promotora, pode-se aferir uma maior percentagem de técnicos com habilitações académicas menos elevadas nas autarquias e IPSS, com efeito, estas são as entidades que mais recrutam técnicos com habilitações iguais ou inferiores a bacharelato.

Habilitação/formação profissional especializada

Os questionários dos quatro técnicos das AEC incluíam um conjunto de possibilidades de percursos académicos e/ou de complementos de formação, conforme nos sugere a Tabela 35, relativa à habilitação/formação profissional dos técnicos de Ensino de Inglês, Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e Atividades Lúdico-Expressivas.

Tabela 35. *Habilitação/formação profissional especializada dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Técnicos	Habilitação/formação profissional especializada	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
EI (N=298)	Habilitação profissional ou própria para a docência do Inglês no ensino básico (EB)	211	70,8
	Cursos de estudos superiores especializados (CESE) na área do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do EB	13	4,4
	Pós-graduação em ensino do Inglês no 1.º ciclo do EB	4	1,3
	Pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras (Inglês) na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do EB	4	1,3
	Currículo relevante (validado pela CAP)	53	17,8
	Diplomado/certificado em...	28	9,4
	Outro	55	18,5
EM (N=157)	Curso profissional (equivalente 12.º ano)	17	10,8
	8.º Grau do curso complementar de música	38	24,2
	Estágio integrado na formação inicial	36	22,9
	Profissionalização em exercício	12	7,6
	Complementos de formação em Ensino da Música	47	29,9
	Cursos de estudos superiores especializados (CESE) em EM	14	8,9
	Diplomado/certificado	20	12,7
	Currículo relevante (validado pela CAP)	33	21,0
Curso profissional (equivalente 12.º ano)	17	10,8	
Outro	17	10,8	
AFD (N=277)	Estágio Integrado na formação	180	65,0
	Profissionalização em exercício	33	11,9
	Curso de formação especializada	44	15,9
	Diplomado/certificado	78	28,2
	Outro	8	2,9
ALE (N=170)	Curso Profissional (equivalente 12.º ano)	5	2,9
	Estágio Integrado na formação	71	41,8
	Profissionalização em exercício	30	17,6
	Especialização	21	12,4
	Diplomado/certificado	54	31,8
	Currículo relevante (validado pela CAP)	20	11,8
Outro	18	10,6	

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Pela análise dos dados, verifica-se que a maioria dos técnicos de EI possui “habilitação profissional ou própria para a docência do inglês no ensino básico” (71%).

Entre os técnicos de EM verifica-se maior dispersão na habilitação/formação profissional, 30% possui “complementos de formação em Ensino da Música”, 38% é detentor do “8.º Grau do curso complementar de música” e 36% realizou o “estágio integrado na formação inicial”.

A habilitação/formação que predomina nos técnicos de Atividade Física e Desportiva é o “estágio integrado na formação”, 65% destes profissionais são detentores desta habilitação.

Entre os técnicos que asseguram as Atividades Lúdico-Expressivas, destacam-se duas habilitações/formações profissionais, o “estágio integrado na formação” e o “diploma/certificado”, a que correspondem, respetivamente, 42% e 32% dos técnicos destas atividades.

Formação Contínua

Para além das habilitações académicas e da formação profissional, considerámos importante saber se os técnicos das AEC, nos últimos dois anos, tinham frequentado alguma formação no âmbito das AEC. Na Tabela 36 e Figura 11 apresentamos o número de técnicos das diferentes AEC que frequentou ações de formação.

Tabela 36. *Formação contínua dos técnicos das AEC – participação em ações de formação (frequências absolutas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total (N=902)	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	218	79	163	55	82	52	111	65	574	64
Não	59	21	135	45	75	48	59	35	328	36

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A maioria dos técnicos das quatro AEC (64%) frequentou ações de formação nos últimos dois anos. A percentagem de técnicos de AFD que frequentou ações de formação é a mais elevada (79%), 65% dos técnicos de ALE também tiveram formação.

Os técnicos de EI e de EM que frequentaram ações de formação foram 55% e 52%, respectivamente.

Experiência Pedagógica

Dos 902 técnicos respondentes, 762 (84,5%) afirmaram possuir experiência pedagógica anterior ao ano letivo 2012/2013 (Tabela 37).

Tabela 37. *Experiência pedagógica anterior dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Técnicos das AEC								Total (N=902)	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Experiência pedagógica anterior	189	68,2	274	94,8	151	96,2	148	87,1	762	84,5
Técnico no programa AEC	189	100,0	207	75,5	108	71,5	81	54,7	585	76,8
Professor Titular de Turma (1.º ciclo)	14	7,4	15	5,5	16	10,6	33	22,3	78	10,2
Professor de 2.º, 3.º ciclos ou secundário	74	39,2	154	56,2	59	39,1	5	3,4	292	38,3
Educador de Infância	0	0,0	3	1,1	8	5,3	17	11,5	28	3,7
Animador em ATL	44	23,3	43	15,7	35	23,2	46	31,1	168	22,0
Outras	35	18,5	67	24,5	38	25,2	52	35,1	192	25,2

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Observa-se que são os técnicos de EI que maioritariamente afirmaram possuir experiência pedagógica anterior (94,8%), seguidos dos técnicos de EM (96,2%) e dos técnicos de ALE (87,1%). Os técnicos de AFD foram os que assinalaram, em menor número, a experiência pedagógica anterior (68,2%).

Relativamente à opção “outras” experiências pedagógicas, a análise de conteúdo das respostas revela que os técnicos de Ensino da Música foram, maioritariamente, professores de formação ou expressão musical em estabelecimentos de ensino (academias de música, escolas, jardins de infância) particulares ou públicos, ou mesmo professores de música de alunos particulares.

No que respeita aos técnicos das Atividades Lúdico-Expressivas, as principais experiências pedagógicas anteriores decorreram da atividade de docente ou formador

em escolas do ensino público (a maioria) ou privado, de animador em bibliotecas, jardins de infância, câmaras municipais e outras entidades.

Os técnicos da Atividade Física e Desportiva referem, maioritariamente, anteriores experiências docentes em escolas públicas (e, em alguns caso, privadas), de animação/monitores de atividades físico-desportivas em contextos educativos não formais, tais como campos de férias, férias desportivas ou o desempenho do papel de treinador/a desportivo.

Quanto aos técnicos de Ensino de Inglês, cerca de dois terços foram (ou são) professores de Inglês (seja no ensino básico ou no secundário). Do restante terço, a maior parte refere a experiência de formador/a e alguns relatam a experiência pedagógica obtida com a atividade de apoio pedagógico, vulgo “explicações”.

Tipo de experiência pedagógica

Quanto à variável tipo de experiência pedagógica e considerando o número de técnicos que afirmou possuir experiência pedagógica anterior (N=762), observa-se na Tabela 37 que a maioria possui experiência como técnico no programa das AEC (77%), sendo de assinalar que todos os técnicos de AFD referem este tipo de experiência, o que poderá indiciar alguma continuidade e estabilidade no trabalho destes profissionais.

O segundo tipo de experiência pedagógica mais assinalado pelos técnicos foi “Professor no 2.º, 3.º ciclos ou secundário” (38%). Cerca de 56% dos técnicos de EI, referem este tipo de experiência.

Em terceiro lugar surge a opção “Outras” (25%) que corresponde a outros tipos de experiência pedagógica não identificadas. A experiência pedagógica de “Animador em ATL” surge em quarto lugar (22%). As experiências como “Professor Titular de Turma (1.º ciclo)” e “Educador de Infância” são referidas por um número reduzido de técnicos, 10% e 4%, respetivamente. Sendo de sublinhar que estas três experiências são assinaladas, maioritariamente pelos técnicos de ALE, 22%, 31% e 12%, respetivamente, o que se poderá justificar pelo facto desta oferta abranger um leque diversificado de atividades, compatível com diferentes formações e experiências.

Anos de Experiência nas AEC

Relativamente aos anos de experiência dos técnicos das AEC, verifica-se que são profissionais com uma média de 4 a 5 anos de experiência no programa. Sendo os técnicos de EI e de EM os que têm mais experiência (média = 5,1 anos) (Tabela 38).

Tabela 38. *Anos de experiência dos técnicos das AEC*

Variável	Técnicos das AEC			
Anos de Experiência	AFD (N=277)	EI (N=289)	EM (N=157)	ALE (N = 170)
Min	1	1	1	1
Máx	8	8	8	8
Méd	4,9	5,1	5,1	4,1
DP	2,0	1,9	1,8	1,8

Fonte: *Questionário de Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Podemos considerar que estamos perante profissionais maioritariamente qualificados, com habilitações de nível superior, que têm frequentado formações na área em que desenvolvem as AEC e que possuem experiência pedagógica nas AEC.

4.5. Condições laborais dos técnicos das AEC

O indicador condições laborais dos técnicos inclui três variáveis, que são: a) *remuneração*, b) *vínculo laboral*, c) *horário laboral*. Os dados para a avaliação deste indicador foram recolhidos nos questionários aplicados aos técnicos das AEC e são apresentados em tabelas com medidas de estatística descritiva (máximos, mínimos, frequências, médias e desvio padrão).

Remuneração

Relativamente à variável remuneração, verifica-se uma grande dispersão dos valores praticados, oscilando entre a remuneração mínima de 2€/h e 21€/h (Tabela 39).

Tabela 39. Remuneração por hora, dos técnicos das AEC (estatísticas descritivas)

Variável	Técnicos			
	AFD (N=277)	EI (N=289)	EM (N=157)	ALE (N = 170)
Remuneração				
Min	4,2	7	2	2
Máx	15	15	21	15
Méd	10,9	10,9	10,8	10,7
DP	1,8	1,7	2,4	2,3

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A remuneração média dos técnicos das AEC é de 10,8€/h. Os técnicos EM e de ALE referem 2€/h como valor da remuneração mínima enquanto os técnicos de EI assinalam o valor mínimo mais elevado (7€/h), seguidos dos técnicos de AFD (4,2€/h). Os técnicos de EM são os que apresentam maior dispersão na remuneração horária (DP=2,4), ainda que tenham a remuneração mínima mais baixa, são os que assinalam a remuneração máxima mais elevada (21€/h), sendo esta de 15€/h para os restantes técnicos¹⁵.

Vínculo laboral

A análise da Tabela 40 não permite descortinar diferenças assinaláveis nos vínculos laborais dos diferentes técnicos das AEC.

Tabela 40. Vínculo laboral dos técnicos das AEC (frequências absolutas)

Variável	Técnicos									
	AFD		EI		EM		ALE		Total	
	N=277	%	N=298	%	N=157	%	N=170	%	N=902	%
Contrato de trabalho a termo resolutivo com a entidade promotora	148	50,9	173	56,9	87	53,4	85	47,2	493	54,7
Contrato de trabalho a termo resolutivo com a entidade parceira	32	11,0	49	16,1	25	15,3	29	16,1	135	15,0
Funcionário da entidade promotora	39	13,4	7	2,3	8	4,9	16	8,9	70	7,8
Funcionário da entidade parceira	12	4,1	10	3,3	5	3,1	6	3,3	33	3,7
Docente do agrupamento	22	7,6	20	6,6	16	9,8	16	8,9	74	8,2
Outro	38	13,1	45	14,8	22	13,5	28	15,6	133	14,7

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

¹⁵ Ainda que não se registem diferenças relevantes no valor médio da remuneração, em função do tipo de entidade promotora/parceira, verifica-se que são os técnicos das AEC com vínculo à autarquia que auferem as remunerações mais baixas (Mínimo=2€ e Máximo=15€).

Se considerarmos os dados na globalidade conclui-se que os técnicos das AEC têm maioritariamente como vínculo laboral o “contrato de trabalho a termo resolutivo com a entidade promotora” (N=493, 54,7%). Observa-se, ainda que 15% dos técnicos tem “Contrato de trabalho a termo resolutivo com a entidade parceira” e 14,7% assinala “Outro”, não especificando o tipo de vínculo laboral. De forma menos expressiva, 8,2% dos técnicos das AEC são “docentes do Agrupamento” e 7,8% são funcionários da entidade promotora. Pelo somatório de funcionários da entidade promotora, funcionários da entidade parceira e docentes do agrupamento, verifica-se que apenas 19,7% dos técnicos constituem recursos das próprias entidades.

A análise da opção “outro” assinalada por 133 técnicos (14,7%), permite concluir que os técnicos das AEC (seja de que área for) que não possuem contrato de trabalho a termo resolutivo ou não são funcionários, da entidade promotora ou da entidade parceira nem são docentes do agrupamento, são trabalhadores independentes que celebraram um «contrato de prestação de serviços» com a entidade promotora/parceira. Há casos isolados em que o técnico não possui qualquer contrato com a entidade promotora/parceira, mas sim com a associação de pais/encarregados de educação do agrupamento, que suporta os custos do técnico para garantir a oferta de uma AEC que não é disponibilizada pela entidade promotora/parceira.

Horário laboral

Os dados obtidos na variável horário laboral foram recolhidos a partir de três questões: 1) distribuição do horário dos técnicos pelas escolas do(s) agrupamento(s), 2) número de horas de trabalho semanal e, 3) número de horas mensais para reuniões de trabalho.

Na Tabela 41 e Figura 11 apresentamos a distribuição do *horário semanal dos técnicos* das AEC, por locais de trabalho.

Verifica-se que o horário dos técnicos das AEC é distribuído por mais do que uma escola do mesmo agrupamento em 56% dos casos. No entanto, 37% dos técnicos dinamizam as atividades apenas numa escola do agrupamento e apenas 7% desenvolve as atividades em escolas de agrupamentos diferentes. Não se registam diferenças relevantes no modo como se distribui o horário dos técnicos das diferentes AEC.

Tabela 41. *Distribuição do horário dos técnicos das AEC (frequências absolutas)*

Variável	Técnicos das AEC				Total (N=902)
	AFD (N=277)	EI (N=298*)	EM (N=157*)	ALE (N=170)	
Numa escola	114	113	52	58	337
Em mais do que uma escola do mesmo agrupamento	149	172	96	88	505
Em escolas de agrupamentos diferentes	13	14	10	23	60
Sem resposta	1	0	0	1	2

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

*1 técnico respondeu que o seu horário se distribui em escolas de diferentes agrupamentos e em mais do que uma escola em cada agrupamento.

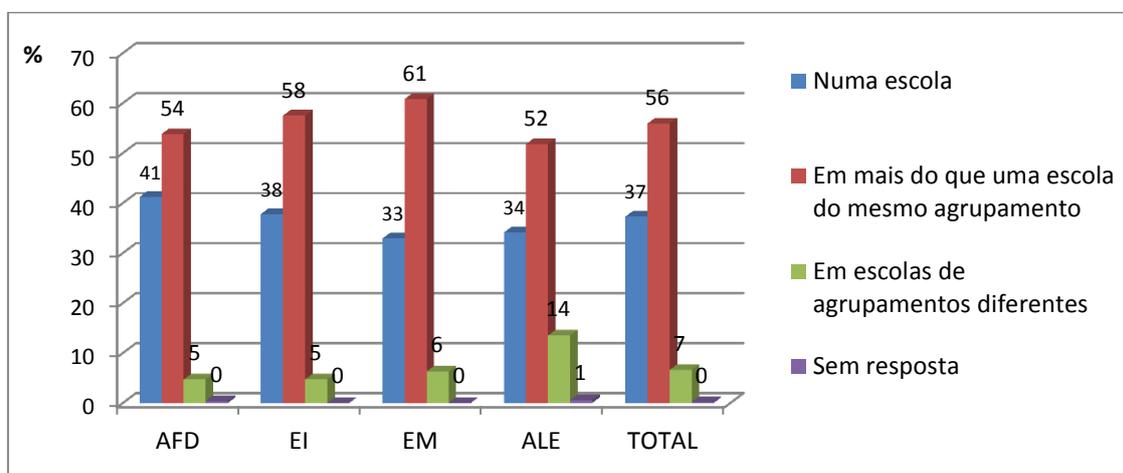


Figura 11. *Distribuição do horário dos técnicos das AEC (frequências relativas)*

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

O número de **horas de trabalho semanal** dos técnicos das AEC, nos agrupamentos de escolas da amostra, varia entre uma hora semanal e 35 horas semanais (Tabela 42).

Tabela 42. *Horas de trabalho semanal dos técnicos das AEC (estatísticas descritivas)*

Variável	Técnicos das AEC			
	AFD (N=277)	EI (N=299)	EM (N=158)	ALE (N=170)
Horas de trabalho semanal				
Min.	1	2	3	1
Máx.	28	35	35	25
Méd	10,8	12,1	12,4	9,9
DP	4,4	4,5	5,4	4,1

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os técnicos de ALE são os que têm a média horária mais baixa (9,9h/semana) e os técnicos de EM são os que apresentam a média horária mais elevada (12,4h/semana) e também os que têm o número mínimo de horas mais elevado (3h). Os técnicos de EI e de EM são os que assinalam o maior número de horas de trabalho semanal (35h).

A precariedade laboral evidenciada pela percentagem de técnicos (67%) que tem como vínculo laboral o contrato de trabalho a termo resolutivo, aliada à remuneração horária diversa e a horários semanais com um número médio de horas de trabalho baixo, são fatores que não favorecem a estabilidade dos técnicos. Estes são aspetos que devem ser tidos em conta pelas entidades promotoras/executoras pois é desejável assegurar a continuidade pedagógica dos técnicos, para além dos benefícios do acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo, a estabilidade e a melhoria das condições laborais podem reforçar o sentimento de pertença e o investimento no trabalho, concorrendo para a qualidade da oferta.

Para que as AEC possam contribuir para o enriquecimento do currículo é necessário planear atividades, articular conteúdos e procedimentos e refletir sobre o trabalho realizado, por conseguinte, o horário dos técnicos das AEC deve contemplar **horas para reuniões de trabalho**. Contudo, esta parece não ser uma prioridade para muitas das entidades promotoras, uma percentagem relevante de técnicos das diferentes AEC, não dispõe de qualquer hora mensal para este efeito, conforme se observa na Figura 12.

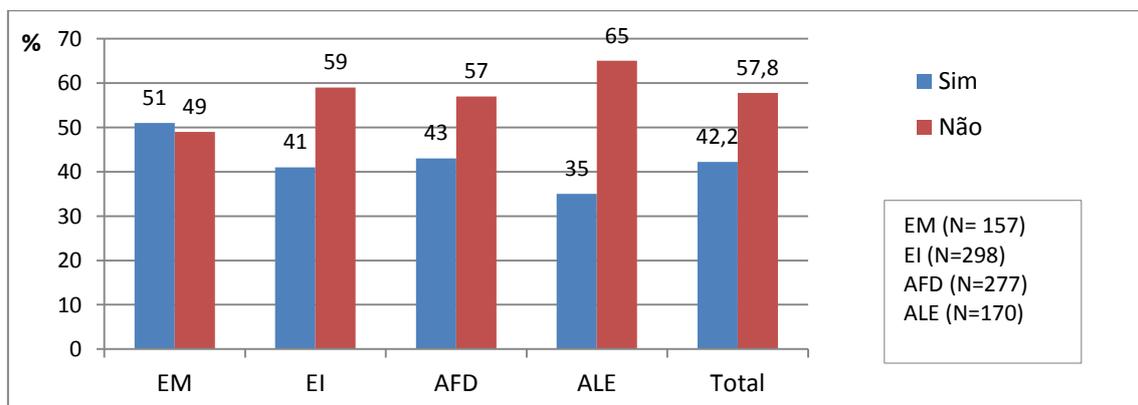


Figura 12. Técnicos das AEC com horas para reuniões, nos seus horários laborais (frequências relativas)

Fonte: Questionário de Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Verifica-se que, globalmente, 58% dos técnicos das AEC não dispõe de horas para reuniões nos seus horários. Os técnicos de EM (51%) são os que, em maior número afirmaram ter horas para reuniões. No extremo oposto estão os técnicos de ALE, apenas 35% tem horas para reunir, 41% dos técnicos de EI e 43% dos técnicos de AFD também têm horas para este fim.

No que diz respeito ao número de horas contempladas nos horários dos técnicos, os dados demonstram uma enorme diversidade de situações (Tabela 43).

Tabela 43. *Horas/mês para reuniões no horário dos técnicos das AEC (estatísticas descritivas)*

Variável	Técnicos das AEC			
	AFD	EI	EM	ALE
Horas/mês para reuniões				
Mín.	0,0	0,5	0,0	0,0
Máx.	10,0	8,0	12,0	8,0
Média	2,6	3,5	3,3	2,6
DP	2,1	3,1	2,1	1,6

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Considerando o número médio de horas/mês de que os técnicos das AEC dispõem nos seus horários laborais, observa-se que os técnicos de AFD e de EI são os que têm, em média, mais horas para reuniões, 3,5 horas/mês e 3,3 horas/mês, respetivamente. Os técnicos de EM e de ALE têm, em média 2,6 horas/mês para reuniões. Também se observa que alguns técnicos não dispõem de horas para este efeito.

Em síntese, os dados recolhidos no indicador condições laborais dos técnicos das AEC apontam para uma grande diversidade de condições laborais, com exceção do vínculo laboral em que predomina o “contrato de trabalho a termo resolutivo com a entidade promotora” e dos locais de trabalho em que mais de metade dos técnicos desenvolve as atividades em mais de uma escola do mesmo agrupamento. Na remuneração horária, há uma diferença muito grande entre os valores máximo e mínimo, quer entre AEC, quer na mesma AEC. O número de horas de trabalho semanal oscila entre 1 hora e 35 horas semanais. Menos de metade dos técnicos tem no seu horário, horas para reuniões, variando entre 2,6horas/mês e 3,5h/mês.

4.6. Formação e avaliação dos técnicos

A formação e avaliação dos técnicos são processos necessários para garantir a qualidade dos técnicos das AEC. A avaliação permite identificar necessidades de formação e esta é uma estratégia fundamental para qualificar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas, ajudando a compensar e a superar algumas lacunas.

Este indicador está dividido em cinco variáveis: a) *avaliação de desempenho dos técnicos*, b) *oferta de formação*, c) *horas de formação*, d) *entidades responsáveis pela formação* e, e) *levantamento de necessidade de formação*. A informação foi recolhida nos questionários das entidades promotoras, das direções dos agrupamentos e dos técnicos das AEC. Os dados são apresentados em tabelas com valores descritivos (frequências, médias, mínimo, máximo e desvio padrão).

Na Tabela 44 apresentamos os dados relativos à variável *avaliação de desempenho dos técnicos das AEC*.

Tabela 44. *Avaliação de desempenho dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Entidades					
	Promotora (Agrupamentos)		Promotora (AL/IPSS/APEE)		Parceiras	
	N	%	N	%	N	%
Sim	13	32,5	30	61,2	49	64,5
Não	27	67,5	19	38,8	27	35,5
Total	40	100,0	49	100,0	76	100,0

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Como se pode observar na tabela, a avaliação anual do desempenho dos técnicos das AEC não constitui uma prática comum, sendo assumida por apenas 33% dos agrupamentos que promovem as AEC, nas outras entidades, esta avaliação é mais frequente, 61% das AL/IPSS/APEE e 65% das entidades parceiras afirmam fazer a avaliação dos técnicos das AEC, ainda assim, são valores que ficam aquém do desejável. É necessário que as entidades promotoras e parceiras assumam esta responsabilidade, pois é a única via possível para regular a qualidade do serviço prestado pelos técnicos.

Através de uma questão aberta procurámos saber junto das entidades o modo como fazem a avaliação dos técnicos das AEC. Passamos a descrever os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das respostas. De acordo com as direcções dos agrupamentos, na avaliação dos técnicos predominam as reuniões (38,5%) entre atores muito diversos (docentes, professores titulares de turma, Conselho Pedagógico ou outras), mas há também atividades de supervisão (23,1%), relatórios ou atas ou mesmo mecanismos de avaliação de desempenho como o SIADAP ou a avaliação de docentes em vigor no sistema educativo.

Nas entidades promotoras (AL/IPSS/APEE), as reuniões são também o procedimento mais usado na avaliação dos técnicos (39,5%). Estas assumem que participam na avaliação diversos intervenientes, tais como as associações de pais/encarregados de educação, os coordenadores das AEC, a direcção do agrupamento, entre outros. O sistema de avaliação de docentes é também usado na avaliação das AEC, que contempla aspetos como “assiduidade/pontualidade (...), dinamismo, iniciativa e participação em diversos projetos postos em prática pela entidade promotora.” Os inquéritos (15,8%), realizados a alunos a professores, a pais/encarregados de educação ou outros atores são também usados para a avaliação das AEC. São ainda usados os relatórios/atas (10,5%), por exemplo elaborados “pelos responsáveis de área” e a supervisão (10,5%), esta realizada de formas diversas, tais como “a análise da documentação e assistência de aulas” ou as “sessões de acompanhamento e reflexão e monitorização”.

Na mesma linha, as reuniões (37,9%) são o procedimento mais referido pelas entidades parceiras como forma de avaliação das AEC. Estas podem envolver diversos tipos de atores escolares em simultâneo, tais como a representantes da comunidade (p.ex. “entidade, coordenação de escola e direcção do agrupamento de escolas em reunião de pilotagem com representante da junta de freguesia”). Formas de supervisão (19%), realizadas mediante observação de aulas (“grelhas de observação em contexto das AEC”), por exemplo, e inquéritos aplicados a alunos ou a crianças, a professores, ou a outros atores são também usados para a avaliação das AEC.

No que diz respeito à variável *oferta de formação* aos técnicos das AEC, esta acontece apenas em três agrupamentos (8%), cerca de 29% das AL/IPSS/APEE e 47% das entidades parceiras (Tabela 45).

Tabela 45. *Oferta de formação aos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Entidades					
	Promotora (Agrupamentos)		Promotora (AL/IPSS/APEE)		Parceiras	
	N	%	N	%	N	%
Sim	3	7,5	35	28,7	36	47,4
Não	37	92,5	87	71,3	40	52,6
Total	40	100,0	122	100,0	76	100,0

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

A análise da variável número de *horas de formação* (Tabela 46) revela que este variou entre um mínimo de 2h e um máximo de 128h. A média de horas de formação oferecida aos técnicos das AEC, nos três agrupamentos foi de 13h, as 35 autarquias/IPSS/APEE ofereceram, em média 21,5h e as 36 entidades parceiras ofereceram 26,3h, ainda que o desvio padrão seja elevado (DP=31,8).

Tabela 46. *Horas de formação oferecidas aos técnicos das AEC (estatística descritiva)*

Variável	Entidades		
	Agrupamentos (N=3)	AL/IPSS/APEE (N=35)	Parceiras (N=36)
Min.	2	3	2
Máx.	25	60	128
Média	13,0	21,5	26,3
DP	11,5	14,4	31,8

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Na Tabela 47 constam os dados que se referem à variável *entidades responsáveis pela formação*.

Observa-se pela tabela que foram 574 os técnicos que frequentaram ações de formação, cerca de 39% fizeram formação promovida pela entidade promotora/parceira, 37% participou em formação promovida pelo Ministério da Educação e cerca de 43% em formação assegurada por outras entidades.

Tabela 47. Entidades responsáveis pela formação (frequências absolutas)

Variável	Técnicos das AEC									
	AFD (N=218)		EI (N=163)		EM (N=82)		ALE (N=111)		Total (N=574)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Entidade Promotora/parceira	90	41	58	36	25	31	49	44	222	38,6
Ministério da Educação e Ciência	31	14	51	31	20	24	111	100	213	37,1
Outra	131	60	60	37	35	43	18	16	244	42,5

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

As entidades promotoras garantiram 44% da formação contínua dos técnicos de ALE, 41% dos técnicos de AFD, 36% dos técnicos de EI e 31% dos técnicos de EM. As ações de formação asseguradas pelo Ministério da Educação foram frequentadas por 31% dos técnicos de EI, 24% do EM, 14% de AFD e pela totalidade dos técnicos de ALE (100%). A maior parte da formação dos técnicos de AFD (60%), de EM (43%) e de EI (37%) foi promovida por “outras” entidades, a exceção foi para os técnicos de ALE, em que apenas 16% frequentou estas formações.

Além das ações de formação organizadas pelo MEC ou pela entidade promotora/parceira, a análise qualitativa da opção “outra” revelou que os técnicos das AEC fizeram formação em estabelecimentos de ensino superior, empresas privadas, associações, câmaras municipais, escolas/centros de formação, e, ainda, em diversas entidades de educação não formal.

Os técnicos de Ensino da Música referem, entre outras entidades, sobretudo, conservatórios e centros de formação musical e formação pós-graduada obtida em estabelecimentos de ensino superior (nomeadamente cursos de mestrado/2.º ciclo do ensino superior). Aqueles que não realizaram formação nos últimos dois anos justificam esta situação com alegadas falta oferta de cursos/ações de formação (“por falta de ofertas a nível de formações dentro da área”), particularmente em locais próximos da zona de residência (“por falta de conhecimento de ações de formação nesta região”) ou, quando tal acontece, com a falta de formação em domínios “interessantes, motivadores e estimulantes”. A falta de disponibilidade temporal (“por motivos profissionais”; “tempo insuficiente”) e a escassez de conhecimento de eventual oferta existente (“porque não tive conhecimento de ações de formação na área que ministro”) e de

recursos financeiros para aceder a formação (“...são pagas e não tenho grandes possibilidades financeiras”) são outras das razões mais invocadas por estes técnicos.

Os técnicos das Atividades Lúdico-Expressivas envolveram-se também em iniciativas orientadas para o reforço das suas competências realizadas em organizações de educação não-formal, como associações, bibliotecas ou sindicatos, em universidades ou institutos politécnicos, e, também em algumas empresas. Os que não o fizeram justificam tal facto, sobretudo, com a falta de oferta disponível e com o desconhecimento da oferta eventualmente existente. Pontualmente, os técnicos referem também o facto de não terem sido convidados ou “convocados” pelos agrupamentos ou pelas entidades formadoras para realizarem formação e de não terem necessidade desse tipo de formação.

Por seu turno, os técnicos de Ensino de Inglês fizeram formação contínua em associações de professores (*e.g.* Associação Portuguesa de Professores de Inglês), de institutos de estudos de língua inglesa (*e.g.* British Council; Cambridge School; Instituto Britânico de Ponte de Lima), ou outros centros de formação ou escolas de línguas (*ex.* Oxford Teaching Academy). Entidades de ensino superior (universidades de Évora, Minho, Católica-Porto), Escolas Superiores de Educação (*e.g.* Escola Superior de Castelo Branco) e Instituto Politécnico (Instituto Piaget) são também referidas. A alegada ausência de oferta próxima da residência ou do local de emprego ou o seu desconhecimento, a falta de tempo/disponibilidade ou de oportunidade, e a indisponibilidade financeira são as razões mais referidas pelos técnicos que não realizaram quaisquer ações de formação na área do inglês além das promovidas pelas escolas/agrupamentos ou pela entidade promotora.

Os técnicos de Atividade Física e Desportiva que não frequentaram ações de formação além das organizadas pela entidade promotora ou pelo ministério também não frequentaram quaisquer outras ações nesta área. As justificações para essa circunstância são igualmente várias. A não existência de oferta ou o seu desconhecimento, bem como a localização de oferta longe do local de residência são as razões mais alegadas pelos inquiridos. Porém, tal como os outros técnicos, a situação é justificada, ainda que em menor número de referências, também com a indisponibilidade financeira para pagar a formação, a falta de disponibilidade, e a convicção de que não necessitam de mais formação.

A variável *levantamento de necessidades de formação* permite perceber se as entidades promotoras estão atentas à qualidade dos técnicos que asseguram as AEC e se fazem o diagnóstico dessas necessidades no sentido de encontrar respostas adequadas a estas necessidades (Tabelas 48).

Tabela 48. *Levantamento de necessidades de formação (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Entidades					
	Agrupamentos (N=3)		Autarquia/IPSS/APEE (N=35)		Parceiras (N=36)	
	N	%	N	%	N	%
Sim	2	66,7	24	68,6	24	66,7
Não	1	33,3	11	31,4	12	33,3

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Um aspeto comum às três categorias de entidades é o facto de a formação oferecida ter resultado do levantamento de necessidades, tal verificou-se em 67% dos agrupamentos e das entidades parceiras e 69% das autarquias/IPSS/APEE.

Ainda que a legislação das AEC seja omissa no que se refere à responsabilidade das entidades promotoras pela formação e avaliação dos técnicos das AEC, consideramos que estes processos são fundamentais para garantir qualidade do serviço educativo prestado, a eficácia e a eficiência do funcionamento das AEC. Se a formação estiver relacionada com o levantamento de necessidades e com a avaliação do desempenho, pode ser um importante contributo na superação de dificuldades e no desenvolvimento de competências mais adequadas para o trabalho exigido nas AEC.

4.7. Constituição das turmas de AEC

Relativamente ao indicador *constituição das turmas de AEC*, considerámos duas variáveis: a) *alunos provenientes da mesma turma* e, b) *alunos de diferentes anos de escolaridade*. Os dados foram obtidos nos questionários aplicados aos técnicos das AEC e são apresentados na Tabela 49 numa escala de frequência de quatro pontos que varia entre “nunca” e “frequentemente”.

Tabela 49. *Constituição das turmas das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	Nunca		Raramente		Frequent		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
alunos provenientes da mesma turma	TEI	5	1,7	9	3,0	52	17,6	230	77,7	296	100
	TAFD	4	1,5	7	2,6	30	10,9	233	85,0	274	100
	TEM	4	2,5	4	2,5	27	17,2	122	77,7	157	100
	TALE	3	1,8	4	2,4	27	16	135	79,9	169	100
	Total	16	1,8	24	2,7	136	15,2	720	80,4	896	100
alunos de diferentes anos de escolaridade	TEI	48	17,3	66	23,7	123	44,2	41	14,7	278	100
	TAFD	57	21,8	82	31,4	84	32,2	38	14,6	261	100
	TEM	24	16,4	35	24,0	58	39,7	29	19,9	146	100
	TALE	34	12,0	51	18,0	36	12,7	162	57,2	283	100
	Total	163	16,8	234	24,2	301	31,1	270	27,9	968	100

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

As turmas das diferentes AEC são constituídas com alunos que, maioritariamente pertencem à mesma turma, 80% dos técnicos afirma que esta situação ocorre “sempre” e 15% assinala que ocorre “frequentemente”. Podemos inferir que a heterogeneidade de anos de escolaridade poderá ser uma consequência da diversidade de anos de escolaridade das turmas de origem, pois apenas 17% dos técnicos refere que as turmas onde lecionam as AEC não apresentam diferentes anos de escolaridade.

Considerando o somatório das respostas “frequentemente” e “sempre”, verifica-se tendência para a heterogeneidade nas turmas de EM (59,6%) e de EI (58,9%), sendo que apenas 16% e 17% dos técnicos de EM e de EI, respetivamente, referem que as turmas “nunca” incluem alunos de diferentes anos de escolaridade. Este é um aspeto que deve merecer atenção pois vai contra as orientações definidas no artigo 10.º do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, que estabelece que as turmas da atividade de EI “devem

integrar alunos do mesmo ano de escolaridade” ainda que excepcionalmente possa integrar simultaneamente alunos de diferentes anos de escolaridade. Esta exceção também é assinalada na constituição das turmas da atividade de EM, em que no artigo 17.º do referido despacho, se determina que as turmas podem integrar em simultâneo alunos do 1.º e do 2.º anos ou do 3.º e 4.º anos.

As Atividades de Enriquecimento Curricular de AFD e de ALE, pelo contrário, evidenciam mais homogeneidade nos anos de escolaridade dos alunos, 22% e 12% dos técnicos, respetivamente, assinalam que as turmas “nunca” incluem alunos de diferentes anos de escolaridade. O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, não faz referência a este aspeto na constituição das turmas de ALE, mas no artigo 13.º, referente à AFD, estipula que as turmas podem integrar em simultâneo alunos do 1.º e do 2.º anos ou do 3.º e 4.º anos, em função das áreas de atividade, assim, na área de atividade física, as turmas integram alunos do 1.º e 2.º anos e na área da atividade desportiva, as turmas integram alunos dos 3.º e 4.º anos.

4.8. Espaços e materiais

O indicador *espaços e materiais* foi medido através de diversas variáveis, obtidas nos questionários dos agrupamentos e dos técnicos das AEC. Estas foram distribuídas pelas categorias espaço e materiais, conforme se ilustra na Tabela 50. Os resultados são apresentados em tabelas sob a forma de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

Tabela 50. *Variáveis do indicador espaços e materiais*

Categorias	Variáveis
Espaços	espaços de funcionamento das AEC, adequação dos espaços
Materiais	disponibilização dos materiais, adequação dos materiais, quantidade de materiais, qualidade dos materiais

Espaços

No que diz respeito aos *espaços de funcionamento das AEC*, conforme se pode observar na Tabela 51, maioritariamente são espaços dos agrupamentos (81%), porém existem alguns preferenciais, designadamente a sala de aula (66,9%), a sala polivalente (57,9%) e o refeitório (35,0%).

Tabela 51. *Espaços de funcionamento das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC									
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)		Total (N=902)	
Espaços	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agrupamento	232	83,8	287	96,3	144	91,7	71	41,8	734	81,4
Ginásio	232	83,8	-	-	-	-	-	-	232	25,7
Campo de jogos	143	51,6	-	-	-	-	-	-	143	15,9
Sala polivalente	206	74,4	43	14,4	125	79,6	148	87,1	522	57,9
Sala de aula	114	41,2	288	96,6	151	96,2	51	30,0	604	66,9
Refeitório	138	49,8	14	4,7	8	5,1	156	91,8	316	35,0
Recreio/espaço exterior	25	9,0	109	36,6	50	31,8	6	3,5	190	21,1
Biblioteca	-	-	49	16,4	18	11,5	88	51,8	155	17,2
Sala de Informática	-	-	10	3,4	2	1,3	39	22,9	51	5,7
Piscina	208	75,1	-	-	-	-	-	-	208	23,1
Outro	64	23,1	12	4,0	14	8,9	15	8,8	105	11,6

Fonte: *Questionário de Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os espaços mais utilizados na AFD são o ginásio (83,8%), a sala polivalente (74,4%) e a piscina (75,1%). No EI e no EM, a sala de aula é o espaço privilegiado (96,6% e 96,2%, respetivamente), 79,6% os técnicos de EM também referem o uso da sala polivalente e 36,3% dos técnicos de EI utiliza o recreio/espaço exterior. Nas ALE, o refeitório é o espaço do agrupamento que mais acolhe este fim (91,8%), segue-se a sala polivalente (87,1%) e a biblioteca (51,8%).

Estes dados apontam, no Ensino de Inglês e Ensino da Música, para o uso preferencial do espaço formal que é a sala de aula, onde os alunos permanecem a maior parte do tempo da componente letiva e, eventualmente, para o subaproveitamento de outros espaços disponíveis nas escolas.

Alguns técnicos das AEC indicaram “outros” espaços onde decorrem as atividades. Os técnicos de EI referem espaços escolares, onde realizam certas atividades específicas,

tais como a cozinha da escola ou a mediateca, mas, também, espaços extra-escolares, alguns alugados propositadamente, ou cedidos gratuitamente pela entidade promotora ou pela autarquia, quando esta não é promotora das AEC. Os técnicos de EM, assinalam espaços alugados pela entidade promotora, e a sala de educação musical existente na escola. Os técnicos das ALE referem o polidesportivo, as salas específicas para a área de expressões/expressão plástica e os espaços exteriores. Quanto aos técnicos de AFD, indicam instalações desportivas municipais (campos sintéticos, centros hípicas, complexos desportivos, salas de atividades desportivas específicas, entre outros).

A variável *adequação dos espaços* foi analisada a partir das respostas dos questionários dos técnicos das AEC e dos diretores, numa escala de resposta de quatro pontos no intervalo entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Os resultados são apresentados em frequências absolutas e relativas, em percentagem (Tabelas 52 e 53).

Tabela 52. *Adequação dos espaços às diferentes AEC – opinião dos técnicos das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adequação dos espaços	TEI	5	1,7	17	5,7	167	56,0	109	36,6	298	100,0
	TAFD	10	3,6	78	28,2	111	40,1	78	28,2	277	100,0
	TEM	9	5,7	26	16,6	91	58,0	31	19,7	157	100,0
	TALE	13	7,6	49	28,8	83	48,8	25	14,7	170	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Tabela 53. *Adequação dos espaços às diferentes AEC – opinião das direções dos agrupamentos (frequências absolutas e relativas)*

Variável	AEC	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adequação dos espaços	EI	0	0,0	0	0,0	71	47,0	80	53,0	151	100,0
	AFD	5	3,3	35	23,2	77	51,0	34	22,5	151	100,0
	EM	12	7,9	16	10,6	83	55,0	40	26,5	151	100,0
	ALE	5	3,3	11	7,3	91	60,3	44	29,1	151	100,0

Fonte: *Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os espaços em que decorrem as AEC são variados e nem sempre são os mais adequados ao fim a que se destinam, nesse sentido procurámos saber, em que medida os técnicos das AEC e a direção do agrupamento, consideram os espaços (condições físicas)

adequados às diferentes atividades. Os técnicos de EI são os que manifestam maior concordância com a adequação dos espaços (93%), dos quais 53% concorda totalmente, os restantes técnicos manifestam menor concordância em consequência de uma maior dispersão nas respostas, sendo os técnicos de AFD os que apresentam menor consenso, apenas 68% concorda com a adequação dos espaços às AEC que dinamizam, ainda que 28% destes profissionais tenham assinalado a opção “concordo totalmente”.

Os dados apurados no questionário da direção corroboram os dos técnicos. Verifica-se uma concordância muito elevada (100%) relativamente à adequação dos espaços em que decorre o EI e menor concordância com a adequação dos espaços destinados às AFD (74%).

Materiais

Os dados da variável *disponibilização dos materiais* encontram-se na Tabela 54.

Tabela 54. *Disponibilização dos materiais para a AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total (N=902)	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N = 170)			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Entidade Promotora	184	66,4	175	60,6	84	48,0	99	58,2	542	60,1
Agrupamento	173	62,5	123	42,6	94	53,7	86	50,6	476	52,8
Técnicos AEC	80	28,9	165	57,1	99	56,6	82	48,2	426	47,2
Outro	19	6,9	43	14,9	12	6,9	6	3,5	80	8,9

Fonte: Questionário de Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

De acordo com os técnicos das AEC, genericamente, é a entidade promotora (60,1%) e são os agrupamentos (52,8%) que disponibilizam os materiais para o funcionamento das AEC, situação corroborada pelos técnicos de AFD e de ALE, porém verifica-se no EM que são os técnicos que mais disponibilizam os materiais pedagógicos necessários ao desenvolvimento das atividades (56,6%), esta situação também é apontada por 57,1% dos técnicos de EI, ainda que em 60,6% assinale a entidade promotora e 53,7% dos técnicos de EM também indique o agrupamento.

A questão sobre a disponibilização dos materiais também foi colocada no questionário aplicado às direções dos agrupamentos, para N=151, 77,5% dos inquiridos refere que os

materiais são maioritariamente disponibilizados pelo agrupamento e 71,5% refere que são pela entidade promotora, sendo que apenas 20,5% respondeu que os materiais são disponibilizados pelos técnicos das AEC.

As variáveis *quantidade de materiais* e *qualidade dos materiais* foram recolhida nos questionários dos técnicos das AEC na escala de resposta de quatro pontos de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, sendo apresentados na Tabela 55 sob a forma de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

Tabela 55. *Quantidade e qualidade dos materiais usados nas AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Quantidade de materiais	TEI	25	8,4	63	21,1	149	50,0	61	20,5	298	100,0
	TAFD	25	9,0	75	27,1	112	40,4	65	23,5	277	100,0
	TEM	18	11,5	42	26,8	79	50,3	18	11,5	157	100,0
	TALE	12	7,1	54	31,8	81	47,6	23	13,5	170	100,0
	Total	80	8,9	234	25,9	421	46,7	167	18,5	902	100,0
Qualidade dos materiais	TEI	16	5,4	41	13,8	171	57,4	70	23,5	298	100,0
	TAFD	9	3,2	48	17,3	142	51,3	78	28,2	277	100,0
	TEM	8	5,1	28	17,8	98	62,4	23	14,6	157	100,0
	TALE	5	2,9	24	14,1	113	66,5	28	16,5	170	100,0
	Total	38	4,2	141	15,6	524	58,1	199	22,1	902	100,0

Fonte: *Questionário de Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Com a variável *quantidade de materiais* pretende-se saber se as escolas dispõem dos materiais nas quantidades necessárias à execução das diferentes AEC. Mais de metade dos técnicos considera que sim, 65,2% manifestaram concordância. Os técnicos de EI são os que apresentam maior concordância (70%) em contraponto aos técnicos de EM em que apenas 61% considera que os materiais são disponibilizados em quantidades suficientes.

A variável *qualidade dos materiais* permite conhecer a opinião dos técnicos das AEC sobre a qualidade dos materiais disponibilizados nas escolas, na dinamização das atividades. A concordância mais elevada regista-se entre os técnicos de ALE (82%) e a menor corresponde aos técnicos de EM (77%), são os técnicos de AFD e os de EI, os

que apresentam frequências de respostas mais elevadas na opção “concordo totalmente”, 28% e 23%, respetivamente.

No que diz respeito ao indicador *espaços e materiais* e tendo em conta as variáveis *adequação dos espaços e dos materiais* e *qualidade dos materiais*, podemos considerar que na maioria das escolas estas condições estão asseguradas. Ainda que as opiniões, de um modo geral, sejam favoráveis no que se refere à adequação dos espaços e dos materiais (quantidade e à qualidade), a concordância registada nestas duas variáveis, pelos técnicos de EM, foram as mais baixas (61% e 77%, respetivamente), pelo que parece haver necessidade de algum investimento em materiais para o EM. No que se refere aos espaços, e, ainda que 68% dos técnicos concordem com a sua adequação para a realização das atividades, os níveis de discordância (32%) apontam para a necessidade de garantir espaços que reúnam as condições necessárias às diferentes atividades físicas e desportivas, contempladas nas orientações programáticas desta AEC.

4.9. Participação e envolvimento dos pais

O indicador *participação e envolvimento dos pais*, foi medido através de oito variáveis, recolhidas, maioritariamente nos questionários aplicados aos pais e encarregados de educação e aos professores titulares de turma, mas também nos questionários dos técnicos das AEC e das direções dos agrupamentos. Os resultados são apresentados em tabelas de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

As variáveis consideradas são: a) *auscultação dos pais sobre a oferta*, b) *convite à participação*, c) *participação em reuniões*, d) *participação em atividades*, e) *conhecimento dos técnicos das AEC*, f) *conhecimento das atividades realizadas nas AEC*, g) *conhecimento da avaliação dos educandos*.

A Tabela 56 contém as respostas relativas às duas primeiras variáveis, *auscultação dos pais sobre a oferta e convite à participação*, ordenadas na escala de frequência entre “nunca” a “sempre”.

Tabela 56. *Auscultação dos pais e convite à participação nas AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	Nunca		Raramente		Frequent		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Auscultação dos pais sobre a oferta das AEC	EE	1355	25,3	1683	31,4	1489	27,7	839	15,6	5366	100,0
	EE	1993	37,2	2034	38,0	930	17,4	400	7,5	5357	100,0
Convite à participação/colaboração nas AEC	PTT	58	12,9	257	57,4	119	26,6	14	3,1	448	100,0
	TEI	59	19,8	152	51,0	73	24,5	14	4,7	298	100,0
	TAFD	64	23,1	148	53,4	54	19,5	11	4,0	277	100,0
	TEM	29	18,5	91	58,0	32	20,4	5	3,2	157	100,0
	TALE	20	11,8	85	50,0	51	30,0	14	8,2	170	100,0

Fonte: *Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Na tabela observa-se que, de um modo geral, os pais não são auscultados sobre a oferta das AEC, 56,7% dos pais assinalou a resposta “nunca” e “frequentemente”. As direções dos agrupamentos também foram questionadas, numa escala dicotómica de “sim” e “não”, 57% respondeu afirmativamente e 43% negativamente. Embora os itens sejam de natureza diferente, podemos afirmar que a prática de auscultação dos pais relativamente às AEC a disponibilizar não acontece em mais de 40% dos agrupamentos.

Procurámos saber junto de diferentes sujeitos, se os pais e encarregados de educação são convidados a participar/colaborar nas AEC. Na opinião de cerca de 75% dos pais, este convite “nunca” acontece ou acontece “raramente”. Considerando a percentagem de respostas nas mesmas opções, verifica-se que, 70% dos professores titulares de turma e dos técnicos de EI, 77% dos técnicos de AFD e de EM e 69% dos técnicos de ALE, confirmam as respostas dos pais. Podemos concluir que, de um modo geral, os pais não são convidados a participar/colaborar nas AEC.

A Tabela 57 apresenta os dados relativos à *participação dos pais em reuniões* no início do ano letivo, incluindo vários itens que correspondem ao tipo de informação

disponibilizada nestas reuniões, sendo as respostas apresentadas em frequências absolutas e relativas na escala dicotômica de “sim” e “não”.

Tabela 57. *Participação dos pais em reuniões (frequências absolutas e relativas)*

Variável		Sim		Não	
		N	%	N	%
Participação em reuniões em que os pais são:	Informados sobre as AEC disponíveis	3529	62,0	2163	38,0
	Informados sobre o funcionamento das AEC	2837	49,8	2855	50,2
	Informados sobre os horários das AEC	3898	68,5	1794	31,5
	Programa das AEC	1526	26,8	4166	73,2
	Avaliação dos alunos nas AEC	1379	24,2	4313	75,8
	Apresentados aos técnicos das AEC	1310	23,0	4382	77,0

Fonte: Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

De acordo com os pais e encarregados de educação, as informações fornecidas nas reuniões são, sobretudo, sobre o horário de funcionamento das AEC (68,5%) e as AEC disponíveis (62%). Cerca de 50% dos pais também assinala que são informados sobre o funcionamento das AEC. Apenas 26,8% refere as informações sobre o programa das AEC e 24,8% assinala as informações sobre a avaliação dos alunos. Também não parece ser comum, fazer a apresentação dos técnicos das AEC na reunião de início de ano, foram somente 23%, os pais que indicaram este procedimento.

As variáveis *conhecimento dos técnicos das AEC* e *frequência com que os pais e encarregados de educação estabelecem contactos com os técnicos das AEC*, correspondem a duas questões, a primeira com resposta numa escala dicotômica de “sim” e “não” e a segunda de escolha múltipla (Tabela 58).

A análise dos dados da tabela evidencia que uma percentagem considerável de pais desconhece os técnicos das AEC que os seus educandos frequentam. O conhecimento é maior relativamente aos técnicos de AFD (69,4%) e menor em relação aos técnicos de ALE (53,1%).

Tabela 58. *Conhecimento que os pais e encarregados de educação têm dos técnicos e frequência dos contactos (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Opções de resposta	EE		
		N	%	
Conhecimento dos técnicos das AEC	Ensino de Inglês	Sim	3167	60,5
		Não	2064	39,5
	Ensino da Música	Sim	2645	59,8
		Não	1780	40,2
	Atividade Física e Desportiva	Sim	3600	69,4
		Não	1588	30,6
	Atividades Lúdico-Expressivas	Sim	1724	53,1
		Não	1525	46,9
	Outras atividades	Sim	856	58,0
		Não	620	42,0
	Frequência com que contacta os técnicos das AEC	Semanal	343	6,0
		Mensal	197	3,5
Uma vez por período		943	16,6	
Uma vez por ano		177	3,1	
Ocasionalmente		1983	34,8	
Nunca		1985	34,9	

Fonte: *Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

No que diz respeito à frequência com que os pais contactam os técnicos das AEC, as respostas incidem nas opções “nunca” (34,9%) e “ocasionalmente” (34,8%), ainda que 16,6% dos pais refiram que contactam os técnicos uma vez por período.

A Tabela 59 refere-se ao *conhecimento que os pais possuem sobre as atividades realizadas nas diferentes AEC*, sendo as respostas registadas numa escala dicotómica de “sim” e “não”.

Tabela 59. *Conhecimento que os pais possuem sobre as atividades realizadas nas AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Opções de resposta	Atividades de Enriquecimento Curricular							
		EI		EM		AFD		ALE	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Conhecimento das atividades realizadas nas AEC	Sim	4604	86,2	3694	83,3	4512	86,0	2451	77,2
	Não	740	13,8	741	16,7	737	14,0	724	22,8
	Total	5344	100,0	4435	100,0	5249	100,0	3175	100,0

Fonte: *Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Ainda que o contacto dos pais com os técnicos não seja elevado, a grande maioria afirma ter conhecimento sobre as atividades realizadas nas diferentes AEC, este conhecimento é maior nas atividades de EI e de AFD (86%) e menor nas ALE (77,2%). Estamos em crer que os alunos são o principal veículo de informação sobre o que se passa nas AEC.

A variável, *envolvimento dos pais na avaliação* dos seus educandos foi medida através de três questões recorrendo a itens de tipologia diferente. Para a questão “os pais e encarregados de educação são informados sobre a avaliação dos seus educandos em cada uma das AEC que frequentam?”, utilizámos uma escala dicotómica de “sim” e “não”, e nas questões seguintes “De que forma é informado?” e “Com que frequência é informado?” recorremos a itens de escolha múltipla. Os dados foram recolhidos nos questionários dos pais e encarregados de educação e dos técnicos das AEC e encontram-se na Tabela 60.

Tabela 60. *Variáveis de envolvimento dos pais na avaliação dos seus educandos (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Opções de resposta	Sujeitos			
		PTT		EE	
		N	%	N	%
Os pais são informados sobre a avaliação dos educandos	Sim	444	99,1	4915	96,2
	Não	4	0,9	196	3,8
	Total	448	100,0	5111	100,0
De que forma são informados¹⁶	Professores titulares de turma	352	79,3	3168	64,5
	Técnicos das AEC	103	23,2	520	10,6
	Oralmente	88	19,8	153	3,1
	Registo escrito	428	96,4	3275	66,6
Com que frequência são informados¹⁷	No final do período letivo	442	99,5	4845	98,6
	No final do ano letivo	95	21,4	240	4,9
	Sempre que solicitado	213	48,0	534	10,9

Fonte: *Questionário dos Professores Titulares de Turma e Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

¹⁶ Na análise desta questão considerámos apenas o número de sujeitos que respondeu afirmativamente no item anterior.

¹⁷ Na análise desta questão considerámos apenas o número de sujeitos que respondeu afirmativamente no item anterior.

A quase totalidade dos professores titulares (99,1%) afirma que os pais são informados sobre a avaliação dos seus educandos nas AEC e 96,2% dos pais responde no mesmo sentido.

De acordo com os pais, esta informação é fornecida pelos professores titulares de turma (64,5%), em registo de papel (66,6%). Apenas 10,6% dos pais refere a transmissão da informação através dos técnicos das AEC e a oralidade (19,8%). As respostas dos professores titulares corroboram as dos pais, embora com valores percentuais mais elevados.

Segundo os pais, estes são informados da avaliação dos seus educandos nas AEC, no final do período letivo (98,6%) e 10,9% refere que é informado sempre que solicita. Em conformidade, quase todos os professores titulares de turma (99,5%) assinalam o final do período letivo, mas 48% assinala que os pais são informados sobre a avaliação sempre que solicitam.

O envolvimento dos pais e encarregados de educação nas AEC está relacionado com a transmissão de informações (reuniões no início do ano para informar sobre as AEC disponíveis, o horário e o funcionamento e reuniões de final de período para informar sobre a avaliação dos educandos). A auscultação dos pais sobre a oferta das AEC está pouco generalizada, de um modo geral, os pais não são convidados a participar/colaborar nas AEC. Por conseguinte, revelam grande desconhecimento dos técnicos, o que não impede que a grande maioria dos pais tenha conhecimento das atividades realizadas nas diferentes AEC.

4.10. Abertura ao meio

Este indicador é composto pela variável *valorização da cultura do meio*, avaliada numa escala dicotómica de “sim” e “não”, a partir das respostas obtidas nos questionários aplicados à direção dos agrupamentos e às entidades promotoras. Os resultados encontram-se na Tabela 61 em valores absolutos e relativos (percentagens).

Tabela 61. *Atividades que valorizam a cultura do meio envolvente (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Entidades						Total	
	Agrupamentos		Autarquia/IPSS/APEE		Parceiras		N	%
Atividades que valorizam a cultura do meio	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	19	47,5	73	59,8	55	72,4	147	61,8
Não	21	52,5	49	40,2	21	27,6	91	38,2
Total	40	100,0	122	100,0	76	100,0	238	100,0

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

A valorização da cultura do meio mediante a abertura das escolas ao tecido social envolvente, não parece constituir uma prioridade para as entidades promotoras. Na verdade, 53% dos agrupamentos e 40% das autarquias, IPSS e APEE consideram que as AEC oferecidas não valorizam a cultura do meio, em contrapartida, apenas 28% das entidades parceiras partilha desta opinião.

Os 147 sujeitos que responderam afirmativamente, foram questionados sobre **como é que as AEC valorizam a cultura do meio**. Procedemos à análise de conteúdo destas respostas, considerando a globalidade das entidades promotoras. Obtivemos 254 unidades de registo distribuídas por diversas categorias e subcategorias (Apêndice A, Tabela 155) de onde extraímos a informação que passamos a apresentar.

Cerca de 82UR (32,3%) referem a **integração nas AEC de atividades características da região**, valorizando, deste modo, a cultura local, de que são exemplos as **atividades culturais** (58UR) como é o caso do “Cante Alentejano”, da “Sensibilização para o toque do adufe.” do “artesanato” e das “Danças tradicionais”; os **jogos tradicionais**

(19UR) como a “corrida de selhas, e o “jogo do pião” e as atividades desportivas (5UR), como sejam, a prática de esqui, canoagem ou equitação.

Foram registadas 104 (40,9%) referencias à **participação em atividades na e para a comunidade**, designadamente, em **projetos culturais** (27UR) - “Inclusão em atividades promovidas pelo poder local”, “Participação no Fantasiarte - espetáculo cultural e artístico organizado pela autarquia local - com projetos desenvolvidos pelos professores das AEC”, em **festividades** (52UR) - “atividades relacionadas com o Rio, Festa Brava, Feiras e Mercados” e a **apresentação de trabalhos à comunidade** (22UR) - “Gala Cultural”; “Criação e apresentação de dramatizações“ e, ainda a participação em **atividades intergeracionais** (3UR).

A **utilização de espaços e recursos da comunidade** corresponde a 68 (26,8%) unidades de registo, sendo apresentados diversos exemplos no que se refere aos **espaços** (30UR): “a utilização de equipamentos locais, nomeadamente a quinta municipal e todo o espaço envolvente”, “A utilização dos pavilhões gimnodesportivos do concelho e piscina municipal”, a “visita a museus locais (museu da música de Almada, museu ...)” e também no que se refere aos **recursos**: “envolvimento (...) da Academia de Música de Lagos, no ensino Música.”, “atividades com a Sociedade Filarmónica de Pinhal Novo.”.

4.11. Equidade e igualdade

Para medir o indicador equidade e igualdade considerámos cinco variáveis: a) *igualdade da oferta*, b) *existência de recursos adequados para a integração de alunos com NEE*, c) *integração de alunos com NEE nas turmas de AEC*, d) *as condições de frequência das AEC dos alunos com NEE consta no Programa Educativo Individual*, e) *conhecimento do Programa Educativo Individual dos alunos*. As respostas foram

extraídas dos questionários aplicados aos técnicos das AEC, às direções dos agrupamentos, entidades promotoras e professores titulares de turma.

Sabendo que os agrupamentos apresentam características muito diferentes no que se refere ao número de alunos do 1.º ciclo, ao número de escolas de 1.º ciclo, à dispersão e à distância a que estas se encontram, é pertinente saber se a oferta das AEC é igual em todas as escolas do agrupamento ou, se pelo contrário, difere entre escolas do mesmo agrupamento, podendo pôr em causa a igualdade de oportunidades a todos os alunos que frequentam as AEC. Na Tabela 62 apresentamos os dados relativos a esta variável – ***igualdade da oferta***, retirados do questionário dos agrupamentos.

Tabela 62. *Igualdade da oferta das AEC nas escolas do mesmo agrupamento (frequências absolutas e relativas)*

Igualdade de oferta das AEC nas escolas	Frequências absolutas (N)	Frequências relativas (%)
Sim	123	81,5
Não	28	18,5
Total	151	100,0

Fonte: Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Os dados apontam para a tendência na igualdade de oferta de AEC nas escolas. Em 82% dos agrupamentos são oferecidas as mesmas AEC em todas as escolas do agrupamento. Contudo não é de descurar que em 18% dos agrupamentos esta igualdade na oferta não está garantida.

A equidade e igualdade também passam, necessariamente, pela capacidade de integração de alunos com necessidades educativas especiais nas AEC. Nesse sentido, considerámos um conjunto de quatro questões que permitem avaliar a integração destes alunos.

A variável ***existência de recursos adequados para a integração de alunos com NEE*** foi obtida nos questionários aplicados aos técnicos das AEC, entidades promotoras e direções dos agrupamentos. Esta variável foi medida numa escala de concordância de quatro pontos, no intervalo entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente” (Tabela 63).

Tabela 63. *Existência de recursos adequados à integração de alunos com NEE nas turmas de AEC*

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Existência de recursos adequados para a integração de alunos com NEE nas AEC	TEI	26	8,7	92	30,9	154	51,7	26	8,72	298	100,0
	TAFD	14	5,1	73	26,4	153	55,2	37	13,4	277	100,0
	TEM	13	8,3	32	20,4	98	62,4	14	8,92	157	100,0
	TALE	10	5,9	37	21,8	98	57,6	25	14,7	170	100,0
	DA	4	2,7	19	12,6	89	58,9	39	25,8	151	100,0
	EP	2	1,6	21	16,4	84	65,6	21	16,4	128	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Globalmente, os inquiridos consideram que as escolas dispõem de recursos adequados para a integração de alunos com NEE nas AEC. São as direções dos agrupamentos que registam a concordância mais elevada (84,7%), enquanto os técnicos de EI e os de AFD são os mais discordantes (39,6% e 31,5%, respetivamente).

A variável *integração de alunos com NEE nas turmas de AEC* foi extraída dos questionários aplicados aos técnicos das AEC, tendo sido avaliada numa escala de frequência que varia entre “nunca” e “frequentemente” (Tabela 64).

Tabela 64. *Integração de alunos com NEE nas turmas das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	Nunca		Raramente		Frequent		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Integração de alunos com NEE nas turmas de AEC	TEI	13	4,6	82	29,1	134	47,5	53	18,8	282	100,0
	TAFD	17	6,5	98	37,7	98	37,7	47	18,1	260	100,0
	TEM	9	6,2	40	27,4	63	43,2	34	23,3	146	100,0
	TALE	16	10,2	42	26,8	62	39,5	37	23,6	157	100,0
Total		55	6,5	262	31,0	357	42,2	171	20,2	845	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Verifica-se que 62,4% dos técnicos das diferentes AEC assinalam que “frequentemente” ou “sempre” lecionam em turmas que integram alunos com NEE (EM=66,5%, EI=66,3%, ALE=63,1%), sendo de assinalar que na AFD esta percentagem é inferior (55,8%). Contudo, é nas ALE e no EM que esta integração parece ser maior pois 23,6%

dos técnicos de ALE e 23,3% dos técnicos de EM afirmam que os alunos com NEE integram “sempre” as turmas das AEC.

A variável – *as condições de frequência das AEC dos alunos com NEE consta no Programa Educativo Individual* foi obtida nos questionários dos professores titulares de turma, através de uma questão de reposta dicotômica de “sim” e “não”. As respostas encontram-se na Tabela 65.

Tabela 65. *Condições de frequência de alunos com NEE (frequências absolutas e relativas)*

Variável	N	%
as condições de frequência das AEC dos alunos com NEE consta no PEI		
Sim	158	61,2
Não	100	38,8
Total	258	100,0

Fonte: *Questionário dos Professores Titulares de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

De acordo com 61,2% dos professores titulares de turma, as condições de frequência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), constam no seu Programa Educativo Individual (PEI). Este resultado leva-nos a inferir que o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho que estabelece no n.º 20 que “as condições de frequência das actividades de enriquecimento curricular pelos alunos com necessidades educativas especiais devem constar do seu Programa Educativo Individual”, não está a ser plenamente cumprido.

A última variável considerada - *Conhecimento do Programa Educativo Individual dos alunos*, averigua o conhecimento que os técnicos das AEC possuem dos Programas Educativos Individuais dos alunos com NEE, condição fundamental para garantir a sua integração nas atividades. As respostas ao item correspondente a esta variável foram assinaladas na escala de “sim” e “não” tendo sido acrescentada a opção “não se aplica”, para os casos em que as turmas não têm alunos com NEE. Na Tabela 66 apresentamos os dados da variável, tendo sido retirado o número de técnicos que respondeu “não se aplica” (N=216).

Tabela 66. *Conhecimento do Programa Educativo Individual dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total (N=680)	
	EI (N=238)		AFD (N=201)		EM (N=122)		ALE (N=119)			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Programa Educativo Individual dos alunos										
Sim	82	34,5	109	54,2	57	46,7	63	52,9	311	45,7
Não	156	65,5	92	45,8	65	53,3	56	47,1	369	54,3

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observa-se que 54,3% dos técnicos das AEC, que trabalham em turmas com alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, não conhece o Programa Educativo Individual destes. Se analisarmos as respostas, por técnico, vemos que os de EI são os que menos conhecem os Programas Educativos Individuais dos alunos (apenas 34,5% de respostas “sim”) e que os técnicos de AFD são os que mais conhecem estes programas, 54,2% destes técnicos respondeu afirmativamente.

Os dados recolhidos na variável equidade e igualdade, com enfoque nos alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE), apontam para a necessidade de uma intervenção educativa baseada nos princípios da educação inclusiva que consciencialize para a importância da participação dos alunos com NEE nas AEC, que permita o desenvolvimento de estratégias educativas com vista a uma aprendizagem lúdica, diversificada, eclética e ajustada às necessidades específicas dos alunos com NEE, tendo em conta as suas potencialidades e limitações.

4.12. Avaliação do programa das AEC

A legislação que estabelece o funcionamento das AEC não faz referência à avaliação interna do programa por parte das entidades promotoras, contudo, esta é uma questão de extrema importância, pois permite às entidades identificarem o que funciona bem e o

que necessita de ser melhorado, é esta função reguladora da avaliação que irá permitir a melhoria contínua do funcionamento das AEC.

Este indicador inclui duas variáveis: a) *avaliação do programa* e b) *participantes na avaliação*. Os dados foram recolhidos nos questionários dos agrupamentos e das entidades promotoras.

Os dados da variável *avaliação do programa das AEC* encontram-se na Tabela 67. Como os agrupamentos, mesmo quando não são entidades promotoras, avaliam o programa das AEC, optámos por apresentar os dados dos 151 agrupamentos e não apenas dos 40 que são entidades promotoras.

Tabela 67. *Avaliação do programa das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Direção Agrupamento		Entidade promotora (AL/IPSS/APEE)		Entidade parceiras	
	N	%	N	%	N	%
Sim	137	90,7	86	70,5	55	72,4
Não	14	9,3	36	29,5	21	27,6
Total	151	100,0	122	100,0	76	100,0

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

A maioria dos agrupamentos (N=137, 90,7%) avalia anualmente o programa das AEC (estão incluídos 36 agrupamentos que são entidades promotoras). Cerca de 71% das AL/IPSS/APEE e 72,4% das entidades parceiras também fazem esta avaliação.

Conforme se pode observar na Tabela 68, os instrumentos usados na avaliação das AEC são: questionários (54,7 %), entrevistas (15,1%) e outros (64,0%).

Tabela 68. *Instrumentos usados na avaliação do programa das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Direção Agrupamento (N=137 ¹⁸)		Entidade promotora (AL/IPSS/APEE) (N=86)		Entidades parceiras (N=55)		Total (N=278)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Questionário	71	51,8	48	55,8	33	60,0	152	54,7
Entrevistas	7	5,1	16	18,6	19	34,5	42	15,1
Outros	99	72,3	53	61,6	26	47,3	178	64,0

Fonte: *Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

¹⁸ Número de agrupamentos que avalia anualmente as AEC

As entidades parceiras privilegiam o uso dos questionários (60%) e das entrevistas (34,5%), os agrupamentos e as AL/IPSS/APEE referem, preferencialmente, outros (72,3% e 61,6%, respetivamente).

Na análise de conteúdo das respostas assinaladas em “outros” foi possível apurar um conjunto de informações sobre procedimentos, atores e momentos de avaliação do programa das AEC que nos permite concluir o seguinte:

- as reuniões são as formas de avaliação mais referenciada pelos três tipos de entidades. Estas podem ser realizadas entre atores com o mesmo papel nas escolas/agrupamentos (reuniões apenas de docentes, ou do Conselho Pedagógico, ou dos professores titulares de turma, ou de pais/encarregados de educação, por exemplo), mas podem ser também alargadas a vários tipos de intervenientes (por exemplo, reuniões conjuntas entre “docentes, supervisores e dinamizadores”, ou, mais comum, “entre os professores titulares e os técnicos das AEC”). Estas reuniões acontecem em períodos muito diversos: podem ser reuniões mensais, trimestrais (por cada período) ou anuais.
- em alguns casos, as reuniões são momentos fundamentais de recolha de dados que antecedem a produção de um relatório, sendo que este é o segundo procedimento mais privilegiado para materializar a avaliação anual dos programas.
- muitas entidades promotoras, que também privilegiam o fórum “reunião” para avaliarem os Programas, assumem realizar reuniões “permanentes”, “regulares” ou “contato contínuo” com as escolas/agrupamentos de escola. É uma prática que parece ter amplo acolhimento entre as entidades promotoras.
- além das reuniões e dos relatórios, algumas entidades parceiras recorrem também, significativamente, à observação direta das atividades como fonte de informação para a avaliação dos programas.

Os agrupamentos que fazem a avaliação do programa das AEC envolvem diferentes elementos da comunidade educativa (Tabela 69).

Tabela 69. *Participantes na avaliação do programa das AEC (frequências absolutas)*

Variáveis	Direção Agrupamento (N=137 ¹⁹)		Entidade promotora (AL/IPSS/APEE) (N=86)		Entidades parceiras (N=55)	
	N	%	N	%	N	%
Participantes na avaliação das AEC						
Pais/Encarregados de Educação	73	53	44	51	27	49
Alunos	59	43	32	37	21	38
Professores titulares de turma	132	96	67	78	41	75
Técnicos das AEC	121	88	60	70	44	80
Outros	50	37	46	54	23	42

Fonte: *Questionário do Agrupamento e Questionário das Entidades Promotoras, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os participantes privilegiados na avaliação do programa das AEC são os professores titulares de turma e os técnicos das AEC, este participam, respetivamente, em 96% e 88% dos agrupamentos, em 78% e 70% das AL/IPSS/APEE e em 75% e 80% das entidades parceiras. Os pais e encarregados de educação também são ouvidos na avaliação das AEC, em 53% dos agrupamentos, 51% das autarquias/IPSS/APEE e 49% das entidades parceiras; os alunos, participam menos neste processo, ainda assim, a sua participação acontece em 43% dos agrupamentos, 37% das autarquias/IPSS/APEE e 38% das entidades parceiras. Cerca de 54% das autarquias/IPSS/APEE referem a participação de outros intervenientes, igualmente referidos em 37% dos agrupamentos e 42% das entidades parceiras.

A análise de conteúdo da opção “outros” permitiu identificar atores internos ao agrupamento (direção, Associação de Pais/EE, coordenador pedagógico, coordenador de estabelecimento, coordenador de departamento, conselho de docentes, coordenador das AEC, professores, responsáveis curriculares, e, em certos casos, assistentes técnicos ou operacionais) e atores externos, essencialmente representantes das autarquias e das empresas/entidades parceiras.

Segundo as direções dos agrupamentos, quem participa são, essencialmente, os coordenadores (designadamente de departamento, pedagógico, das AEC, de estabelecimento) as próprias direções do agrupamento e os representantes das entidades promotoras.

¹⁹ Número de agrupamentos que avalia anualmente as AEC

As respostas das entidades promotoras referem, maioritariamente, a participação dos atores escolares, sobretudo das direções dos agrupamentos, mas, também, de representantes das entidades parceiras. As câmaras municipais (através de eleitos, normalmente vereadores, ou técnicos) destacam-se entre os participantes externos aos agrupamentos, havendo também, em alguns casos, representantes de juntas de freguesia envolvidos na avaliação das AEC.

Quanto às entidades parceiras, estas referem essencialmente atores escolares (sobretudo os órgãos de gestão/direção do agrupamento) e os representantes das autarquias (maioritariamente câmaras municipais).

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica contempla **dois indicadores** que foram divididos em variáveis que, de um modo geral, correspondem a questões colocadas a diferentes grupos de inquiridos. Estas variáveis decorrem dos diplomas que fazem o enquadramento legal das AEC e das orientações programáticas das AEC de Ensino da Música, Ensino de Inglês (1.º e 2.º anos), Ensino de Inglês (3.º e 4.º anos) e de Atividade Física e Desportiva, publicadas pelo Ministério da Educação. Os indicadores na dimensão pedagógica são:

- formas de ensinar e de aprender
- avaliação das aprendizagens

4.13. Formas de ensinar e de aprender

Este indicador inclui três variáveis: a) **competências**, b) **atividades** (conteúdos), c) **estratégias de ensino e aprendizagem**. Cada uma das variáveis é operacionalizada em diversos itens, criados, em parte, a partir das orientações programáticas publicadas pelo Ministério da Educação, com respostas numa escala de frequência de quatro pontos, desde “nunca” até “raramente”. As variáveis **atividades** e **estratégias** incluem um item que remete para “outras” cujas respostas foram analisadas com a técnica de análise de conteúdo. Os dados foram recolhidos nos questionários aplicados aos técnicos e aos alunos de 4.º ano e são apresentados em tabelas de frequências absolutas e relativas. Em seguida apresentamos a análise destas duas variáveis para as AEC de Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Ensino de Inglês.

Atividade Física e Desportiva

A variável **competências** inclui 10 itens, conforme se observa na Tabela 70.

Tabela 70. *Ensino e aprendizagem na Atividade Física e Desportiva - competências (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Nunca		Raram		Frequent		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Melhoria das capacidades motoras (condicionais e coordenativas)	0	0,0	1	0,4	104	37,5	172	62,1
Aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais	0	0,0	1	0,4	120	43,3	156	56,3
Desenvolvimento de ações técnico-táticas dos jogos desportivos coletivos	0	0,0	38	13,7	160	57,8	79	28,5
Promoção de hábitos e comportamentos associados a um estilo de vida ativo e saudável	0	0,0	10	3,6	111	40,1	156	56,3
Atitudes e comportamentos de ética desportiva	0	0,0	3	1,1	67	24,2	207	74,7
Conhecimento dos costumes e tradições culturais	3	1,1	90	32,5	137	49,5	47	17,0
Competências de relacionamento social (cooperação, respeito, etc)	0	0,0	3	1,1	58	20,9	216	78,0
Utilização do corpo como meio de expressão e comunicação	0	0,0	38	13,7	174	62,8	65	23,5
Interpretação de situações motoras e resolução de problemas	0	0,0	26	9,4	169	61,0	82	29,6
Vontade de superação	1	0,4	5	1,8	112	40,4	159	57,4

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC (AFD), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A análise dos dados mostra uma forte predominância de respostas nas opções “frequentemente “ e “sempre”, verificando-se que nove das competências foram assinaladas por mais de 86% dos técnicos. Destacam-se três competências em que a opção “raramente” tem alguma expressividade: *Utilização do corpo como meio de expressão e comunicação* (13,7%), *Desenvolvimento de ações técnico-táticas dos jogos desportivos coletivos* (13,7%) e *Desenvolvimento do conhecimento de costumes e tradições culturais* (32,5%). De relevar que a opção “nunca” foi assinalada apenas em duas competências.

Na Tabela 71 são apresentados os dados relativos à variável **atividades**, constituída por 14 itens diretamente relacionados com os conteúdos (matérias) abordados nas AFD.

De acordo com os técnicos de AFD, as atividades mais realizadas (“frequentemente” e “sempre”) são, por ordem decrescente: *jogos pré-desportivos* (98,6%), *atividades de manipulação* (96,8%), *jogos* (infantis e populares) (96,7%), *deslocamentos e equilíbrio* (96%), *atletismo* (91%), *ginástica* (84,1%), *futebol* (75,1%). As respostas dos alunos vão no mesmo sentido, estes assinalam como atividades mais realizadas: *ginástica* (78,8%), *jogos pré-desportivos* (77,3%), *jogos* (infantis e populares) (68,8%), *atividades de manipulação* (66%), *futebol* (62,6%).

Em contraponto, as atividades menos realizadas (assinaladas com “nunca” e “raramente”) pelos técnicos de AFD são: *atividades de oposição e luta* (60,2%), *atividades de exploração da natureza* (60,2%) e *natação* (77,3%). As atividades que os alunos referem que “nunca” ou “raramente” realizam são as seguintes: *exploração da natureza* (89,1%), *oposição e luta* (89%), *natação* (75,6%) e *atividades rítmicas e expressivas* (77,1%).

Tabela 71. *Ensino e aprendizagem na Atividade Física e Desportiva – atividades (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	Nunca		Raram		Frequent		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Atividades de manipulação	TAFD	0	0,0	9	3,2	175	63,2	93	33,6	277	100,0
	A 4.º	743	13,5	1136	20,6	2020	36,6	1624	29,4	5523	100,0
Deslocamentos e equilíbrio	TAFD	0	0	11	4,0	168	60,6	98	35,4	277	100,0
	A 4.º	508	9,0	1947	34,5	2103	37,3	1083	19,2	5641	100,0
Jogos (infantis e populares)	TAFD	3	1,1	11	4,0	182	65,7	81	29,2	277	100,0
	A 4.º	413	7,2	1371	24,0	2110	36,9	1824	31,9	5718	100,0
Jogos pré-desportivos	TAFD	0	0	3	1,1	168	60,6	106	38,3	277	100,0
	A 4.º	272	4,8	1005	17,9	2392	42,6	1947	34,7	5616	100,0
Futebol	TAFD	5	1,8	64	23,1	179	64,6	29	10,5	277	100,0
	A 4.º	313	5,5	1833	32,0	2402	41,9	1185	20,7	5733	100,0
Voleibol	TAFD	20	7,2	74	26,7	159	57,4	24	8,7	277	100,0
	A 4.º	1395	24,3	1913	33,3	1726	30,0	710	12,4	5744	100,0
Basquetebol	TAFD	10	3,6	56	20,2	185	66,8	26	9,4	277	100,0
	A 4.º	902	15,7	2075	36,1	2042	35,6	723	12,6	5742	100,0
Andebol	TAFD	12	4,3	58	20,9	182	65,7	25	9,0	277	100,0
	A 4.º	1270	22,3	1904	33,4	1722	30,2	806	14,1	5702	100,0
Ginástica	TAFD	6	2,2	38	13,7	205	74,0	28	10,1	277	100,0
	A 4.º	295	5,1	924	16,1	2040	35,5	2485	43,3	5744	100,0
Atletismo	TAFD	5	1,8	20	7,2	211	76,2	41	14,8	277	100,0
	A 4.º	903	15,8	1683	29,4	1923	33,6	1215	21,2	277	100,0
Atividade de oposição e luta	TAFD	40	14,4	127	45,8	95	34,3	15	5,4	277	100,0
	A 4.º	3947	69,2	1130	19,8	409	7,2	219	3,8	5705	100,0
Atividades rítmicas e expressivas	TAFD	12	4,3	78	28,2	165	59,6	22	7,9	277	100,0
	A 4.º	2601	45,5	1809	31,6	916	16,0	391	6,8	5717	100,0
Atividades de exploração da natureza	TAFD	45	16,2	122	44,0	97	35,0	13	4,7	277	100,0
	A 4.º	3858	67,4	1241	21,7	400	7,0	221	3,9	5720	100,0
Natação	TAFD	193	69,7	21	7,6	42	15,2	21	7,6	277	100,0
	A 4.º	3834	67,4	467	8,2	750	13,2	639	11,2	5690	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC (AFD), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

O resultado da análise de conteúdo das atividades referidas pelos técnicos de AFD, em “outras”, encontra-se no Apêndice A, Tabela 156. As 112UR identificadas estão distribuídas por 22 categorias que, genericamente, correspondem a atividades físicas ou atividades desportivas específicas: *raquetes – badmington*, ténis, miniténis (25UR), *patinagem – patinagem*, hóquei em patins (22UR), *rugby* e variantes (17UR), *ginástica – aeróbica*, rítmica, acrobática (7UR), *basebol* (7UR). Foram ainda, indicadas muitas outras, com frequências iguais ou inferiores a 5 unidades de registo (equitação, dança,

boccia, minigolfe, ciclismo, ioga, *goaball*, corfebol, pínfuvote, judo, skate, atividades de orientação,...).

A variável *estratégias de ensino e aprendizagem* inclui 10 itens. Responderam a esta variável 277 técnicos de AFD e 5724 alunos de 4.º ano. Os dados recolhidos encontram-se na Tabela 72.

Tabela 72. *Ensino e aprendizagem na Atividade Física e Desportiva - estratégias (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis Estratégias	Suj	Nunca		Raramente		Frequent		Sempre	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Atividades lúdicas	TAFD	0	0,0	7	2,5	131	47,3	139	50,2
	A 4.º	283	4,9	921	15,0	2285	37,3	2235	2235
Atividades Individuais	TAFD	0	0,0	85	30,7	153	55,2	39	14,1
	A 4.º	1295	22,6	2246	39,2	1542	26,9	649	11,3
Atividades em grupo	TAFD	0	0,0	0	0,0	173	62,2	104	37,5
	A 4.º	146	2,6	799	14,0	2656	46,4	2121	37,1
Atividades de cooperação	TAFD	0	0,0	2	0,7	175	63,2	100	36,1
	A 4.º	333	5,9	1184	20,9	2545	44,9	1606	28,3
Atividades de competição	TAFD	0	0,0	26	9,4	200	72,2	51	18,4
	A 4.º	484	8,5	1815	31,9	2288	40,2	1101	19,4
Atividades de exploração do movimento	TAFD	0	0,0	36	13,0	182	65,7	59	21,3
	A 4.º	932	16,6	1849	32,9	1689	30,0	1158	20,6
Atividades dirigidas (de reprodução do movimento)	TAFD	2	0,7	70	25,3	165	59,6	40	14,4
	A 4.º	857	15,3	1965	35,0	1698	30,2	1094	19,5
Atividades com organização massiva	TAFD	2	0,7	102	36,8	153	55,2	20	7,2
	A 4.º	462	8,2	1529	27,0	2132	37,7	1538	27,2
Atividades com organização em percurso (sequência de habilidades)	TAFD	0	0,0	21	7,6	223	80,5	33	11,9
	A 4.º	667	11,9	2258	40,3	1961	35,0	720	12,8
Atividades com organização em estações (circuito)	TAFD	0	0,0	0	0,0	21	7,6	221	79,8
	A 4.º	992	17,6	2101	37,4	1711	30,4	820	14,6

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC (AFD), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

A análise dos dados da tabela evidencia que as opiniões dos técnicos das AEC e dos alunos de 4.º ano divergem em alguns itens. A predominância de resposta dos técnicos, em todos os itens, é de “frequentemente” e “sempre com exceção de três itens que apresentam um número considerável de respostas nas opções “raramente” ou “nunca”, designadamente os que se referem a *atividades individuais* (30,7%), a *atividades*

dirigidas (de reprodução do movimento) (26%) e as *atividades com organização massiva* (37,5%).

No que diz respeito às respostas dos alunos de 4.º ano, estas divergem de forma expressiva das respostas dos técnicos, observando-se uma tendência maior nas opções “nunca” e “raramente” relativamente às seguintes atividades: *atividades com organização em estações* (circuito) (55%), *atividades com organização em percurso* (sequência de habilidades) (52,2%), *atividades de exploração do movimento* (49,5%) e *atividades individuais* (61,8%).

Ensino da Música

Na Tabela 73 são apresentados os dados da variável **competências**, constituída por oito itens que foram respondidos por 157 técnicos de EM.

Tabela 73. *Ensino e aprendizagem no Ensino da Música - competências (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis Competências	Nunca		Raram		Frequent		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Explorar e identificar elementos básicos da música	0	0,0	1	0,6	89	56,7	67	42,7
Identificar auditiva e visualmente instrumentos musicais	0	0,0	3	1,9	104	66,2	50	31,8
Utilizar vocabulário musical	0	0,0	7	4,5	71	45,2	79	50,3
Cantar individualmente e em grupo	0	0,0	1	0,6	72	45,9	84	53,5
Explorar sons de instrumentos	0	0,0	8	5,1	110	70,1	39	24,8
Apresentar publicamente o repertório estudado	1	0,6	40	25,5	84	53,5	32	20,4
Inventar composições e acompanhamentos	3	1,9	61	38,9	81	51,6	12	7,6
Identificar culturas musicais diferenciadas	1	0,6	38	24,2	97	61,8	21	13,4

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC (EM), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Das oito competências elencadas, cinco apresentam forte predominância das opções “frequentemente” e “sempre” mas em três competências, a opção “raramente” apresenta valores relevantes, referimo-nos às seguintes: *inventar composições e acompanhamentos* (38,9%), *apresentar publicamente o repertório estudado* (25,5%) e *identificar culturas musicais diferenciadas* (24,2%).

Na Tabela 74 são apresentados os dados relativos à variável *atividades* realizadas, constituída por 9 itens diretamente relacionados com os conteúdos (matérias) abordados no Ensino da Música. No questionário dos técnicos das AEC há mais uma opção de resposta para o inquirido poder acrescentar outras atividades para além das indicadas nos itens anteriores.

Tabela 74. *Ensino e aprendizagem no Ensino da Música - atividades (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	Nunca		Raram		Frequent		Sempre		Total	
Atividades		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Audição musical	TEM	0	0,0	4	2,5	74	47,1	79	50,3	157	100,0
	A 4.º	186	3,5	1044	19,8	2249	42,8	1781	33,9	5260	100,0
Prática vocal	TEM	0	0,0	3	1,9	67	42,7	87	55,4	157	100,0
	A 4.º	280	5,3	1157	22,1	2203	42,1	1596	30,5	5236	100,0
Prática instrumental	TEM	0,0	0,0	9	5,7	93	59,2	55	35,0	157	100,0
	A 4.º	572	10,9	1671	31,9	1746	33,3	1249	23,8	5238	100,0
Expressão corporal, movimento e dança	TEM	1	0,6	16	10,2	106	67,5	34	21,7	157	100,0
	A 4.º	932	17,8	2267	43,2	1464	27,9	581	11,1	5244	100,0
Experimentação/improvisação/composição	TEM	3	1,9	38	24,2	99	63,1	17	10,8	157	100,0
	A 4.º	1479	28,3	2042	39,0	1241	23,7	469	9,0	5231	100,0
Leitura e escrita musical	TEM	2	1,3	27	17,2	86	54,8	42	26,8	157	100,0
	A 4.º	1374	26,4	1682	32,3	1476	28,4	672	12,9	5204	100,0
Apresentações musicais (concertos, recitais, etc.)	TEM	2	1,3	40	25,5	87	55,4	28	17,8	157	100,0
	A 4.º	1516	29,1	1986	38,1	1135	21,8	581	11,1	5218	100,0
Realização de pesquisas	TEM	8	5,1	73	46,5	64	40,8	12	7,6	157	100,0
	A 4.º	2967	56,8	1469	28,1	567	10,9	216	4,1	5219	100,0
Visitas de estudo	TEM	89	56,7	58	36,9	8	5,1	2	1,3	157	100,0
	A 4.º	4202	68,5	643	10,5	246	4,0	143	2,3	5234	100,0
Outras	TEM	98	62,4	11	7,0	39	24,8	9	5,7	157	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC (EM), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observa-se na tabela que mais de 70% dos técnicos de EM afirmam que realizam “frequentemente” ou “sempre” as atividades indicadas, por exemplo, *prática vocal* (98,1%), *apresentações musicais* (concertos, recitais, etc.) (73,2%). As atividades que os técnicos de EM realizam menos (foram assinaladas com as opções “nunca” e “raramente”) são as *visitas de estudo* (93,6%) e a realização de *pesquisas* (51,6%) indiciando que uma educação musical mais ampla e de intercâmbio com a comunidade, é realizada de forma incipiente. Tal pode constituir-se como uma pista para desenvolvimento de mais atividades neste domínio.

As respostas dos alunos coincidem com as dos técnicos no que se refere às atividades de *audição musical* (76,7%) *prática vocal* (72,6%) e *prática instrumental* (57,1%), estas foram assinaladas como as mais frequentes, embora a percentagem de alunos que escolhe as opções “frequentemente” e “sempre” seja sempre inferior à percentagem de técnicos. As respostas também são coincidentes nas atividades menos frequentes (assinaladas com “nunca” e “raramente”), ou seja, a realização de *pesquisas* (84,9%) e de *visitas de estudo* (79%).

As tendências de respostas divergem nas seguintes atividades: *expressão corporal, movimento e dança; experimentação/improvisação/composição; leitura e escrita musical; apresentações musicais* (concertos, recitais, etc.), enquanto os técnicos de EM assinalam maioritariamente “frequentemente” e “sempre”, os alunos de 4.º ano assinalam “nunca” e “raramente”.

A opção “outras” foi assinalada por 59 técnicos de Ensino da Música, destes, apenas 29 apresentam exemplos ilustrativos de outras atividades, que foram organizados em seis categorias (Apêndice A, Tabela 157).

Dois técnicos de EM referem realizar “raramente” diversas atividades (10 UR) sendo as mais referidas a *assistência a concertos e audições* e a realização de *jogos musicais* (3UR cada uma).

A categoria *jogos* inclui 17UR – “jogos musicais que exploram a sensibilidade musical do aluno”, “Jogos rítmicos, de coordenação motora”, “Jogos pedagógico-musicais”. A categoria *atividades musicais específicas*, com nove unidades de registo, inclui “ditados rítmicos”, “exercícios de voz”, sonoplastia, etc. As restantes categorias são: *construção de instrumentos* (8UR), *música com outras expressões* (6UR), *cultura musical* (4UR) e *escrita não convencional de música* (1UR).

A variável *estratégias de ensino e aprendizagem* integra cinco itens correspondentes a diferentes estratégias. Na Tabela 75 são apresentados os dados recolhidos nos questionários dos técnicos de EM e dos alunos de 4.º ano.

Tabela 75. *Ensino e aprendizagem no Ensino da Música - estratégias (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis Estratégias	Suj	Nunca		Raram		Frequent		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Exploração de livros na área da música	TEM	12	7,6	57	36,3	66	42,0	22	14,0	157	100,0
	A 4.º	3201	61,2	1336	25,6	463	8,9	228	4,4	5228	100,0
Utilização de manuais escolares	TEM	40	25,5	50	31,8	52	33,1	15	9,6	157	100,0
	A 4.º	3152	60,3	890	17,0	614	11,8	569	10,9	5225	100,0
Realização de fichas de atividades	TEM	10	6,4	53	33,8	78	49,7	16	10,2	157	100,0
	A 4.º	1618	31,0	1880	36,0	1180	22,6	543	10,4	5221	100,0
Visionamento de filmes	TEM	12	7,6	65	41,4	68	43,3	12	7,6	157	100,0
	A 4.º	2211	42,5	1927	37,0	793	15,2	273	5,2	5204	100,0
Utilização de recursos multimédia interativos	TEM	5	3,2	10	6,4	77	49,0	65	41,4	157	100,0
	A 4.º	3365	65,2	1087	21,0	479	9,3	234	4,5	5165	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC (EM), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observa-se na tabela que as respostas dos técnicos de EM tendem para as opções “frequentemente” e “sempre”, sendo a percentagem mais elevada no item utilização de *recursos multimédia interativos* (quadro interativo, CD/DVD com canções, histórias, jogos, etc.) (90,4%) e menos elevada no item *visionamento de filmes* (50,9%). Não sendo de desprezar que 42,7% recorre “frequentemente” e “sempre” a *manuais escolares* e a *fichas de atividades* (59,9%) o que poderá evidenciar que cerca de metade destes técnicos tende para atividades menos lúdicas.

A predominância de resposta dos alunos de 4.º ano, recai sobretudo nas opções “nunca” e “raramente” evidenciando discordância com as respostas dos técnicos de EM. Destacamos os itens que correspondem a estratégias mais lúdicas, designadamente a utilização de *recursos multimédia interativos* (quadro interativo, CD/DVD com canções, histórias, jogos, etc.) em que 86,2% dos alunos assinala que esta é uma estratégia “nunca” ou “raramente” utilizada. Mas, a discordância nas respostas, também se verifica em itens mais associados a estratégias escolarizadas, como a utilização de *manuais escolares* (57,3% dos técnicos de EM e 77,3% dos alunos de 4.º ano assinalaram “nunca” e “raramente”) e a realização de *fichas de atividades* (59,9% dos técnicos de EM assinala “frequentemente” e “sempre” e apenas 33% dos alunos de 4.º ano corrobora).

Ensino de Inglês

A Tabela 76 inclui os dados da variável *competências*, constituída por três itens que foram respondidos por 298 técnicos de Ensino de Inglês.

Tabela 76. *Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - competências (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Nunca		Raram		Frequent		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Competências								
Compreender (ler/ver e ler)	0	0,0	3	1,0	144	48,3	151	50,7
Interagir (ouvir/falar/ler/escrever)	0	0,0	3	1,0	116	38,9	179	60,1
Produzir (falar/produzir textos orais e escrever/produzir textos escritos)	1	0,3	27	9,1	171	57,4	99	33,2

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC (EI), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

De acordo com os técnicos de EI, nas atividades que dinamizam promovem “frequentemente” ou “sempre” as competências: *compreender* (90%), *interagir* (90%) e *produzir* (90,6%), ainda que nesta competência o valor da frequência seja elevado, a opção “sempre” teve uma frequência menor, quando comparada com o *compreender* e *interagir*.

A variável *atividades* é constituída por nove itens, oito correspondem a diferentes atividades e um item “outras” para que os técnicos de EI possam acrescentar atividades que não tenham sido indicadas (este item não consta do questionário aplicado aos alunos de 4.º ano). No questionário dos técnicos de EI foram formuladas duas questões para a variável atividades, uma relativa ao 1.º e 2.º anos e outra sobre o 3.º e 4.º anos. Os resultados são apresentados nas Tabelas 77 e 78, respetivamente.

Tabela 77. *Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - atividades (1.º e 2.º anos) (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis Atividades (1.º e 2.º anos)	Suj	Nunca		Raram		Frequent		Sempre	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Songs and chants	TEI	5	1,7	7	2,3	177	59,4	109	36,6
Arts & Crafts	TEI	5	1,7	14	4,7	213	71,5	66	22,1
Drama	TEI	17	5,7	127	42,6	125	41,9	29	9,7
Stories	TEI	7	2,3	64	21,5	174	58,4	53	17,8
Games	TEI	5	1,7	4	1,3	163	54,7	126	42,3
Projects	TEI	18	6,0	108	36,2	137	46,0	35	11,7
Visitas de estudo	TEI	245	82,2	47	15,8	6	2,0	0	0,0
Realização de pesquisas	TEI	30	10,1	173	58,1	83	27,9	12	4,0
Outras	TEI	183	61,4	10	3,4	79	26,5	26	8,7

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC (EI), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Responderam 298 técnicos de EI que assinalaram como atividades mais frequentes (com maior incidência nas opções “frequentemente” e “sempre”): *games* (97%); *songs and chants* (96%); *arts & crafts* (93,6%); *stories* (76,2%); *projects* (57,7%) e *drama* (51,7%). Em contrapartida, as menos trabalhadas (maior incidência nas opções “raramente” e “nunca”) foram: *visitas de estudo* (98%) e realização de *pesquisas* (68,2%).

A opção “outras” foi escolhida por 115 técnicos de EI que referem diversas atividades (Apêndice A, Tabela 158). Da análise de conteúdo das respostas emergiram 145UR que foram distribuídas por 13 categorias. As atividades mais referidas foram a *realização de exercícios/fichas* (43UR; 29,7%). As atividades com *recurso a vídeo/quadro interativo/computador* incluem 20UR (13,8%), o *role play* conta com 17UR (11,7%) e os *exercícios de oralidade* (13UR, 9,0%). Outras atividades incluem-se nas seguintes categorias: *jogos* (10UR; 6,9%), *audição* (9UR; 6,2%), *participação em convívios culturais/festividades* (8UR; 5,5%) *atividades de grupo e de escrita* (5UR; 3,4%), *interdisciplinaridade, atividades plásticas e atividades de leitura* (4UR; 2,8%) e *atividades do manual* (3UR; 2,1%).

A Tabela 78 contém os dados recolhidos nos questionários dos técnicos de EI e dos alunos de 4.º ano, relativamente às atividades realizadas no 3.º e 4.º ano.

Tabela 78. *Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - atividades (3.º e 4.º anos) (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis Atividades (3.º e 4.º anos)	Suj	Nunca		Raram		Frequent		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Songs and chants	TEI	2	0,7	22	7,4	196	65,8	78	26,2	298	100,0
	A 4.º	374	6,3	2606	44,2	2167	36,8	745	12,6	5892	100,0
Arts & Crafts	TEI	0	0,0	41	13,8	204	68,5	53	17,8	298	100,0
	A 4.º	856	14,6	2551	43,5	1763	30,1	693	11,8	5863	100,0
Drama	TEI	5	1,7	95	31,9	156	52,3	42	14,1	298	100,0
	A 4.º	2835	48,7	1907	32,8	778	13,4	296	5,1	5816	100,0
Stories	TEI	1	0,3	66	22,1	161	54,0	70	23,5	298	100,0
	A 4.º	1375	23,5	2327	39,7	1618	27,6	540	9,2	5860	100,0
Games	TEI	0	0,0	8	2,7	180	60,4	110	36,9	298	100,0
	A 4.º	443	7,6	2313	39,5	2213	37,8	890	15,2	5859	100,0
Projects	TEI	6	2,0	55	18,5	173	58,1	64	21,5	298	100,0
	A 4.º	1917	33,0	2193	37,7	1231	21,2	470	8,1	5811	100,0
Visitas de estudo	TEI	245	82,2	47	15,8	6	2,0	0	0,0	298	100,0
	A 4.º	4458	76,0	780	13,3	379	6,5	247	4,2	5864	100,0
Realização de pesquisas	TEI	30	10,1	173	58,1	83	27,9	12	4,0	298	100,0
	A 4.º	2696	46,2	2106	36,1	737	12,6	299	5,1	5838	100,0
Outras	TEI	162	54,4	11	3,7	92	30,9	33	11,1	298	100,0

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC (EI) e Questionário dos alunos de 4.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Não se registam diferenças relevantes entre as atividades mais frequentes no 1.º e 2.º anos e as que foram assinaladas para o 3.º e 4.º anos. Assim, as mais frequentes (com maior incidência nas opções “frequentemente” e “sempre”) foram: *games* (97%), *songs and chants* (92%); *arts & crafts* (86,3%); *projects* (79,6%); *stories* (77,5%) e *drama* (66,4%). As atividades menos trabalhadas (com maior incidência nas opções “raramente” e “nunca”) foram: *visitas de estudo* (98%) e realização de *pesquisas* (68,2%) coincidindo percentualmente com as respostas assinaladas para o 1.º e 2.º anos. As respostas dos alunos de 4.º ano corroboram as dos técnicos, relativamente a estas duas atividades. Em relação às restantes atividades, os alunos de 4.º mantêm a maior incidência nas opções “nunca” e “raramente”, manifestando discordância com os técnicos de EI.

Os dados resultantes da análise de conteúdo da opção “outras” encontra-se no Apêndice A, Tabela 159. Esta opção foi indicada por 106 técnicos de EI, tendo sido identificadas 191 UR que estão organizadas em 13 categorias. Relativamente ao 3.º e 4.º ano de

Ensino de Inglês, os técnicos assinalam o mesmo tipo de atividades que já tinham referido para o 1.º e 2.º ano, a saber: *exercícios/fichas* (48UR; 25,1%), *exercícios de oralidade* (19UR; 9,9%), *role play* (18UR; 9,4%), *audição* (16UR; 8,4%), *leitura e uso de vídeo/quadro interativo/computador* (14UR, 7,3%), *escrita e atividades plásticas* (13UR, 6,8%), *convívios culturais/festividades* (11UR; 5,8%), *jogos* (10UR; 5,2%), *atividades em grupo/pares* (9UR; 4,7%), *atividades interdisciplinares e atividades do manual escolar* (3UR; 1,6%).

A variável *estratégias* utilizadas no Ensino de Inglês inclui 5 itens que correspondem a distintas estratégias. A Tabela 79 contém os dados obtidos nos questionários dos técnicos das AEC de EI e dos alunos de 4.º ano.

Tabela 79. *Ensino e aprendizagem no Ensino de Inglês - estratégias (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis Estratégias	Suj	Nunca		Raram		Frequent		Sempre		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Utilização de livros em língua inglesa	TEI	20	6,7	86	28,9	146	49,0	46	15,4	298	100,0
	A 4.º	2417	41,3	1628	27,8	1069	18,3	740	12,6	5854	100,0
Utilização de manuais escolares	TEI	55	18,5	68	22,8	89	29,9	86	28,9	298	100,0
	A 4.º	1908	32,7	947	16,2	1204	20,6	1783	30,5	5842	100,0
Utilização de fichas de atividades	TEI	5	1,7	25	8,4	162	54,4	106	35,6	298	100,0
	A 4.º	335	5,7	1444	24,7	2183	37,4	1880	32,2	5842	100,0
Visionamento de filmes	TEI	18	6,0	117	39,3	148	49,7	15	5,0	298	100,0
	A 4.º	1863	32,0	2592	44,6	1023	17,6	335	5,8	5813	100,0
Utilização de recursos multimédia interativos	TEI	6	2,0	22	7,4	168	56,4	102	34,2	298	100,0
	A 4.º	3227	55,5	1354	23,3	831	14,3	406	7,0	5818	100,0
Outras	TEI	222	74,5	10	3,4	51	17,1	15	5,0	298	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC (EI), in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Todas as respostas dos técnicos de EI tendem para as opções “frequentemente” e “sempre”, sendo as estratégias utilizadas com maior frequência, os *recursos multimédia interativos* (quadro interativo, CD/DVD com canções, histórias, jogos, etc.) (90,6%) e as *fichas de atividades* (90%) e as menos utilizadas, são o *visionamento de filmes* (54,7%).

As respostas dos alunos de 4.º ano divergem das respostas dos técnicos das AEC (predominam as opções “raramente” e “nunca”), relativamente às seguintes estratégias:

utilização de livros em língua inglesa (69,1%), visionamento de filmes (76,6%) e a utilização dos recursos multimédia interativos (78,8%)

A similitude na tendência das respostas dos técnicos de EI e dos alunos de 4.º ano, no que se refere à utilização de *fichas de trabalho* e de *manuals escolares* aponta, claramente para estratégias excessivamente escolarizadas e formais em contraponto ao aspeto lúdico que estas atividades devem ter.

4.14. Avaliação das aprendizagens

O indicador avaliação das aprendizagens inclui seis variáveis: a) *orientações para a avaliação das aprendizagens dos alunos*, b) *modos de avaliação dos alunos*, c) *os alunos são informados sobre a sua avaliação*, d) *formas de divulgação da avaliação das aprendizagens dos alunos*, e) *participação do professor titular de turma na avaliação dos alunos*, f) *periodicidade da avaliação dos alunos*. Os dados foram recolhidos nos questionários aplicados às direções dos agrupamentos, às entidades promotoras, aos técnicos das AEC, aos alunos de 4.º ano e aos professores titulares de turma.

Relativamente à variável *orientações para a avaliação das aprendizagens dos alunos*, a grande maioria dos agrupamentos (N=142, 94,0%) definiu orientações para a avaliação do desempenho dos alunos nas AEC.

Os dados da variável *modos de avaliação dos alunos* foram obtidos a partir de uma questão aberta colocada aos técnicos da AEC. A análise das respostas permite-nos concluir que os técnicos das AEC avaliam os desempenhos dos alunos com recurso a técnicas, procedimentos e momentos similares aos usados pelos docentes de outras disciplinas/áreas.

Quanto ao tipo de instrumentos, são usadas fichas ou testes escritos e exercícios orais (particularmente no caso do inglês). A componente lúdica (*e.g.* jogos, de vocabulário ou motores) subjaz a muitos dos contextos avaliativos. Há também avaliação realizada

mediante observação direta dos desempenhos alcançados em situações práticas (capacidades motoras/físicas), o que é muito comum nas atividades de AFD e de ALE.

A avaliação assume, na generalidade dos casos e em todas as AEC, um carácter contínuo, sistemático e formativo, além do cariz sumativo contemplado na avaliação final de cada período letivo. Para tal, são usadas escalas de comportamentos/attitudes e registam-se aspetos do perfil socio-afetivo, tais como a assiduidade, a pontualidade, a natureza da participação nas atividades, o empenho, o interesse, o comportamento, a responsabilidade, a criatividade, a espontaneidade (mais presente nas Atividades Lúdico-Expressivas), a capacidade de organização, entre outras.

Embora seja referida a existência de instrumentos uniformes, normalizados, nos agrupamentos, muitos técnicos recorrem a fichas/grelhas de avaliação criadas por si com o objetivo de registar a avaliação dos seus alunos. Alguns também referem a utilização de plataformas eletrónicas. Alguns técnicos (poucos) utilizam avaliação de diagnóstico e muito poucos promovem a autoavaliação das crianças/dos alunos ou a avaliação pelos seus pares.

Regra geral, a avaliação realizada é de natureza qualitativa, sendo referido por muitos técnicos a elaboração de um relatório com o resultado da avaliação dos alunos, que, segundo afirmam, é realizada em conformidade com as orientações programáticas e os normativos em vigor.

A variável *os alunos são informados sobre a sua avaliação* foi medida através de duas questões com escala de resposta dicotómica “sim” e “não”: “os alunos são informados sobre a sua avaliação?” e “os alunos são informados sobre o que fazem bem e o que têm de melhorar”. A primeira questão foi respondida pelos técnicos das AEC e a segunda questão, pelos alunos de 4.º ano (Tabela 80).

Tabela 80. *Informação da avaliação aos alunos (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis		Técnicos das AEC								A 4.º	
		AFD		EI		EM		ALE			
Os alunos são informados sobre		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a sua avaliação	Sim	234	84,5	274	91,9	141	89,8	142	83,5	5112	97,8
	Não	43	15,5	24	8,1	16	10,2	28	16,5	113	2,2
o que fazem bem e o que têm de melhorar	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	5189	90,3
	Não	-	-	-	-	-	-	-	-	555	9,7

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC e Questionário dos Alunos de 4.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

A maioria dos técnicos das AEC informa os alunos da sua avaliação, sendo os técnicos de EI os que em maior número afirmam ter este procedimento (91,9%), há um número relevante de técnicos de AFD e de ALE que não fornece esta informação aos alunos, 15,5% e 16,5%, respetivamente.

Na Tabela 81 apresentamos os dados obtidos para a variável *formas de divulgação da avaliação das aprendizagens dos alunos* através de uma questão fechada com opções de resposta, aplicada aos técnicos das AEC.

Tabela 81. *Formas de divulgação da avaliação das aprendizagens dos alunos (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Técnicos das AEC								Total (N ²⁰ =902)	
	AFD		EI		EM		ALE			
Formas de divulgação da avaliação dos alunos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oralmente	186	67,1	218	73,2	106	67,5	105	61,8	615	68,2
Escrito (Fichas)	127	45,8	166	55,7	84	53,5	63	37,1	440	48,8

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC e Questionário dos Alunos de 4.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os técnicos das AEC informam os alunos da sua avaliação, sobretudo de forma oral (68,2%) mas 48,8% também o fazem através de ficha própria.

A variável *participação do professor titular de turma na avaliação dos alunos* pretende averiguar sobre a participação deste na avaliação dos alunos e o modo com tem conhecimento da avaliação dos alunos. Esta informação foi obtida através de duas

²⁰ Número total de técnicos das AEC

questões: “a avaliação dos alunos nas AEC é feita em conjunto com os professores titulares de turma?” e “Caso a avaliação não seja feita em conjunto, de que forma são os professores titulares de turma informados da avaliação dos alunos?”. Responderam a estas questões, os técnicos das AEC e os professores titulares de turma conforme se ilustra na Tabela 82.

Tabela 82. *Participação do professor titular de turma na avaliação dos alunos (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis		Técnicos das AEC								PTT	
		AFD		EI		EM		ALE			
Participação do PTT na avaliação dos alunos		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim		73	26,4	65	21,8	41	26,1	40	23,5	352	70,7
Não		204	73,6	233	78,2	116	73,9	130	76,5	96	19,3
Modo como o PTT é informado da avaliação dos alunos	Oralmente	58	20,9	93	31,2	25	15,9	38	22,4	88	17,7
	Escrito (Ficha)	199	71,8	223	74,8	115	73,2	124	72,9	428	85,9

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC e Questionário dos Professores Titulares de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Apenas 219 (24,3%) dos técnicos das AEC refere que os professores titulares de turma participam na avaliação dos alunos, não se observando diferenças relevantes entre os técnicos das diferentes AEC. Contudo, os professores titulares de turma divergem claramente destes, 70,7%, afirma participar na avaliação dos alunos.

Face ao número de respostas na questão relativa aos modos como os professores titulares de turma são informado sobre a avaliação dos alunos nas AEC, percebe-se que são usadas as vias oral e escrita (através de ficha), sendo esta última predominante, quer de acordo com os técnicos das AEC (75,5%), quer segundo os professores titulares de turma (85,9%).

A última variável considerada no indicador avaliação das aprendizagens é a *periodicidade da avaliação* que se relaciona com a “periodicidade com que os professores titulares de turma são informados da avaliação dos alunos” (Tabela 83).

Tabela 83. *Periodicidade da avaliação dos alunos (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Técnicos das AEC								Total	
	AFD		EI		EM		ALE			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Semanal	9	3,6	26	8,9	4	3,1	7	4,6	46	5,6
Mensal	22	8,9	23	7,9	6	4,6	13	8,6	64	7,8
No final do período	196	79,4	224	77,0	114	87,7	125	82,8	659	80,5
No final do ano	20	8,1	18	6,2	6	4,6	6	4,0	50	6,1
Total	247	100,0	291	100,0	130	100,0	151	100,0	819	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC e Questionário dos Alunos de 4.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observa-se na tabela que 80,5% dos técnicos refere informar os professores titulares de turma sobre a avaliação dos alunos nas AEC, no final do período. Uma pequena percentagem de técnicos fornece esta informação semanalmente (5,6%) e mensalmente (7,8%) e 6,1%, fá-lo no final do ano.

5. Impactos do programa das AEC nas escolas

A dimensão impactos do programa das AEC nas escolas está operacionalizada em três indicadores:

- Articulação e planeamento
- Supervisão das AEC
- Funcionamento das atividades letivas

5.1. Planeamento e articulação

O indicador *planeamento e articulação* foi operacionalizado num conjunto de variáveis, recolhidas nos questionários dos professores titulares de turma, dos técnicos das AEC e dos professores de 2.º ciclo. Estas variáveis foram distribuídas por quatro categorias: *documentos orientadores*, *planeamento*, *articulação horizontal* e *articulação vertical*, conforme consta na Tabela 84. Os resultados das variáveis são apresentados em tabelas de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

Tabela 84. *Variáveis do indicador planeamento e articulação*

Categorias	Variáveis
Documentos orientadores	conhecimento das orientações programáticas das AEC, conhecimento do programa de 1.º ciclo, conhecimento dos programas de 5.º ano
Planeamento	reuniões de início de ano para caracterização dos alunos, documentos usados no planeamento das AEC propostas para a planificação das AEC
Articulação horizontal	reuniões entre técnicos da mesma AEC, reuniões entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola, formas de articulação curricular e pedagógica
Articulação vertical	reuniões entre os técnicos das AEC e os professores de 2.º ciclo, formas de articulação curricular e pedagógica

Documentos orientadores

O planeamento das atividades requer que os professores de 1.º ciclo conheçam as orientações programáticas das AEC e que os técnicos das AEC tenham conhecimento do programa de 1.º ciclo, sobretudo nas áreas disciplinares diretamente relacionadas com as atividades que dinamizam. De igual modo, requer que os professores do 2.º ciclo, de Educação Musical, Educação Física e Inglês, conheçam orientações programáticas das AEC de Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e Ensino de Inglês e que os técnicos que dinamizam estas AEC conheçam os respetivos programas das disciplinas de 2.º ciclo.

A variável *conhecimento das orientações programáticas das AEC* mede o nível de conhecimento que os professores e os técnicos das AEC detêm das orientações programáticas das AEC. Os dados foram recolhidos nos questionários dos professores titulares de turma e dos técnicos das AEC, através de uma escala de resposta de quatro pontos, desde o “desconheço” até “conheço bem” e no questionário dos professores do 2.º ciclo numa escala dicotómica de “sim” e “não”. Os resultados encontram-se nas Tabelas 85 e 86, sob a forma de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

Tabela 85. *Conhecimento das orientações programáticas das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável		Desconheço		Conheço pouco		Conheço o suficiente		Conheço bem		Total
Conhecimento das orientações programáticas das AEC de:	Suj	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Ensino de Inglês		74	16,5	81	18,1	230	51,3	63	14,1	448
Atividade Física e Desportiva	PTT	59	13,2	45	10,0	234	52,2	110	24,6	448
Ensino da Música		26	5,8	34	7,6	248	55,4	140	31,3	448
Ensino de Inglês	TEI	0	0,0	1	0,3	38	12,8	259	86,9	298
Atividade Física e Desportiva	TAFD	0	0,0	0	0,0	42	15,2	235	84,8	277
Ensino da Música	TEM	1	0,6	2	1,3	36	22,9	118	75,2	157
Total		1	0,1	3	0,4	116	15,8	612	83,6	732

Fonte: Questionário do Professor Titular de Turma e Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A percentagem de professores titulares de turma que afirma conhecer bem as orientações programáticas das AEC é relativamente baixa, varia entre 14% para o EI e

31% para a AFD, contudo, mais de 50% dos professores considera ter conhecimento suficiente destas orientações. Ainda assim, uma percentagem considerável “conhece pouco” ou “desconhece” as orientações programáticas do EI (35%) e do EM (23%). Este défice de conhecimento é menor na AFD (14%).

Relativamente ao conhecimento que os técnicos das AEC possuem das orientações programáticas das AEC, verificamos que a maioria diz conhecer bem, no total 83,6%, ou conhecer o suficiente, 15,8%, perfazendo um total de 99,4% respostas positivas. No caso dos técnicos de AFD todos dizem conhecer as orientações programáticas das AEC, enquanto os técnicos de EI e EM, registam percentagens superiores a 98%.

Tabela 86. *Conhecimento que os professores de 2.º ciclo possuem das orientações programáticas das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis		Suj	Sim		Não		Total
			N	%	N	%	
Conhecimento das orientações programáticas das AEC de:	Ensino de Inglês	P Ing	168	88,0	23	12,0	191
	Atividade Física e Desportiva	P Ed Fis	142	86,1	23	13,9	165
	Ensino da Música	P Ed Mus	131	92,3	11	7,7	142
	Total		441	88,6	57	11,4	498

Fonte: *Questionário dos Professores de 2.º ciclo, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os professores do 2.º ciclo afirmam, maioritariamente, conhecer as orientações programáticas das AEC, o que no caso dos professores de Inglês atinge 88%, de Educação Física, 86,1%, e de Educação Musical, 92,3%. No total, apenas 11,4% dos docentes assumem não conhecer as orientações programáticas das AEC. Este conhecimento constitui um aspeto muito positivo pois é fundamental para a articulação vertical do currículo.

Os dados para a variável *conhecimento dos programas do 1.º ciclo* foram obtidas nos questionários dirigidos aos técnicos das AEC de EM, AFD e ALE, numa questão que inquiria sobre o nível de conhecimento das áreas curriculares do programa do 1.º ciclo, diretamente relacionadas com as AEC que dinamizam. As respostas foram assinaladas numa escala de quatro pontos, entre “desconheço” e “conheço bem” (Tabela 87).

Tabela 87. *Conhecimento que os técnicos das AEC possuem dos programas de 1.º ciclo (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Suj	Desconheço		Conheço pouco		Conheço o suficiente		Conheço bem		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conhecimento do programa de 1.º ciclo	TAFD	1	0,4	11	4,0	56	20,2	209	75,5	277	100,0
	TEM	1	0,6	4	2,5	37	23,6	115	73,2	157	100,0
	TALE	2	1,2	14	8,3	67	39,6	86	50,9	169	100,0
Total		4	0,7	29	4,8	160	26,5	410	68,0	603	100,0

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Os técnicos das AEC afirmam, na sua maioria, conhecer bem os programas do 1.º ciclo, encontramos percentagens superiores a 70% para os técnicos de AFD (75,5%) e os técnicos de EM (73,2%), e superior a 50% para os técnicos de ALE (50,9%). Aproximadamente 27% dos técnicos afirma conhecer o suficiente e os que afirmam desconhecer o programa, são em número reduzido.

A variável *conhecimento dos programas do 5.º ano*, mede o conhecimento que os técnicos das AEC possuem dos programas de 5.º ano relacionados com a AEC que dinamizam. Os dados foram extraídos de uma questão com resposta numa escala de quatro pontos que varia desde “desconheço” até “conheço bem” (Tabelas 88).

Tabela 88. *Conhecimento que os técnicos das AEC possuem dos programas do 2.º ciclo (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis		Suj	Desconheço		Conheço pouco		Conheço o suficiente		Conheço bem		Total
			N	%	N	%	N	%	N	%	N
Conhecimento dos programas de 2.º ciclo	Inglês	TEI	6	2,0	20	6,7	96	32,2	176	59,1	298
	Educação Física	TAFD	5	1,8	22	7,9	114	41,2	136	49,1	277
	Educação Musical	TEM	5	3,2	24	15,3	58	36,9	70	44,6	157
	Total		16	2,2	66	9,0	268	36,6	382	52,2	732

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Sobre o conhecimento que os técnicos das AEC têm dos programas do 2.º ciclo, a maioria das respostas situam-se entre o “conheço o suficiente” e o “conheço bem”. Globalmente, os técnicos das AEC afirmam conhecer os programas do 2.º ciclo, o suficiente (36,6%), ou bem (52,2%), sendo esse conhecimento mais expressivo para os

técnicos de EI, com um total de 91,3% de respostas positivas, sendo que 59,1% afirma conhecer bem. Para os técnicos de AFD temos um total de 90,3% respostas positivas, em que 49,1% afirma conhecer bem. Os técnicos de EM afirmam “conhecer bem” em percentagem ligeiramente inferior, 44,6%, num total de 81,5% respostas positivas. De notar que, apesar das respostas que indicam desconhecimento ou pouco conhecimento serem, no geral, pouco expressivas, 18,5% dos técnicos de EM estão nesta posição.

Apesar deste bom resultado, verifica-se ainda desconhecimento ou pouco conhecimento dos programas do 2.º ciclo num total de 11,2% dos técnicos, com destaque para os técnicos de EM, em que 15,3% afirmam conhecer pouco, o que tem implicações ao nível da planificação e articulação, tendo em vista o prosseguimento dos alunos para o 2.º ciclo.

Planeamento

O planeamento da ação educativa deve ter como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos com quem o docente vai trabalhar, este conhecimento deve ser partilhado pelo professor titular de turma que, de um modo geral, é quem melhor conhece os alunos, neste sentido é necessário que ocorra um momento formal no início do ano para partilha de informação e caracterização dos alunos. Na Tabela 89 apresentamos os dados relativos à variável *reuniões de início do ano para caracterização dos alunos*.

Tabela 89. *Reuniões para caracterização dos alunos (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total (N=902)		PTT (N=448)	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)					
Reuniões para caracterização dos alunos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	197	71,1	180	60,4	108	68,8	114	67,1	599	66,4	388	86,6
Não	80	28,9	118	39,6	49	31,2	56	32,9	303	33,6	60	13,4

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC e Questionário dos Professores Titulares de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Todos os técnicos afirmam, com percentagens superiores a 60%, realizar reuniões, no início do ano, para caracterização dos alunos. Os professores titulares de turma são os que mais confirmam estas reuniões (86,6%).

Este não parece ser um procedimento generalizado, com efeito há diferenças nas respostas dos técnicos e também há diferenças, quando comparadas com as dos professores titulares de turma enquanto 86,6%, afirma realizar reuniões para caracterização dos alunos, são 66,4% os técnicos que respondem no mesmo sentido.

Para responder à variável *documentos usados do planeamento das AEC* indagámos os técnicos das AEC sobre os três principais documentos que orientam o seu planeamento (Tabela 90).

Tabela 90. *Documentos orientadores do planeamento das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Técnicos das AEC								Total	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Orientações Programáticas da AEC	253	91,3	281	94,3	131	83,4	-	-	665	90,8
Programa do 1.º ciclo	231	83,4	-	-	130	82,8	132	77,6	493	81,6
Projeto Educativo do Agrupamento	64	23,1	87	29,2	56	35,7	64	37,6	271	30,0
Projeto Curricular /Projeto Próprio do Agrupamento	41	14,8	52	17,4	27	17,2	40	23,5	160	17,7
Projeto Curricular de Turma/Programa próprio da turma	55	19,9	102	34,2	38	24,2	72	42,4	267	29,6
Plano Anual de Atividades	176	63,5	227	76,2	99	63,1	142	83,5	644	71,4
Diretrizes do MEC	46	16,6	83	27,9	34	21,7	49	28,8	212	23,5
Outro	20	7,2	14	4,7	7	4,5	12	7,1	53	5,9

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Pela análise da tabela verifica-se que, globalmente, os três documentos mais utilizados pelos técnicos das AEC no planeamento das atividades são as Orientações Programáticas da AEC (N=665, 90,8%) (opção mais assinalada pelos técnicos de EI, AFD e EM), o programa do 1.º ciclo (N=493, 81,6%) e o Plano Anual de Atividades (N=902, 71,4%) (opção mais referida pelos técnicos de ALE, não sendo de estranhar atendendo à não existência de documento oficial de orientações programáticas das ALE).

A última variável considerada no indicador planeamento, **propostas para a planificação das AEC**, visa aferir os contributos de diferentes grupos de interesse para o planeamento das AEC, designadamente o departamento curricular do 1.º ciclo, os professores titulares de turma e os grupos de recrutamento relacionados com as AEC. As respostas são apresentadas na Tabela 91.

Tabela 91. *Propostas para a planificação das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis		Técnicos das AEC								Total	
		AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O departamento curricular do 1.º ciclo faz propostas	Sim	152	54,9	142	47,7	95	60,5	106	62,4	495	54,9
	Não	125	45,1	156	52,3	62	39,5	64	37,6	407	45,1
Os professores titulares de turma fazem propostas	Sim	128	46,2	134	45,0	103	65,6	115	67,6	480	53,2
	Não	149	53,8	164	55,0	54	34,4	55	32,4	422	46,8
Os grupos de recrutamento fazem propostas	Sim	155	56,0	167	56,0	102	65,0	-	-	424	57,9
	Não	122	44,0	131	44,0	55	35,0	-	-	308	42,1

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Ainda que, na generalidade, predomine a resposta “sim” relativamente às três proveniências de propostas para a planificação das AEC, estes valores aproximam-se das respostas “não”. De acordo com os técnicos de ALE e de EM, as propostas para a planificação provêm maioritariamente dos professores titulares de turma, 67,6% e 65,6%, respetivamente. Já os técnicos de AFD e de EI (56%) referem como principal proveniência das propostas, os grupos de recrutamento.

Articulação

A articulação requer partilha de conhecimentos e práticas, assumindo um efetivo trabalho colaborativo, o que pressupõe a realização de encontros ou reuniões, mais ou menos formais, para concretização da necessária articulação curricular e pedagógica. Enquanto a articulação curricular e pedagógica “vertical” remete para a necessidade de garantir a continuidade curricular, na transição entre o 1.º e o 2.º ciclo, a articulação “horizontal” visa promover entre os professores titulares de turma e os técnicos das AEC o diálogo, a partilha e a colaboração em torno de questões curriculares e pedagógicas que promovam as aprendizagens e o desenvolvimento integrado dos

alunos, ao mesmo tempo que contribui para a construção de respostas adequadas às suas necessidades.

Articulação horizontal

A articulação horizontal deve acontecer entre os técnicos que dinamizam a mesma AEC, entre os técnicos das diferentes AEC que trabalham na mesma escola e partilham as mesmas turmas e entre os técnicos das AEC e os professores titulares de turma. No seio destas reuniões, a articulação curricular e pedagógica pode concretizar-se de diversas formas, por conseguinte, as variáveis que correspondem a diferentes tipos de reuniões, têm associadas a variável formas de articulação curricular pedagógica.

Os dados para a variável *reuniões entre técnicos da mesma AEC* foram recolhidos numa questão de resposta dicotómica “sim” e “não”, aplicada aos técnicos das AEC (Tabela 92). Este tipo de reuniões pode garantir alguma coerência no trabalho desenvolvido pelos técnicos que lecionam as mesmas AEC, no mesmo agrupamento.

Tabela 92. *Reuniões entre técnicos da mesma AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total (N=902)	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	227	81,9	222	74,5	134	85,4	124	72,9	707	78,4
Não	50	18,1	76	25,5	23	14,6	46	27,1	195	21,6

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Relativamente à existência de reuniões de articulação curricular e pedagógica entre técnicos da mesma AEC, embora todos afirmem, em maior percentagem, que realizam estas reuniões, as percentagens mais expressivas verificam-se para os técnicos de AFD (81,9%) e EM (85,4%), sendo de 74,5% para os técnicos de EI e de 72,9%, para os técnicos de ALE. Ainda assim, encontramos percentagens com alguma expressão de técnicos que afirmam não realizar reuniões com os outros técnicos que trabalham nas mesmas AEC, 27,1% no caso dos técnicos de ALE e 25,5% no caso dos técnicos de EI. Podemos afirmar que são, sobretudo, realizadas reuniões entre técnicos da mesma AEC,

embora ainda não seja uma realidade generalizada, pois 21,6% dos técnicos afirma não realizar este tipo de reuniões.

No seguimento da questão anterior, os técnicos das AEC foram interpelados no sentido de assinalarem as formas de concretização da *articulação curricular e pedagógica entre os técnicos das mesmas AEC*, através de um item fechado com várias possibilidades de resposta (Tabela 93). Os valores em percentagem dizem respeito à totalidade dos técnicos das AEC.

Numa análise global dos dados, verificamos que a forma de articulação entre os técnicos da mesma AEC, é o *planeamento conjunto de atividades* (67,7%). De sublinhar que as quatro modalidades de articulação mais relevantes coincidem com as que os técnicos, globalmente, assinalaram em maior número, referimo-nos à *reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem* (59,8%), à *articulação curricular entre as Orientações Programáticas das AEC e o programa do 1.º ciclo* (58,2%) e à *reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das atividades* (50,9%). A opção menos assinalada de entre as formas de articulação foi a *construção conjunta de instrumentos de avaliação* (33,1%).

Tabela 93. *Formas de articulação entre técnicos da mesma AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total	
	AFD		EI		EM		ALE			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Articulação curricular entre as Orientações programáticas das AEC e o programa do 1.º ciclo	169	61,0	169	56,7	104	66,2	83	48,8	525	58,2
Planeamento conjunto de atividades	194	70,0	194	65,1	117	74,5	106	62,4	611	67,7
Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem	194	70,0	170	57,0	92	58,6	83	48,8	539	59,8
Construção de recursos/materiais pedagógicos	161	58,1	115	38,6	78	49,7	59	34,7	413	45,8
Construção de instrumentos de avaliação	90	32,5	101	33,9	67	42,7	41	24,1	299	33,1
Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das atividades	104	37,5	162	54,4	98	62,4	95	55,9	459	50,9
Outra	154	55,6	3	1,0	3	1,9	3	1,8	163	18,1

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Perante as elevadas percentagens registadas na maioria das opções podemos inferir que entre os técnicos das AEC são mobilizadas diversas formas de articulação.

A variável *reuniões entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola* foi medida através de uma escala dicotómica de “sim” e “não”, a partir do questionário aplicado aos técnicos das AEC (Tabela 94).

Tabela 94. *Reuniões entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)		(N=902)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	227	81,9	227	76,2	132	84,1	138	81,2	724	80,3
Não	50	18,1	71	23,8	25	15,9	32	18,8	178	19,7

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Interrogados sobre a realização de reuniões entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola, a maioria respondeu positivamente. Encontramos percentagens que variam entre 76,2% (técnicos de EI) e 84,1% (técnicos de EM). No conjunto, as respostas positivas perfazem um total de 80,3%. A não realização de reuniões entre os técnicos de AEC, na mesma escola é de cerca de 20%, sendo que para os técnicos de EM a percentagem é mais baixa (15,9%), para os técnicos de AFD e ALE cerca de 18% e para os técnicos de EI, 23,8%.

Embora a maioria dos técnicos das AEC afirme realizar reuniões com os outros técnicos que trabalham na mesma escola, encontramos cerca de 20% que afirma não participar nestas reuniões, o que aponta para um trabalho isolado, não articulado com os restantes profissionais educativos responsáveis pela formação dos mesmos alunos.

Na continuidade da questão anterior, os técnicos pronunciaram-se sobre as formas de *articulação curricular e pedagógica entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola* (Tabela 95). Os valores percentuais foram calculados em referencia à totalidade dos técnicos de cada AEC.

Tabela 95. *Formas de articulação entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Técnicos das AEC								Total	
	AFD		EI		EM		ALE			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planificação conjunta de atividades	195	70,4	179	60,1	110	70,1	116	68,2	600	66,5
Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem	155	56,0	148	49,7	96	61,1	106	62,4	505	56,0
Reflexão conjunta sobre o aproveitamento dos alunos	145	52,3	159	53,4	97	61,8	89	52,4	490	54,3
Outra.	3	1,1	9	3,0	3	1,9	-	-	15	1,7

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Relativamente às formas de articulação entre técnicos das AEC que trabalham na mesma escola, a opção mais ilustrativa foi a *planificação conjunta de atividades* (66,5%). A *reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem* (56,0%), atinge valores mais elevados entre os técnicos de ALE (62,4%) e de EM (61,1%). A *reflexão conjunta sobre o aproveitamento dos alunos* foi assinalada por 54,3% dos técnicos, sendo mais elevada nos técnicos de EM (61,8%).

A terminar o conjunto de variáveis da articulação horizontal, relacionadas com diferentes tipos de reuniões, temos a variável *reuniões entre os técnicos das AEC e os professores titulares de turma*. Os dados foram recolhidos nos questionários dos técnicos das AEC e dos professores titulares de turma (Tabela 96).

Tabela 96. *Reuniões entre técnicos das AEC e professores titulares de turma (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total (N=902)		PTT (N=448)	
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	236	85,2	228	76,5	128	81,5	143	84,1	735	81,5	424	94,6
Não	41	14,8	70	23,5	29	18,5	27	15,9	167	18,5	24	5,4

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC e Questionário dos Professores Titulares de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Uma percentagem elevada de técnicos de AEC afirma reunir com os professores titulares de turma (81,5%), esta informação é confirmada pelos professores titulares de turma, que também afirmam, maioritariamente, realizar reuniões com os técnicos das

AEC (94,6%). Mas, ainda se verifica uma percentagem expressiva de técnicos das AEC que diz não o fazer (18,5%), e que atinge os 23,5% no caso dos técnicos de EI.

Na variável *formas de articulação entre técnicos das AEC e professores titulares de turma* pretende-se identificar o modo como estes profissionais, que trabalham com os mesmos alunos, se articulam no sentido de garantirem o enriquecimento do currículo (Tabela 97). Os valores percentuais apresentados foram calculados para o número total de técnicos de cada AEC.

Tabela 97. *Formas de articulação entre técnicos das AEC e professores titulares de turma (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total		PTT	
	AFD		EI		EM		ALE		N	%	N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%				
Trabalho de sequencialidade /articulação curricular entre os conteúdos das AEC e os do programa do 1.º ciclo	167	60,3	143	48,0	88	56,1	100	58,8	498	55,2	379	84,6
Planeamento conjunto de atividades	158	57,0	153	51,3	112	71,3	100	58,8	523	58,0	200	44,6
Reajuste das planificações em função das características dos alunos	110	39,7	67	22,5	50	31,8	54	31,8	281	31,2	238	53,1
Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem	138	49,8	97	32,6	55	35,0	71	41,8	361	40,0	326	72,8
Adequação de estratégias aos alunos com NEE	110	39,7	92	30,9	47	29,9	52	30,6	301	33,4	177	39,5
Construção de recursos/ materiais pedagógicos	44	15,9	32	10,7	38	24,2	35	20,6	149	16,5	190	42,4
Construção de instrumentos de avaliação	50	18,1	29	9,7	25	15,9	22	12,9	126	14,0	135	30,1
Outra	26	9,4	10	3,4	0	0,0	2	1,2	38	4,2	9	2,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC e Questionário dos Professores Titulares de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Globalmente, os técnicos das AEC assinalam como principal forma de articulação com os professores titulares de turma, o planeamento conjunto de atividades (58,0%) e o trabalho de sequencialidade/articulação curricular entre os conteúdos das AEC e os conteúdos do programa do 1.º ciclo (55,2%). Esta também foi a opção mais assinalada pelos professores titulares de turma (89,4%), logo seguida da reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem (72,8%), sendo o planeamento conjunto de atividades referenciado por apenas 44,6%, dos PTT. Fazendo a comparação

entre os técnicos, verifica-se que são os técnicos de EI que, realizam menos o *trabalho de sequencialidade/articulação curricular entre os conteúdos das AEC e os conteúdos do programa do 1.º ciclo* (48%) e que os técnicos de EM elegem maioritariamente o *planeamento conjunto de atividades* (71,0%).

A *reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem*, é realizada por 40,0% dos técnicos e a *adequação de estratégias aos alunos com NEE* constitui uma prática de 33,4% dos técnicos. Observa-se, ainda, que a *construção conjunta de instrumentos de avaliação* foi a opção menos escolhida, correspondendo a 14,0% dos técnicos das AEC.

No que se refere ao aspeto essencial da articulação do trabalho destes profissionais, a *sequencialidade/articulação curricular entre os conteúdos das AEC e o programa do 1.º ciclo*, os dados não são conclusivos, enquanto 84,6% dos PTT referencia esta forma de articulação, apenas 55,2% dos técnicos corrobora, evidenciando não ser uma prática de articulação assumida por todos.

Articulação vertical

O trabalho de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos das AEC e os professores do 2.º ciclo é incontornável. A variável *reuniões entre os técnicos das AEC e os professores de 2.º ciclo*, foi medida através de uma questão comum no questionário dos técnicos das AEC e dos professores de 2.º ciclo, numa escala dicotómica de “sim” e “não” (Tabela 98).

Tabela 98. *Reuniões entre técnicos das AEC e professores de 2.º ciclo (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total (N=902)	Professores 2.º ciclo (N=499)		
	AFD (N=277)		EI (N=298)		EM (N=157)		ALE (N=170)			N	%	
	N	%	N	%	N	%	N	%				
Sim	135	48,7	135	45,3	71	45,2	50	29,4	391	43,3	286	57,3
Não	142	51,3	163	54,7	86	54,8	120	70,6	511	56,7	213	42,7

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC e dos Professores de 2.º ciclo, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Globalmente é menor a percentagem dos técnicos das AEC que afirma reunir com os professores do 2.º ciclo (43,3%), verificando-se o inverso nas respostas destes, em que 57,3% afirma reunir com os técnicos das AEC. Ainda que haja diferenças nas respostas, podemos inferir que é uma prática circunscrita, comprometendo a articulação entre ciclos, sobretudo nas AEC que têm disciplinas de continuidade no ciclo seguinte.

As formas de *articulação entre técnicos das AEC e professores de 2.º ciclo* encontram-se expressas na Tabela 99, sendo de sublinhar que as percentagens foram calculadas para a totalidade dos técnicos de cada AEC.

Tabela 99. *Formas de articulação entre técnicos das AEC e professores de 2.º ciclo (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Técnicos das AEC								Total		P 2.º ciclo	
	AFD		EI		EM		ALE		N	%	N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%				
Trabalho de sequencialidade /articulação curricular entre os conteúdos das AEC e o programa da disciplina correspondente, de 5.º ano	108	39,0	102	34,2	58	36,9	28	16,5	296	32,8	224	44,9
Planificação conjunta de atividades	97	35,0	58	19,5	48	30,6	27	15,9	230	25,5	152	30,5
Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem	79	28,5	72	24,2	51	32,5	33	19,4	205	22,7	187	37,5
Construção de recursos / materiais pedagógicos	29	10,5	16	5,4	28	17,8	11	6,5	84	9,3	48	9,6
Construção de instrumentos de avaliação	30	10,8	23	7,7	19	12,1	9	5,3	81	9,0	59	11,8
Outra	2	0,7	6	2,0	1	0,6	0	0,0	9	1,0	20	4,0

Fonte: Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A forma de articulação entre técnicos das AEC e professores do 2.º ciclo, mais assinalada por ambos foi o *trabalho de sequencialidade/articulação curricular entre os conteúdos das AEC e o programa da disciplina correspondente, de 5.º ano*, 32,8% e 44,9%, respetivamente. A *planificação conjunta de atividades* ocupa o 2.º lugar (25,5%) entre os técnicos e a *reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem* surge em 3.º lugar (22,7%). Já os professores de 2.º ciclo assinalam as mesmas formas de articulação mas em posição, inversa, ou seja, em segundo lugar, a

reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem (37,5) e a planificação conjunta de atividades (30,5%) em terceiro lugar.

Podemos inferir que o trabalho de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos das AEC e os professores de 2.º ciclo é ainda muito reduzido. Embora se destaque como positivo o enfoque no *trabalho de sequencialidade/articulação curricular entre os conteúdos das AEC e o programa da disciplina correspondente, de 5.º ano*, é necessário avançar para outras formas de articulação, para garantir a qualidade do serviço educativo prestado, designadamente a *planificação conjunta de atividades* e a *reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem*.

5.2. Supervisão das AEC

No que diz respeito à supervisão das AEC, a legislação não aponta modelos nem define linhas orientadoras do processo, deixando ao critério de cada agrupamento estas decisões. Para uma melhor contextualização damos conta do que dizia a legislação sobre a supervisão das AEC.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, estabelece no n.º 31.1 que

a supervisão pedagógica dos técnicos das actividades de enriquecimento curricular (...) são da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento, competindo ao professor titular do 1.º ciclo garantir a articulação daquelas actividades com a actividade curricular e não podendo aquelas substituir as áreas previstas (...) no Currículo Nacional do Ensino Básico.

No n.º 32 do referido despacho pode ler-se que:

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

Programação das actividades; b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular; c) Avaliação da sua realização; d) Realização das actividades de apoio ao estudo; e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais; f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno.

Neste indicador considerámos três variáveis; a) *orientações para a supervisão das AEC*, b) *procedimentos adotados na supervisão*, c) *regularidade de procedimentos da supervisão das AEC*. Os dados destas variáveis foram obtidos nos questionários da direção do agrupamento, dos professores titulares de turma e dos técnicos das AEC.

A variável *orientações para a supervisão das AEC* inclui três questões de resposta dicotómica “sim” e “não” que permitem averiguar se estão definidas orientações para a supervisão e em que estruturas são emanadas e discutidas (Tabela 100).

Tabela 100. *Orientações para a supervisão das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis		Sujeitos			
		PTT		DA	
Orientações para a supervisão das AEC		N	%	N	%
Estão definidas orientações	Sim	-	-	142	94,0
	Não	-	-	9	6,0
O conselho pedagógico ou a direção do agrupamento fornecem orientações	Sim	375	83,7	-	-
	Não	73	16,3	-	-
A supervisão é discutida em conselho de docentes	Sim	379	84,6	-	-
	Não	69	15,4	-	-

Fonte: *Questionário dos Professores Titulares de Turma e Questionário do Agrupamento, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

As orientações para a supervisão das AEC, segundo os professores titulares de turma, são fornecidas pelo conselho pedagógico ou pela direção do agrupamento (83,7%) e discutida em conselho de docentes (84,6%). As direções de agrupamento dizem, maioritariamente, estarem definidas orientações para a supervisão das AEC (94%).

Para a variável *procedimentos adotados na supervisão das AEC*, elencamos um conjunto de procedimentos que resultaram do levantamento feito em diversos relatórios

e estudos. Os professores titulares de turma podiam assinalar todos os procedimentos utilizados por si na supervisão das AEC (Tabela 101).

Tabela 101. *Procedimentos adotados na supervisão das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Total (N=448)	
	N	%
Procedimentos adotados na supervisão das AEC		
Reuniões formais com os técnicos das AEC	409	91,3
Encontros informais com os técnicos das AEC	319	71,2
Elaboração de relatórios no final de cada período	272	60,7
Elaboração de relatórios no final do ano letivo	256	57,1
Observação de atividades	382	85,3
Monitorização de sumários	237	52,9
Controlo de assiduidade	93	20,8
Outro	8	1,6

Fonte: *Questionário dos Professores Titulares de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os professores titulares de turma assinalaram, maioritariamente, como procedimentos adotados na supervisão das AEC, as reuniões formais com os técnicos das AEC (91,3%) e em segundo lugar referem a observação de atividades (85,3%), seguida dos encontros informais com os técnicos das AEC (71,2%). Também foram assinalados procedimentos mais burocráticos como a elaboração de relatórios no final de cada período (60,7%), a elaboração de relatórios no final do ano letivo (57,1%) e a monitorização de sumários (52,9%). A opção “controlo de assiduidade” foi a menos indicada (20,8%).

A opção “outro procedimento adotado na supervisão das AEC” foi assinalado por oito professores titulares de turma. Tal permite concluir que outros eventuais procedimentos na supervisão das AEC, que não os contemplados no questionário, são escassamente mencionados no cômputo geral da amostra. Três técnicos referem a elaboração de relatórios (mensais, de reuniões e de observação de aulas) e três assinalam a realização de atas (“Elaboração de atas que seguem um guião orientador e onde se registam atividades desenvolvidas em articulação e outros assuntos relacionados com os alunos, o cumprimento das programações e outros assuntos considerados relevantes”).

Na variável *regularidade de procedimentos da supervisão das AEC* considerámos dois procedimentos; a observação direta das AEC e a discussão e análise da observação no sentido de recolher informação sobre a regularidade com que estes acontecem (Tabela 102).

Tabela 102. *Regularidade de procedimentos da supervisão das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis Regularidade de procedimentos da supervisão das AEC	Suj	Nunca		Uma vez por semana		Uma vez por mês		Uma vez por período		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	N
		Observação direta das AEC	PTT	71	15,8	207	46,2	122	27,2	48
TEI	121		40,6	42	14,1	73	24,5	62	20,8	298
TAFD	109		39,4	32	11,6	79	28,5	57	20,6	277
TEM	39		24,8	36	22,9	50	31,8	32	20,4	157
TALE	65		38,2	39	22,9	34	20,0	32	18,8	170
Total	334		37,0	149	16,5	236	26,2	183	20,3	902
Discussão/análise das observações realizadas pelo PTT	TEI	160	53,7	44	14,8	61	20,5	33	11,1	298
	TAFD	146	52,7	24	8,7	60	21,7	47	17,0	277
	TEM	54	34,4	25	15,9	50	31,8	28	17,8	157
	TALE	71	41,8	24	14,1	37	21,8	38	22,4	170
	Total	431	47,8	117	13,0	208	23,1	146	16,2	902

Fonte: *Questionário dos Professores Titulares de Turma e Questionário dos Técnicos das AEC, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

De acordo com 84,1% dos professores titulares de turma a observação direta das AEC é realizada, independentemente da regularidade. Contudo, 37%, da globalidade dos técnicos afirma que os professores titulares de turma “nunca” fazem observação das AEC. A opção “nunca” foi a mais escolhida pelos técnicos de EI (40,6%), de AFD (39,4%) e de ALE (38,2%), enquanto para os técnicos de EM, foi a opção “uma vez por mês” (31,8%), esta também foi assinalada, como segunda opção, pelos técnicos de AFD (28,5%) e de EI (24,5%). A opção “uma vez por semana” foi a mais assinalada pelos professores titulares de turma (46,2%), tendo sido a segunda mais assinalada (a seguir à opção “nunca”) pelos técnicos de ALE.

No que diz respeito à discussão/análise das observações realizadas pelos professores titulares de turma, verifica-se que a opção com maior número de ocorrências é “nunca”, tendo sido assinalada por 47,8% dos técnicos, o que significa que este é um procedimento comum a 52,3% dos técnicos. De igual modo, a segunda opção mais assinalada pelos técnicos das AEC foi “uma vez por mês”, 21,3%, da totalidade dos

técnicos. A discussão/análise das observações realizados pelo professor titular de turma parece surgir associada à observação das AEC, com efeito, verifica-se que o número de respostas dos técnicos é muito aproximado nos dois procedimentos, por exemplo, 31,8% dos técnicos de EM referem que a observação das atividades é feita “uma vez por mês” e igual percentagem de técnicos assinala que a discussão/análise das observações realizadas pelo PTT é feita “uma vez por mês”.

Os dados evidenciam que os procedimentos de supervisão não estão generalizados e não acontecem de forma regular. Ainda que globalmente, 63% dos técnicos afirmem ter atividades observadas e 52,3% assinala a discussão/análise das observações realizadas pelo professor titular de turma, este é um aspeto que merece atenção, sendo que o n.º 5 do artigo 13.º estabelece que “a supervisão e o acompanhamento das AEC são da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, em termos a definir no regulamento interno” (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho). De relevar como positivo, o facto de estes dois procedimentos surgirem associados, ainda que tal não aconteça com cerca de 11% dos técnicos. Com efeito a observação, seguida de discussão e análise é um processo que pode contribuir para o desenvolvimento e a melhoria das atividades.

5.3. Funcionamento das atividades letivas

O indicador funcionamento das atividades letivas operacionaliza-se na variável **horário das AEC**. Esta corresponde a uma questão fechada que mede o impacto do horário de funcionamento das AEC nas atividades letivas numa escala de quatro pontos, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Noutra questão foi pedido aos inquiridos que justificassem a opção assinalada, sendo as respostas tratadas com a técnica de análise de conteúdo.

Os dados para a variável *adequação dos horários ao normal funcionamento das atividades letivas* foram obtidos nos questionários dos professores titulares de turma e dos encarregados de educação. As respostas à questão fechada são apresentadas sob a forma de frequências absolutas e relativas, em percentagem (Tabela 103)

Tabela 103. *Adequação dos horários ao normal funcionamento das atividades letivas (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	N
Adequação dos horários ao normal funcionamento das atividades letivas	PTT	34	7,6	108	24,1	191	42,6	115	25,7	448
	EE	98	1,9	266	5,3	3259	64,8	1408	28,0	5031

Fonte: *Questionário dos Pais/Encarregados de Educação e Questionário do Professor Titular de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Tanto os professores titulares de turma, como os pais/encarregados de educação, consideram os horários das AEC adequados ao normal funcionamento das atividades letivas, embora a percentagem daqueles que afirmam concordar (“concordo” e “concordo totalmente”) seja maior nos pais e encarregados de educação (92,8%) e menor nos professores titulares de turma (68,3%).

Em seguida apresentamos o resultado da análise de conteúdo das razões apresentadas para a concordância ou discordância com a adequação dos horários ao normal funcionamento das AEC, as quais foram distribuídas por sete categorias.

No Apêndice A, Tabela 160 – **Opinião dos professores titulares de turma sobre a adequação do horário das AEC ao normal funcionamento das atividades letivas.** Foram contabilizadas 407UR, observando-se maior incidência de respostas na categoria *desfavorável à flexibilização horária* (391UR, 96,1%) - “Estas atividades jamais deveriam ser durante o período letivo, pois quebram o ritmo e concentração dos nossos alunos.” “As AEC só farão sentido após as atividades letivas. Até porque deveriam ser mais práticas e lúdicas, o que faz falta às nossas crianças, uma vez que passam a maior parte do dia na escola.” “As AEC estão organizados para decorrerem após as atividades letivas, o que contribui para o sucesso das mesmas. As crianças encontram-se concentradas nas atividades letivas e encontram o complemento e o enriquecimento lúdico, nas atividades proporcionadas pelas AEC”. Apenas foram identificadas 11UR

(2,7%) na categoria *favorável à flexibilização horária* - “No nosso estabelecimento as AEC decorrem nos primeiros tempos da manhã (uma vez por semana) e ao final do dia, não interferindo no normal funcionamento das atividades lectivas.”

Pela análise do Apêndice A, Tabela 161 – **Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a adequação do horário das AEC ao normal funcionamento das atividades letivas** – Foram identificadas 1040 unidades de registo, 33% concordantes e 67% de discordância. Na primeira, o destaque vai para a categoria *horário adequado* (163UR, 15,7%) - “não interfere com o funcionamento das aulas” “O meu educando tem o horário das aulas bem organizado” e para os argumentos *favoráveis à flexibilização horária* (143UR, 13,8%) - “ser integrados na componente letiva como pausa da carga curricular”; “Concordo que seja nos horários de funcionamento das atividades lectivas”; “O horário escolar é das 9h as 17.30h é indiferente a sequencia”. Os argumentos que justificam a discordância prendem-se com opiniões *desfavoráveis à flexibilização horária* (688UR, 66,2%) - “Tem que ser ministradas fora do horário curricular pois também existem crianças a não frequentar”; “Ao fim do dia as crianças podem descontraír e dar asas á imaginação e poderem fazer coisas diferentes”.

Em síntese, os professores titulares de turma manifestam-se claramente contra a flexibilização horária (96,1% de unidades de registo), os pais/encarregados de educação partilham da mesma opinião mas de forma menos expressiva (66,2% de unidades de registo) e 13,8% das unidades de registo correspondem a argumentos favoráveis à flexibilização horária.

6. Impactos do programa das AEC nos alunos

A dimensão impacto do programa das AEC nos alunos inclui cinco indicadores que se subdividem em variáveis, as quais, correspondem, de um modo geral, a questões colocadas nos diferentes questionários. Os indicadores desta dimensão são os seguintes:

- Horários
- Organização e métodos de estudo
- Desempenho social e académico
- Motivação e empenho
- Satisfação

6.1. Horários

O indicador *horários* foi medido através da variável *adequação dos horários às aprendizagens dos alunos*. As respostas foram recolhidas nos questionários dos professores titulares de turma, pais/encarregados de educação e técnicos das AEC, numa escala de quatro pontos que varia de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, conforme se ilustra na Tabela 104. São ainda apresentados os dados resultantes da análise de conteúdo das justificações fornecidas pelos diferentes inquiridos para o nível de concordância que assinalaram.

Tabela 104. *Adequação dos horários das AEC às aprendizagens dos alunos (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adequação dos horários às aprendizagens dos alunos	PTT	28	6,3	118	26,3	230	51,3	72	16,1	448	100,0
	EE	126	2,4	412	7,7	3220	60,2	1592	29,8	5350	100,0
	TEI	21	7,0	97	32,6	155	52,0	25	8,4	298	100,0
	TAFD	15	5,4	84	30,3	138	49,8	40	14,4	277	100,0
	TEM	9	5,7	53	33,8	69	43,9	26	16,6	157	100,0
	TALE	7	4,1	44	25,9	100	58,8	19	11,2	170	100,0

Fonte: *Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Professor Titular de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

De forma geral, os inquiridos consideram os horários adequados às aprendizagens dos alunos, sendo essa concordância predominantemente verificada nos encarregados de educação (90%) e nos professores titulares de turma (67,4%). No entanto, entre os técnicos, embora haja uma opinião maioritariamente favorável, deve destacar-se uma incidência considerável na discordância. Globalmente a concordância no grupo dos técnicos é de cerca de 63%, sendo os técnicos de ALE os que apresentam concordância mais elevada (70%).

Passamos a apresentar os dados recolhidos através da análise de conteúdos das justificações apresentadas pelos diferentes grupos de inquiridos, para a sua concordância ou discordância com a adequação dos horários às aprendizagens dos alunos. Esta análise permitiu identificar cinco categorias de concordância (carga horária adequada, carga horária suficiente, horário adequado, favorável à flexibilidade horária e enriquecimento das aprendizagens) e seis categorias de discordância (carga horária desadequada, carga horária insuficiente, carga horária excessiva, horário desadequado, desfavorável à flexibilidade horária e favorável aos professores), perfazendo um total de 11 categorias.

Os dados do Apêndice A, Tabela 162 - **Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a adequação dos horários das AEC às aprendizagens dos alunos** - indicam algum equilíbrio entre os argumentos de concordância e os de discordância, 51,4% (666UR) e 48,6% (630UR), respetivamente. A categoria com maior número de unidades de registo reúne razões relacionadas com o *enriquecimento das aprendizagens* (273UR) - “As AEC é um enriquecimento curricular para os nossos educandos”; “Com estas atividades as crianças desenvolvem novas competências”; “Permitem outras aprendizagens”; “As AEC são para enriquecimento dos educandos”. A categoria *carga horária adequada* também inclui um número elevado de unidades de registo (251UR) - “Até às 17.30H já chega, é um dia cheio para eles”; “O tempo diário e semanal parece adequado a uma boa aprendizagem”; “O tempo de cada aula é suficiente para a aprendizagem”; “Se forem mais horas a criança fica cansada”. A categoria *favorável à flexibilidade horária* reúne 142UR - “O horário é intercalado com as aulas, quebra a monotonia”; “O horário das AEC tem que estar integrado no horário”.

Relativamente aos argumentos de discordância, estes são maioritariamente *desfavoráveis à flexibilização horária* (522UR) - “Sendo de carácter facultativo deviam funcionar após o horário letivo”; “Caso um aluno não frequente por opção as AEC deveriam constar à entrada ou a saída das aulas e nunca pelo meio”; “As AEC deviam ser a partir das 15.30”; “Deviam ser sempre no final do dia uma vez que o rendimento escolar dos alunos não é o melhor na parte final do dia”; “São horários mais leves e dão um fim de tarde mais motivado e dinâmico”. Há ainda, alguns pais que argumentam *carga horária excessiva* (65UR) - “As AEC têm uma carga muito grande depois de um horário completo”; “As crianças deviam ter mais tempo para brincar e não estarem fechadas muitas horas numa sala”; “O horário não é o mais adequado as aprendizagens das crianças porque elas já estão cansadas”. Mas também foram apontadas razões em sentido contrário – *carga horária insuficiente* (13UR) - “O tempo é insuficiente para desenvolver corretamente uma atividade”; “O tempo das aulas de física é muito pouco”; “As crianças têm pouca atividade física”. A última categoria aponta para *horários favoráveis aos professores* (técnicos das AEC) (30UR) - “São adequados as necessidades dos horários dos profs”.

Segundo os dados, expressos no Apêndice A, Tabela 163 - **Opinião dos professores titulares de turma sobre a adequação dos horários das AEC às aprendizagens dos alunos** –, as razões que reforçam a concordância com a adequação dos horários são reduzidas estão expressas em apenas 49UR (7,8%), com predominância de razões *favoráveis à flexibilidade horária* (28UR) - “São enquadradas no restante horário de forma satisfatória”; “Estão inseridos no horário letivo”.

As opiniões de discordância (583UR, 92,2%) distribuem-se em duas grandes categorias, as que são *desfavoráveis à flexibilização horária* (283UR) - “A AEC deveriam ser no final do horário letivo pois são atividades de carácter mais prático e nessa altura os alunos estão no final do dia e necessitam de atividades mais descontraídas e lúdicas”; “Os horários das AEC são adequados às aprendizagens, uma vez que são realizadas após as atividades letivas. Como têm um carácter lúdico, ajudam a descontrair no final do dia”; e as que alegam *carga horária excessiva* (277UR) - “Excesso de carga horária das crianças do 1.º Ciclo, muitas horas em contexto de sala de aula provocam cansaço”;

“Excesso de horas no mesmo espaço e demasiada carga horária para crianças tão pequenas”.

No Apêndice A, Tabela 164 - **Opinião dos técnicos de Atividade Física e Desportiva sobre a adequação dos horários das atividades físico-desportivas às aprendizagens dos alunos** – observa-se equilíbrio na distribuição das unidades de registo que expressam opiniões concordantes (129UR, 48,1%) e opiniões discordantes (139UR, 51,9%). No primeiro grupo, os argumentos dos técnicos de AFD, distribuem-se entre a *carga horária adequada* (50UR) - “O número de tempos lectivos leccionados para cada turma semanalmente (neste caso 3 tempos lectivos), assim como a sua disposição ao longo do horário semanal permitem uma boa adequação para a aquisição das aprendizagens desde que bem gerido pelo professor.”; “Como temos duas aulas por semana, uma aula de 1 tempo e outra de 2 tempos, o que leva a que o técnico de AFD, possa aproveitar mais a aula de 2 tempos para novos conteúdos e a aula de uma aula para os executar/avaliar.”; e o *horário adequado* (49UR) - “Concordo (...) não colidem com o almoço e permitem um período suficiente para a digestão.”; “Como as actividades são essencialmente lúdicas penso que o horário se adequa.”; “Não conheço qualquer tipo de dificuldades que as crianças experimentam em virtude do seu horário.”; “As aulas são leccionadas nas horas próprias de AFD.”. Também são apresentados argumentos *favoráveis à flexibilização horária* (30UR) - “Na minha opinião, os horários deveriam ser articulados, pelo facto de no final do dia (15h30/17h30), os alunos encontram-se com pouca capacidade de se concentrarem e se empenharem.”; “Acho que deveriam ser no período da manhã, devido as crianças estarem mais predispostas para a actividade física.”; “Os horários são de forma geral ao fim da tarde onde os alunos já estão cansados o que faz com que já não tenham a mesma vontade para uma aprendizagem adequada.”.

Sobre a discordância relativa à adequação dos horários das AFD, predominam os argumentos *desfavoráveis à flexibilização horária* (66UR) - “Como actividade lúdica que é, faz sentido sendo a parte da manhã reservada para as aprendizagens que exigem maior concentração.”; “As AFD são leccionadas aos últimos tempos, o que favorece os alunos na assimilação dos conteúdos programáticos das outras matérias, ficando assim mais pré-dispostos para as nossas tarefas.” E os argumentos relacionados com a *carga*

horária insuficiente (53UR) - “São poucas horas semanais, cada vez a obesidade infantil é maior, e a capacidades motoras são mais fracas. As crianças fazem pouca actividade fora da escola.”; “Os alunos do 3.º e 4.º ano tem 2 horas semanais e deveriam ter 3 horas semanais para trabalhar a coordenação, os jogos coletivos, etc.”. De forma residual, são apresentadas razões que referem *carga horária desadequada* (8UR) - “O bloco de 90 minutos é tempo demais para um aluno de 6/7 anos se manter concentrado e empenhado”; e outras que alegam horário desadequado (12UR) - “Sem intervalo suficiente entre a hora de almoço e a actividade física”.

Observa-se no Apêndice A, Tabela 165 - **Opinião dos técnicos de Ensino de Inglês sobre a adequação dos horários do Ensino de Inglês às aprendizagens dos alunos** - que predominam os argumentos de concordância (186UR, 59,4%) relativamente aos de discordância (127UR, 40,6%). A maior incidência de unidades de registo está na *carga horária adequada* (105UR) - “Julgo que os 3 blocos de 45m para alunos do 3.º/4.º anos e 2 blocos para 1.º/2.º é suficiente para cativar e motivar os alunos para a disciplina sem criar um efeito de sobrecarga letiva que seria prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem”; “O número de horas destinado ao ensino da língua inglesa é o suficiente de acordo com os objetivos e conteúdos propostos.”; “Acho que o horário é o indicado uma vez que já experimentámos vários blocos, 45m, 60m e 90m, e de facto os mais funcionais são os de 45m, para os 1.º e 2.ºano e de 45m e 90m para o 3.º e 4.ºano”. Neste grupo encontramos, ainda argumentos *favoráveis à flexibilização horária* (47UR) - “As crianças no período da tarde estão muito cansadas e sendo ao último tempo dificulta ainda mais a aprendizagem”; “Sendo uma disciplina bastante importante, deve ser leccionada preferencialmente de manhã”; “Visto que há dias que são flexibilizados, os alunos podem ter Inglês em vários momentos”; “Sendo o Inglês uma atividade que exige alguma concentração por parte dos alunos, por vezes, o horário não é adequado, sendo que este é muitas vezes colocado no último tempo (16.45/17.30)”. Foram identificadas 34 UR na categoria *horário adequado* que defendem a organização dos tempos em blocos de 45min - “O ensino do inglês está dividido em três blocos de 45 minutos em três dias diferentes da semana, o que faz com que os alunos apreendam mais facilmente os conteúdos de uma forma mais leve e mais espaçada no tempo, não sendo assim muito cansativo.” “O facto de serem fracções de 90 minutos ajuda”.

As opiniões discordantes dos técnicos distribuem-se por várias categorias em que se destaca o *horário desadequado* (65UR) – “É desadequado, embora as atividades sejam de caráter lúdico, temos de ter em conta a capacidade de concentração dos alunos nesta faixa etária.”. Nesta categoria estão incluídas cinco unidades de registo que justificam a desadequação do horário com referência à organização do tempo em blocos de 45min - “Os blocos de 45 minutos separados não faz sentido, deveriam juntar os blocos assim haveria mais tempo.” e duas unidades de registo que utilizam o argumento oposto - “Seria preferível lecionar aulas de 45 minutos, duas vezes por semana. As aulas de 90 minutos acabam por ser contraproducentes, pois as crianças acabam por já não aproveitar o final da aula”. Na categoria *desfavorável à flexibilização horária* encontramos 36UR - “Concordo porque as aulas de Inglês devem ser dadas de uma maneira lúdica, com brincadeiras e muitos jogos e os alunos ao fim de terem tido um dia de aulas com a professora titular, estão tão cansados que é bom aprender a brincar.”; “Uma vez que nesta fase, o ensino do Inglês deve ter um carácter muito lúdico e dinâmico, o horário não interfere muito com a aprendizagem das crianças.”; “Porque ocorrem no final do dia, sendo esta uma atividade meramente lúdica, adequa-se perfeitamente ao horário estipulado.” Vários técnicos de EI também referem a *carga horária insuficiente* (26UR) - “Os alunos deveriam ter pelo menos 3 tempos de ensino de Inglês, uma vez que os alunos teriam uma aprendizagem adequada com mais tempo a ouvirem e falarem a Língua”; “Acho que os alunos deveriam ter mais tempo de exposição à Língua estrangeira nestas idades.”.

Pela análise do Apêndice A, Tabela 166 - **Opinião dos técnicos de Ensino da Música sobre a adequação dos horários do Ensino da Música às aprendizagens dos alunos** - podemos verificar maior incidência de respostas no grupo de categorias que expressam concordância com a adequação dos horários do que no grupo que inclui as categorias de discordância, 89UR (62,7%) e 53UR (37,3%), respetivamente. A grande maioria das unidades de registo justifica uma posição *favorável à flexibilização horária* (53UR) - “O horário é quase sempre a fim da tarde, os alunos já estão muito cansados de estarem na sala de aula. Estar concentrados já é complicado. A disciplina precisa que os alunos estejam concentrados, o que é muito difícil.”; “Na minha opinião, no Ensino da Música, os horários deveriam estar intercalados com as aulas normais, pois está provado que a

Música ajuda à concentração dos alunos”; “Já dei aulas durante a manhã e funcionava ainda melhor porque as crianças têm a cabeça fresca, melhor é a concentração.”; “Estão colocados ao início ou fim das tardes ou manhãs, o que implica um relaxamento maior às outras disciplinas, e também porque podem dissimular o cansaço quer antes de ir para casa, e de manhã é uma excelente forma de começar um dia de aulas libertando os alunos da pressão do dia a dia.”. Também foram identificados argumentos relacionados com *carga horária adequada* (28UR) - “A duração (...) e a distribuição semanal (da Música), são as ideais para o sucesso do projecto”; “Dá-se especial atenção ao Ensino da Música já que todas as turmas têm 3 tempos letivos semanais, permitindo um trabalho aprofundado com os alunos, assim como o desenvolvimento de muitas competências”. Com apenas 8UR temos a categoria *horário adequado* em que se destacam duas unidades de registo que expressam opiniões claramente divergentes relacionadas com a organização do tempo em blocos de 45min ou de 90min, “O atual sistema de 2 blocos de 45 minutos (separados, preferencialmente, por 1 a 2 dias) permite realizar um bom trabalho e consolidar aprendizagens.” e “Dois tempos seguidos (90min) provocam uma maior dinâmica na aprendizagem.”

Os argumentos de discordância distribuem-se, principalmente na categoria *carga horária insuficiente* (26UR) - “A música e as outras artes são tão importantes como outras áreas do saber, contribuem para o desenvolvimento criativo, pessoal e social das crianças, devem por isso ter uma carga horária mais extensa e deixar de ocupar um lugar secundário permitindo assim que as crianças tenham mais tempo para aprofundar os seus conhecimentos”; e na categoria que reúne as opiniões *desfavoráveis à flexibilização horária* (19UR) - “Os horários são adequados, visto que depois de um dia exaustivo ao nível de aprendizagens mais compenetradas, a AEC de Ensino da Música funciona ludicamente.”; “Após aulas teóricas, os alunos preferem aulas práticas e mais leves como o ensino musical, educação física.”. Encontramos 6UR que alegam o *horário desadequado*, cinco das quais contestam os blocos de 45min - “Os 45 minutos existentes não são o tempo suficiente para a realização de algumas tarefas/exercícios. As aulas deveriam ser todas de 90 minutos para que se possa dar seguimento, pois muitas vezes ao existir a quebra, na aula seguinte temos que relembrar o que foi feito na aula anterior, perdendo imenso tempo.” e uma contesta os blocos de 90min - “Os alunos têm os 2 blocos de 45 minutos no mesmo dia, o que faz com que fiquem uma semana sem contacto com a disciplina.”. Foram, ainda, identificadas 2UR que se referem à

carga horária desadequada - “Na minha opinião o 3.º e 4.ºano, é que deveria ter 3h semanais e não o 1.º e o 2.ºano”.

Pela análise do Apêndice A, Tabela 167 - **Opinião dos técnicos de ALE sobre a adequação dos horários das Atividades Lúdico-Expressivas às aprendizagens dos alunos** - podemos ver que as opiniões concordantes (78UR) superam as discordantes (67UR). Nas primeiras, o destaque vai para a categoria *favorável à flexibilização horária* (39UR) - “O final do dia letivo isola as áreas artísticas no momento de maior cansaço dos alunos. Segmenta as aprendizagens e não permite uma visão integrada das artes com o currículo.”; “As ALE poderiam ser ministradas também no horário das aulas de forma a que não fossem vistas como um prolongamento de horário mas sim como um acréscimo de saberes, por vezes, menos explorados pelos titulares.”; “Devem ocupar tempos letivos na parte da manhã e desta forma os horários são adequados para as suas aprendizagens. Aprender a brincar é a melhor forma de evoluir.”. Também foram identificadas unidades de registo na categoria *carga horária adequada* (17UR) - “O número de horas semanais, de ALE, são suficientes para as crianças adquirirem as competências essenciais neste nível de ensino.”; “Dado que é uma área extremamente lúdica as 3 horas por semana são adequadas a qualquer nível de escolaridade.”; na categoria *horário adequado* (16UR) - “Concordo com o horário de ALE está adequado às aprendizagens dos alunos” e na categoria *horário adequado* (6UR), tendo como enfoque a defesa dos blocos de 90min - “A duração das aulas (90 minutos) são adequados para que se possa iniciar uma atividade e terminar durante a mesma, visto que a aula é apenas 1 vez por semana.”; “Concordo totalmente, visto que num bloco de 90 minutos, é possível dar início e concluir uma atividade de Expressão Plástica e/ou realizar outras atividades das diversas áreas.”.

Nos argumentos discordantes predominam as opiniões *desfavoráveis à flexibilização horária* (49UR) - “Como no fim das aulas, os alunos já se encontram cansados, as atividades de ALE descontraem, mas ao mesmo tempo estimulam a criatividade, a iniciativa, o sentido crítico, a sensibilidade estética, a destreza manual, o sentido social, sempre de forma descontraída e lúdica.”; “O horário parece-me adequado porque as áreas curriculares são mais exigentes a nível de concentração, e por isso devem ser leccionadas de manhã e as AEC, como tem também um carácter lúdico devem ser no

final do dia.”. Alguns técnicos alegam razões associadas a *carga horária insuficiente* (15UR) - “Deveriam ter mais horas.”; “Julgo que 1h semanal é insuficiente para a correta aprendizagem das crianças e para a sua participação nos projetos em que estão inseridos.” e 3UR referem *horário desadequado*, sendo que uma unidade de registo destaca a desadequação dos blocos de 45min - “Deveriam ser colocados sempre dois tempos pelo motivo de serem atividades de saber fazer, pintura, modelação, etc.”; e duas unidades de registo salientam a desadequação dos blocos de 90min - “Na 2ª hora ficam mais cansados e irrequietos.”; “Os tempos de 45 minutos são mais produtivos que os de 90, uma vez que, tratando-se do 1.º ciclo, as crianças apresentam maior motivação com atividades variadas e de rápida execução”.

Em síntese, analisando as respostas dadas pelos professores titulares de turma, os pais/encarregados de educação e os técnicos das AEC, verificamos que os professores titulares são os mais críticos, a maioria dos argumentos apresentados são no sentido de justificar porque não consideram os horários das AEC adequados às aprendizagens das crianças, já os técnicos de EM, de EI e de ALE apresentam mais argumentos que justificam a sua concordância e no caso dos pais/encarregados de educação e dos técnicos de AFD, estes argumentos distribuem-se de forma equilibrada entre a adequação e não adequação dos horários das AEC.

Observa-se a existência de alguma convergência por parte dos técnicos e divergência destes em relação aos professores titulares de turma e pais/encarregados de educação. Enquanto os professores titulares de turma e pais/encarregados de educação associam a sua discordância à flexibilização horária das AEC e os técnicos de AFD e de ALE, ainda que de forma pouco expressiva, corroborem; os técnicos de EI e de EM defendem a flexibilização curricular.

De sublinhar que, entre os pais/encarregados de educação emergiu uma categoria que não foi identificada nas respostas dos outros inquiridos, estes, de uma forma muito expressiva, justificam a adequação dos horários das AEC referindo que as AEC contribuem para as aprendizagens dos alunos.

A divergência entre os técnicos das AEC, por um lado, e os professores titulares de turma e pais/encarregados de educação, por outro, também é visível nos argumentos que

referem a carga horária das AEC. Os primeiros, sobretudo, os técnicos de AFD, consideram-na insuficiente, já os segundos consideram-na excessiva.

6.2. Organização e métodos de estudo

Para este indicador foram consideradas quatro variáveis que medem o impacto das AEC ao nível da organização e métodos de estudo. As variáveis são: a) *aprender melhor outras matérias*, b) *melhorar a forma de estudar*, c) *melhorar a organização do estudo*.

Os dados das variáveis a) e b) foram recolhidos nos questionários dos alunos de 4.º ano e de 5.º, e os dados da variável c), apenas no questionário dos alunos de 5.º ano. As respostas encontram-se numa escala de quatro opções, desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente” (Tabela 105).

Tabela 105. *Contributo das AEC nas aprendizagens e formas de estudar (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprender melhor outras matérias	A 4.º	269	4,9	401	7,3	1964	35,6	2876	52,2	5510	100,0
	A 5.º	169	4,1	489	12,0	2167	53,0	1262	30,9	4087	100,0
Melhorar a forma de estudar	A 4.º	444	8,2	665	12,3	1728	31,9	2576	47,6	5413	100,0
	A 5.º	177	4,4	477	11,9	2029	50,6	1330	33,1	4013	100,0
Melhorar a organização do estudo	A 5.º	136	3,4	319	8,0	2368	59,2	1175	29,4	3998	100,0

Fonte: *Questionário dos Alunos de 4.º ano e Questionário dos Alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Do ponto de vista dos estudantes, parece existir uma opinião claramente positiva quanto ao contributo das AEC para a organização e método de estudo. De facto, olhando para as respostas obtidas nas três variáveis consideradas podemos verificar que quer entre os alunos do 1.º ciclo quer entre os alunos do 2.º ciclo as percentagens de concordância

aproximam-se ou ultrapassam os 80%, sendo a discordância quase residual. Apesar disso, talvez mereça alguma atenção o facto de os alunos, quando confrontados com o contributo das AEC para a melhoria da forma de estudar, manifestem, ainda assim algum desacordo, quer entre os alunos do 4.º ano de escolaridade (20,5%), quer entre os do 5.º ano (16,3%).

De uma forma geral, pode concluir-se que os estudantes encaram positivamente as AEC e as veem como um contributo relevante quer para aprenderem melhor outras matérias, quer para a organização do estudo.

6.3. Desempenho social e académico

O impacto das AEC no *desempenho social e académico* dos alunos foi medido através de diversas variáveis, distribuídas por três categorias (desempenho social, aprendizagens e resultados). Os dados foram recolhidos nos questionários de alunos, pais, professores e técnicos das AEC. Estas variáveis estão organizadas em três categorias, conforme se ilustra na Tabela 106.

Tabela 106. *Variáveis do indicador desempenho social e académico*

Categorias	Variáveis
Desempenho social	autonomia, competências sociais, comportamento e disciplina relacionamento com os colegas, comportamento na sala de aula
Aprendizagens	reforço das aprendizagens curriculares no 1.º ciclo elemento facilitador das aprendizagens no 2.º ciclo aprender o mesmo, aprender de maneira diferente, aprender coisas novas
Resultados	melhoria dos resultados no 1.º ciclo melhoria dos resultados no 2.º ciclo

Os resultados foram obtidos através de uma escala de concordância de quatro pontos que varia entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente” sendo apresentados em tabelas sob a forma de frequências absolutas e relativas, em percentagem. Para

efeito do cálculo das percentagens não se considerou o número total de sujeitos mas sim o número de sujeitos que respondeu a cada questão.

Desempenho social

Na Tabela 107 apresentamos três variáveis: a) *melhoria da autonomia*, b) *melhoria das competências sociais*, c) *melhoria do comportamento e disciplina*. A partir da percepção dos diferentes sujeitos inquiridos (professores titulares de turma, encarregados de educação e técnicos das AEC) procurámos saber em que medida as AEC contribuem para a melhoria da autonomia dos alunos, das competências sociais e do comportamento e disciplina.

Tabela 107. *Contributo das AEC para a autonomia, competências sociais e comportamento e disciplina (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Melhoria da autonomia	PTT	4	0,9	76	17,4	288	66,1	68	15,6	436	100,0
	EE	16	0,3	152	2,9	2655	50,3	2452	46,5	5275	100,0
	TEI	0	0,0	7	2,3	126	42,3	165	55,4	298	100,0
	TAFD	0	0,0	2	0,7	45	16,2	230	83,0	277	100,0
	TEM	2	1,3	1	0,6	58	36,9	96	61,1	157	100,0
	TALE	1	0,6	1	0,6	50	29,6	117	69,2	169	100,0
	Total	23	0,3	239	3,6	3222	48,7	3128	47,3	6612	100,0
Melhoria das competências sociais	PTT	7	1,6	55	12,6	302	69,3	72	16,5	436	100,0
	EE	19	0,4	139	2,6	2715	51,8	2373	45,2	5246	100,0
	TEI	0	0,0	4	1,3	127	42,6	167	56,0	298	100,0
	TAFD	0	0,0	1	0,4	47	17,0	229	82,7	277	100,0
	TEM	2	1,3	3	1,9	48	30,6	104	66,2	157	100,0
	TALE	1	0,6	1	0,6	55	32,5	112	66,3	169	100,0
	Total	29	0,4	203	3,1	3294	50,0	3057	46,4	6583	100,0
Melhoria do comportamento e disciplina	PTT	47	10,9	209	48,5	156	36,2	19	4,4	431	100,0
	EE	113	2,2	595	11,7	2495	49,1	1883	37,0	5086	100,0
	TEI	2	0,7	70	23,5	143	48	83	27,9	298	100,0
	TAFD	6	2,2	20	7,2	174	62,8	77	27,8	277	100,0
	TEM	5	3,2	15	9,6	98	62,4	39	24,8	157	100,0
	TALE	1	0,6	25	16	71	45,5	59	37,8	156	100,0
	Total	174	2,7	934	14,6	3137	49,0	2160	33,7	6405	100,0

Fonte: *Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Professor Titular de Turma, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

No que se refere à variável *melhoria da autonomia*, deve sublinhar-se uma quase unanimidade quanto ao contributo positivo das AEC para um desempenho mais

autónomo dos alunos, apenas ligeiramente quebrado pelos professores titulares de turma que são um pouco menos favoráveis do que os técnicos e os encarregados de educação. Sublinhe-se, no entanto, que as apreciações negativas representam apenas 18,3% das opiniões expressas pelos professores titulares de turma, valor este que, ainda assim, se revela elevado comparativamente aos dos restantes inquiridos.

Também no que se refere à *melhoria das competências sociais*, constata-se uma situação semelhante – elevada perceção generalizada de um contributo positivo das AEC para a sua melhoria, mas alguma perceção negativa mais acentuada por parte dos professores titulares de turma (14,2% manifestam discordância).

No tocante à variável *melhoria do comportamento e disciplina*, deve realçar-se a apreciação globalmente menos favorável de todos os inquiridos, embora ainda maioritariamente positiva entre todos à exceção dos professores titulares de turma. De facto, estes manifestam maioritariamente (59,4%) a sua discordância quanto a um eventual contributo das AEC para a melhoria do comportamento dos alunos. Eventualmente esta perceção poderá estar relacionada com o facto de estes profissionais terem um contacto mais continuado com os estudantes.

Da análise global das respostas dos inquiridos (professores titulares de turma, pais e encarregados de educação e técnicos das AEC) emerge o consenso sobre o impacto positivo das AEC, nos alunos, ao nível da autonomia (96%), das competências sociais (96,4%) e do comportamento e disciplina (82,7%).

Fizemos o cruzamento das três variáveis em análise (melhoria da autonomia, das competências sociais e do comportamento e disciplina) com as variáveis de contexto (IDS, habilitação das mães, habilitação dos pais e entidades promotoras). Verificou-se que estas variáveis não diferem na apreciação do efeito das AEC na melhoria da autonomia, competências sociais e comportamento/disciplina dos alunos.

O impacto das AEC no relacionamento e comportamento na sala de aula foi medido através de duas variáveis: a) *relacionamento com os colegas* e b) *comportamento na sala de aula*, medidas numa escala de quatro pontos, entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, tendo sido acrescentada a opção “indiferente”. Na Tabela 108

são apresentados os dados destas duas variáveis, recolhidos nos questionários dos alunos de 4.º ano e nos questionários dos alunos de 5.º ano.

Tabela 108. *Impacto das AEC no relacionamento e no comportamento na sala de aula (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	DT		D		C		CT		I		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Relacionamento com os colegas	A 4.º	259	4,4	544	9,2	1861	31,6	2724	46,2	503	8,5	5891	100,0
	A 5.º	244	5,5	537	12,2	1796	40,7	1300	29,4	540	12,2	4417	100,0
Comportamento na sala de aula	A 4.º	421	7,1	636	10,8	1706	28,9	2669	45,3	461	7,8	5893	100,0
	A 5.º	269	6,1	559	12,7	1967	44,6	1109	25,1	510	11,6	4414	100,0

Fonte: Questionário dos Alunos de 4.º ano e Questionário dos Alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A variável relacionamento com os colegas corresponde ao item “As AEC ajudaram-me a dar-me melhor com os meus colegas” e a variável comportamento na sala de aula corresponde ao item “As AEC ajudaram-me a melhorar o meu comportamento na sala de aula”. Observa-se na tabela que globalmente, os alunos do 4.º ano têm uma perceção mais positiva do contributo das AEC na melhoria do relacionamento com os colegas e do comportamento na sala de aula, embora sem grandes diferenças em relação aos alunos de 5.º ano. É também de sublinhar que os alunos do 5.º ano evidenciam uma maior percentagem de respostas “indiferente” em ambas as variáveis.

Aprendizagens

Na Tabela109 apresentamos os dados obtidos na variável *reforço das aprendizagens curriculares no 1.º ciclo* que mede a perceção dos sujeitos sobre o impacto das AEC no reforço das aprendizagens. De acordo com os dados apurados e apesar de uma apreciação muito positiva de todos os inquiridos (sempre acima dos 80%), deve realçar-se que há uma coincidência de opiniões ligeiramente menos favoráveis entre os professores titulares de turma e os alunos. De facto, são estes que manifestam uma opinião ligeiramente menos favorável no que se refere ao contributo das AEC para o reforço das aprendizagens no 1.º ciclo. Tal poderá dever-se a um envolvimento mais direto dos professores e alunos nas tarefas e resultados da avaliação das aprendizagens.

Tabela 109. Contributo das AEC para o reforço das aprendizagens no 1.º ciclo (frequências absolutas e relativas)

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Reforço das aprendizagens curriculares no 1.º ciclo	PTT	6	1,4	63	14,4	299	68,6	68	15,6	436	100,0
	EE	33	0,6	177	3,4	2610	49,5	2453	46,5	5273	100,0
	TEI	0	0,0	7	2,3	118	39,6	173	58,1	298	100,0
	TAFD	0	0,0	2	0,7	76	27,5	198	71,7	276	100,0
	TEM	1	0,6	4	2,5	58	36,9	94	59,9	157	100,0
	TALE	1	0,6	3	1,8	62	36,7	103	60,9	169	100,0
	Total	41	0,6	256	3,9	3223	48,8	3089	46,7	6609	100,0
	A 4.º	269	4,9	401	7,3	1964	35,6	2876	52,2	5510	100,0
	A 5.º	169	4,1	489	12,0	2167	53,0	1262	30,9	4087	100,0
Total	481	2,9	1155	6,9	7550	44,9	7622	45,3	16808	100,0	

Fonte: Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Professor Titular de Turma, Questionário dos Alunos de 4.º ano e Questionário dos Alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A variável seguinte permite avaliar o impacto das AEC no ciclo seguinte, para esse fim foram questionados os alunos de 5.º ano e os professores do mesmo ano, no sentido de perceber em que medida as AEC podem constituir um *elemento facilitador das aprendizagens no 2.º ciclo*, especificamente nas disciplinas de Inglês, Educação Física e Educação Musical. A mesma questão, de forma genérica, foi colocada aos encarregados de educação, professores titulares e técnicos das AEC (Tabela 110).

Tabela 110. Contributo das AEC nas aprendizagens no ciclo seguinte (frequências absolutas e relativas)

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Elemento facilitador das aprendizagens	Inglês	P Ing	1	0,5	34	18,5	99	53,8	50	27,2	184	100,0
		A 5.º	150	3,6	426	10,2	2165	51,9	1434	34,3	4175	100,0
	Educação Física	P Ed Fís	6	3,8	9	5,7	68	43,0	75	47,5	158	100,0
		A 5.º	162	4,0	416	10,2	2050	50,1	1464	35,8	4092	100,0
	Educação Musical	P Ed Mus	14	9,9	60	42,3	59	41,5	9	6,3	142	100,0
		A 5.º	262	6,5	515	12,8	2113	52,3	1148	28,4	4038	100,0
		PTT	5	1,4	49	13,4	242	66,1	70	19,1	366	100,0
		TEI	0	0,0	3	1,0	70	23,5	225	75,5	298	100,0
		TAFD	0	0,0	3	1,1	41	15,4	223	83,5	267	100,0
		TEM	2	1,3	3	1,9	45	28,7	107	68,2	157	100,0
		EE	37	0,8	271	5,9	2087	45,3	2215	48,0	4610	100,0

Fonte: Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Professor Titular de Turma, Questionário dos Professores de 2.º ciclo, e Questionário dos Alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Constata-se que, de forma genérica, os inquiridos avaliam positivamente o contributo das AEC para as aprendizagens no ciclo seguinte. Quando analisamos as respostas dos professores de 2.º ciclo, verifica-se que o nível elevado de concordância dos professores de Educação Física (90,5%) e dos professores de Inglês (81%), não é corroborado pelos professores de Educação Musical que discordam maioritariamente (52,2%) da ideia de que os alunos que frequentaram as AEC relacionadas com a sua disciplina aprendem os conteúdos da disciplina com maior facilidade. Percebe-se que as respostas dos alunos ainda que mais favoráveis que as dos professores, acompanham esta tendência, ou seja, a discordância destes também é maior relativamente o contributo das AEC na disciplina de Educação Musical (19,3%).

Na análise das respostas dos restantes inquiridos, destacam-se os professores titulares com valores de discordância mais elevados (14,8%) e predominância da opção “concordo” (66,1%); os técnicos das AEC por assinalarem maioritariamente a opção “concordo totalmente” e os pais e encarregados de educação por distribuírem, quase equitativamente, as suas respostas entre o “concordo” e o “concordo totalmente”.

A análise global dos dados aponta, claramente, para uma avaliação positiva das AEC, contribuindo como elemento facilitador das aprendizagens, nas disciplinas de Educação Física, Inglês e Educação Musical. Não obstante, alguns professores, sobretudo de Educação Musical discordam, o que nos permite aferir que não consideram as AEC elemento facilitador das aprendizagens no ensino da música.

Para medir o impacto das AEC no 2.º ciclo, considerámos três variáveis: a) ***aprender o mesmo***, b) ***aprender de maneira diferente*** e c) ***aprender coisas novas***, no sentido de percebermos a perceção dos alunos sobre as principais diferenças nas aprendizagens realizadas nas AEC de Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e Ensino de Inglês, relativamente às aprendizagens nas disciplinas de Educação Musical, Educação Física e Inglês, no 5.º ano. As respostas foram obtidas nos questionários aplicados aos alunos de 5.º ano (Tabela 111).

Tabela 111. *Contributo das AEC nas aprendizagens do 5.º ano (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	AEC	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aprender o mesmo	EI	573	13,6	1514	35,8	1758	41,6	382	9,0	4227	100,0
	EM	337	8,0	930	22,0	2105	49,8	855	20,2	4227	100,0
	AFD	67	1,6	86	2,0	1193	28,2	2881	68,2	4227	100,0
Aprender de maneira diferente	EI	750	20,8	1328	36,9	1212	33,7	311	8,6	3601	100,0
	EM	418	11,6	887	24,6	1666	46,3	630	17,5	3601	100,0
	AFD	75	2,1	128	3,6	1157	32,1	2241	62,2	3601	100,0
Aprender coisas novas	EI	744	17,9	1555	37,3	1399	33,6	468	11,2	4166	100,0
	EM	395	9,5	1003	24,1	1926	46,2	842	20,2	4166	100,0
	AFD	71	1,7	128	3,1	1255	30,1	2712	65,1	4166	100,0

Fonte: *Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observando a tabela constata-se que, na opinião dos alunos, não há uma clara perceção das diferenças entre os conteúdos e modos de aprender nas AEC e no 5.º ano de escolaridade. De facto, as respostas parecem inconclusivas, uma vez que, embora em percentagens diferentes, os alunos concordam de igual forma com as três variáveis propostas. Assim, por exemplo no que se refere à Atividade Física e Desportiva, 96,4% consideram que estão a aprender o mesmo, 94,3% consideram que aprendem de forma diferente e 95,2% indicam estar a aprender coisas novas.

Resultados

Na Tabela 112 apresentamos os dados que, a partir da perceção de vários sujeitos, medem o impacto das AEC nos resultados escolares. Para o efeito foram consideradas duas variáveis: a) *melhoria dos resultados no 1.º ciclo* e b) *melhoria dos resultados no 2.º ciclo*.

Os dados foram recolhidos através das repostas a quatro questões colocadas a diferentes sujeitos: “as AEC ajudaram-me a melhorar os meus resultados escolares” (alunos do 4.º e do 5.º ano), “no geral, as AEC melhoram os resultados dos alunos no 1.º ciclo” (técnicos das AEC, professores titulares de turma e encarregados de educação), e “no geral, os alunos que frequentaram as AEC relacionadas com a minha disciplina conseguem melhores resultados na minha disciplina” (professores de Inglês, Educação

Física e Educação Musical) e “no geral, as AEC melhoram os resultados dos alunos no 2.º ciclo” (técnicos das AEC, professores titulares de turma e encarregados de educação). As respostas foram dadas numa escala de quatro pontos, entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente”.

Tabela 112. *Efeito das AEC na melhoria dos resultados (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Melhoria de resultados no 1.º ciclo	PTT	22	5,3	149	35,9	216	52,0	28	6,7	415	100,0
	TEI	3	1,0	35	11,7	177	59,4	83	27,9	298	100,0
	TAFD	0	0,0	7	2,9	88	36,2	148	60,9	243	100,0
	TEM	2	1,3	13	8,3	77	49,0	65	41,4	157	100,0
	EE	69	2,8	531	21,3	0	0,0	1888	75,9	2488	100,0
	A 4.º	358	6,7	463	8,6	1406	26,2	3144	58,5	5371	100,0
Melhoria de resultados no 2.º ciclo	PTT	7	2,3	73	24,3	169	56,3	51	17,0	300	100,0
	TEI	0	0,0	9	3,0	89	29,9	200	67,1	298	100,0
	TAFD	0	0,0	3	1,2	65	26,4	178	72,4	246	100,0
	TEM	2	1,3	5	3,2	51	32,5	99	63,1	157	100,0
	EE	45	1,0	324	7,3	2193	49,5	1866	42,1	4428	100,0
	P Ing	2	1,1	51	29,1	87	49,7	35	20,0	175	100,0
	P Ed Fis	6	3,9	9	5,8	71	46,1	68	44,2	154	100,0
	P Ed Mus	1	0,8	21	16,4	58	45,3	48	37,5	128	100,0
	A 5.º	169	4,2	389	9,7	1942	48,3	1521	37,8	4021	100,0

Fonte: *Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Professor Titular de Turma, Questionário dos Professores de 2.º ciclo, Questionário dos Alunos de 4.º ano e Questionário dos Alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Relativamente ao impacto das AEC na melhoria dos resultados do 1.º ciclo, os professores titulares de turma e os pais e encarregados de educação são os que apresentam maior ceticismo, assinalam discordâncias de 41,2% e 24,1%, respetivamente. No que diz respeito ao impacto das AEC na melhoria das aprendizagens no 2.º ciclo, as discordâncias mais elevadas são dos professores titulares de turma (26,6%), dos professores de Inglês (30,2%) e dos professores de Educação Musical (17,2%).

Globalmente parece haver uma perceção genericamente favorável do contributo das AEC para a melhoria dos resultados, quer no 1.º ciclo, quer no 2.º ciclo, ainda que os professores titulares de turma revelem uma posição mais discordante que os outros inquiridos, predomina a concordância (58,8%).

6.4. Motivação e empenho

O indicador motivação e empenho inclui um conjunto de variáveis que permitem medir o impacto das AEC ao nível da motivação e empenho dos alunos. Foram consideradas quatro variáveis: a) *motivação dos alunos nas AEC*, b) *motivação dos alunos para as aprendizagens no 5.º ano*, c) *empenho dos alunos nas atividades*, d) *motivos para participar nas AEC*. Estas variáveis estão diretamente relacionadas com questões colocadas em diversos questionários. As respostas às primeiras quatro variáveis foram dadas numa escala de concordância de quatro pontos que varia entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente”. Na variável correspondente aos motivos para participar nas AEC foi utilizado um item de escolha múltipla. Os resultados obtidos são apresentados em tabelas de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

Os dados obtidos na variável *motivação dos alunos nas AEC*, encontram-se na Tabela 113.

Tabela 113. *Motivação dos alunos nas AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Motivação nas AEC	PTT	4	0,9	46	10,2	337	74,9	63	14,0	450	100,0
	TEI	1	0,3	6	2,0	156	52,3	135	45,3	298	100,0
	TAFD	2	0,7	3	1,1	81	29,2	191	69,0	277	100,0
	TEM	1	0,6	5	3,2	79	50,3	72	45,9	157	100,0
	TALE	0	0,0	6	3,5	91	53,5	73	42,9	170	100,0
	EE	69	1,3	215	3,9	2924	53,5	2261	41,3	5469	100,0
	A 4.º	146	2,5	760	12,9	2733	46,3	2266	38,4	5905	100,0

Fonte: Questionário dos Pais/Encarregados de Educação, Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Professor Titular de Turma, Questionários dos Alunos de 4.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Globalmente pode concluir-se que todos os intervenientes no processo consideram fortemente positiva a motivação dos alunos nestas atividades. Os alunos de 4.º ano e os professores titulares de turma, embora de forma pouco expressiva, são os que mais discordam (respetivamente, 15,4% e 11,1%).

Na Tabela 114 apresentamos os dados da variável *motivação dos alunos para as aprendizagens no 5.º ano*, a qual traduz a percepção dos professores de 5.º ano, das disciplinas de Educação Musical, Educação Física e Inglês, sobre o impacto das AEC na motivação dos alunos para as aprendizagens destas disciplinas. Os dados foram obtidos na resposta à questão “No geral, os alunos que frequentam as AEC relacionadas com a minha disciplina estão mais motivados para as aprendizagens”.

Tabela 114. *Motivação dos alunos para as aprendizagens no 5.º ano (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Motivação para as aprendizagens no 5.º ano	P Ing	5	2,8	24	13,3	96	53,0	56	30,9	181	100,0
	P Ed Fis	4	2,6	10	6,5	69	44,8	71	46,1	154	100,0
	P Ed Mus	2	1,6	8	6,2	65	50,4	54	41,9	129	100,0
Total		11	2,4	42	9,1	230	49,6	181	39,0	464	100,0

Fonte: *Questionário dos Professores de 2.º ciclo, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Relativamente a esta questão, observa-se grande consenso entre os inquiridos de que as AEC contribuem para a motivação dos alunos para as aprendizagens no 5.º ano (88,6% de concordância), sendo os professores de Inglês, os que revelam opinião menos positiva (16,1% discordam).

Os dados obtidos na variável *empenho nas AEC* foram recolhidos nos questionários dos professores titulares de turma e dos técnicos das AEC, conforme se pode observar na Tabela 115.

Tabela 115. *Empenho dos alunos nas atividades (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Suj	DT		D		C		CT		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Empenho nas AEC	PTT	5	1,1	69	15,3	331	73,6	45	10,0	450	100,0
	TEI	1	0,3	8	2,7	166	55,7	123	41,3	298	100,0
	TAFD	2	0,7	3	1,1	118	42,6	154	55,6	277	100,0
	TEM	0	0,0	5	3,2	79	50,3	73	46,5	157	100,0
	TALE	0	0,0	8	4,7	96	56,5	66	38,8	170	100,0
Total		32	0,6	250	4,7	2677	50,8	2313	43,9	5272	100,0

Fonte: *Questionário dos Técnicos das AEC, Questionário do Professor Titular de Turma, Questionários dos Professores de 2.º ciclo, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Do ponto de vista dos profissionais envolvidos, globalmente, observa-se uma concordância elevada (94,7%) sobre o empenho dos alunos nas AEC. Ainda assim, os professores titulares de turma, discordam mais desta ideia do que os restantes técnicos (16,4% de discordância).

A variável *motivos para participar nas AEC* inclui um conjunto de opções que estão relacionadas com a motivação e empenho nas AEC (Tabela 116).

Tabela 116. *Motivos apresentados pelos alunos para participar nas AEC (frequências absolutas e relativas)*

Motivos	Frequências absolutas (N total=6132)	Frequências relativas %
Estou mais tempo com os meus amigos	2010	32,8
Aprendo coisas novas	2010	32,8
Obrigado pelos pais	398	6,5
Gosto das atividades	2887	47,1
Gosto dos professores das AEC	2058	33,6
Fico melhor preparado para o 2.º ciclo	3819	62,3

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Do ponto de vista dos estudantes, os motivos principais para participar nas AEC estão relacionados com uma melhor preparação para as aprendizagens no 2.º ciclo (62,3%) e com o gosto pelas atividades desenvolvidas (47,1%), sendo também relevantes a possibilidade de aprender coisas novas e de passar mais tempo com os amigos (ambos os motivos com 32,8%).

6.5. Satisfação dos alunos

A variável satisfação mede o impacto das AEC nos alunos através de duas variáveis: a) *satisfação dos alunos com as AEC* e b) *gosto pelas AEC*. Os dados foram recolhidos nos questionários dos alunos de 4.º ano

A variável *satisfação dos alunos com as AEC* foi medida através de duas questões fechadas: “Na tua escola existem as AEC que gostarias de frequentar?” e “Estás satisfeito(a) com as AEC da tua escola?”. As respostas foram registadas numa escala dicotómica de “sim” e “não”, conforme se ilustra na Tabela 117. Também foi pedido aos alunos que indicassem as atividades que gostariam de frequentar, tratando-se de uma questão aberta, as respostas foram tratadas com a técnica de análise de conteúdo.

Tabela 117. *Satisfação dos alunos de 4.º ano com as AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variáveis	Sim		Não		Não responde		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Existência das AEC que gostaria de frequentar	3645	59,4	2204	35,9	283	4,6	6132	100,0
Satisfação com as AEC	5315	86,7	510	8,3	307	5,0	6132	100,0

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Apenas 59,4% dos alunos afirma que na escola existem as AEC que gostaria de frequentar. Porém, a maioria está satisfeita com as AEC oferecidas na sua escola (86,7%).

Na tabela 118 apresentamos as categorias correspondentes às atividades que os alunos de 4.º ano gostariam de frequentar. A distribuição das propostas de atividades pelas categorias encontra-se no Apêndice A, Tabela 170.

Tabela 118. *Atividades que os alunos de 4.º ano gostariam de frequentar (frequências absolutas e relativas)*

AEC	Frequências absolutas	Frequências relativas
	N	%
Artes	2564	56,2
Atividade Física/ Desporto	879	19,3
Atividades académicas	489	10,7
Tecnologias	473	10,4
Línguas	154	3,4
Total	4559	100,0

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Podemos observar que as AEC que os alunos gostariam de frequentar se enquadram maioritariamente no campo das artes (56,2%), sendo a dança a atividade mais sugerida

(41,6%). A atividade física e o desporto representam 19,3% das propostas dos alunos e nesta categoria a atividade mais referida foi a natação (47,9%). Os alunos também assinalam diversas atividades de natureza académica (10,7%) em que o destaque vai para as ciências experimentais (72,4%). As tecnologias correspondem a 10,4% das sugestões apresentadas e 93% referem atividades de multimédia. As línguas têm pouca expressividade (3,4%), sendo, a língua francesa a mais sugerida (41,6%).

A informação para medir a variável *gosto pelas AEC* foi recolhida nos questionários dos alunos de 4.º ano e de 5.º ano, através de duas questões abertas “Qual ou quais as AEC de que gostas/gostaste mais” e “Qual ou quais as AEC de que gostas/gostaste menos”, seguidas de um pedido de justificação. As justificações apresentadas pelos alunos foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo e as unidades de registo identificadas estão distribuídas por diversas categorias e subcategorias que se encontram em tabelas de frequências absolutas e relativas, em percentagem.

A satisfação dos alunos, evidenciada no gosto que manifestam em relação às AEC constitui um indicador de grande importância na medida em que o gostar mais ou menos das AEC vai influenciar a motivação e o empenho assim como o desempenho social e académico no âmbito destas atividades.

AEC que os alunos gostam mais

Na Tabela 119 apresentamos as AEC que os alunos de 4.º e de 5.º ano gostam mais.

Tabela 119. *AEC que os alunos gostam mais (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Alunos de 4.º ano			Alunos de 5.º ano			Total	
	N ²¹	N	%	N ²²	N	%	N	%
AEC que os alunos gostam mais								
Atividade Física e Desportiva	5302	2990	56,4	4166	2309	55,4	5299	56,0
Ensino da Música	4286	855	19,9	3602	899	25,0	1754	22,2
Ensino de Inglês	5337	1038	19,4	4227	968	22,9	2006	21,0
Atividades Lúdico-Expressivas	4659	665	14,3	2091	784	37,5	1449	21,5

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

²¹ Número de alunos do 4.º ano inscritos nas AEC

²² Número de alunos do 5.º ano inscritos nas AEC

A AFD lidera as preferências dos alunos, mais de metade assinalou esta atividade (56%). Relativamente às restantes, as diferenças não são expressivas, situam-se entre 22,2% para o Ensino da Música e 21% para o Ensino de Inglês.

Nas tabelas seguintes apresentamos as razões utilizadas pelos alunos para justificar as AEC de que gostam mais.

Tabela 120. Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de AFD (frequências absolutas e relativas)

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (aprendizagem)	Aprender coisas novas/mais	1019	18,5	739	19,5	1758	18,9	27,4
	Aprender fora da sala de aula	212	3,8	108	2,8	320	3,4	
	Perceção de competência	186	3,4	114	3,0	300	3,2	
	Não é necessário estudar	104	1,9	68	1,8	172	1,9	
Domínio afetivo (emocional)	Gostar dos professores	1031	18,8	812	21,5	1843	19,8	55,5
	Gostar das atividades	1036	18,9	843	22,3	1879	20,2	
	Diversão/Prazer	898	16,3	543	14,3	1441	15,5	
Domínio social (grupo de pares)	Atividades/jogos de grupo	321	5,8	187	4,9	508	5,5	10,5
	Tempo com os amigos	257	4,7	206	5,4	463	5,0	
Impacto no futuro	Preparação para o 2.º Ciclo	137	2,5	28	0,7	165	1,8	2,9
	Bases para profissão futura	59	1,1	39	1,0	98	1,1	
Saúde e bem-estar	Vida saudável	236	4,3	105	2,8	341	3,7	3,7
Total de UR		5496	100,0	3792	100,0	9288	100,0	100,0

Fonte: Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

No que se refere à AFD, podemos observar que as justificações são maioritariamente do *domínio afetivo* (55,5%), sendo que os alunos, tanto de 4.º ano como de 5.º ano evidenciam o gosto pelas atividades (20,2%), pelos professores (19,8%) e associam à diversão/prazer (15,5%) - “é divertido” (4.º ano), “adoro mexer-me, movimentar, correr” (4.º ano), “gosto de fazer exercício físico” (5.º ano).

As justificações ligadas ao *domínio cognitivo* também têm alguma representatividade (27,4%), em que aprender coisas novas/mais coisas destaca-se com maior número de unidades de registo (18,9%), sobrepondo-se mesmo à diversão/prazer. Ainda que sem grande expressão, é interessante a perceção de competência de alguns alunos - “gosto e

sou bom nisso” (4.º ano), a relação com a saúde - “pratico ginástica e fico saudável” (5.º ano) e a perspectiva de futura profissão - “vou ser professora de ginástica” (5.º ano)

Tabela 121. Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de EM (frequências absolutas e relativas)

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (aprendizagem)	Aprender coisas novas	762	13,9	439	12,0	1201	13,2	36,1
	Aprender a tocar instrumentos	929	17,0	717	19,6	1646	18,0	
	Aprender a cantar	112	2,0	68	1,9	180	2,0	
	Perceção de competência	185	3,4	84	2,3	269	2,9	
Domínio afetivo (emocional)	Gostar dos professores	731	13,4	512	14,0	1243	13,6	54,8
	Gostar das atividades	836	15,3	617	16,8	1453	15,9	
	Gostar de música	691	12,6	443	12,1	1134	12,4	
	Gostar de cantar	236	4,3	112	3,0	348	3,8	
Domínio social (grupo de pares)	Atividades de grupo	221	4,0	187	5,1	408	4,5	7,2
	Tempo com os amigos	157	2,9	86	2,4	243	2,7	
Impacto no futuro	Preparação para o 2.º Ciclo	67	1,2	19	0,5	86	0,9	1,9
	Bases para profissão futura	49	0,9	39	1,1	88	1,0	
Total de UR		5474	100,0	3659	100,0	9133	100,0	100,0

Fonte: Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A análise da informação relativa ao Ensino da Música mostra-nos que, também neste caso, as justificações do *domínio afetivo* (gostar das atividades, gostar do professor e gostar de música) comporta o maior número de unidades de registo (54.8%) - “gosto dos professores e das atividades” (4.º ano), “gostava de música porque a professora era divertida e explicava direito” (5.º ano).

No entanto, é no *domínio cognitivo* que surge a subcategoria - aprender a tocar um instrumento - mais referida tanto pelos alunos do 4.º ano como do 5.º ano (18%) - “na música aprendemos a tocar flauta” (4.º ano). A perceção de competência - “porque às vezes tocávamos músicas fixas e eu tocava bem” (5.º ano) e a aquisição de bases para a profissão futura - “quando for grande quero ser músico” (4.º ano), “quando for grande quero ser cantora” (5.º ano), são alguns exemplos de como as AEC podem constituir um

importante reforço da autoestima e uma oportunidade para despertar e alimentar vocações.

Tabela 122. Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de EI (frequências absolutas e relativas)

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (aprendizagem)	Aprender coisas novas	962	18,5	739	20,9	1701	19,5	38,0
	Perceção de competência	186	3,6	84	2,4	270	3,1	
	Aprender a língua inglesa	729	14,0	617	17,6	1346	15,4	
Domínio afetivo (emocional)	Gostar dos professores	831	16,0	612	17,4	1443	16,5	53,7
	Gostar das atividades	1115	21,4	743	21,0	1858	21,3	
	Gostar de falar inglês	391	7,5	143	4,0	534	6,1	
	Diversão/Prazer	516	9,9	336	9,5	852	9,8	
Domínio social (grupo de pares)	Atividades de grupo	123	2,4	54	1,5	177	2,0	4,9
	Tempo com os amigos	157	3,0	96	2,7	253	2,9	
Impacto no futuro	Preparação para o 2.º Ciclo	137	2,6	28	0,8	165	1,9	3,5
	Poder ir para o estrangeiro	59	1,1	79	2,2	138	1,6	
Total de UR		5206	100,0	3531	100,0	8737	100,0	100,0

Fonte: Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

A análise da tabela mostra-nos a tendência verificada nas AEC anteriores, em que as justificações do *domínio afetivo* (53,7%), em particular gostar das atividades (21,3%) e dos professores (16,5%) se destacam.

No *domínio cognitivo* (38%), verifica-se que os valores relativos a diversão/prazer que sentem na frequência das atividades de Inglês (9,8%) é menor do que aprender coisas novas (19,5%) e aprender a língua inglesa (15,4), tanto nos alunos do 4.º ano como do 5.º ano, o que pode indicar que os aspetos relacionados com a aprendizagem assumem maior relevância nesta AEC - “porque aprendi novo vocabulário e outras coisas e a melhorar as minhas aprendizagens” (5.º ano), “era a disciplina que eu mais gostava, que eu sabia melhor” (4.º ano).

A categoria *impacto no futuro*, ainda que tenha registado poucas unidades de registo (3,5%), ganha visibilidade a dimensão utilitária desta AEC, como ilustram os exemplos

seguintes: “porque me ajudou muito para o 2.º ciclo” (5.º ano), “,mais tarde se eu quiser posso emigrar, ir a Inglaterra” (4.º ano).

Tabela 123. Razões apresentadas pelos alunos para gostarem de ALE (frequências absolutas e relativas)

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (aprendizagem)	Aprender coisas novas	1162	20,3	799	30,2	1961	23,4	29,1
	Aprender coisas importantes	329	5,8	147	5,6	476	5,7	
Domínio afetivo (emocional)	Gostar dos professores	1057	18,5	532	20,1	1589	19,0	70,9
	Gostar das atividades	1632	28,5	623	23,5	2255	27,0	
	Diversão/Alegria	1538	26,9	546	20,6	2084	24,9	
Total de UR		5718	100,0	2647	100,0	8365	100,0	100,0

Fonte: Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

As justificações dos alunos pela preferência das ALE, tanto do 4.º como do 5.º ano, distribuem-se apenas por duas categorias, domínio cognitivo (29,1%) e domínio afetivo (70,9%). Sendo que, a maior relevância situa-se no gosto pelas atividades (27%) e na componente de diversão e alegria (24,9%) - “é muito divertido” (5.º ano), embora também valorizem as novas aprendizagens (em particular os alunos de 5.º ano) - “gosto de fazer atividades com materiais diferentes” (4.º ano), “aprendemos coisas novas” (5.º ano). Neste caso gostar dos professores não emerge como tão determinante como nas AEC analisadas anteriormente (AFD, EM e EI)

Na Tabela 124 fazemos a análise comparativa das justificações dos alunos de 4.º e de 5.º ano em função das unidades de registo contabilizadas nas quatro categorias mais representativas das razões para gostar das AEC.

A análise da tabela permite-nos observar que os alunos, tanto do 4.º como do 5.º ano diferenciam as AEC em função das suas preferências sendo as mais enumeradas a AFD (26,1%), o EM (25,7%), o EI (24,6%) e as ALE (23,6%). Verificamos nestas AEC uma grande tónica em aspetos do *domínio afetivo* sendo determinante para a preferência dos alunos do 4.º e do 5.º ano aspetos como gostar das atividades e dos professores.

Tabela 124. *Análise comparativa das razões para gostar das AEC (frequências relativas)*

AEC	Alunos 4.º ano				Alunos 5.º ano				Total Respostas	
	DC %	DA %	DS %	IF %	DC %	DA %	DS %	IF %	N	%
AFD	27,6	54,0	14,8	3,6	41,9	58,1	13,1	1,7	9288	26,1
EM	36,3	54,7	6,9	2,1	35,8	55,1	7,5	1,6	9133	25,7
EI	36,1	54,8	5,4	3,7	40,9	51,9	4,2	3,0	8737	24,6
ALE	26,1	73,9	-	-	35,8	64,2	-	-	8365	23,6
Total unidades de registo									35523	100,0

Legenda: DC – Domínio cognitivo, DA – Domínio afetivo, DS – Domínio social, IF – Impacto no futuro

As razões do *domínio social* prevalecem relativamente à AFD, nos alunos de 4.º e de 5.º ano (14,8% e 15,1%, respetivamente). Já as justificações que se prendem com a categoria *impacto no futuro*, ainda que pouco expressivas, são mais evidentes no EI (6,7%), revelando o impacto que perspetivam que o inglês possa ter no seu futuro sendo ele mais imediato (preparação para o 2.º ciclo) ou mais longínquo.

AEC que os alunos gostam menos

Na Tabela 125 enunciamos as AEC que os alunos referiram gostar menos, seguida da análise de conteúdo das razões apresentadas pelos alunos para não gostarem das AEC.

Tabela 125. *AEC que os alunos gostam menos (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Alunos de 4.º ano			Alunos de 5.º ano			Total	
	N ²³	N	%	N ²⁴	N	%	N	%
AEC que os alunos gostam menos								
Atividade Física e Desportiva	5302	507	9,6	4166	252	6,0	759	8,0
Ensino da Música	4286	737	17,2	3602	491	13,6	1228	15,6
Ensino de Inglês	5337	1413	26,5	4227	998	23,6	2411	25,2
Atividades Lúdico-Expressivas	4659	247	5,3	2091	162	7,7	409	6,1

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

O Ensino de Inglês foi a AEC que maior número de alunos, de 4.º e de 5.º ano, assinalaram como a que gostam/gostaram menos, globalmente, corresponde a um quarto dos alunos que frequentaram as AEC (25,2%). O Ensino da Música surge em segundo

²³ Número de alunos do 4.º ano inscritos

²⁴ Número de alunos do 5.º ano inscritos

lugar, 15,6% dos alunos não gostam desta atividade, sendo os alunos de 4.º ano os que gostam menos (17,6%).

Nas tabelas seguintes apresentamos os dados recolhidos na análise das razões utilizadas pelos alunos para justificar as AEC de que gostam menos.

Tabela 126. *Razões apresentadas pelos alunos para não gostarem de AFD (frequências absolutas e relativas)*

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (dificuldade de aprendizagem)	Magoar-se	19	3,7	9	3,6	28	3,8	10,2
	É difícil/complicado	11	2,2	3	1,2	14	1,9	
	Não ter “jeito”	15	3,0	7	2,8	22	3,0	
	Não saber fazer	7	1,4	5	2,0	12	1,6	
Domínio afetivo (emocional)	Não gostar do professor	27	5,3	19	7,7	46	6,2	32,8
	Não gostar das atividades	123	24,3	75	30,4	198	26,6	
Domínio pedagógicos (aulas)	Cansativo (fisicamente)	178	35,1	63	25,5	241	32,3	47,8
	Aborrecido/repetitivo	72	14,2	39	15,8	111	14,9	
	Professor falta muito	3	0,6	1	0,4	4	0,5	
Relação pedagógica	Confusão/barulho	15	3,0	9	3,6	24	3,2	9,2
	Professor mau/injusto	28	5,4	17	6,9	45	6,0	
Total de UR		498	100,0	247	100,0	745	100,0	100,0

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

É evidente o elevado consenso, entre os alunos de 4.º e de 5.º ano, relativamente às razões que apresentam para justificar o não gostar de AFD. Destacam-se as do *domínio pedagógico (aulas)* com 47,8% de unidades de registo. Neste caso, ser cansativo fisicamente (32,3%) e as atividades serem aborrecidas/repetitivas (14,9%) - “Porque era aborrecido” (5.º ano); são as razões mais referidas. As justificações do *domínio afetivo* correspondem a 32,8%, com destaque para a subcategoria - não gostar das atividades (26,6%) - “Não gosto de correr nem fazer exercício” (5.º ano). As razões do *domínio cognitivo* (10,2%) e da *relação pedagógica* (9,2%) são menos referidas pelos dois grupos de alunos.

Tabela 127. *Razões apresentadas pelos alunos para não gostarem de EM (frequências absolutas e relativas)*

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (dificuldade de aprendizagem)	Não compreender	31	4,2	15	3,1	46	3,7	16,4
	É difícil/complicado	52	7,1	43	8,7	95	7,8	
	Não ter “jeito”	11	1,5	9	1,8	20	1,6	
	Não saber tocar flauta	30	4,1	11	2,2	41	3,3	
Domínio afetivo (emocional)	Não gostar de música	59	8,0	32	6,5	91	7,4	31,8
	Não gostar do professor	37	5,0	28	5,7	65	5,3	
	Não gostar de tocar flauta	76	10,3	46	9,4	122	9,9	
	Não gostar de cantar	62	8,4	51	10,4	113	9,2	
Domínio pedagógico (aulas)	Aborrecido/cansativo	114	15,5	89	18,1	203	16,5	41,6
	Atividades repetitivas	69	9,4	45	9,2	114	9,4	
	Não se faz/aprende nada	48	6,5	24	4,9	72	5,9	
	Não gostar das aulas	60	8,1	43	8,7	103	8,4	
	Professor falta muito	10	1,4	7	1,4	17	1,4	
Relação pedagógica	Professor agressivo/injusto	23	3,1	19	3,9	42	3,4	10,2
	Professor grita muito	17	2,3	15	3,1	32	2,6	
	Barulho/confusão	38	5,1	14	2,9	52	4,2	
Total de UR		737	100,0	491	100,0	1228	100,0	100,0

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Encontramos, em primeiro lugar, *justificações do domínio pedagógico* (41,6%), em particular ser aborrecido/cansativo (16,5%), ser repetitivo (9,4%) e não gostar das aulas (8,4%) - “Os professores ensinavam mal” (5.º ano). Não gostar de música, de tocar flauta, cantar ou do professor são razões do domínio afetivo referidas em segundo lugar pelos alunos do 4.º e 5.º ano (31,8%) – “Às vezes quando toco flauta fico enjoada” (4.º ano), “Porque não gostava muito das Músicas” (5.º ano).

As justificações do *domínio cognitivo*, ligadas a dificuldades de aprendizagem da música, correspondem a 16,4% das unidades de registo e problemáticas no quadro da *relação pedagógica* obtém o valor mais baixo em ambos os grupos (10,2%) - “A professora não sabe comandar a aula” (4.º ano), “O professor acusa-me de tudo o que os colegas fazem” (4.º ano).

Tabela 128. *Razões apresentadas pelos alunos para gostarem menos de EI (frequências absolutas e relativas)*

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (dificuldade de aprendizagem)	É difícil/complicado	225	15,9	175	17,5	400	16,6	39,4
	Não compreender/perceber	165	11,7	121	12,1	286	11,9	
	Não ter “jeito”	67	4,7	36	3,6	103	4,3	
	Não saber falar/escrever	94	6,7	64	6,4	158	6,6	
Domínio afetivo (emocional)	Não gostar de inglês (falar)	174	12,3	132	13,2	306	12,7	24,8
	Não gostar do professor	88	6,1	65	6,5	153	6,3	
	Não gostar das atividades	69	4,9	72	7,2	141	5,8	
Domínio pedagógico (aulas)	Aborrecido/cansativo	169	12,0	121	12,1	290	12,1	24,1
	Atividades repetitivas	95	6,7	54	5,4	149	6,1	
	Professor não ensina bem	39	2,8	12	1,2	51	2,1	
	Aprender pouco/nada	37	2,6	34	3,4	71	2,9	
	Vários professores	14	1,0	7	0,8	21	0,9	
Relação pedagógica	Professor agressivo/ injusto	94	6,7	56	5,6	150	6,2	11,7
	Professor ralha/grita/berra	46	3,2	23	2,3	69	2,9	
	Falta de liderança do professor	8	0,6	3	0,4	11	0,4	
	Barulho/confusão	29	2,1	23	2,3	52	2,2	
Total de UR		1413	100,0	998	100,0	2411	100,0	100,0

Fonte: Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Muitos alunos (39.4%) referem razões para não gostar de inglês, relacionadas com dificuldades em aprender a língua (*domínio cognitivo*). As razões enumeradas prendem-se essencialmente com o ser difícil/complicado (16.6%) - “É complicado aprender” (4.º ano), “Era difícilíssimo” (5.º ano) e por dificuldade em perceber/compreender (11.9%).

As razões do *domínio afetivo* correspondem a 24.8% das unidades de registo, sendo que não gostar de falar inglês, não gostar do professor ou das atividades são justificações apresentadas de forma idêntica pelos alunos do 4.º e do 5.º ano.

No que se refere ao *domínio pedagógico*, este inclui 24,1% das justificações apresentadas pelos alunos de ambos os anos de escolaridade. O ser aborrecido/cansativo (12,1%) - “Porque era muito chato e a professora não sabia nada” (5.º ano) e as atividades repetitivas (6,1%) - “Estamos sempre a desenhar e isso já fazemos nas expressões” (4.º ano); são as razões mais referidas. Em termos de *relação pedagógica* (11,7%), muitos alunos, tanto do 4.º como do 5.º ano, referem agressividade por parte do professor (6,2%) o que indicia dificuldade na gestão dos grupos - “A professora está sempre aos gritos” (4.º ano).

Tabela 129. Razões apresentadas pelos alunos para gostarem menos de ALE (frequências absolutas e relativas)

Categorias	Subcategorias	Alunos de 4.º ano		Alunos de 5.º ano		Total Subcat		Total Categ
		N	%	N	%	N	%	%
Domínio cognitivo (dificuldade de aprendizagem)	É difícil/complicado	14	5,7	7	4,3	21	5,1	12,2
	Não ter jeito	18	7,3	11	6,8	29	7,1	
Domínio afetivo (emocional)	Não gostar do professor	36	14,5	23	14,2	59	14,4	37,6
	Não gostar das atividades	52	21,1	43	26,5	95	23,2	
Domínio pedagógico (aulas)	Cansativo/aborrecido	39	15,8	27	16,7	66	16,1	37,9
	Repetitivo (aprender pouco)	58	23,4	31	19,1	89	21,8	
Relação Pedagógica	Muito barulho	11	4,5	9	5,6	20	4,9	12,3
	Professor grita muito	19	7,7	11	6,8	30	7,4	
Total de UR		247	100,0	162	100,0	409	100,0	100,0

Fonte: Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

Nas ALE, as razões do *domínio pedagógico* e do *domínio afetivo*, equilibram-se, respetivamente com 37,9% e 37,6% unidades de registo, não se registam diferenças relevantes entre as justificações dos alunos de 4.º e de 5.º ano. No *domínio pedagógico* as razões que os alunos mais referem estão relacionadas com o facto de considerarem atividades repetitivas e aprenderem pouco (21,8%) - “Fazíamos pouca coisa” (4.º ano) e também estão relacionadas com cansaço e aborrecimento (16,1%) - “Porque era um pouco enfadonho” (5.º ano).

No *domínio afetivo*, o não gostar das atividades, corresponde à subcategoria com maior número de unidades de registos no conjunto dos dois grupos de alunos (23,2 %) - “Não gosto do que se trabalha nem da professora” (4.º ano). A perceção de dificuldade de aprendizagem (*domínio cognitivo*) e a *relação pedagógica* apresentam os resultados mais baixos em ambos os grupos.

Na Tabela 130 comparamos as razões apresentadas pelos alunos do 4.º ano e do 5.º ano, relativamente a cada uma das categorias de análise.

Tabela 130. *Análise comparativa das razões para não gostar das AEC (frequências relativas)*

AEC	Alunos 4.º ano				Alunos 5.º ano				Total de UR	
	DC %	DA %	DP %	RP %	DC %	DA %	DP %	RP %	N	%
EI	39,0	23,4	25,1	12,5	39,7	27,0	22,8	10,5	2411	50,3
EM	16,8	31,8	40,8	10,6	15,9	32,0	42,4	9,8	1228	25,6
AFD	10,4	30,1	50,8	8,6	9,7	38,1	41,7	10,5	745	15,5
ALE	13,0	35,6	39,3	12,1	11,1	40,7	35,8	12,3	409	8,5
Total unidades de registo									4793	100,0

Legenda: DC – Domínio cognitivo, DA – Domínio afetivo, DP – Domínio pedagógico, DRP – Relação pedagógica

O EI foi a AEC com maior número de argumentos para justificar o não gostar da atividade (50,3%) e o EM surge em segundo lugar (25,6%). A maior parte das razões apresentadas pelos alunos de 4.º e de 5.º ano para não gostar das AEC, referem-se ao EM e à AFD e situam-se no domínio pedagógico. As ALE são as atividades com menos unidades de registo e as justificações de ambos os grupos de alunos recaem nos domínios afetivo e pedagógico. É de relevar a coincidência observada, entre os alunos de 4.º e de 5.º ano, na distribuição das unidades de registo pelos domínios, sendo que as razões apresentadas para justificar o não gostar das AEC são basicamente as mesmas.

Na Tabela 131 fazemos a comparação entre o número de unidades de registo que correspondem a razões para gostar das AEC e a razões para não gostar das AEC.

Tabela 131. *Análise comparativa entre as razões de gostar ou não gostar das AEC (frequências absolutas e relativas)*

AEC	Razões para gostar (N= 35523)		Razões para não gostar (N= 4793)	
	N	%	N	%
Ensino de Inglês	8737	24,6	2411	50,3
Ensino da Música	9133	25,7	1228	25,6
Atividade Física e Desportiva	9288	26,1	745	15,5
Atividades Lúdico-Expressivas	8365	23,6	409	8,5

Fonte: *Questionário Alunos do 4.º Ano e Questionário dos alunos de 5.º ano, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Observa-se que as razões para gostar superam largamente as razões para não gostar das AEC, (35.523UR e 4.793UR, respetivamente). O número de unidades de registo

identificadas para justificar o gostar das diferentes AEC não apresenta diferenças relevantes, oscilando entre 26,1% para a AFD e 23,6% para as ALE. No que diz respeito às razões apresentadas para justificar o não gostar das atividades, pouco mais de metade das justificações recaem no EI (50,3%).

7. Impactos do programa das AEC nas famílias

A dimensão impactos do programa das AEC nas famílias inclui dois indicadores:

- Adequação às necessidades das famílias;
- Satisfação.

7.1. Adequação às necessidades das famílias

O indicador “adequação às necessidades das famílias” foi medido através de duas variáveis: a) *razões para a frequência das AEC* e b) *importância das AEC*. Estas correspondem a questões que foram colocadas nos questionários dos pais e encarregados de educação e que permitem avaliar o reconhecimento que estes possuem da importância do programa.

Na Tabela 132 são apresentados os motivos, assinalados pelos pais e encarregados de educação dos alunos de 4.º ano, para a inscrição dos seus educandos nas AEC.

Tabela 132. *Motivos apresentados pelos pais/encarregados de educação para a frequência das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Motivos	N	%
Melhorar as aprendizagens do/a meu(minha) educando/a	3131	21,8
Contribuir para o desenvolvimento global da criança	2971	20,7
Preparar a adaptação ao ciclo seguinte	2189	15,2
Por vontade/gosto expresso do/a educando/a	1758	12,2
Ser gratuito	1063	7,4
Interesse e qualidade das atividades	1042	7,3
Não ter onde e a quem deixar o/a educando/a nos tempos não letivos	987	6,9
Possibilidade do/a meu/minha educando/a conviver mais com outras crianças	634	4,4
Carácter lúdico das atividades	534	3,7
Outro(s)	55	0,4
Total	14364	100,0

Fonte: *Questionário dos Pais e Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

Os pais apontam como principais motivos para a inscrição dos alunos nas AEC, a melhoria nas aprendizagens (22%) e o contributo para o desenvolvimento global da criança (21%). A preparação para o ciclo seguinte também é apontada por 15% dos pais e encarregados de educação e 12% têm em conta a “vontade/gosto expresso do educando”. As razões que se prendem com questões de ordem social, “ser gratuito” (7%), e “não ter onde deixar o educando nos tempos não letivos” são apontadas por 7% dos pais. O “interesse e qualidade das atividades” e o “caráter lúdico das atividades” não são razões de grande expressão para a frequência das AEC.

Embora um número residual de pais (N=55, 0,4%) tenha assinalado “outros” motivos para a inscrição dos seus educandos nas AEC, apresentamos na Tabela 133 os motivos que estes referem. Foram identificadas 63UR que estão distribuídas por 2 categorias, imposição e enriquecimento curricular.

Tabela 133. *Outros motivos apresentados pelos pais/encarregados de educação para a frequência das AEC (frequências absolutas e relativas)*

Categorias	Subcategorias	Exemplos	UR por Subcategoria		UR por Categoria	
			N	%	N	%
Necessidade/ obrigação	Horários	“A não conciliação de horários com os irmãos”; “As atividades letivas acabam em horário não compatível com o trabalho dos pais”; “Falta de transporte de regresso a casa” “O horário das atividades intercaladas com o horário das aulas obrigando à frequência das AECS”	32	96,7	33	52,4
	Imposição do tribunal de menores	“Foi o tribunal de menores que me obrigou”	1	3,0		
Enriquecimento Curricular	Desenvolver conhecimentos em outras áreas	“Achar interessante para o enriquecimento curricular”; “contribuir para o desenvolvimento da criança”	18	60,0	30	47,6
	Inglês	“A razão de participar nas AEC foi pelo Inglês”	3	10,0		
	TIC	“TIC”	1	3,3		
	Atividade Desportiva	“Pela atividade desportiva”; “Praticar exercício físico” “Piscina”	6	20,0		
	Expressões Artísticas	“Acredito que as expressões artísticas são parte fundamental “Teatro infantil”	2	6,7		
Total de unidades de registo					63	100,0

Fonte: *Questionário dos Pais e Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

A razão mais indicada pelos pais e encarregados de educação como “outro” motivo para inscrever o seu educando nas AEC, é a *necessidade/imposição* (33UR), devido à dificuldade em conciliar os horários de saída das crianças com o horário familiar (32UR), “as atividades letivas acabam em horário não compatível com o trabalho dos pais”; “falta de transporte de regresso a casa”.

Outras respostas acentuam a importância atribuída ao *enriquecimento curricular* em diferentes domínios (30UR), considerando que as AEC permitem desenvolver conhecimentos em outras áreas (18UR) ou por algumas AEC, em concreto, designadamente de atividade desportiva (6UR) e de inglês (3UR).

Para medir a variável *importância das AEC*, os pais e encarregados de educação assinalaram o grau de importância que atribuem a cada uma das AEC, numa escala de resposta de quatro pontos, entre “nada importante” e “muito importante”, conforme se ilustra na Tabela 134.

Tabela 134. *Importância que os pais atribuem às AEC (frequências absolutas e relativas)*

Variável	AEC	Nada Importante		Pouco Importante		Importante		Muito Importante		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Importância das AEC	EI	25	0,5	58	1,1	1365	24,9	4030	73,6	5478
	EM	64	1,3	373	7,3	2960	57,9	1716	33,6	5113
	AFD	23	0,4	70	1,3	1901	35,0	3437	63,3	5431
	ALE	88	2,0	264	5,9	2475	55,6	1627	36,5	4454
Total		200	1,0	765	3,7	8701	42,5	10810	52,8	20476

Fonte: *Questionário dos Pais e Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

É inquestionável a importância que os pais e encarregados de educação atribuem às AEC, considerando a globalidade das AEC, 52,8% consideram-nas “muito importantes” e 42,5% “importantes”. Ainda que o grau de importância (somatório das opções “importante” e “muito importante”) seja sempre superior a 91%, o EI e a AFD, destacam-se com valores de 98,4% e 98,3%, respetivamente e com predominância da opção “muito importante”. Nas AEC de EM e de ALE, o grau de importância é de 91,3% e de 92,1%, com maior incidência de respostas na opção “importante”.

7.2. Satisfação dos pais

A variável satisfação mede o nível de satisfação dos pais e encarregados de educação com as AEC e divide-se em 9 variáveis; a) *qualidade dos técnicos*, b) *qualidade das atividades*, c) *aprendizagens dos alunos*, d) *relação pedagógica dos técnicos das AEC com os alunos*, e) *materiais*, f) *espaços*, g) *relação dos técnicos com os pais*, h) *horário de funcionamento*, i) *sugestões de melhoria*.

Os dados foram recolhidos nos questionários dos pais e encarregados de educação, através de duas questões: a primeira era uma questão fechada em que estes assinalavam o grau de satisfação, numa escala de resposta de “nada satisfeito” a “muito satisfeito”, para cada uma das variáveis, relativamente às AEC de Ensino de Inglês, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Atividades Lúdico-Expressivas (Tabela 135); a segunda questão, aberta, permitia que os pais indicassem sugestões de melhoria sobre aspetos, em relação aos quais não estivessem totalmente satisfeitos.

A análise da tabela evidencia que os pais e encarregados de educação se manifestam globalmente satisfeitos com todos os indicadores. A satisfação (“satisfeito” e “muito satisfeito”) varia entre 94,7% assinalada para a qualidade dos técnicos e qualidade das atividades e 81% para a relação dos técnicos com os pais. Considerando ainda a satisfação global manifestada pelos pais, esta é de 94,5% para a relação pedagógica dos técnicos com os alunos, de 94,1% para os materiais usados nas AEC, de 93,9% para as aprendizagens dos alunos, de 92,9% para os espaços onde decorrem as AEC e de 92,6% para os horários de funcionamento das AEC. Não se registam diferenças significativas entre as AEC e observa-se que a maioria das respostas incide na opção “concordo”.

Podemos afirmar que os pais e encarregados de educação manifestam globalmente níveis de satisfação muito elevados em relação a diversos aspetos do funcionamento das AEC, designadamente o que tem a ver com a qualidade dos técnicos e das atividades, com as aprendizagens dos alunos e com os horários de funcionamento.

Tabela 135. Satisfação dos pais com as AEC (*frequências absolutas e relativas*)

Variáveis	Satisfação com:	AEC	Nada Satisfeito		Pouco Satisfeito		Satisfeito		Muito Satisfeito		Total	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Qualidade dos técnicos	EI		54	1,2	245	5,4	2636	58,04	1577	35,00	4512	100,0
	AFD		49	1,3	157	4,2	2114	56,01	1450	38,05	3770	100,0
	EM		52	1,1	118	2,6	2279	49,09	2119	46,04	4568	100,0
	ALE		27	0,9	140	4,4	1806	57,02	1182	37,05	3155	100,0
	Total		182	1,1	660	4,1	8835	55,2	6328	39,05	16005	100,0
Qualidade das atividades	EI		36	0,8	298	6,3	2958	62,01	1470	30,09	4762	100,0
	AFD		32	0,8	179	4,5	2398	60,01	1379	34,06	3988	100,0
	EM		45	0,9	134	2,8	2561	53,04	2058	42,09	4798	100,0
	ALE		18	0,5	160	4,8	1969	58,08	1201	35,09	3348	100,0
	Total		131	0,8	771	4,6	9886	58,5	6108	36,02	16896	100,0
Aprendizagens dos alunos	EI		58	1,1	420	8,3	2898	57,01	1699	33,05	5075	100,0
	AFD		37	0,9	240	5,7	2416	57,06	1502	35,08	4195	100,0
	EM		29	0,6	121	2,4	2615	52,06	2202	44,03	4967	100,0
	ALE		21	0,6	155	4,5	2000	58,02	1258	36,06	3434	100,0
	Total		145	0,8	936	5,3	9929	56,2	6661	37,07	17671	100,0
Relação pedagógica dos técnicos com os alunos	EI		54	1,2	248	5,3	2755	59,00	1612	34,05	4669	100,0
	AFD		46	1,2	161	4,1	2307	59,01	1390	35,06	3904	100,0
	EM		46	1,0	117	2,5	2498	53,02	2031	43,03	4692	100,0
	ALE		28	0,9	138	4,2	1938	59,00	1178	35,09	3282	100,0
	Total		174	1,1	664	4,0	9498	57,4	6211	37,05	16547	100,0
Materiais	EI		28	0,6	275	6,2	3001	67,08	1120	25,03	4424	100,0
	AFD		29	0,7	242	6,0	2664	65,09	1108	27,04	4043	100,0
	EM		35	0,8	166	3,7	2632	58,04	1672	37,01	4505	100,0
	ALE		18	0,6	160	5,0	2013	63,01	998	31,03	3189	100,0
	Total		110	0,7	843	5,2	10310	63,8	4898	30,03	16161	100,0
Espaços	EI		37	0,8	242	5,3	3027	65,07	1300	28,02	4606	100,0
	AFD		41	1,1	186	4,9	2424	63,05	1165	30,05	3816	100,0
	EM		108	2,3	331	7,0	2600	55,02	1673	35,05	4712	100,0
	ALE		25	0,8	183	5,7	2036	63,01	984	30,05	3228	100,0
	Total		211	1,3	942	5,8	10087	61,6	5122	31,03	16362	100,0
Relação dos técnicos com os pais	EI		226	5,5	625	15,3	2271	55,06	960	23,05	4082	100,0
	AFD		176	5,2	446	13,2	1874	55,04	887	26,02	3383	100,0
	EM		173	6,0	434	15,0	1258	43,05	1025	35,05	2890	100,0
	ALE		103	3,5	334	11,4	1678	57,03	812	27,07	2927	100,0
	Total		678	5,1	1839	13,8	7081	53,3	3684	27,07	13282	100,0
Horários de funcionamento	EI		53	2,5	201	9,3	1669	77,02	238	11,00	2161	100,0
	AFD		45	1,1	114	2,8	2525	61,07	1406	34,04	4090	100,0
	EM		59	2,5	155	6,6	1876	79,09	259	11,00	2349	100,0
	ALE		33	1,7	116	5,9	1171	59,06	644	32,08	1964	100,0
	Total		190	1,8	586	5,5	7241	68,5	2547	24,01	10564	100,0

Fonte: Questionário dos Pais e Encarregados de Educação, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo

No Apêndice A Tabela 168 – **Satisfação dos pais e encarregados de educação com o horário das AEC** – foram identificadas 496UR, 85,8% justificam a satisfação dos pais e encarregados de educação com o horário das AEC e 14,1% justificam a sua insatisfação. Os pais justificam a sua satisfação com a *compatibilidade com o horário de trabalho dos pais* (413UR, 96,9%) - “Consigo conjugar com o meu horário de trabalho”; “Com as AEC já é possíveis as crianças estarem até mais tarde na escola, o que facilita os pais que andam a trabalhar”; “Combina com os horários dos pais e ajuda a poupar noutras atividades extras escolares”; e com a *compatibilidade com o horário de transporte* (13UR, 3,1%) - “É uma forma de os manter ocupados e em segurança até ao horário dos transportes escolares”. No que diz respeito à insatisfação, os pais apresentam como justificação a *incompatibilidade com o horário de trabalho dos pais* (46UR, 65,7%) - “Mais alargado a criança tinha mais ocupação e os pais menos custos”; “Quem trabalha no privado é difícil estar disponível às 17.30h”; e a *carga horária insuficiente* (24UR, 34,3%) - “Deviam ser mais alargados”; “Há alunos que depois das AEC frequentam o ATL”.

As *sugestões de melhoria* apresentadas pelos pais e encarregados de educação foram submetidas a análise de conteúdo e encontram-se sistematizadas no Apêndice A, Tabela 169 - **Sugestões de melhoria das AEC propostas pelos pais e encarregados de educação** – Foram identificadas 1722 unidades de registo que estão distribuídas por oito categorias, que por sua vez se dividem em diversas subcategorias.

A maioria das sugestões de melhoria distribui-se pelas categorias *comunicação e envolvimento dos pais* nas AEC (415UR, 24,1%) e *qualidade* (344UR, 20%).

Os pais apresentam diversas sugestões no sentido da melhoria da *comunicação e envolvimento* nas AEC - “Deviam estar presentes nas reuniões periódicas”; “Mais informação sobre os programas”; “Maior interação entre os técnicos e os EE”, “Os pais estarem mais informados das atividades a desenvolver bem como na evolução dos alunos”, “Fazerem mais actividades no final de cada período de modo a mostrar aos pais a aprendizagem”.

Relativamente à *qualidade*, os pais referem a necessidade de melhorar a *qualidade dos técnicos* (202UR)– “Os professores deviam ser mais dinâmicos”; “A falta de interesse dos profs”; “A escolha dos técnicos nem sempre tem em conta a experiência com os

alunos”; ”As AEC deviam dispor de técnicos mais qualificados”; e de maior *rigor e organização* nas atividades (142UR) - “Um ensino mais rigoroso”; “A professora de música não ensina nada aos alunos”; “A aprendizagem no inglês já que nestes 4 anos o meu educando não aprendeu nada”.

Na categoria *condições de funcionamento* (293UR, 17%) são apontadas sugestões relacionadas com os *espaços* onde decorrem as AEC (159UR) - “Pavilhão desportivo para a AFD”; “Outros espaços para que as crianças não tenham que se manter todo o dia dentro da mesma sala de aula”; e com os *materiais* (70UR), maior qualidade e quantidade. Ainda nesta categoria, são apresentadas sugestões relativas à *contratação dos técnicos* das AEC (64UR) - “Estabilidade dos docentes de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido”; “A remuneração justa e adequada aos técnicos”; “ integração no trabalho regular da escola e turmas”.

Quanto à *oferta* (217UR, 13,3%), os pais sugerem atividades específicas muito diversas (11UR) - língua gestual, primeiros socorros, dança, teatro, música, atividades criativas, TIC, natação e atividades ao ar livre. Também sugerem o aumento da variedade da oferta das AEC

O *horário* de funcionamento (82UR, 4,7%) é também mencionado, sugerem a integração das *AEC na componente curricular* (34UR) - “Num horário mais cedo para que aprendessem mais e melhor”; “Acho que deveriam ser levados mais a sério, dentro do horário letivo e não como uma brincadeira”; as *AEC após a componente curricular* (29UR) - “As AEC serem depois do horário das aulas curriculares”; “A aula de Física deveria ser no último tempo para as crianças no final da aula irem para casa tomar banho” e o horário mais alargado (19UR).

Quanto à *carga horária* (60UR, 3,5%), os pais apresentam sugestões opostas, maior carga horária (45UR) - “A duração das aulas é escassa 45 min é pouco tempo”; “A carga horária da atividade física maior” e menor carga horária (15UR) - “A redução do tempo dispensado nestas atividades”.

Encontramos também sugestões relativamente à *avaliação* (21UR, 1,2%), sendo que, enquanto uns sugerem a *eliminação da avaliação* nas AEC (10UR) visto serem “atividades extra curriculares”; para outros a avaliação devia ser *quantitativa* (11UR) “para que as crianças encarassem as AEC como atividade séria e se esforçassem mais”.

Por fim, alguns pais e encarregados de educação consideram não haver *nada a melhorar* (290UR, 16,8%), por considerarem que “está tudo bem nas AEC” e estão satisfeitos.

8. Síntese dos principais resultados

O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico foi avaliado em dimensões que se organizam em duas componentes principais: implementação e impacto, a partir das opiniões e perceções de diversos atores (responsáveis pelas AEC das entidades promotoras e das entidades parceiras; direção dos agrupamentos de escolas; professores titulares de turma do 4.º ano; professores do 5.º ano das disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Inglês; técnicos das AEC de Ensino da Música, Ensino de Inglês, Atividades Lúdico-Expressivas e Atividade Física e Desportiva; pais e encarregados de educação dos alunos de 4.º ano; alunos de 4.º e de 5.º ano) e da aplicação de provas de avaliação de diagnóstico.

Passaremos em seguida a apresentar as conclusões que resultam da análise dos dados obtidos e que permitem responder às questões que guiaram o estudo nas duas componentes de avaliação.

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DAS AEC NAS DIMENSÕES ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA

Na avaliação da **dimensão organizacional** foram selecionados 12 indicadores: atividades oferecidas, parcerias, horários, perfil dos técnicos, condições laborais dos técnicos, formação e avaliação dos técnicos, constituição das turmas, espaços e materiais, participação e envolvimento dos pais, abertura ao meio, equidade e igualdade, e avaliação do programa. Na **dimensão pedagógica** foram considerados apenas dois indicadores: formas de ensinar e de aprender e avaliação das aprendizagens.

Quais as AEC oferecidas?

As AEC de Ensino de Inglês e a Atividade Física e Desportiva são oferecidas na quase totalidade dos agrupamentos de escolas (99% e 97%, respetivamente), as Atividades

Lúdico-Expressivas fazem parte da oferta de 78% dos agrupamentos e o Ensino da Música, de apenas 64% dos agrupamentos.

Todos os agrupamentos, na qualidade de entidades promotoras asseguram a oferta das AEC em todas as escolas do agrupamento, ainda que recorrendo a algumas parcerias (22,5%). Não obstante as outras entidades promotoras (AL/IPSS/APEE) recorreram maioritariamente a entidades parceiras (56,6%), e cerca de 18% asseguram a oferta das AEC apenas em algumas escolas.

De um modo geral, a estabilidade das AEC, no decurso do ano letivo, é elevada, sendo pontuais as substituições de uma AEC por outra. Quando acontecem, as principais razões para a substituição das AEC prendem-se com a falta de técnicos, sobretudo na área da música. Em caso de necessidade de substituir técnicos, os agrupamentos são as entidades promotoras que demoram mais tempo a conseguir a substituição destes enquanto as entidades parceiras são as que o fazem em menos tempo.

As parcerias respondem às necessidades do programa das AEC?

As entidades promotoras (autarquias, associação de pais e encarregados de educação e IPSS) estabeleceram o triplo das parcerias, relativamente aos agrupamentos, para assegurar a execução das AEC. Quase todas as entidades promotoras (99% das autarquias, associação de pais e encarregados de educação e IPSS e 89% dos agrupamentos) consideram que as parcerias respondem às necessidades de funcionamento das AEC devido, essencialmente, à qualidade da oferta mas também pelo cumprimento das normas de funcionamento.

Como é estabelecido o horário de funcionamento das AEC?

A maioria das entidades promotoras dos agrupamentos de escolas negociou os horários de funcionamento com estes. Cerca de metade dos agrupamentos de escolas oferece as AEC em regime de flexibilização horária e a outra metade mantém o horário clássico. São os agrupamentos e as autarquias, enquanto entidades promotoras, que mais recorrem à flexibilização horária (57% e 58%, respetivamente) o que só acontece em cerca de 25%

das associações de pais e de IPSS. A quase totalidade das AEC de Ensino de Inglês (97%) e mais de metade da Atividade Física e Desportiva (60%) funcionam com recurso à flexibilização horária. No Ensino da Música e nas Atividades Lúdico-Expressivas, a flexibilização acontece em cerca de metade dos casos. As outras atividades funcionam, maioritariamente, após o horário letivo.

Qual o perfil dos técnicos das AEC?

A qualificação académica dos técnicos das AEC é bastante elevada, os que apresentam maior qualificação são os técnicos de Atividade Física e Desportiva, 99% possui habilitações iguais ou superiores a licenciatura e os técnicos de Ensino da Música são os que registam menor qualificação académica (82% tem habilitações iguais ou superiores a licenciatura) e o número mais elevado de sujeitos (15%) que tem como habilitação o 12.º ano.

No que se refere à habilitação/formação profissional, a maioria dos técnicos de Ensino de Inglês possui “habilitação profissional ou própria para a docência do inglês no ensino básico” e as habilitações/formação dos técnicos de Ensino da Música distribuem-se, de forma aproximadamente equitativa, entre “complementos de formação em Ensino da Música”, “8.º Grau do curso complementar de música” e “estágio integrado na formação inicial”. Os técnicos de Atividade Física e Desportiva possuem maioritariamente “estágio integrado na formação” e os técnicos das Atividades Lúdico-Expressivas são, maioritariamente, detentores de “estágio integrado na formação” e de “diploma/certificado”.

A maioria dos técnicos das quatro AEC frequentou ações de formação nos últimos dois anos. Os técnicos de Atividade Física e Desportiva e das Atividades Lúdico-Expressivas foram os que mais participaram em ações de formação.

Quase todos os técnicos de Ensino de Inglês, de Ensino da Música e das Atividades Lúdico-Expressivas e cerca de dois terços dos técnicos de Atividade Física e Desportiva, possuem experiência pedagógica anterior. Esta experiência está, maioritariamente, relacionada com o trabalho anterior em AEC (todos os técnicos de Atividades Física e Desportiva referem este tipo de experiência). O segundo tipo de experiência pedagógica

mais assinalado foi “Professor no 2.º, 3.º ciclos ou secundário” (cerca de metade dos técnicos de Ensino de Inglês, refere este tipo de experiência). A experiência pedagógica de “Animador em ATL”, “Professor Titular de Turma (1.º ciclo)” e “Educador de Infância” correspondem às experiências pedagógicas de mais de metade dos técnicos das Atividades Lúdico-Expressivas.

São profissionais com uma média de 4 a 5 anos de experiência no programa das AEC, sendo os técnicos de Ensino de Inglês e os de Ensino da Música os que possuem, em média, mais anos de experiência.

Quais as condições laborais dos técnicos das AEC?

A remuneração média dos técnicos das AEC é de 10,8€/h. Os de Ensino da Música e de Atividades Lúdico-Expressivas auferem 2€/h como valor mínimo, os técnicos de Ensino de Inglês, 7€/h e os de Atividade Física e Desportiva, 4,2€/h. Os técnicos de Ensino da Música são os que assinalam a remuneração máxima mais elevada (21€/h), sendo esta de 15€/h para os restantes técnicos. De assinalar que os técnicos que auferem remuneração horária mais baixa (2€/hora) são os contratados pelas autarquias.

Mais de metade dos técnicos das AEC tem como vínculo laboral o “contrato de trabalho a termo resolutivo com a entidade promotora”. Apenas 20% dos técnicos são recursos das próprias entidades.

Um pouco mais de metade dos técnicos das AEC desenvolve atividades em mais do que uma escola do mesmo agrupamento e um número muito reduzido de técnicos desenvolve as atividades em escolas de agrupamentos diferentes. Não se registam diferenças relevantes no modo como se distribui o horário dos técnicos das diferentes AEC.

O número de horas de trabalho semanal dos técnicos das AEC varia entre uma hora e 35 horas semanais. Os técnicos de Atividades Lúdico-Expressivas são os que têm, em média, a carga horária mais baixa (9,9h/semana) e os de Ensino da Música, os que apresentam a média horária mais elevada (12,4h/semana) e também os que têm o número mínimo de horas mais elevado (3h). Também são, juntamente com os técnicos de Ensino de Inglês, os que têm o maior número de horas de trabalho semanal (35h).

Menos de metade dos técnicos das AEC dispõem nos seus horários de horas para reuniões. Considerando apenas os que têm nos seus horários tempos para reuniões, são os técnicos de Ensino da Música os que, em maior número, dispõem de horas para este fim (51%), assim como 43% dos técnicos de Atividade Física e Desportiva, 41% dos técnicos de Ensino de Inglês e 35% dos técnicos das Atividades Lúdico-Expressivas. Os técnicos de Atividades Física e Desportiva e os de Ensino de Inglês são os que têm, em média, mais horas para reuniões, 3,5 horas/mês e 3,3 horas/mês, respetivamente. Os técnicos de Ensino da Música e das Atividades Lúdico-Expressivas dispõem, em média, de 2,6 horas/mês para reuniões.

Como é assegurada a qualidade dos técnicos das AEC?

A avaliação anual do desempenho dos técnicos das AEC não constitui uma prática comum, sendo assumida por apenas 33% dos agrupamentos que promovem as AEC e cerca de dois terços das autarquias/associação de pais e encarregados de educação/IPSS e entidades parceiras.

A oferta de formação aos técnicos das AEC é muito escassa nos agrupamentos (8%), sendo oferecida por 29% das autarquias/associação de pais e encarregados de educação/IPSS e 47% das entidades parceiras. Nos agrupamentos o número médio de horas de formação foi de 13h, nas autarquias/associação de pais e encarregados de educação/IPSS foi de 21,5h e nas entidades parceiras foi de 26,3h. A oferta desta formação resultou, sobretudo, do levantamento de necessidades dos técnicos.

Para além da formação promovida pelas entidades promotoras e parceiras, os técnicos fizeram formação promovida pelo Ministério da Educação e por outras entidades (estabelecimentos de ensino superior, empresas privadas, associações, câmaras municipais, escolas/centros de formação, e, ainda, em diversas entidades de educação não formal).

Como são constituídas as turmas das AEC?

As turmas das diferentes AEC são constituídas com alunos que, maioritariamente pertencem à mesma turma. Predominam as turmas heterogéneas relativamente aos anos de escolaridade, em consequência das turmas de origem também o serem. Nas atividades de Ensino de Inglês e de Ensino da Música, as turmas são, tendencialmente, mais heterogéneas que as de Atividade Física e Desportiva e Atividades Lúdico-Expressivas.

Como é feita a gestão dos espaços e dos materiais necessários ao funcionamento das AEC?

As AEC decorrem maioritariamente em espaços dos agrupamentos, sendo os mais usados, as salas de aula, a sala polivalente e o refeitório. O Ensino de Inglês decorre quase exclusivamente em salas de aulas, o Ensino da Música divide-se entre a sala de aula e a sala polivalente. A Atividade Física e Desportiva utiliza o ginásio e a sala polivalente e as Atividades Lúdico-Expressivas fazem uso do refeitório, da sala polivalente e da biblioteca.

Quer os técnicos, quer as direções dos agrupamentos consideram os espaços adequados à realização das AEC. Esta opinião é muito consensual entre os técnicos de Ensino de Inglês (93%) e menos consensual entre os técnicos de Atividade Física e Desportiva (68%).

Os materiais necessários à realização das AEC são, maioritariamente, fornecidos pela entidade promotora e pelos agrupamentos, contudo os técnicos de Ensino de Inglês e de Ensino da Música também contribuem, consideravelmente, com recursos próprios. Mais de metade dos técnicos considera que as escolas dispõem dos materiais nas quantidades necessárias à execução das diferentes AEC (65%) e a maioria considera que estes são de qualidade (82%), os técnicos de Ensino de Inglês são os que mais concordam e os de Ensino da Música os que menos concordam com a quantidade e qualidade dos materiais.

Qual o envolvimento dos pais na organização/funcionamento das AEC?

A prática de auscultação dos pais relativamente à oferta das AEC acontece em pouco mais de metade dos agrupamentos (57%). Na maioria dos agrupamentos (75%), os pais não são convidados a participar/colaborar nas AEC, mas participam em reuniões em que são informados sobre as AEC disponíveis, o horário e o seu funcionamento. Um pouco mais de metade dos pais conhece os técnicos das AEC, este conhecimento é maior relativamente aos técnicos de Atividade Física e Desportiva (69%) e menor em relação aos técnicos de Atividades Lúdico-Expressivas (53%) e cerca de 70% dos pais nunca contactou com os técnicos ou teve contacto ocasional com estes. Contudo, a maioria tem conhecimento das atividades realizadas nas diferentes AEC que o educando frequenta, principalmente, de Ensino de Inglês e de Atividade Física e Desportiva (86%). A quase totalidade dos pais (96%) é informado sobre a avaliação dos seus educandos nas AEC, esta informação é fornecida, maioritariamente, pelos professores titulares de turma, em registo de papel, no final dos períodos letivos. A maioria das sugestões de melhoria apresentadas pelos pais, incidiram no incremento da participação e envolvimento destes nas AEC.

Qual a abertura das escolas ao tecido social envolvente?

A abertura das escolas ao tecido social envolvente, mediante a valorização da cultura do meio, não constitui uma prioridade para cerca de metade das entidades promotoras ainda que o seja para cerca de 72% das entidades parceiras. Esta valorização, quando acontece, assume diversas formas, designadamente, a integração nas AEC de atividades características da região, a participação em atividades na e para a comunidade e a utilização de espaços e recursos da comunidade.

De que forma são garantidas condições de equidade e igualdade nas AEC?

A maioria dos agrupamentos oferece as mesmas AEC em todas as escolas do agrupamento, garantindo a oportunidades de todos os alunos do agrupamento poderem usufruir das mesmas experiências. As escolas, de um modo geral, dispõem de recursos adequados para a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas AEC e

estes alunos são, na maioria das situações, integrados nas turmas de AEC, sendo esta maior nas Atividades Lúdico-Expressivas e de Ensino da Música e menor na Atividade Física e Desportiva. As condições de frequência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), não constam no Programa Educativo Individual (PEI) de todos os alunos e cerca de metade dos técnicos das AEC que trabalha em turmas com alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, não conhece o Programa Educativo Individual destes.

Que procedimentos são utilizados na avaliação do programa das AEC?

A maioria dos agrupamentos, mesmo não sendo entidades promotoras, avalia anualmente o programa das AEC, assim como as autarquias/associações de pais e encarregados de educação/IPSS e entidades parceiras.

Cerca de metade (55%) recorre à aplicação de questionários e 64% utiliza outros procedimentos, designadamente, reuniões com diversos atores, elaboração de relatórios e observação direta. Os participantes privilegiados do processo de avaliação são os professores titulares de turma (96%) e os técnicos das AEC (88%), os pais e encarregados de educação são ouvidos em cerca de metade dos agrupamentos e entidades e os alunos participam mas em menos de metade dos agrupamentos e das entidades. Cerca de metade das autarquias/associações de pais e encarregados de educação/IPSS referem a participação de outros intervenientes, igualmente referidos em 37% dos agrupamentos e 42% das entidades parceiras.

Que estratégias - formas de ensinar e de aprender - são mobilizadas nas AEC?

Praticamente todos os técnicos trabalham todas as competências previstas nas orientações programáticas. Na Atividade Física e Desportiva, as competências menos privilegiadas foram a “Utilização do corpo como meio de expressão e comunicação”, o “Desenvolvimento de ações técnico-táticas dos jogos desportivos coletivos” e o “Desenvolvimento do conhecimento de costumes e tradições culturais”. No Ensino da Música as competências menos privilegiadas foram: “inventar composições e acompanhamentos”, “apresentar publicamente o reportório estudado” e “identificar

culturas musicais diferenciadas”. No Ensino de Inglês não se registam diferenças assinaláveis, de predominância de umas competências relativamente a outras.

No essencial, todas as atividades que constam nas orientações programáticas foram trabalhadas pelos técnicos das diferentes AEC. As menos trabalhadas na Atividade Física e Desportiva foram as “atividades de oposição e luta”, as de “exploração da natureza” e a “natação”; no Ensino da Música e no Ensino de Inglês, as visitas de estudo e a realização de pesquisas, tiveram pouca expressividade. No Ensino de Inglês, não se registaram diferenças relevantes entre as atividades mais frequentes no 1.º e 2.º anos e as que foram assinaladas para o 3.º e 4.º anos.

De um modo geral as opiniões dos técnicos e dos alunos de 4.º ano divergem em todas as AEC, relativamente às estratégias usadas. Na Atividade Física e Desportiva são utilizadas estratégias muito diversificadas, as menos usadas são as atividades individuais, as atividades dirigidas (de reprodução do movimento) e as atividades com organização massiva. No Ensino de Inglês e no Ensino da Música há forte incidência na utilização de recursos multimédia interativos (quadro interativo, CD/DVD com canções, histórias, jogos, etc.) favorecendo a ludicidade das atividades. Mas também são utilizadas estratégias de ensino e aprendizagem mais escolarizadas, centradas no uso de manuais escolares e fichas de trabalho, reproduzindo um modelo de ensino tradicional pouco estimulante e motivador.

Como é feita a avaliação das aprendizagens dos alunos nas AEC?

A grande maioria dos agrupamentos (94%) definiu orientações para a avaliação dos alunos das AEC. A avaliação do desempenho dos alunos é realizada em conformidade com as orientações programáticas e os normativos em vigor. Os técnicos das AEC recorrem a procedimentos e instrumentos diversificados, os testes, fichas e exercícios orais são os mais usados no Ensino de Inglês e Ensino da Música, a observação direta dos desempenhos dos alunos, em situações práticas, é muito comum na Atividade Física e Desportiva e nas Atividades Lúdico-Expressivas. Também são usadas escalas de comportamentos/attitudes para registo de assiduidade, pontualidade, natureza da participação, empenho, interesse, comportamento, responsabilidade, criatividade, espontaneidade (mais presente nas Atividades Lúdico-Expressivas), capacidade de

organização, entre outras. Embora sejam usados instrumentos uniformizados pelos agrupamentos, muitos técnicos recorrem a fichas/grelhas de avaliação criadas por si. A autoavaliação dos alunos e coavaliação entre pares é pontual.

A maioria dos técnicos das AEC (mais de 83%) informa os alunos da sua avaliação (92% dos técnicos de Ensino de Inglês segue este procedimento), metade dos técnicos fá-lo oralmente e pouco menos de metade, por escrito através de ficha própria. A participação dos professores titulares de turma no processo de avaliação dos alunos nas AEC é inconclusiva face à divergência considerável na resposta destes e dos técnicos das AEC. Os professores titulares de turma são maioritariamente informados da avaliação dos alunos nas AEC através de fichas no final dos períodos letivos.

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA DAS AEC NAS ESCOLAS, NOS ALUNOS E NAS FAMÍLIAS

Na avaliação do impacto do programa foram considerados três níveis de impacto: nas escolas, nos alunos e nas famílias, para cada um dos quais foram definidos indicadores. O impacto do programa nas escolas foi medido através de quatro indicadores: articulação horizontal e vertical, planeamento, supervisão e funcionamento das atividades letivas. O impacto do programa nos alunos foi medido através de cinco indicadores: horário, organização e métodos de estudo, desempenho social e académico, motivação e empenho e satisfação. Por último, o impacto do programa nas famílias foi medido através de dois indicadores: reconhecimento da importância das AEC e satisfação.

Impacto do Programa das AEC nas escolas

Qual o impacto do programa das AEC no planeamento e na articulação horizontal e vertical?

Conhecimento das orientações e programas - A grande maioria dos professores titulares de turma (94,5%) e dos professores do 2.º ciclo (87%) conhece as orientações

programáticas das AEC. Quase todos os técnicos das AEC conhecem o programa do 1.º ciclo (95%) e uma grande maioria conhece os programas do 2.º ciclo (89%).

Planeamento – A maioria dos agrupamentos realiza, no início do ano letivo, reuniões entre os professores titulares de turma e os técnicos das AEC para caracterização dos alunos. Todos os técnicos conhecem as orientações programáticas das AEC que dinamizam. Globalmente, os três documentos mais utilizados no planeamento das atividades são as Orientações Programáticas da AEC, o Programa do 1.º ciclo e o Plano Anual de Atividades. Pouco mais de metade dos técnicos referem que os professores titulares de turma, o departamento do 1.º ciclo e os grupos de recrutamento de Música, Educação Física e Inglês, fazem propostas para a planificação das AEC.

Articulação horizontal - De uma maneira geral, são realizadas reuniões entre técnicos da mesma AEC, embora não seja uma realidade generalizada (é entre os técnicos de Atividade Física e Desportiva e de Ensino da Música que esta prática tem maior expressão). Nestas reuniões privilegia-se a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das atividades e a articulação curricular entre as Orientações Programáticas das AEC e o programa do 1.º ciclo. A maioria dos técnicos das AEC (80%) participa em reuniões com outros técnicos que trabalham na mesma escola nas quais privilegiam a planificação conjunta de atividades.

De um modo geral são realizadas reuniões entre os técnicos das AEC e os professores titulares de turma. O planeamento conjunto de atividades é a estratégia de articulação mais usada (sobretudo no Ensino de Música), o trabalho de sequencialidade/articulação curricular entre os conteúdos das AEC e os conteúdos do programa do 1.º ciclo está menos generalizado (é mais evidente nas AEC de Atividade Física e Desportiva e menos no Ensino de Inglês).

Articulação vertical – As reuniões de articulação entre os professores de 2.º ciclo e os técnicos das AEC não estão generalizadas (foram confirmadas por aproximadamente metade dos professores de 5.º ano e dos técnicos das AEC), comprometendo a articulação vertical do currículo. Nestas reuniões prevalece o trabalho de sequencialidade/articulação curricular entre os conteúdos das AEC e o programa da

disciplina correspondente, de 5.º ano, ainda que seja uma prática circunscrita a aproximadamente um terço dos técnicos das AEC).

De sublinhar que, globalmente, a articulação entre os professores titulares de turma e os técnicos das AEC é maior que entre estes e os professores de 5.º ano.

Qual o impacto do programa das AEC na supervisão das atividades?

Basicamente todos os agrupamentos têm definidas orientações para a supervisão das AEC. Estas são fornecidas aos professores titulares de turma pelo conselho pedagógico ou pela direção do agrupamento e geralmente são discutidas em conselho de docentes. A supervisão das AEC é feita, preferencialmente, através de reuniões formais (91%) e encontros informais (71%) com os técnicos das AEC e através da observação das atividades (85%). Contudo, a observação não é uma prática consensual (cerca de 37% dos técnicos das AEC afirma que esta nunca acontece) e a regularidade com que é feita varia entre semanalmente, mensalmente e uma vez por período (com maior incidência na observação mensal). Releva-se que a discussão/análise das observações realizadas pelo professor titular de turma, geralmente surge associada à observação das AEC.

Qual o impacto do horário das AEC no funcionamento da atividade letiva?

A quase totalidade dos pais/encarregados de educação (93%) e mais de metade dos professores titulares de turma (68%) consideram os horários das AEC adequados ao normal funcionamento das atividades letivas. O que não impede uma forte contestação, por parte dos professores titulares de turma, à flexibilização horária das AEC, os pais/encarregados de educação também argumentam no mesmo sentido, mas de forma mais moderada.

Impacto do Programa das AEC nos alunos

Qual o impacto do horário das AEC nas aprendizagens dos alunos?

Quase todos os pais/encarregados de educação consideram que os horários das AEC são adequados às aprendizagens dos alunos, o que não acontece com os professores titulares de turma e os técnicos das AEC, embora tendo uma opinião favorável, o consenso é muito menor. Os professores titulares de turma e os pais/encarregados de educação de um modo geral consideram que a flexibilização horária das AEC é desfavorável à aprendizagem dos alunos, os técnicos de Atividade Física e Desportiva e de Atividades Lúdico-Expressivas, ainda que de forma pouco relevante, corroboram. Os técnicos de Ensino de Inglês e de Ensino da Música argumentam em sentido contrário, defendem a flexibilização curricular.

Qual o impacto das AEC na organização e métodos de estudo dos alunos?

A opinião dos alunos do 1.º e do 2.º ciclo é claramente positiva quanto ao contributo das AEC para a organização e método de estudo e para a melhoria de outras aprendizagens, é ligeiramente menos favorável no que se refere ao contributo para melhorar as formas de estudar.

Qual o impacto das AEC no desempenho social e académico dos alunos?

Desempenho social - Elevado consenso dos pais/encarregados de educação, técnicos e professores titulares de turma sobre o impacto positivo das AEC nos alunos, ao nível da autonomia e das competências sociais, e ligeiramente menos consenso sobre o comportamento e disciplina. Globalmente, os alunos do 4.º e de 5.º ano têm uma perceção positiva do contributo das AEC na melhoria do relacionamento com os colegas e do comportamento na sala de aula.

Aprendizagens - O consenso sobre o impacto das AEC no reforço das aprendizagens no 1.º ciclo é muito elevado nos técnicos e pais/encarregados de educação e ligeiramente menos elevado nos professores titulares de turma e alunos. A avaliação do impacto das AEC no nível seguinte é positiva, sendo amplamente reconhecido o seu contributo como elemento facilitador das aprendizagens, nas disciplinas de Educação Física, Inglês e

Educação Musical. Ainda que o nível de reconhecimento seja ligeiramente inferior entre os professores de 2.º ciclo, sobretudo de Educação Musical.

Resultados – Globalmente, a perceção sobre o contributo das AEC para a melhoria dos resultados no 1.º e no 2.º ciclo é moderadamente favorável e não reúne o consenso. Relativamente ao impacto nos resultados do 1.º ciclo, os professores titulares de turma e os pais/encarregados de educação são os mais céticos. Sobre o impacto das AEC no 2.º ciclo, os mais céticos são os professores titulares de turma, os professores de Inglês e os professores de Educação Musical.

Qual o impacto das AEC na motivação e empenhos dos alunos?

Todos os intervenientes diretamente envolvidos nas AEC consideram fortemente positiva a motivação dos alunos nestas atividades (os professores titulares de turma e os alunos de 4.º ano têm uma posição ligeiramente menos favorável). Entre os professores de Educação Física e de Educação Musical o consenso de que as AEC contribuem para motivar os alunos para as aprendizagens no 5.º ano, é muito elevado, sendo ligeiramente menor entre os professores de Inglês. A quase totalidade dos técnicos (95%) e dos professores titulares de turma (84%) considera que os alunos se empenham nas AEC. As principais razões apontadas pelos alunos de 4.º ano para a participação nas AEC são uma melhor preparação para as aprendizagens no 2.º ciclo (62%), o gosto pelas atividades desenvolvidas (47%) e a possibilidade de aprender coisas novas e de passar mais tempo com os amigos (33%).

Qual o impacto das AEC na satisfação dos alunos?

Pouco mais de metade dos alunos (59%) considera que a escola oferece as AEC que gostariam de frequentar e sugerem, sobretudo, AEC no campo das artes. Ainda assim, a maioria está satisfeita com as AEC oferecidas na sua escola (87%). As preferências dos alunos de 4.º e de 5.º ano são muito próximas. A AFD lidera as preferências dos alunos, mais de metade assinalou esta atividade (56%). Relativamente às restantes, as diferenças não são expressivas, situam-se entre 22,2% para o Ensino da Música e 21% para o Ensino de Inglês. Cerca de 25% dos alunos de 4.º e de 5.º ano que frequentaram a AEC de Ensino

de Inglês assinalam-na como a que gostaram menos. O Ensino da Música surge em segundo lugar, 15,6% dos alunos inscritos nesta AEC também a assinalaram.

Os alunos justificam, maioritariamente, e as suas preferências com argumentos dos domínios cognitivo e afetivo e alguns do domínio pedagógico.

Impactos do programa das AEC nas famílias

Qual o impacto do programa das AEC na adequação às necessidades das famílias?

Os pais apontam como principais motivos para a inscrição dos alunos nas AEC, a melhoria nas aprendizagens (22%), o contributo para o desenvolvimento global da criança (21%) e a preparação para o ciclo seguinte (15%). Se considerarmos o somatório destas 3 razões apontadas podemos inferir que a preocupação com o sucesso escolar dos educandos constitui uma prioridade para os pais e encarregados de educação.

Qual o impacto do programa das AEC na satisfação dos pais e encarregados de educação?

Os pais são unânimes no reconhecimento da importância das AEC, ainda que com ligeiras diferenças, Ensino de Inglês e Atividade Física e Desportiva (98%), Atividades Lúdico-Expressivas (92%) e Ensino da Música (91%).

Os pais e encarregados de educação manifestam globalmente níveis de satisfação muito elevados em relação a diversos aspetos do funcionamento das AEC, esta satisfação é de 95% para com a qualidade dos técnicos, das atividades e da relação pedagógica dos técnicos com os alunos; é de 94% para com a qualidade dos materiais usados e as aprendizagens dos alunos; é de 93% para com os horários de funcionamento e os espaços onde decorrem as AEC e é de 81% para com o relacionamento dos técnicos com os pais. Relativamente aos horários, os pais justificam a sua satisfação alegando a compatibilidade com o horário de trabalho destes.

Os pais/encarregados de educação apresentam diversas sugestões no sentido da melhoria da comunicação e envolvimento destes nas AEC; outras sugestões relacionadas com a necessidade de garantir a qualidade dos técnicos, sobretudo na dimensão pedagógica; também apresentam sugestões no âmbito das condições de funcionamento das AEC relativamente a espaços e materiais; sugerem que se criem condições para garantir a estabilidade dos técnicos das AEC e maior diversidade na oferta das AEC. Por fim, os pais apresentam sugestões, literalmente opostas, umas a favor da flexibilização horária e outras contra, umas a sugerir redução do horário das AEC e outras a reclamarem o seu alargamento, algumas sugerem a eliminação da avaliação e outras, uma avaliação de natureza quantitativa.

Os resultados deste estudo permitem concluir, em termos genéricos, que as AEC vão ao encontro da maioria das necessidades e expectativas dos seus principais destinatários – alunos e pais. Não obstante, o impacto positivo do programa nas escolas, nos alunos e nas famílias, emergiram algumas limitações e constrangimentos, já identificados noutros estudos e que continuam por resolver, designadamente a insuficiente articulação curricular e pedagógica, sobretudo, entre o 1.º e o 2.º ciclo; as condições laborais dos técnicos das AEC pouco atrativas (horários reduzidos, pouca equidade na remuneração e precaridade do vínculo laboral); a tendência para estratégias de ensino escolarizadas, sobretudo, no Ensino de Inglês; o baixo envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação nas AEC.

B. ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. Questões

O estudo exploratório procura dar resposta às seguintes questões:

Qual o perfil de desempenho dos alunos nas provas de avaliação diagnóstica realizadas à entrada do 5.º ano de escolaridade nas Atividades de Enriquecimento Curricular do Ensino do Inglês, do Ensino da Música e da Atividade Física e Desportiva?

Que fatores contextuais, institucionais e organizacionais se apresentam correlacionados com os resultados obtidos pelos alunos nas provas de avaliação diagnóstica?

Qual o impacto das AEC no desempenho dos alunos do 5.º ano de escolaridade? Estão os resultados das provas de avaliação diagnóstica correlacionados com os níveis de desempenho desses alunos no final do 1.º período no 5.º ano nas disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Inglês?

Para responder às questões anteriores foi aplicada uma prova de avaliação diagnóstica com conteúdos diretamente relacionados com as AEC de Ensino do Inglês, de Ensino da Música e de Atividade Física e Desportiva e, simultaneamente, procedeu-se à recolha de um conjunto de elementos de natureza sociodemográfica, geográfico-territorial e institucional dos alunos e ao levantamento dos níveis de desempenho escolar do 5.º ano de escolaridade, 1.º período letivo, nas disciplinas curriculares correspondentes, ou seja, nas disciplinas de Inglês, de Educação Musical e de Educação Física.

Os procedimentos desenvolvidos na preparação, organização, aplicação dos instrumentos, recolha e tratamento dos dados percorreram diversas fases, conforme se explicita no ponto seguinte.

2. Fases do Estudo

Uma das principais dimensões do impacto é o desempenho escolar dos alunos que pode ser medido através de diversos indicadores, sendo os resultados académicos um dos mais utilizados. Nesse sentido, desenvolvemos um estudo exploratório com enfoque no impacto do programa ao nível do desempenho académico dos alunos no 5.º ano, nas disciplinas de Educação Musical, Educação Física e Inglês.

Este estudo foi realizado em agrupamentos de escolas que participaram no estudo síncronico e tal como este também percorreu diversas fases, que passamos a descrever.

- a) Construção das provas de avaliação diagnóstica
- b) Conceção e acreditação da ação de formação
- c) Seleção dos agrupamentos de escolas
- d) Realização das ações de formação
- e) Aplicação das provas de avaliação diagnóstica
- f) Procedimentos na análise dos dados

a) Construção das provas de avaliação diagnóstica

A construção das provas de avaliação diagnóstica, a aplicar a alunos de 5.º ano das disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Inglês, foi assumida pelas associações profissionais de professores: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical, APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês, CNAPEF - Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física e SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física.

b) Conceção e acreditação da Ação de formação

Para garantir a validade e fidelidade na aplicação das provas de avaliação de diagnóstico, foi concebida uma ação de formação cuja execução ficou a cargo de docentes (formadores) pertencentes às associações profissionais de professores.

O CIEP-UE elaborou a proposta da ação de formação – *Avaliar para melhorar as aprendizagens* -, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) com 0,6 créditos, na modalidade de curso de formação, com o registo CCPFC/ACC-75114/13. Trata-se de uma proposta de formação comum para os três grupos disciplinares em que apenas diferiam os recursos a utilizar.

A ação de formação teve a duração de 15 horas, sendo oito horas teórico-práticas e sete horas práticas, concretizadas através de trabalho individual. Esta foi dirigida aos professores do 2.º ciclo do ensino básico: Inglês, Educação Musical e Educação Física, códigos: 220, 250, 260 e teve como principais objetivos:

- i) promover o desenvolvimento fundamentado de saberes no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens;
- ii) partilhar experiências e conhecimentos no âmbito da avaliação das aprendizagens;
- iii) estimular processos de melhoria das práticas de avaliação, através da investigação-ação;
- iv) analisar/refletir sobre instrumentos e práticas de avaliação das aprendizagens;
- v) perspetivar o lugar e o papel da avaliação no domínio das aprendizagens no desenvolvimento do currículo, na melhoria dos processos de educação e de formação e, em geral, na melhoria dos sistemas educativos;
- vi) utilizar sistemas de recolha de informação (e.g., instrumentos, tarefas) que permitam avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

A metodologia de trabalho assentou em duas estratégias fundamentais: trabalho colaborativo e trabalho individual. O trabalho colaborativo desenvolveu-se numa perspetiva sócio construtivista orientada para a análise e reflexão sobre uma diversidade de estratégias, processos e instrumentos de recolha de informação, com vista à avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos nas disciplinas de Educação Musical, Educação Física e Inglês. O trabalho individual consistiu na operacionalização dos procedimentos e aplicação dos instrumentos de avaliação previamente discutidos e analisados.

c) Seleção dos Agrupamentos de escolas

A seleção dos agrupamentos participantes neste segundo estudo, inicialmente teve por base a análise prévia dos dados recolhidos no primeiro estudo da qual emergiram “casos” (agrupamentos) considerados interessantes do ponto de vista dos objetivos do estudo, mantendo-se a proporcionalidade da amostra nas cinco Direções de Serviços da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Por conseguinte, foram selecionados 25 agrupamentos de escolas distribuídos do seguinte modo: um no Algarve, três no Alentejo, nove em Lisboa e Vale do Tejo, cinco no Centro e sete no Norte.

Na segunda quinzena de agosto iniciámos, com o apoio da DGE e da DGEstE, os contactos telefónicos com os agrupamentos selecionados, a fim de darmos a conhecer o estudo e de garantir as condições de exequibilidade, designadamente a disponibilidade de, no mínimo três docentes por agrupamento (Educação Musical, Educação Física e Inglês), frequentarem a ação de formação e aplicarem as provas de avaliação diagnóstica. Contudo surgiram diversos constrangimentos que impossibilitaram a realização do estudo em grande parte dos agrupamentos previamente selecionados. Por conseguinte, foram reconsiderados os critérios de seleção, procurando, deste modo, garantir uma amostra que cumprisse os seguintes critérios: i) as AEC serem promovidas por diferentes entidades promotoras; ii) pertencerem a concelhos com diferentes IDS; iii) e pais com diferentes níveis de escolaridade.

Apesar dos esforços para conseguir a sub-amostra de 25 agrupamentos de escolas, este número não foi alcançado em virtude de algumas desistências de última hora, por conseguinte, esta amostra ficou apenas com 16 agrupamentos (quatro do Norte, cinco do Centro e sete do Sul).

d) Realização das ações de formação

Ainda que tivessem sido acauteladas as condições – garantir que estariam na formação três professores por agrupamento (um de cada disciplina), tal não se veio a verificar devido à não comparência de alguns professores que tinham confirmado a sua presença.

As ações de formação foram avaliadas através de um questionário com diversas questões abertas e fechadas.

e) Aplicação das provas de avaliação diagnóstica

A diferença na carga horária das disciplinas de Educação Musical, Educação Física e Inglês, a natureza das provas (todas elas exigem momentos de trabalho individual com os alunos) e a diferença no número de alunos por turma, foram variáveis que fizeram com que a aplicação das provas tivesse decorrido em períodos de tempo diferentes, sendo que, em alguns agrupamentos, foram necessárias três a quatro semanas para aplicar as provas a todos os alunos.

f) Tratamento e análise dos dados

O tratamento e análise dos dados estão organizados de acordo com as áreas disciplinares em estudo e incidem no apuramento de perfis de desempenho de uma coorte de alunos em dois momentos: num primeiro momento, à entrada do 5.º ano de escolaridade, a partir dos resultados obtidos em provas de avaliação diagnóstica inspiradas e construídas com base nas orientações curriculares das AEC do Ensino do Inglês, do Ensino da Música e da Atividade Física e Desportiva; num segundo momento, com base nos níveis de desempenho registados nas pautas escolares do 1.º período letivo nas mesmas áreas disciplinares do currículo do 5.º ano de escolaridade.

A identificação e análise dos perfis é feita com recurso a modelos discriminantes lógicos, árvores de decisão - de regressão ou de classificação, dependendo do facto de a variável dependente ser métrica ou nominal -, que constituem um método adequado para identificar, classificar e explorar estruturas complexas recorrendo a algoritmos que operam com todos os tipos de variáveis e não impondo restrições às suas distribuições (Breyman et al., 1984; Pestana & Gageiro, 2009; IBM-SPSS, 2012). O modelo possibilita a explicação de uma variável resposta, medida numa escala numérica, ordinal ou categórica, por meio de um conjunto de covariáveis e suas interações, analisando grupos de dados baseados em probabilidades condicionadas e facilitando a descoberta de relações e segmentos que permitem a classificação em determinados grupos e a representação das soluções em estrutura hierárquica a partir de divisões recursivas e sucessivas dos dados em grupos ou classes homogéneos. O modelo não carece da verificação de pressupostos de aplicabilidade típicos dos modelos paramétricos e oferece a possibilidade de utilizar

variáveis explicativas em qualquer número e em várias escalas de medida e a possibilidade de integração de relações complexas entre as variáveis explicativas e a variável dependente possibilitando, a partir da utilização de algoritmos heurísticos na construção das árvores de decisão, interpretações simples e lógicas dos resultados das árvores construídas.

A representação em estrutura hierárquica desenvolve-se da raiz para as folhas, começando por um nó raiz no início da análise que contém todas as observações da amostra. À medida que se progride na estrutura da árvore, os dados fracionam-se em subconjuntos mutuamente exclusivos gerando nós intermédios ou nós terminais. Este processo é aplicado recursivamente até que a análise esteja terminada. A obtenção de divisões sucessivas dos dados, de modo a permitir definir grupos ou classes com base em segmentações significativamente diferentes relativamente à variável dependente, constitui o principal objetivo do algoritmo.

A árvore é constituída pelo nó inicial, nó raiz ou nó pai (Nó 0), que representa a amostra e descreve as características estatísticas da variável dependente ou variável resultado. A partição dos níveis da árvore faz-se por ordem decrescente de importância das variáveis explicativas ou preditivas. A variável mais significativa define a primeira partição gerando o primeiro nível de profundidade e é avaliada a possibilidade de subdivisão de cada uma das suas categorias noutras variáveis explicativas (Pestana & Gageiro, 2009), gerando diferentes níveis de profundidade. Qualquer um dos níveis de profundidade da estrutura arbórea pode conter nós terminais, sendo estes os nós (perfis) de relevo para a análise, dado que neles as probabilidades condicionadas assumem o seu valor máximo.

Por outro lado, será apresentada previamente uma descrição estatística das variáveis consideradas, relativa a atributos contextuais sociodemográficos dos alunos envolvidos na realização das provas de avaliação diagnóstica e a outros elementos de natureza institucional e geográfico-territorial relacionados com as entidades e locais onde aquelas ocorreram. Proceder-se-á também a uma síntese estatística descritiva dos resultados dos alunos nas provas de diagnóstico e dos respetivos níveis de desempenho obtidos no 5.º ano, no final do 1.º período letivo.

3. Descrição e caracterização da amostra

Antes de apresentarmos os resultados obtidos pelos alunos nas provas de avaliação de diagnóstico Inglês, Educação Musical e Educação Física, damos conta, numa breve síntese, do número de provas realizadas (Tabela 136).

Tabela 136. *Provas de avaliação diagnóstica por disciplina (frequências absolutas e relativas)*

DISCIPLINAS	N	%
Inglês	498	38,9
Educação Musical	384	30,0
Educação Física	398	31,1
Total	1280	100,0

Como se depreende da tabela, no total foram realizadas 1280 provas. O número de provas de Inglês foi superior ao número de provas realizadas nas outras disciplinas, Inglês (N=498; 38,9%), Educação Física (N=398; 31,1%) e Educação Musical (N=384; 30,0%).

A Tabela 137 diz respeito à distribuição dos alunos que realizaram as provas, por sexo.

Tabela 137. *Distribuição dos alunos por sexo (frequências absolutas e relativas)*

Variável	Provas						Total	
	Inglês		Educação Musical		Educação Física		N	%
Sexo	N	%	N ²⁵	%	N	%	N	%
Feminino	236	47,4	175	45,7	187	47,0	598	46,8
Masculino	262	52,6	208	54,3	211	53,0	681	53,2
Total	498	100,0	383	100	398	100,0	1279	100,0

Fonte: *Questionário dos Alunos de 5.º ano - provas, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*

O número de provas realizadas por alunos do sexo masculino foi sempre superior ao número de provas realizadas pelo sexo feminino. As provas de Inglês foram realizadas por 52,6% de alunos do sexo masculino e 47,4% do sexo feminino, as de Educação Musical, 54,3% de alunos do sexo masculino e 45,7% do sexo feminino e as provas de Educação Física, 53% de alunos do sexo masculino e 47% do sexo feminino.

²⁵ Um aluno não respondeu ao questionário após a prova e por esta razão não temos o género

4. Resultados das provas

A caracterização dos 1280 alunos que integram a amostra de alunos que realizou a prova de diagnóstico de Ensino de Inglês, Ensino da Música e Educação Física no 5.º ano de escolaridade, nomeadamente no que respeita a atributos pessoais, sociais e económicos dos alunos e elementos de natureza institucional e geográfico-territorial relacionados com as entidades promotoras das AEC e respetivos locais de ensino e aprendizagem encontra-se na Tabela 138.

Tabela 138. *Variáveis referentes a características pessoais e socioculturais dos alunos*

Variável	Descrição	Modalidades	Ensino do Inglês		Ensino da Música		AFD		Total	
			Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Reg	Região ²⁶	Norte	244	49,0	101	26,3	92	24,3	437	34,7
		Centro	117	23,5	115	29,9	104	27,5	336	26,7
		Sul	137	27,5	168	43,7	182	48,1	487	38,7
EP	Entidade Promotora	Ag.Escolas	290	58,2	155	40,4	135	33,9	580	45,3
		Autarquia	131	26,3	164	42,7	167	42,0	462	36,1
		APEE	56	11,2	28	7,3	48	12,1	132	10,3
		IPSS	21	4,2	37	9,6	48	12,1	106	8,3
Gen	Género	Feminino	236	47,4	175	45,7	187	47,0	598	46,8
		Masculino	262	52,6	208	54,3	211	53,0	681	53,2
Id	Idade (2 gr)	≤10 anos	405	82,2	315	83,1	333	84,3	1053	83,1
		≥11 anos	88	17,8	64	16,9	62	15,7	214	16,9
N.º AnosAEC	N.º de anos de frequência nas AEC	0 anos	27	5,6	36	9,4	56	14,1	119	9,4
		1 ou 2 anos	80	16,5	96	25,0	60	15,1	236	18,6
		3 ou 4 anos	379	78,0	252	65,6	282	70,9	913	72,0
4.ºAEC	Tiveste AFD/EI/EM no 4.º ano de AEC?	Não	58	12,0	33	9,1	55	14,2	146	11,9
		Sim	425	88,0	328	90,9	332	85,8	1085	88,1
ForaEsc	Tiveste AFD fora da Escola?	Não	473	95,2	320	84,0	198	51,2	991	78,3
		Sim	24	4,8	61	16,0	189	48,8	274	21,7
RepAnosAnt	Reprovação em anos anteriores	Não	414	88,3	304	88,6	290	89,8	1008	88,8
		Sim	55	11,7	39	11,4	33	10,2	127	11,2
Nik5	Frequênta o 5.º ano pela 1.ª vez?	Não	32	6,4	17	4,4	359	90,2	408	31,9
		Sim	466	93,6	366	95,6	39	9,8	871	68,1

(continua)

²⁶ Nomenclatura de acordo com a utilizada pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (Norte, Centro e Sul).

(continuação)

Variável	Descrição	Modalidades	Ensino do Inglês		Ensino da Música		AFD		Total	
			Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
NivDifProva	Nível de dificuldade da prova de diagnóstico	Muito Difícil	27	5,4	5	1,3	14	3,7	46	3,6
		Difícil	224	45,1	38	9,9	79	20,6	341	27,0
		Fácil	205	41,2	253	66,2	186	48,6	644	51,0
		Muito Fácil	41	8,2	86	22,5	104	27,2	231	18,3
LocEsc	A Escola situa-se na localidade onde mora o aluno?	Não	243	52,3	106	30,9	113	35,2	462	40,9
		Sim	222	47,7	237	69,1	208	64,8	667	59,1
ASE	Escalão do apoio social escolar do aluno	Escalão A	109	22,6	82	24,0	99	29,5	290	25,0
		Escalão B	123	25,5	87	25,4	69	20,5	279	24,1
		Sem escalão	250	51,9	173	50,6	168	50,0	591	50,9
HabPai	Habilitação académica do pai	4.º ano ou -	53	12,0	27	9,6	26	8,8	106	10,4
		6.º ano	146	33,1	89	31,6	91	30,8	326	32,0
		9.º ano	99	22,4	79	28,0	81	27,5	259	25,4
		12.º ano	87	19,7	51	18,1	61	20,7	199	19,5
		Lic ou +	56	12,7	36	12,8	36	12,2	128	12,6
HabMãe	Habilitação académica da mãe	4.º ano ou -	42	9,0	18	5,8	23	7,3	83	7,6
		6.º ano	122	26,1	66	21,2	66	21,0	254	23,2
		9.º ano	111	23,7	84	27,0	80	25,4	275	25,1
		12.º ano	103	22	94	30,2	87	27,6	284	26,0
		Lic ou +	90	19,2	49	15,8	59	18,7	198	18,1
HabPais	Habilitação dos pais (critério: máxima habilitação entre ambos)	4.º ano ou -	25	5,3	11	3,4	13	3,3	49	4,4
		6.º ano	121	25,7	59	18,4	59	14,8	239	21,5
		9.º ano	108	23,0	91	28,4	92	23,1	291	26,2
		12.º ano	114	24,3	98	30,6	90	22,6	302	27,2
		Lic ou +	102	21,7	61	19,1	66	16,6	229	20,6

4.1. Provas de Inglês

Na tabela 139 apresenta-se uma síntese da caracterização dos 498 alunos que integram a amostra de alunos que realizou a prova de diagnóstico de Inglês (correspondente à AEC de Ensino de Inglês), nomeadamente no que respeita a atributos pessoais, sociais e económicos e a elementos de natureza institucional e geográfico-territorial relacionados com as entidades promotoras das AEC e respetivos locais de ensino e aprendizagem.

Tabela 139. Variáveis referentes a atributos sociográficos, institucionais e geográfico-territoriais dos alunos que realizaram a prova AEC- Inglês

Variável	Descrição	Modalidades	Freq	%
Reg	Região	Norte	244	49,0
		Centro	117	23,5
		Sul	137	27,5
EP	Entidade Promotora	Ag.Escolas	290	58,2
		Autarquia	131	26,3
		APEE	56	11,2
		IPSS	21	4,2
Gen	Género	Feminino	236	47,4
		Masculino	262	52,6
Id	Idade (2 gr)	≤10 anos	405	82,2
		≥11 anos	88	17,8
N.º AnosIngAEC	N.º de anos de frequência de Inglês nas AEC	0 anos	27	5,6
		1 ou 2 anos	80	16,5
		3 ou 4 anos	379	78,0
Ing4ºAEC	Tiveste EI no 4.º ano de AEC?	Não	58	12,0
		Sim	425	88,0
IngForaEsc	Tiveste Inglês fora da Escola?	Não	473	95,2
		Sim	24	4,8
RepAnosAnt	Reprovação em anos anteriores	Não	414	88,3
		Sim	55	11,7
Nik5	Frequênta o 5.º ano pela 1.ª vez?	Não	32	6,4
		Sim	466	93,6
NivDifProva	Nível de dificuldade de prova de diagnóstico de EI	Muito Difícil	27	5,4
		Difícil	224	45,1
		Fácil	205	41,2
		Muito Fácil	41	8,2
LocEsc	A Escola situa-se na localidade onde mora o aluno?	Não	243	52,3
		Sim	222	47,7
ASE	Escala do apoio social escolar do aluno	Escala A	109	22,6
		Escala B	123	25,5
		Sem escala	250	51,9
HabPai	Habilitação académica do pai	4.º ano ou -	53	12,0
		6.º ano	146	33,1
		9.º ano	99	22,4
		12.º ano	87	19,7
		Lic ou +	56	12,7
HabMãe	Habilitação académica da mãe	4.º ano ou -	42	9,0
		6.º ano	122	26,1
		9.º ano	111	23,7
		12.º ano	103	22,0
		Lic ou +	90	19,2
HabPais	Habilitação dos pais (critério: máxima habilitação entre ambos)	4.º ano ou -	25	5,3
		6.º ano	121	25,7
		9.º ano	108	23,0
		12.º ano	114	24,3
		Lic ou +	102	21,7

Fonte: 1) Questionário dos Alunos de 5.º ano - provas, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo; 2) Estatísticas escolares dos Agrupamentos de Escolas participantes no estudo.

Como notas mais salientes dos dados da tabela destacam-se as seguintes:

- 1) Quase metade da coorte de alunos da amostra (49%) pertence a escolas situadas na região norte;
- 2) A maioria das entidades promotoras do Inglês nas AEC são Agrupamentos de Escolas (quase 60%), seguindo-se as autarquias com cerca de 26%, distribuindo-se os restantes 15% por Associações de Pais e Encarregados de Educação e IPSS;
- 3) Mais de 80% dos alunos estão na idade ideal de realização da escolaridade e na amostra regista-se um ligeiro predomínio de rapazes;
- 4) Cerca de três em cada quatro alunos frequentou 3 ou 4 anos de Inglês, sendo que quase 6% dos alunos não teve Inglês nas AEC e destes só 3 alunos tiveram acesso ao Inglês fora da escola. Por outro lado, 12% dos alunos da amostra (58 alunos) não teve Inglês no 4.º ano, sendo que destes só 5 alunos teve Inglês fora da escola;
- 5) Quase 12% dos alunos já experienciaram a reprovação pelo menos por uma vez na sua vida escolar e 6,4% são repetentes no 5.º ano de escolaridade;
- 6) Quanto ao grau de dificuldade/facilidade da prova de diagnóstico de Inglês, as posições dividem-se em dois grandes grupos relativamente equilibrados em termos de tamanho. Metade dos alunos considerou a prova “difícil” ou “muito difícil” e a outra metade “fácil” ou “muito fácil”;
- 7) Mais de metade dos alunos tem de se deslocar diariamente para frequentar a escola, uma vez que não moram na localidade onde fica situada a escola (52%);
- 8) Quase metade dos alunos é considerado economicamente carenciado, pois são beneficiários de apoio social escolar e estão enquadrados nos escalões A ou B;
- 9) As habilitações académicas dos pais são, no geral, relativamente baixas, sendo ainda mais baixas no caso do pai e em que menos de um terço dos pais tem uma habilitação igual ou superior ao nível secundário (12.º ano), quando no caso das mães este valor supera os 40%. Para completar a descrição deste indicador relativo ao contexto sociocultural de origem dos alunos, é de sublinhar ainda que mais de um terço das mães e cerca de 45% dos pais tem como habilitação académica máxima o 6.º ano de escolaridade. A agregação das duas variáveis

anteriores pelo critério ‘máxima habilitação de entre ambos’ numa variável compósita permite elevar ligeiramente os níveis habilitacionais do contexto familiar dos alunos como se pode constatar pela redução da categoria ‘4.º ano ou menos’ para 5% e ampliação da categoria ‘Licenciado ou mais’ para 46%.

A prova de AEC-Inglês está organizada em três domínios – *Reading & Writing*, *Listening* e *Speaking*. Na Tabela 140 apresentam-se estatísticas descritivas do desempenho global dos alunos por domínio.

Para efeitos de análise dos perfis de desempenho quer na prova diagnóstica quer no final do 1.º período, foram excluídos 32 alunos repetentes, sendo a amostra final constituída por 466 alunos.

Tabela 140. *Estatísticas descritivas da prova AEC- Inglês*

	Reading & Writing	Listening	Speaking	Ing_AEC (Global)
N	466	466	368	466
Média	47,8	48,5	60,6	50,1
Desvio-Padrão	18,0	20,0	22,4	17,7
Mínimo	0,0	0,0	0,0	1,3
Máximo	100,0	100,0	100,0	100,0
Percentil 25	35,4	36,0	44,4	37,1
Percentil 50	47,9	48,0	66,7	48,1
Percentil 75	58,3	64,0	77,8	61,4

Como se depreende do resumo de dados, só 368 alunos realizaram a prova no domínio *Speaking*, sendo que, a melhor pontuação média foi precisamente obtida neste domínio, com mais de metade dos alunos a superar a média do grupo, ao contrário dos restantes domínios e do próprio resultado global da prova onde se verificou o contrário, isto é, mais de 50% dos alunos tiveram pontuações inferiores à média.

Outro aspeto a salientar diz respeito ao facto de em todos os domínios se terem registado pontuações de 0% a 100%, indiciando alguma heterogeneidade de resultados, o que é confirmado pelos elevados valores dos respetivos coeficientes de variação, todos eles com registos superiores a 30%, ou superando mesmo os 40%, como é o caso do domínio *Listening*.

Situando-nos no desempenho global dos alunos na prova, sobressai que somente um em cada quatro alunos obteve pontuações globais superiores a cerca de 60%, o que de

algum modo pode sugerir o excessivo grau de dificuldade desta ou a não adequação da forma e processo de avaliação face ao modo como as atividades são desenvolvidas nas AEC (Ensino do Inglês), ademais trata-se de uma área não curricular, cuja oferta se funda em muitos outros propósitos educativos que estão longe de se esgotar na dimensão académica/instrutiva. Recordemos, a este mesmo propósito, as sugestões contidas no documento “Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: orientações programáticas materiais para o ensino e a aprendizagem”, editadas pela então Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em setembro de 2005 e que contou com a colaboração da Associação Profissional dos Professores de Inglês (APPI), onde relativamente à avaliação das aprendizagens se sugeria:

A avaliação das aprendizagens será realizada num ambiente positivo e de apoio - o aluno não pode ser levado a sentir-se derrotado. Nesta conformidade, a avaliação é exclusivamente formativa, utilizando instrumentos diversificados e adequados aos desempenhos estabelecidos previamente enquanto ouvinte, falante, leitor e para a escrita. (...) A observação: é o método de avaliação por excelência neste nível de ensino, implicando, por parte do professor, uma postura de observação atenta ao longo da aula. Através deste método podem analisar-se a capacidade de desenvolver trabalho de pares, de grupo, a participação, entre outros. (ME-DGIDC, 2005, p. 30).

Os resultados acabam, assim, por confirmar as perceções dos alunos sobre o grau de dificuldade da prova (Figura 13), mostrando que estes tinham a clara noção de ter estado perante uma prova difícil ou muito difícil e que foi considerada como tal por metade dos alunos. Perante tais perceções, as expectativas quanto aos resultados eram consequentemente baixas ou quando muito moderadas.

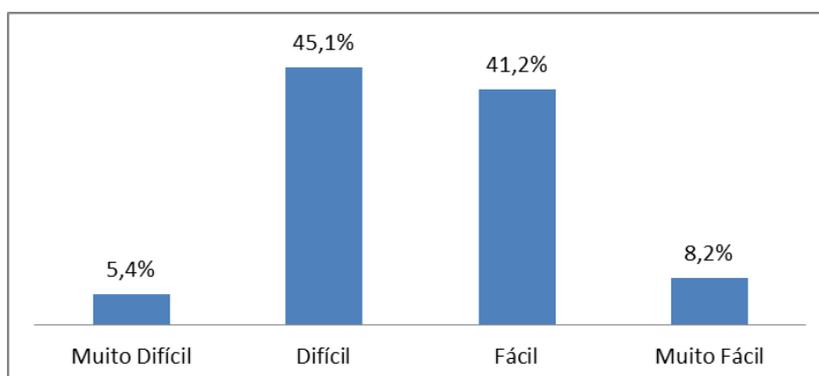


Figura 13. Nível de dificuldade da prova diagnóstica AEC-Inglês

Análise dos perfis de desempenho dos alunos na prova de avaliação diagnóstica de AEC-Inglês

A análise dos perfis de desempenho dos alunos na prova diagnóstica de AEC-Inglês foi realizada com recurso ao algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID - *Chi-square Automatic Interaction Detector* (Kass, 1980) e que, como já referimos atrás, permite descrever e compreender as relações entre uma variável dependente (resultado) e um conjunto de variáveis explicativas que podem interagir entre si. A variável resultado, designada de ‘Ing_AEC (Global%)’, apresenta-se medida numa escala quantitativa, pelo que a seleção das variáveis independentes relevantes para a explicação da variável de resposta recorre ao teste F da ANOVA (Pestana & Gageiro, 2009).

A solução gerada, com validação cruzada, projetou uma árvore com 15 nós (perfis), oito dos quais terminais, distribuídos por quatro níveis de profundidade (Apêndice B) e que usaremos com as devidas reservas na caracterização dos perfis obtidos nas ramificações sequenciais do nó raiz aos nós terminais da estrutura hierárquica de regressão gerada, dado que a proporção de variância explicada pelo modelo é de 34% (Apêndice B). O diagrama da Figura 14 representa a estrutura arbórea e os respetivos resumos.

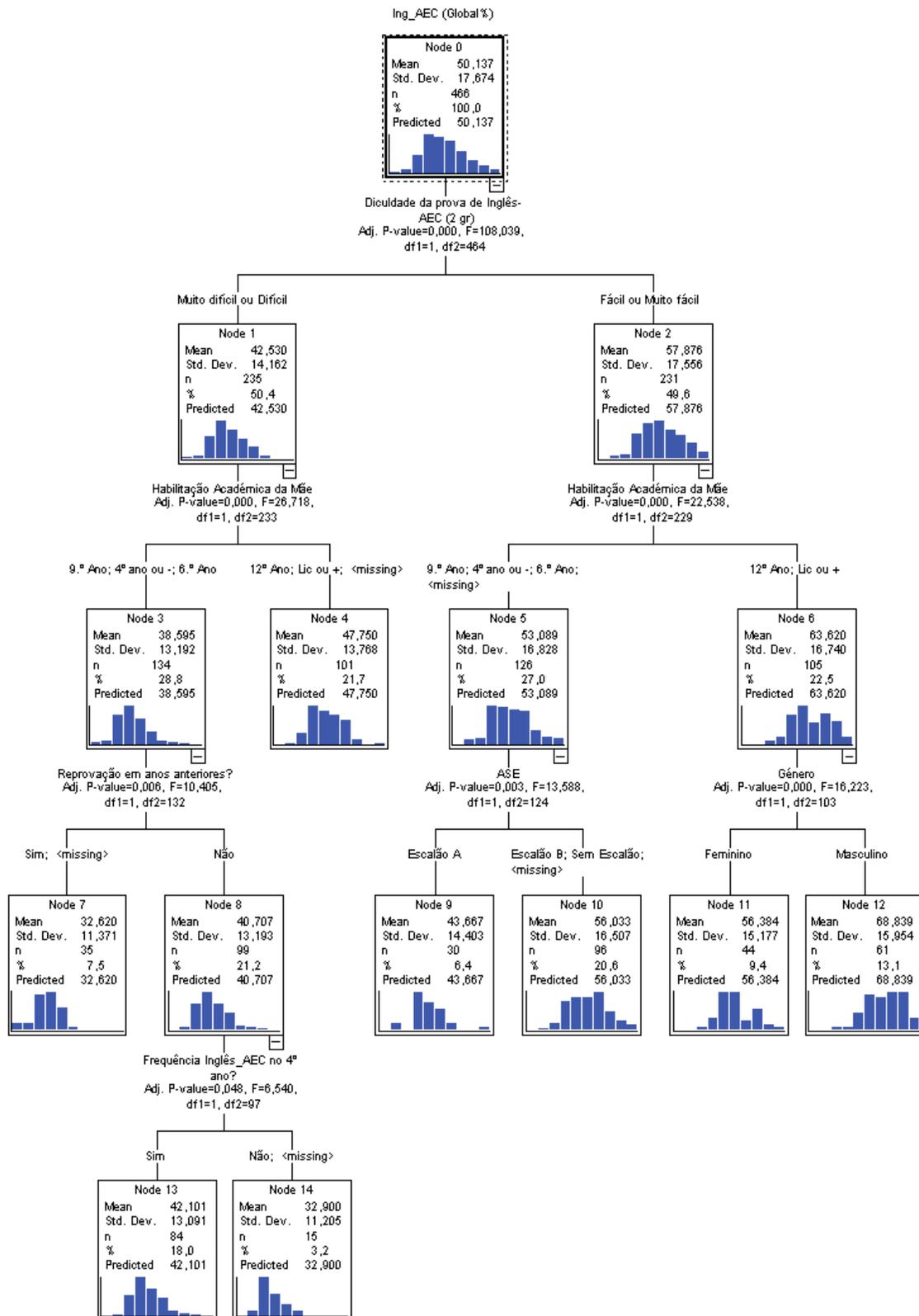


Figura 14. Estrutura hierárquica do desempenho na prova de avaliação diagnóstica de AEC-Inglês

Da análise da estrutura arbórea e dos respetivos resumos e especificações constantes dos quadros do Apêndice B, constata-se que:

- i) as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já descritos anteriormente a partir dos resumos estatísticos relativos à prova de Inglês, nomeadamente, no que respeita à média (50,14%) e ao desvio padrão (17,67%) dos 466 alunos não repetentes que realizaram a prova;
- ii) das dezasseis variáveis independentes que o modelo fez interagir com os resultados globais da prova de Inglês, seis delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0,05 na explicação do perfil dos alunos com melhor desempenho. Estas variáveis são, por ordem de importância na explicação dos resultados: no primeiro nível de profundidade, as ‘perceções dos alunos sobre o grau de dificuldade da prova’; no segundo nível, a ‘habilitação académica da mãe’; no terceiro nível de profundidade, três variáveis segmentam significativamente o desempenho escolar dos alunos na prova de Inglês, sendo estas o itinerário escolar dos alunos medido através da variável ‘reprovação em anos anteriores’, a situação ou não de carência económica, medida através do ‘escalão de apoio social escolar’ e o género dos alunos; por fim, no quarto nível de profundidade, a variável ‘frequência de Inglês_AEC no 4.º ano’;
- iii) as variáveis independentes com maior relevância, por ordem decrescente de importância, na explicação dos resultados são: em primeiro lugar, a ‘perceção dos alunos sobre o grau de dificuldade da prova’ (primeiro nível de profundidade), responsável pela partição da amostra geral em dois segmentos, gerando dois subgrupos amostrais de acordo com o grau de dificuldade percebido e em que os alunos que consideraram a prova “fácil” ou “muito fácil” (Nó 2) obtiveram mais 15,3 pontos percentuais, correspondendo a uma variação relativa de +36% do que os seus colegas que a consideraram “difícil” ou “muito difícil” (Nó 1); em segundo lugar, e qualquer que seja o nível de dificuldade da prova percebido, surge a ‘habilitação académica da mãe’ como variável explicativa em ambos os ramos (Nó 3, Nó 4, Nó 5 e Nó 6), cuja estrutura sequencial de resultados apresenta pontuações médias na prova significativamente mais elevadas por parte dos alunos cujas mães têm qualificações de nível secundário ou superior

relativamente aos seus pares, cujas mães têm qualificações escolares que vão no máximo até ao 9.º ano de escolaridade. Com efeito, neste segundo nível de profundidade da estrutura hierárquica, qualquer que seja a perceção dos alunos sobre grau de dificuldade da prova de Inglês, o efeito da escolaridade da mãe provoca acréscimos relativos de desempenho na ordem dos 20% (+24% e +20%, respetivamente, para os segmentos gerados a partir do Nó 1 ou do Nó 2). Tais resultados indiciam manifestações de estruturalidade social e cultural do desempenho dos alunos, neste caso, com sinais manifestos de uma precocidade dificilmente compreensível e de modo algum aceitável e em que a inevitável problemática das desigualdades e iniquidades educativas reganham dimensões com novos contornos na ‘gramática escolar’ ao nível de um patamar de ensino do sistema educativo português onde se esperaria estar a acontecer o contrário; no terceiro nível de profundidade, surgem três novas variáveis: da esquerda para a direita, a primeira designada de ‘reprovação em anos anteriores?’, com categorias de resposta que sinalizam os alunos que já experienciaram a reprovação pelo menos por uma vez na sua vida escolar (Nó 7) e os alunos que nunca reprovaram (Nó 8) e às quais se associam desempenhos na prova significativamente distintos, no sentido de um desempenho médio superior dos segundos em relação aos primeiros (+25%); emerge também, neste nível de profundidade, a variável ASE, integrando o segmento composto por alunos que consideraram a prova “fácil” ou “muito fácil” e cujas mães são possuidoras de habilitações académicas que não vão além do 9.º ano, separando os alunos do escalão A (Nó 9), escalão extremo de carência económica, dos restantes (Nó 10) e em que os primeiros ficaram em termos de desempenho bastante aquém dos segundos (43,7% e 56,0%, respetivamente); ainda neste terceiro nível de profundidade, integrando o ramo constituído por alunos que consideraram a prova “fácil” ou “muito fácil” e cujas mães são possuidoras de habilitações académicas de nível secundário ou de nível superior, emerge, neste segmento, o género como fator diferenciador dos resultados, com uma diferença estatisticamente significativa de cerca de 12,5 pontos percentuais favorável aos rapazes (Nó 12); por último, um quarto nível de profundidade, com a variável ‘frequência de Inglês_AEC no 4.º ano na escola’ a segmentar o grupo de alunos que integra o Nó 8 - constituído por alunos que nunca reprovaram, cujas mães têm no máximo o 9.º ano de escolaridade e que

consideraram a prova “difícil” ou “muito difícil” -, em dois grupos com desempenhos na prova significativamente diferentes e em que os 84 alunos que frequentaram AEC-Inglês no 4.º ano (Nó 13) superam em larga medida nos resultados obtidos os colegas que não tiveram inglês no 4.º ano na escola (Nó 14), nem fora dela.

A análise da estrutura da árvore e das suas ramificações sequenciais conduz-nos a oito subgrupos amostrais ou perfis de desempenho (nós terminais), que apresentamos e descrevemos por ordem decrescente das pontuações médias na prova:

- *Perfil/Nó 12*: Os alunos que constituem este perfil são do sexo masculino, as suas mães têm qualificações escolares de nível secundário ou de nível superior e consideraram a prova de Inglês_AEC “fácil” ou “muito fácil”. Representam 13% da amostra ($n_{12}=61$) e registam uma pontuação média de 68,8%, o que corresponde, em termos de resultados na prova, a um acréscimo percentual de 37% relativamente à amostra geral;
- *Perfil/Nó 11*: Este perfil, o segundo com melhor média em termos de pontuação na prova (+13% que o perfil geral), integra 44 alunos do sexo feminino, representando 9% da amostra geral, cujas mães têm também qualificações escolares de nível secundário ou de nível superior e que consideraram a prova de Inglês_AEC “fácil” ou “muito fácil”;
- *Perfil/Nó 10*: É composto por 96 alunos, que correspondem a 21% da amostra geral, com um desempenho médio na prova que supera em cerca de 12% o desempenho médio global. Os alunos deste perfil não são considerados em situação de grande carência socioeconómica, uma vez que não são beneficiários de apoio social escolar ou se o são estão inseridos no escalão B, as suas mães têm como habilitação escolar máxima o 9.º ano ou menos e consideraram que a prova de AEC-Inglês foi “fácil” ou “muito fácil” em termos de grau de dificuldade;
- *Perfil/Nó 4*: É o perfil com mais alunos ($n_4=101$), correspondendo a cerca de 22% da amostra, com um índice de desempenho de 95 em relação ao perfil geral (Nó 0), ou seja, inferior em cerca de 5% em relação à pontuação média global da prova. É constituído por alunos cujas mães têm como habilitações escolares o 12.º ano ou o

grau de licenciatura ou mais e que consideraram a prova “difícil” ou “muito difícil”;

- *Perfil/Nó 9*: Os alunos que compõem este perfil são alunos de grande carência económica (escalão A do ASE), as suas mães têm como qualificação escolar máxima o 9.º ano de escolaridade ou menos e que consideraram a prova de Inglês_AEC “fácil” ou “muito fácil”. Representam cerca de 6% da amostra ($n_9=30$) e registam uma pontuação média de 43,7%, ou seja, uma variação relativa de -13% em relação ao perfil geral;
- *Perfil/Nó 13*: É composto por 84 alunos, que correspondem a 18% da amostra geral, com um desempenho médio na prova inferior em cerca de 16% face ao grupo geral. São alunos que frequentaram AEC-Inglês no 4.º ano, que nunca reprovaram, cujas mães têm como habilitação académica o 4.º, o 6.º ou o 9.º ano de escolaridade e que classificaram a prova de “muito difícil” ou “difícil”;
- *Perfil/Nó 14*: Este perfil, o de menor número de alunos e representando apenas cerca de 3% da amostra, é o penúltimo em termos de pontuação média na prova (42,1%), com uma variação relativa de -34% em relação à pontuação global do perfil geral. São alunos que não tiveram AEC-Inglês no 4.º ano, que nunca reprovaram, cujas mães têm como habilitação académica o 4.º, o 6.º ou no máximo o 9.º ano de escolaridade e que consideraram a prova “muito difícil” ou “difícil”;
- *Perfil/Nó 7*: É o que regista a pontuação média mais baixa na prova (32,6%), com uma variação relativa percentual de -35% face à pontuação média da amostra geral. É composto por 35 alunos, que correspondem a cerca de 8% da amostra. São alunos de ambos os sexos, que já experienciaram a reprovação em anos curriculares anteriores, cujas mães têm como habilitação académica o 4.º, o 6.º ou no máximo o 9.º ano de escolaridade e que classificaram a prova de “muito difícil” ou “difícil”.

Para facilidade de visualização dos perfis mais discriminantes face à amostra geral e de identificação de eventuais nós ‘duvidosos’, optou-se por calcular os respetivos *index* dos nós terminais e projetar graficamente a posição de cada nó relativamente ao nó raiz (base 100).

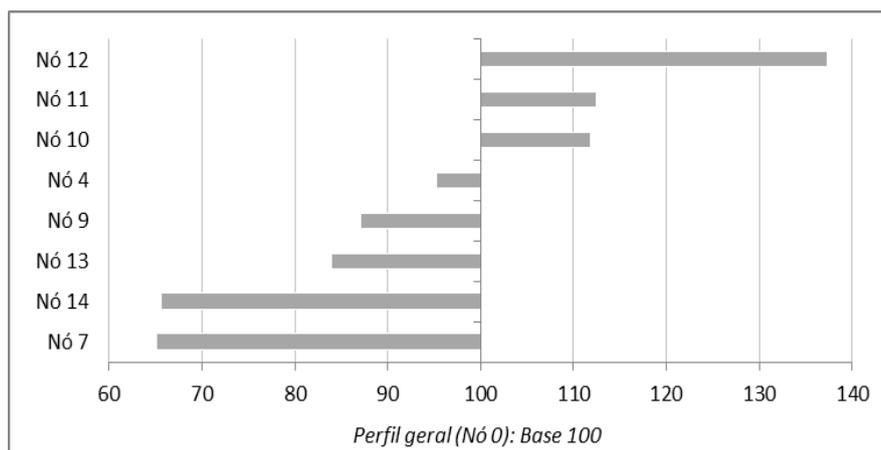


Figura 15. Projeção do index por perfil Inglês

Da projeção gráfica e da tabela que lhe corresponde, sobressaem três perfis (12, 11 e 10) com acréscimos de desempenho superiores a 10% face ao desempenho médio global da amostra e quatro perfis (7, 14, 13 e 9) cujo desempenho médio fica aquém do índice 90 comparativamente ao desempenho do perfil geral. Os três pares de perfis de maior contraste são, por conseguinte, os pares (12, 7), (11, 14) e (10, 13), cujas diferenças de pontuação média entre si são, respetivamente, de 36.2, 23.5 e 13.9 pontos (Tabela 141).

Tabela 141. Pares de perfis configuracionais com maior contraste

A Perfis configuracionais com sobrede desempenho relativo na prova	A-B	B Perfis configuracionais com subdesempenho relativo na prova
<i>Perfil 12:</i> alunos do sexo masculino, cujas mães têm qualificações escolares de nível secundário ou de nível superior	36,2	<i>Perfil 7:</i> alunos de ambos os sexos, que já experienciaram a reprovação anteriormente, cujas mães têm como habilitação académica o 4.º, o 6.º ou no máximo o 9.º ano de escolaridade
<i>Perfil 11:</i> alunos do sexo feminino, cujas mães têm qualificações escolares de nível secundário ou de nível superior	23,5	<i>Perfil 14:</i> alunos de ambos os sexos que não tiveram Inglês (AEC) no 4.º ano, que nunca reprovaram, cujas mães têm como habilitação académica o 4.º, o 6.º ou no máximo o 9.º ano de escolaridade
<i>Perfil 10:</i> alunos de ambos os sexos não beneficiários de apoio social escolar ou se o são estão inseridos no escalão B, cujas mães têm como habilitação escolar máxima o 9.º ano de escolaridade	13,9	<i>Perfil 13:</i> alunos de ambos os sexos que frequentaram Inglês (AEC) no 4.º ano, que nunca reprovaram, cujas mães têm como habilitação académica o 4.º, o 6.º ou o 9.º ano de escolaridade

Das características dos elementos que os compõem emergem perfis configuracionais que acentuam diferenças de desempenho académico alinhadas em fatores contextuais familiares de natureza sociocultural que parecem não só marcar o presente como o

itinerário escolar anterior não obstante nos situarmos nos anos iniciais da escolaridade básica.

Em síntese, a solução gerada pelo modelo apresenta uma estrutura hierárquica binária e começa por separar os alunos pelas autopercepções do grau de dificuldade da prova de AEC-Inglês e a partir das duas classes constituídas no primeiro nível de profundidade volta a gerar novas segmentações até um quarto nível de profundidade, com constituição de novos grupos de homogeneidade (perfis) em função da habilitação académica da mãe, do historial escolar dos alunos em termos de reprovação, da situação de carência económica, do género e da frequência de AEC-Inglês no 4.º ano.

Conclui-se, assim, que variáveis como o ‘tipo de entidade promotora’, ‘região onde está inserida a escola’, ‘habitat do aluno’, não se afiguraram estatisticamente relevantes como variáveis explicativas do desempenho dos alunos na prova de avaliação diagnóstica de AEC-Inglês, pelo menos quando se toma por referência de análise os alunos enquanto sujeitos do estudo.

Por outro lado, mergulhando na configuração contextual dos perfis apurados, sobressaem linhas tendenciais de segmentação que (re)inscrevem, de algum modo, lógicas de dominância cultural e social na estrutura de desempenho dos alunos na Atividade de Enriquecimento Curricular – Ensino do Inglês e que contrariam o sentido da igualdade de oportunidades educativas e as bases de fundação da escola a tempo a inteiro e das políticas públicas de educação para a equidade, eficiência e qualidade educativas.

4.2. Provas de Educação Musical

Na Tabela 142 apresenta-se a caracterização dos 384 alunos que integram a amostra de alunos que realizou a prova de diagnóstico de Educação Musical, nomeadamente no que respeita a atributos pessoais, sociais e económicos dos alunos e elementos de natureza institucional e geográfico-territorial relacionados com as entidades promotoras das AEC e respetivos locais de ensino e aprendizagem.

Para efeitos de análise dos perfis de desempenho quer na prova diagnóstica quer no final do 1.º período, foram excluídos 17 alunos repetentes do 5.º ano, sendo a amostra final constituída por 366 alunos.

Tabela 142. *Variáveis referentes a atributos sociográficos, institucionais e geográfico-territoriais dos alunos que realizaram a prova AEC- Educação Musical*

Variável	Descrição	Modalidades	Freq	%
Reg	Região	Norte	101	26,3
		Centro	115	29,9
		Sul	168	43,7
EP	Entidade Promotora	Ag.Escolas	155	40,4
		Autarquia	164	42,7
		APEE	28	7,3
		IPSS	37	9,6
Gen	Género	Feminino	175	45,7
		Masculino	208	54,3
Id	Idade (2 gr)	≤10 anos	315	83,1
		≥11 anos	64	16,9
N.º AnosEMAEC	N.º de anos de frequência de Ensino da Música nas AEC	0 anos	36	9,4
		1 ou 2 anos	96	25,0
		3 ou 4 anos	252	65,6
EM4.ºAEC	Tiveste Ensino da Música no 4.º ano de AEC?	Não	33	9,1
		Sim	328	90,9
AFDForaEsc	Tiveste Ensino da Música fora da Escola?	Não	320	84,0
		Sim	61	16,0
RepAnosAnt	Reprovação em anos anteriores	Não	304	88,6
		Sim	39	11,4
NIk5	Frequênta o 5.º ano pela 1.ª vez?	Não	17	4,4
		Sim	366	95,6
NivDifProva	Nível de dificuldade de prova de diagnóstico de Ensino da Música	Muito Difícil	5	1,3
		Difícil	38	9,9
		Fácil	253	66,2
		Muito Fácil	86	22,5
LocEsc	A Escola situa-se na localidade onde mora o aluno?	Não	106	30,9
		Sim	237	69,1
ASE	Escala do apoio social escolar do aluno	Escala A	82	24,0
		Escala B	87	25,4
		Sem escala	173	50,6
HabPai	Habilitação académica do pai	4.º ano ou -	27	9,6
		6.º ano	89	31,6
		9.º ano	79	28,0
		12.º ano	51	18,1
		Lic ou +	36	12,8

(continuação)

Variável	Descrição	Modalidades	Freq	%
HabMãe	Habilitação académica da mãe	4.º ano ou -	18	5,8
		6.º ano	66	21,2
		9.º ano	84	27,0
		12.º ano	94	30,2
		Lic ou +	49	15,8
HabPais	Habilitação dos pais (critério: máxima habilitação entre ambos)	4.º ano ou -	11	3,4
		6.º ano	59	18,4
		9.º ano	91	28,4
		12.º ano	98	30,6
		Lic ou +	61	19,1

Fonte: 1) *Questionário dos Alunos de 5.º ano - provas, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*; 2) *Estatísticas escolares dos Agrupamentos de Escolas participantes no estudo*

Como notas mais salientes dos dados da tabela destacam-se as seguintes:

- 1) Quase metade da coorte de alunos da amostra (43,7%) pertence a escolas situadas no sul do continente;
- 2) A maioria das entidades promotoras de EM nas AEC são autarquias locais (quase 42,7%), seguindo-se os Agrupamentos de Escolas com cerca de 40,4%, distribuindo-se os restantes 16,9% por Associações de Pais e Encarregados de Educação (7,3%) e IPSS (9,6%);
- 3) Mais de 80% dos alunos estão na idade ideal de realização da escolaridade e na amostra regista-se um ligeiro predomínio de rapazes com 54,3%;
- 4) Cerca de 3 em cada cinco alunos frequentou 3 ou 4 anos de Ensino da Música, sendo que 9,4% dos alunos não teve Ensino da Musica nas AEC e destes 36 apenas 8 alunos (22,2%) tiveram acesso a atividades de música fora da escola. Por outro lado, 9,1% dos alunos da amostra (33 alunos) não teve Ensino da Música no 4.º ano, sendo que destes só 24,2%, o equivalente a 8 alunos tiveram música fora da escola;
- 5) Cerca de 11% dos alunos já experienciaram a reprovação pelo menos por uma vez na sua vida escolar e 4,4% são repetentes no 5.º ano de escolaridade;
- 6) Quanto ao grau de dificuldade/facilidade da prova de diagnóstico de Educação Musical, em cada cinco alunos, quatro considera que foi “fácil” ou “muito fácil” (88,7%), sendo que apenas cerca de 10% achou “difícil” e 1,3% “muito difícil” (5 alunos);

- 7) Mais de um quarto dos alunos tem de se deslocar diariamente para frequentar a escola, uma vez que não moram na localidade onde fica situada a escola (30,9%);
- 8) Metade dos alunos são considerados economicamente carenciados, pois são beneficiários de apoio social escolar e estão enquadrados nos escalões A ou B;
- 9) As habilitações académicas dos pais são, no geral, relativamente baixas, sendo ainda mais baixas no caso do pai e em que quase 70% tem uma habilitação igual ou inferior ao 9.º ano de escolaridade, quando no caso das mães este valor decresce para 54%. Temos apenas 19,1% de pais com habilitação académica de licenciatura ou mais, sendo que apenas um em cinco é licenciado. A agregação das duas variáveis anteriores pelo critério ‘máxima habilitação de entre ambos’ numa variável compósita permite equilibrar um pouco mais os níveis habilitacionais do contexto familiar dos alunos como se pode constatar pela redução da categoria ‘4.º ano ou menos’ para 3,4% e o acréscimo percentual de nível académico licenciatura ou mais.

Como foi referido anteriormente, a prova de AEC-Educação Musical está organizada em dois domínios de avaliação diagnóstica – *Audição* e *Realização Musical*. Na Tabela 143 apresentam-se estatísticas descritivas do desempenho global dos alunos por domínio.

Tabela 143. *Estatísticas descritivas da prova de AEC-Educação Musical*

	Audição	Realização Musical	Pontuação Global (Audição + Realização Musical)
N	363	363	366
Média	73,5	63,4	68,5
Desvio-Padrão	11,4	16,7	11,1
Mínimo	12,0	0,0	34,0
Máximo	98,0	100,0	96,3
Percentil 25	67,5	52,0	60,8
Percentil 50	74,5	64,0	69,4
Percentil 75	80,5	76,0	76,6

Como se depreende do resumo de dados, só 363 alunos realizaram a prova no domínio *Audição* e *Realização Musical*. Houve três alunos que não fizeram a componente de *Audição* e outros três a de *Realização Musical*, porém estes não coincidem e por esta razão houve um total de 366 alunos a participar na realização das provas. A *audição* foi a componente que melhor pontuação média atingiu com 73,5% numa escala de

pontuação que vai desde 0%-100%. Como se pode verificar, mais de metade dos alunos supera a média do grupo, em todas as componentes de prova assim como nos resultados totais.

Outro aspeto a salientar diz respeito ao facto de os níveis de dispersão não serem muito elevados, a prova de *realização musical* foi a que maior grau de dispersão apresentou, ainda assim é considerada “dispersão média” para 26% de coeficiente de variação. Não obstante, com 15% de coeficiente de variação na prova diagnóstica de *audição* pode-se considerar que esta é fraca, bem como à semelhança dos resultados globais da prova com 16%.

A amplitude dos resultados é nitidamente superior na prova de *realização musical*, pois os resultados oscilam entre 0% a 100%, indicando alguma heterogeneidade neste resultados, embora estes não fujam muito das restantes médias parcelar/global dos resultados dos alunos do 5.º ano.

Situando-nos no desempenho global dos alunos na prova, sobressai que cerca de 30% dos alunos tem uma classificação “muito boa” ou “excelente”, dois em cada cinco alunos obteve pontuações globais superiores a cerca de 75%, o que de algum modo pode sugerir algum grau de facilidade das provas ou a adequação destas às atividades que foram desenvolvidas com os alunos nas AEC (Ensino da Música).

Os resultados acabam, assim, por confirmar as percepções dos alunos sobre o grau de dificuldade da prova, mostrando que estes tinham uma aproximada noção de terem estado perante uma prova “fácil/difícil” de acordo com o nível de desempenho atingido. Apenas cinco alunos percecionaram a prova como “muito difícil” e em média obtiveram classificações negativas (2,8 (min.1-máx.5)), a maioria dos alunos considerou a prova “fácil” e obteve em média classificação de 3,2 (min.1-máx.5). Perante tais percepções, as expectativas quanto aos resultados eram consequentemente altas ou quando muito moderadas e estas por sua vez vieram a corresponder ou a superar (Figura 16).

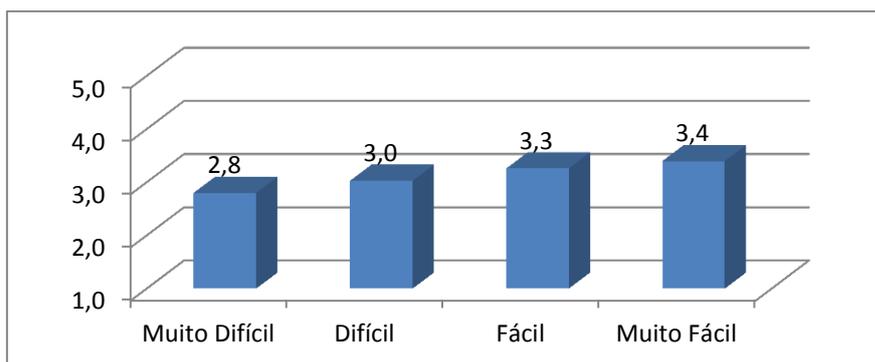


Figura 16. Nível de dificuldade da prova diagnóstica AEC- Educação Musical

Para o apuramento e análise dos perfis de desempenho dos alunos na prova diagnóstica de AEC-Educação Musical recorreremos ao algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID - *Chi-square Automatic Interaction Detector* (Kass, 1980), gerador de uma solução de estrutura não necessariamente binária e que, como já referimos atrás, permite descrever e compreender as relações entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis explicativas que podem interagir entre si. A variável resultado, designada de ‘Pontuação Global (Audição + Realização Musical)’, apresenta-se medida numa escala quantitativa, pelo que a seleção das variáveis independentes relevantes para a explicação da variável de resposta recorre ao teste F da ANOVA (Pestana & Gageiro, 2009).

Análise dos perfis de desempenho dos alunos na prova de avaliação diagnóstica de AEC-Educação Musical

A solução gerada, com a validação cruzada, projetou uma árvore com 13 nós (perfis), oito dos quais terminais, distribuídos por quatro níveis de profundidade (Apêndice C) e que usaremos com as devidas reservas na caracterização dos perfis obtidos nas ramificações sequenciais do nó raiz aos nós terminais da estrutura hierárquica de regressão gerada, dado que a proporção de variância explicada pelo modelo é de 26% (Apêndice C).

Na Figura 17 observa-se o diagrama da estrutura arbórea e as respetivas especificações.

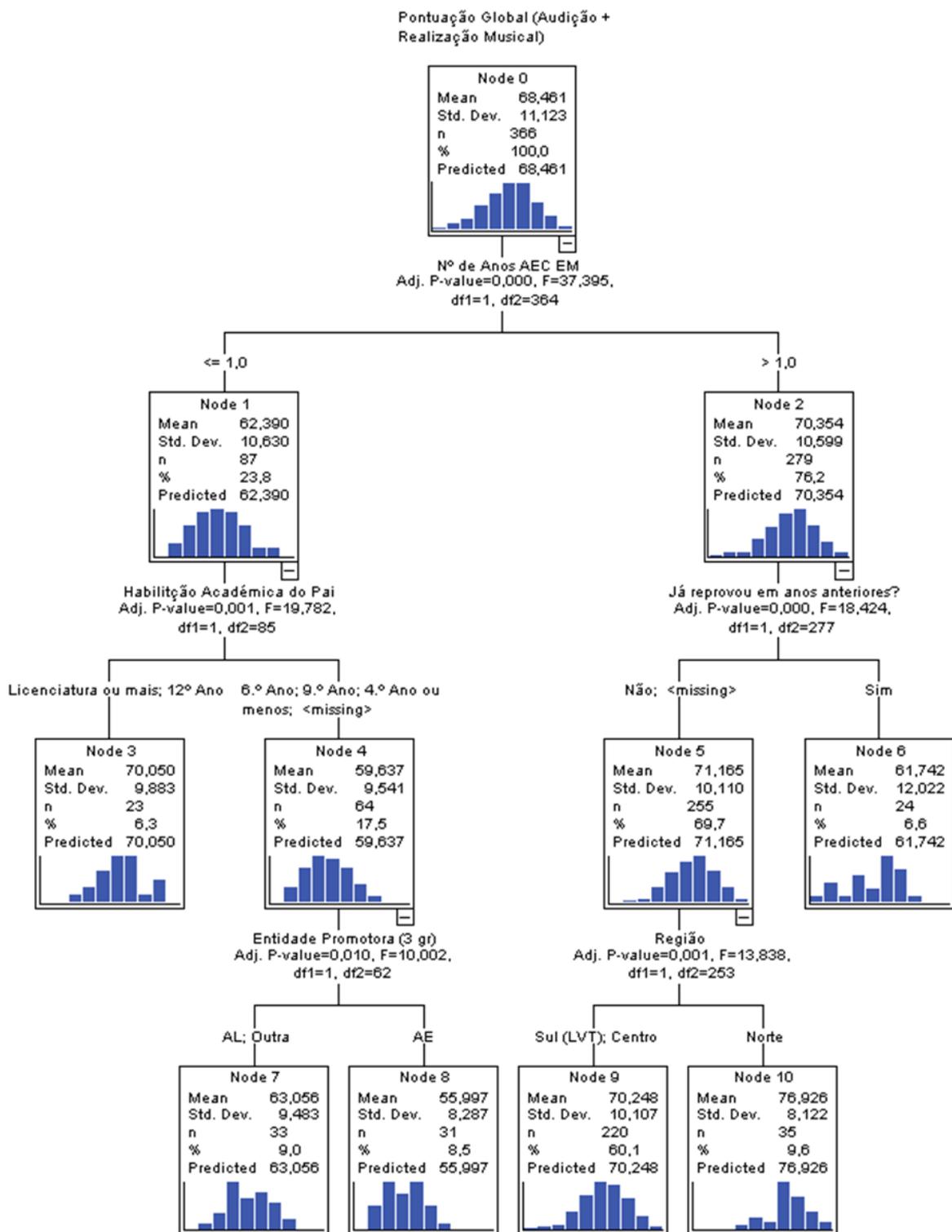


Figura 17. Estrutura hierárquica do desempenho na prova de avaliação diagnóstica de AEC-Educação Musical

Da análise do diagrama da estrutura arbórea e das respectivas especificações e resultados constantes dos quadros do Apêndice C, constata-se que:

- i) as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já descritos anteriormente a partir dos resumos estatísticos relativos à prova diagnóstica de Educação Musical, nomeadamente, no que respeita à média (68,5%) e ao desvio padrão (11,1%) dos 366 alunos não repetentes que realizaram a prova;
- ii) das dezasseis variáveis independentes que o modelo fez interagir com os resultados globais da prova de Educação Musical, três delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0,05 na explicação do perfil dos alunos com melhor desempenho. Estas variáveis são, por ordem de importância na explicação dos resultados: no primeiro nível de profundidade, o número de anos que o aluno frequentou Ensino da Música; no segundo nível a reprovação do aluno em anos anteriores (Já reprovou em anos anteriores?) e a Habilitação académica do pai; no terceiro e último nível de profundidade encontramos a entidade promotora e a ‘região’;
- iii) A variável independente com maior ordem de importância na explicação dos resultados é: em primeiro lugar, a variável número de anos de Ensino da Música (primeiro nível de profundidade), gera duas segmentações de acordo com o histórico do aluno. Alunos com 0 ou 1 ano de frequência de EM (Nó 1) obtiveram menos 7,9 pontos percentuais, correspondendo a uma variação relativa de – 5,6% do que os seus colegas que frequentaram o Ensino da Música 3 ou 4 anos tendo atingido resultados que rondam os 70,4% (Nó 5); em segundo lugar, o histórico de reprovações do aluno (segundo nível de profundidade), gerando duas segmentações de acordo com a predição ou o seu poder explicativo da classificação obtida na prova de Educação Musical, mais especificamente: Nó 5 - alunos que não têm histórico de reprovação com o grupo de *missing* ou alunos de que não temos informação sobre a existência de histórico de reprovação (n=255); Nó 2 - alunos que têm histórico de reprovação (n=24). Os alunos que não reprovaram têm classificações, em termos médios, 9,42% acima dos que têm histórico de reprovação no 1.º ciclo de escolaridade, e neste cenário de melhores resultados da prova surge a ‘região’ como variável explicativa do Nó 5, cuja estrutura sequencial de resultados apresenta pontuações médias significativamente

mais elevadas por parte dos alunos que frequentam agrupamentos de escola da região Norte - cerca de 6,68% mais elevadas- , correspondendo uma variação relativa de 4,7% dos resultados dos que frequentaram no Centro e no Sul, Ensino da Música em dois ou mais anos de escolaridade. Com efeito, regressando ao primeiro nível de profundidade, a variável habilitação académica do pai do aluno também emerge no modelo como explicativa do grupo de alunos que têm piores resultados na prova, sendo a média deste grupo de alunos de 62,4%. Quando o pai do aluno tem uma habilitação académica igual ou superior ao ensino secundário (12.º ano) há uma diferença significativa no resultado do aluno, pois em média têm resultados 10,4 pontos percentuais acima, em relação aos 64 alunos que têm pai com habilitação académica inferior ao 12.º ano de escolaridade, cuja média na prova foi de 59,6%; no terceiro nível de profundidade (para este grupo - alunos que frequentaram um ou nenhum ano de AEC de Ensino da Música e o seu pai tem habilitação académica inferior ao 12.º ano de escolaridade) o tipo de entidade promotora tem influência nos resultados da prova, sendo que quando o Ensino da Música é promovido pelo agrupamento de escolas os alunos têm menos 7,1 pontos percentuais, correspondendo a uma variação relativa de -4,4% do que os seus colegas que têm Ensino da Música promovido por outro tipo de entidade promotora, designadamente Autarquia Local, IPSS ou Associação de Pais e de Encarregados de Educação (Nó 7).

A análise da estrutura da árvore e das suas ramificações sequenciais conduz-nos a oito classes ou perfis de desempenho (nós finais), que apresentamos e descrevemos por ordem decrescente da pontuação média na prova:

- *Perfil/Nó 10*: Os alunos que constituem este perfil não têm histórico de repetência, frequentaram o Ensino de Música dois ou mais anos e frequentaram agrupamentos de escolas da região norte do país. Representam 9,6% da amostra ($n_{10}=35$) e registam uma pontuação média de 76,92%, o que corresponde, em termos de resultados na prova, a um acréscimo percentual de 8,47% relativamente à amostra geral;

- *Perfil/Nó 9*: Este perfil, o segundo com melhor média em termos de pontuação na prova (+1,8% que o perfil geral), e maior em termos de representatividade, integra 220 alunos que representam 60,1% da amostra geral, é caracterizado por alunos que frequentaram o Ensino da Música dois ou mais anos, não têm histórico de repetência e frequentaram agrupamentos de escolas das regiões centro e sul do país;

- *Perfil/Nó 3*: Este perfil, o de menor número de alunos ($n=23$) e que representa apenas 6,3% da amostra geral, com um desempenho na prova que supera 1,6% o desempenho médio, corresponde à terceira posição dos melhores resultados. Caracteriza-se por alunos que não frequentaram AEC de Ensino de Música ou frequentaram apenas um ano e que têm pai com o 12.º ano de escolaridade ou superior;

- *Perfil/Nó 7*: Este perfil representa cerca de 9% da amostra ($n_{12}=33$), regista uma pontuação média de 63,1%, ou seja, uma variação relativa de -3,69% em relação ao perfil geral. Os alunos que compõem este perfil são alunos que não frequentaram AEC de Ensino de Música ou frequentaram um ano, têm o pai com habilitação académica igual ou inferior ao 9.º ano de escolaridade e tiveram a autarquia local, IPSS ou APEE como entidade promotora das AEC, ou seja não foi o agrupamento de escolas;

- *Perfil/Nó 6*: Este perfil é o penúltimo em termos de pontuação média na prova (61,7%), com uma variação relativa de -4,6% em relação à pontuação global do perfil geral. São alunos que têm episódios de reprovação no 1.º ciclo, frequentaram AEC de Ensino da Música dois ou mais anos e representam apenas 6,6% da amostra de alunos ($n_6=24$);

- *Perfil/Nó 8*: É o que regista a pontuação média mais baixa na prova (55,9%), com uma variação relativa percentual de -8,5% face à pontuação média da amostra geral. É composto por 31 alunos, que correspondem a cerca de 8,5% da amostra. São alunos que frequentaram AEC de Ensino da Música um ou nenhum ano, sendo que tiveram o agrupamento de escolas por entidade promotora, com habilitações académicas do pai iguais ou inferiores ao 9.º ano de escolaridade.

Para facilidade de visualização dos perfis mais discriminantes face à amostra geral e de identificação de eventuais nós ‘duvidosos’ optou-se por calcular e projetar graficamente os respetivos *index* (índices) e que correspondem a um quociente ou rácio condicionado (Verdasca, 2013) obtido através da diferença entre a pontuação média na prova de cada nó terminal (perfil) e a pontuação da amostra geral (Nó 0) (Figura 18).

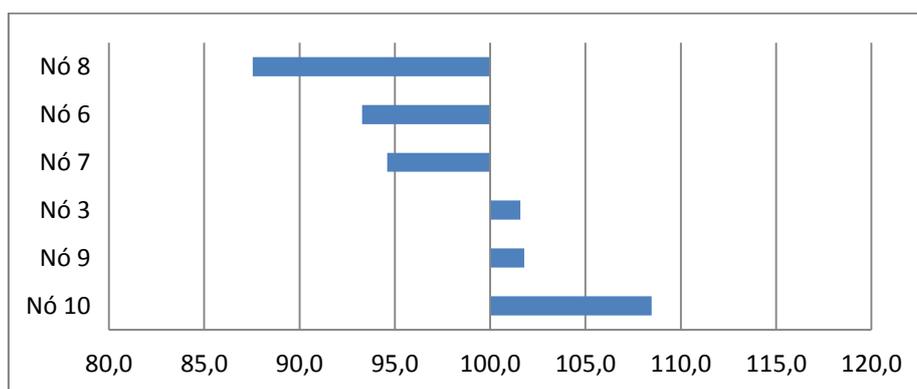


Figura 18. Projeção do índice por perfil - Perfil geral (Nó 0): Base 100

Da projeção gráfica sobressai que os perfis 10, 9 e 3 apresentam uma maior concentração de alunos com resultados superiores à média. Os dois pares de perfis de maior contraste são, por conseguinte, os pares (10, 8) e (9, 6), cujas diferenças, em média são, respetivamente, de 24 e 9 pontos aproximadamente.

4.3. Provas de Educação Física

Na Tabela 144 apresenta-se a caracterização dos 398 alunos que integram a amostra de alunos que realizou a prova de diagnóstico AEC-Educação Física, nomeadamente no que respeita a atributos pessoais, sociais e económicos dos alunos e elementos de natureza institucional e geográfico-territorial relacionados com as entidades promotoras das AEC e respetivos locais de ensino e aprendizagem.

Para efeitos de análise dos perfis de desempenho quer na prova diagnóstica quer no final do 1.º período, foram excluídos 39 alunos repetentes do 5.º ano, sendo a amostra final constituída por 359 alunos.

Tabela 144. *Variáveis referentes a atributos sociográficos, institucionais e geográfico-territoriais dos alunos que realizaram a prova AEC- Educação Física*

Variável	Descrição	Modalidades	Freq	%
Reg	Região	Norte	92	24,3
		Centro	104	27,5
		Sul	182	48,1
EP	Entidade Promotora	Ag.Escolas	135	33,9
		Autarquia	167	42,0
		APEE	48	12,1
		IPSS	48	12,1
Gen	Género	Feminino	187	47,0
		Masculino	211	53,0
Id	Idade (2 gr)	≤10 anos	333	84,3
		≥11 anos	62	15,7
N.º AnosAFDAEC	N.º de anos de frequência de AFD nas AEC	0 anos	56	14,1
		1 ou 2 anos	60	15,1
		3 ou 4 anos	282	70,9
AFD4.ºAEC	Tiveste AFD no 4.º ano de AEC?	Não	55	14,2
		Sim	332	85,8
AFDForaEsc	Tiveste AFD fora da Escola?	Não	198	51,2
		Sim	189	48,8
RepAnosAnt	Reprovação em anos anteriores	Não	290	89,8
		Sim	33	10,2
NIk5	Frequênta o 5.º ano pela 1.ª vez?	Sim	359	90,2
		Não	39	9,8
NivDiffProva	Nível de dificuldade de prova de diagnóstico de AFD	Muito Difícil	14	3,7
		Difícil	79	20,6
		Fácil	186	48,6
		Muito Fácil	104	27,2
LocEsc	A Escola situa-se na localidade onde mora o aluno?	Não	113	35,2
		Sim	208	64,8
ASE	Escalão do apoio social escolar do aluno	Escalão A	99	29,5
		Escalão B	69	20,5
		Sem escalão	168	50,0
HabPai	Habilitação académica do pai	4.º ano ou -	26	8,8
		6.º ano	91	30,8
		9.º ano	81	27,5
		12.º ano	61	20,7
		Lic ou +	36	12,2

(continuação)

Variável	Descrição	Modalidades	Freq	%
HabMãe	Habilitação académica da mãe	4.º ano ou -	23	7,3
		6.º ano	66	21,0
		9.º ano	80	25,4
		12.º ano	87	27,6
		Lic ou +	59	18,7
HabPais	Habilitação dos pais (critério: máxima habilitação entre ambos)	4.º ano ou -	13	3,3
		6.º ano	59	14,8
		9.º ano	92	23,1
		12.º ano	90	22,6
		Lic ou +	66	16,6

Fonte: 1) *Questionário dos Alunos de 5.º ano - provas, in Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo*; 2) *Estatísticas escolares dos Agrupamentos de Escolas participantes no estudo*

Como notas mais salientes dos dados da tabela destacam-se as seguintes:

- 1) Quase metade da *coorte* de alunos da amostra (48,1%) pertence a escolas situadas no sul do continente;
- 2) A maioria das entidades promotoras de AFD são Autarquias Locais (quase 42%), seguindo-se os Agrupamentos de Escolas (47%), distribuindo-se os restantes 24,2% por Associações de Pais e Encarregados de Educação (12,1%) e IPSS (12,1%);
- 3) Mais de 80% dos alunos estão na idade ideal de realização da escolaridade e na amostra regista-se um ligeiro predomínio de rapazes (53%);
- 4) Cerca de três em quatro alunos frequentou três ou quatro anos de AFD, sendo que 14% dos alunos não teve Atividade Física e Desportiva nas AEC e destes 56 apenas 18 alunos (32,1%) tiveram acesso a atividades físicas e desportivas fora da escola. Por outro lado, 14,2% dos alunos da amostra (55 alunos) não teve Atividade Física e Desportiva no 4.º ano, sendo que destes só 45,5%, (n=25) dos alunos tiveram atividades físicas fora da escola;
- 5) Cerca de 10% dos alunos já experienciaram a reprovação pelo menos por uma vez na sua vida escolar e 9,8% são repetentes no 5.º ano de escolaridade;
- 6) Quanto ao grau de dificuldade/facilidade da prova de diagnóstico AEC-Educação Física, em cada quatro alunos três considera que foi fácil ou muito

fácil, sendo que apenas 20,6% (n=79) considerou “difícil” e 3,7% “muito difícil” (n=14);

- 7) Mais de um terço dos alunos tem de se deslocar diariamente para frequentar a escola, uma vez que não residem na localidade onde fica situada a escola (35,2%);
- 8) Metade dos alunos beneficia de apoio social escolar e estão enquadrados nos escalões A ou B;
- 9) As habilitações académicas dos pais são, no geral, relativamente baixas, sendo ainda mais baixas no caso do pai e em que quase 70% tem uma habilitação igual ou inferior ao 9.º ano de escolaridade, quando no caso das mães este valor é de 53,7%. Temos apenas 16,6% de pais com habilitação académica de licenciatura ou mais, sendo que apenas um em seis é licenciado. A agregação das duas variáveis anteriores pelo critério ‘máxima habilitação de ambos’ numa variável compósita permite equilibrar um pouco mais os níveis habilitacionais do contexto familiar dos alunos como se pode constatar pela redução da categoria ‘4.º ano ou menos’ para 3,3%.

A prova de AEC-Educação Física está organizada em quatro áreas de avaliação diagnóstica: 1) Jogos de equipa- que se traduz em situação de prova num jogo “Bola ao fundo”; 2) Jogo de Raquetas que foi avaliado mediante concurso a pares-batimentos em cooperação; 3) Ginástica através de percurso de habilidades gímnicas; e 4) Patinagem através de percurso em patins. Em cada uma destas áreas a pontuação incidu em técnicas ou ‘*habilidades*’ dos respetivos exercícios (Tabela 145).

Tabela 145. *Componentes da Prova Diagnóstica de Atividade Física e Desportiva*

Área de Avaliação	Situação de Prova	Habilidades
Jogos de equipa	Jogo “ Bola ao fundo”	Desmarcação; passe/receção; progressão e finalização
Jogos de raquetas	Concurso a pares - batimentos em cooperação	Batimento da bola com raqueta;
Ginástica	Percurso de habilidades gímnicas	Cambalhota à frente e à retaguarda, passagem por pino; Salto ao eixo; marcha à frente e atrás na trave baixa; salto à corda;
Patinagem	Percurso em Patins	Deslize, curva e travagem em patins

Na tabela 146 apresentam-se estatísticas descritivas do desempenho global dos alunos e por área de avaliação. Como se depreende do resumo de dados, só 93 alunos realizaram a prova no domínio *Patinagem* e 354 Jogo “*Bola ao Fundo*”, foi a componente que melhor pontuação média atingiu com 81,3% numa escala de pontuação que vai desde 0%-100%. Ao invés, constata-se que a prova de patinagem é a que apresenta na escala a pontuação média mais baixa com 7,1% e um desvio padrão comparativamente às restantes áreas mais baixo, dando alguma consistência a esta pontuação. A área de *Raquetas* apresenta pontuação média positiva de 61,9% e *Ginástica* tem 35,8% em termos de resultado médio, apenas ¼ destes alunos tem resultados superiores a 50%.

Outro aspeto a salientar diz respeito ao facto de os níveis de dispersão, recorrendo ao coeficiente de variação, serem muito elevados em todas as áreas de avaliação, não obstante, com 34% de coeficiente de variação na prova diagnóstica de *Bola ao Fundo* pode-se considerar que esta relativamente às restantes a modalidade de maior consenso.

Tabela 146. *Estatísticas descritivas da prova de AEC-Educação Física*

	Ginástica	Patinagem	Raquetas	Bola ao Fundo	Pontuação global
N	359	93	359	354	358
Missing	0	266	0	5	1
Média	35,8	7,1	61,9	81,3	56,7
Desvio-Padrão	23,5	18,4	38,9	27,6	23,3
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	100	90	100	100	100
Percentil 25	16,7	0,0	33,0	57,1	41,6
Percentil 50	33,3	0,0	67,0	100,0	57,1
Percentil 75	50,0	0,0	100,0	100,0	76,7

A amplitude dos resultados percorre toda a escala nas várias áreas de avaliação diagnóstica, à exceção de patinagem, que atinge a sua pontuação máxima nos 90%. Pode-se afirmar que estamos perante uma grande heterogeneidade nestes resultados.

Situando-nos no desempenho global dos alunos na prova, sobressai que cerca de ¼ dos alunos tem uma classificação muito boa ou excelente, 1 em cada quatro alunos obteve pontuações globais superiores a cerca de 75,7%.

Os resultados acabam, assim, por confirmar as perceções dos alunos sobre o grau de dificuldade da prova, mostrando que estes tinham uma aproximada noção de terem estado perante uma prova “fácil”/”difícil” de acordo com o nível de desempenho

atingido. Os 85 alunos que perceberam a prova por “muito difícil” e “difícil” em média obtiveram classificações negativas (31,5% e 45,7% respetivamente) e a maioria dos alunos considerou a prova “fácil” e “muito fácil” obtiveram em média classificação de 57% e de 68,4%, respetivamente.

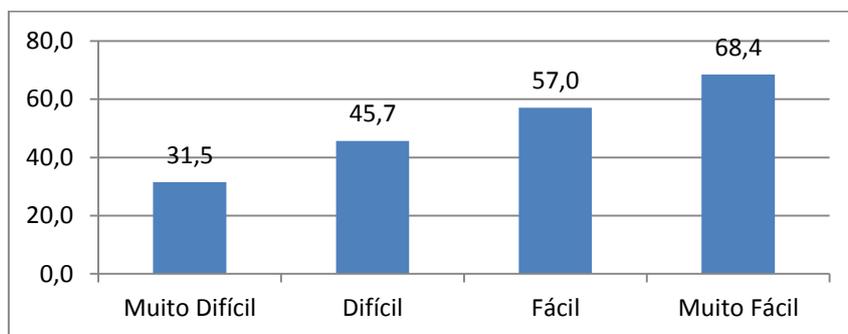


Figura 19. *Nível de dificuldade da prova diagnóstica AEC- Educação Física*

Para o apuramento e análise dos perfis de desempenho dos alunos na prova diagnóstica de Educação Física recorreremos ao algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID - *Chi-square Automatic Interaction Detector* (Kass, 1980), gerador de uma solução de estrutura não necessariamente binária e que, como já referimos atrás, permite descrever e compreender as relações entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis explicativas que podem interagir entre si. A variável resultado, designada de ‘Pontuação global’, apresenta-se numa escala quantitativa, pelo que a seleção das variáveis independentes relevantes para a explicação da variável de resposta recorre ao teste F da ANOVA (Pestana & Gageiro, 2009).

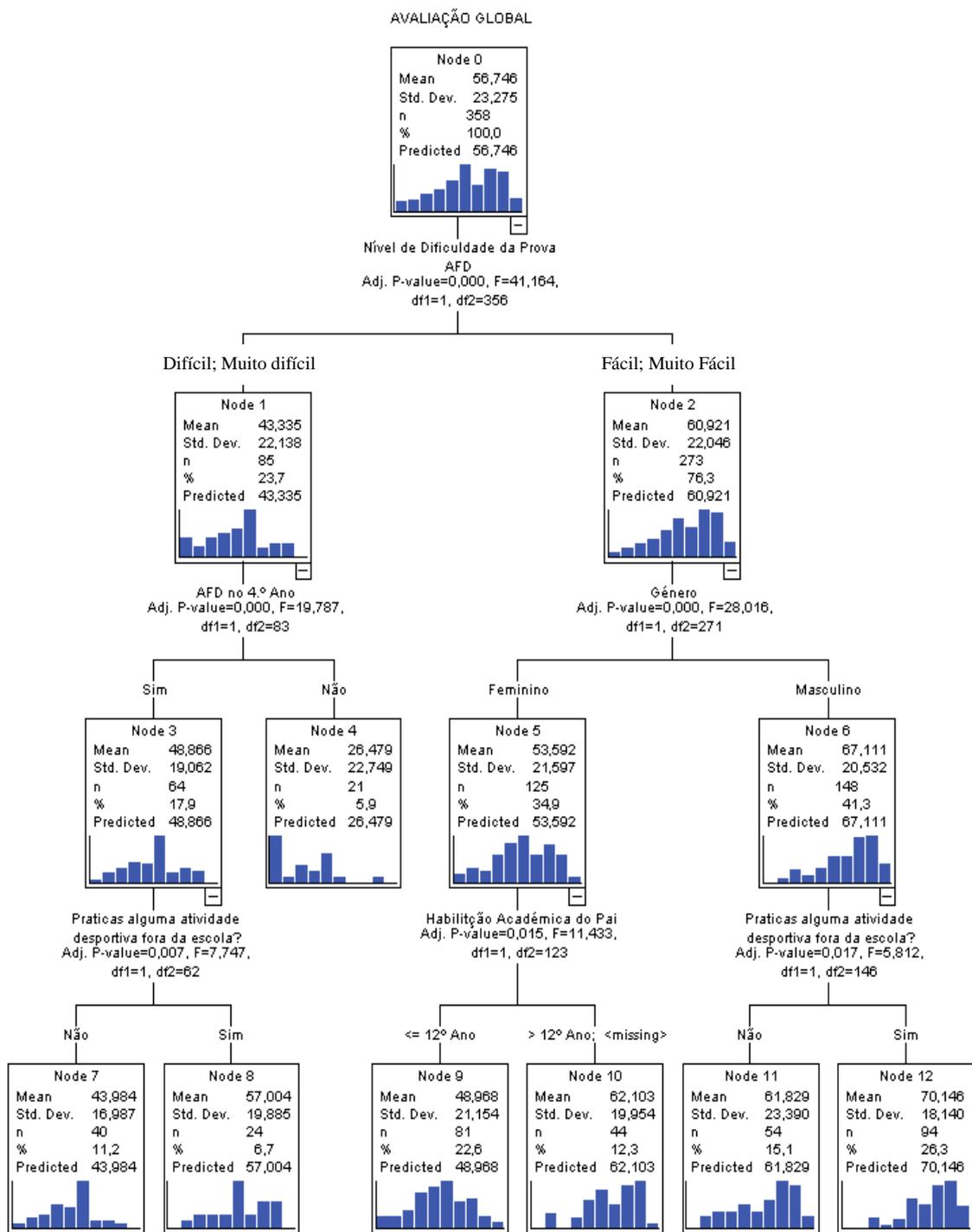
Análise dos perfis de desempenho dos alunos na prova de avaliação diagnóstica de AEC-Educação Física

A solução gerada, com validação cruzada, projetou uma árvore com 12 nós (perfis), sete dos quais terminais, distribuídos por três níveis de profundidade (Apêndice D) e que usaremos com as devidas reservas na caracterização dos perfis obtidos nas ramificações sequenciais do nó raiz aos nós terminais da estrutura hierárquica de regressão gerada, dado que a proporção de variância explicada pelo modelo é de 27% (Apêndice D).

Observando o diagrama da estrutura arbórea (Figura 20) e as respetivas especificações e resultados constantes dos quadros do Apêndice D, constata-se que:

- i) as estatísticas do nó raiz (Nó 0) confirmam os valores já descritos anteriormente a partir dos resumos estatísticos relativos à prova de Educação Física, nomeadamente, no que respeita à média (56,75%) e ao desvio padrão (23,27%) dos 358 alunos não repetentes que realizaram a prova;
- ii) das catorze variáveis independentes que o modelo fez interagir com os resultados globais da prova de Educação Física, cinco delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0,05 na explicação do perfil dos alunos com melhor desempenho. Estas variáveis são, por ordem de importância na explicação dos resultados: no primeiro nível de profundidade, a ‘perceção do aluno do nível de dificuldade da prova de AFD’; no segundo nível, a ‘frequência de AFD nas AEC’; o ‘género’, e num terceiro nível de profundidade a ‘prática de alguma atividade desportiva fora da escola’ e a ‘habilitação académica do pai’;
- iii) a variável independente com maior ordem de importância na explicação dos resultados é: em primeiro lugar, as ‘perceções dos alunos do grau de dificuldade da prova’ (primeiro nível de profundidade), gerando-se duas segmentações de acordo com o “grau de dificuldade percebido” e em que os alunos que consideraram a prova “fácil” ou “muito fácil” (Nó 2) obtiveram mais 17,6 pontos percentuais, correspondendo a uma variação relativa de +7,2% do que os seus colegas que a consideraram “difícil” ou “muito difícil” (Nó 1); em segundo lugar, analisando o grupo de alunos que teve uma média de resultados abaixo da pontuação geral de referência (Nó 0), encontramos como variável explicativa deste resultado associado ao ‘grau de dificuldade’, a frequência de AFD no 4.º ano de escolaridade, verificando-se que a média nas provas, dos alunos que não frequentaram AFD (n=21), é significativamente inferior à média obtida pelos que frequentaram AFD no 4.º ano de escolaridade (n=64), sendo de 26,5% e 48,9%, respetivamente; Os alunos do Nó 3 (n=64) baixam consideravelmente as suas notas quando não praticaram AFD fora da escola, enquanto os alunos que tiveram acesso a atividades físicas fora da escola aumentaram os seus resultados na prova em média 13,2%, correspondendo a uma variação relativa de +5,7% do que os

seus colegas que não frequentaram este tipo de atividades fora da escola; em terceiro lugar, ao estudarmos as variáveis preditivas de valores médios acima da pontuação geral de referência (Nó 0=56,7%), vislumbramos os alunos que perceberam a prova como “fácil” ou “muito fácil” com um aumento significativo de 4,17 pontos percentuais. Este grupo de alunos representa 76,3% da amostra e apresenta-nos o ‘género’ como uma variável explicativa da segregação em dois subgrupos, designadamente as raparigas com uma média inferior, tendo o Nó 2 por referência, ou seja, baixam a média 7,3% enquanto os rapazes aumentam a média 7,2%. Como variáveis explicativas das médias das raparigas abaixo dos nós de referência 0 e 2, encontramos num terceiro nível de profundidade, a ‘habilitação académica do pai’, sendo que quanto mais elevada esta for, melhor é a classificação da aluna nas provas diagnósticas de Educação Física em cerca de 13,1%, pois pais com habilitação académica superior ao 12.º ano têm um efeito na média das suas filhas explicando 6,4% da variação relativa em relação às alunas que têm o pai com habilitação académica inferior ao 12.º ano de escolaridade. As variáveis explicativas dos resultados médios dos rapazes acima da média 10,4%, em relação ao nó de referência 0, são mais uma vez o ‘acesso a atividades físicas fora da escola’ que se traduz num acréscimo nos resultados da prova, em média 8,3% em relação aos alunos que não frequentaram atividades físicas e desportivas fora do contexto escolar.



A análise da estrutura da árvore e das suas ramificações sequenciais conduz-nos a oito classes ou perfis de desempenho (nós finais), que apresentamos e descrevemos por ordem decrescente da pontuação média na prova:

- *Perfil/Nó 12*: Os alunos que constituem este perfil percecionaram a prova como “fácil”, são do sexo masculino e praticaram alguma atividade desportiva fora da escola. Representam 26,3% da amostra ($n_{12}=94$) e registam uma pontuação média de 70,15%, o que corresponde, em termos de resultados na prova, a um acréscimo percentual de 13,4% relativamente à amostra geral;
- *Perfil/Nó 10*: Este perfil, o segundo com melhor média em termos de pontuação na prova (+5,4% que o perfil geral), integra 44 alunos que têm o pai com uma habilitação académica superior ao 12.º ano, são do sexo feminino e percecionaram com facilidade a execução da prova de Educação Física, representam 12,3% da amostra;
- *Perfil/Nó 11*: É composto por 54 alunos, que correspondem a 15,1% da amostra geral, com um desempenho na prova que supera em 5,1% o desempenho médio, colocando este nó na terceira posição dos melhores resultados. Caracteriza-se por alunos do sexo masculino que frequentaram AFD no âmbito das AEC e não fora da escola, percecionando a prova como “fácil” ou “muito fácil”;
- *Perfil/Nó 8*: É um dos perfis com menos alunos ($n_8=24$), correspondendo a cerca de 7% da amostra, estes alunos apresentam um índice de desempenho positivo, muito aproximado da média (57,0) em relação ao perfil geral (Nó 0), ou seja, ligeiramente inferior em cerca de 0,3% em relação à pontuação média global da prova. Este nó é constituído por alunos que frequentaram atividades físicas e desportivas fora do ambiente AEC e AFD em ambiente AEC, e que ainda assim, percecionaram a prova como “difícil”;
- *Perfil/Nó 9*: É o segundo maior grupo em termos de representatividade da amostra, composto por 81 alunos, que correspondem a 22,6% da amostra geral, com um desempenho médio na prova de 49%, ou seja, 7,7% abaixo dos resultados do grupo geral. São alunos que percecionaram a prova “fácil” ou “muito fácil”, são do sexo feminino e os seus pais possuem níveis de escolaridades iguais ou inferiores ao 12.º ano;

- *Perfil/Nó 7*: Este perfil, é o penúltimo em termos de pontuação média na prova (43,9%), com uma variação relativa de -7,2% em relação à pontuação global do perfil geral. São alunos que frequentaram AFD no 4.º ano de escolaridade e que percecionaram a prova como “difícil”, representam 11,2% da amostra de alunos ($n_2=40$);
- *Perfil/Nó 4*: Este perfil, o de menor número de alunos e representando apenas cerca de 5,9% da amostra ($n_4=21$), é o que regista a pontuação média mais baixa na prova (26,4%). Os alunos que compõem este perfil são alunos que percecionaram a prova “difícil” ou “muito difícil”, tiveram AFD no 4.º ano de escolaridade e não tiveram atividades físicas fora da escola.

Para facilidade de visualização dos perfis mais discriminantes face à amostra geral e de identificação de eventuais nós ‘duvidosos’ optou-se por calcular e projetar graficamente os respetivos *index* (índices) e que correspondem a um quociente ou rácio condicionado (Verdasca, 2013) obtido através da diferença entre a pontuação média na prova de cada nó terminal (perfil) e a pontuação da amostra geral (Nó 0) (Figura 21).

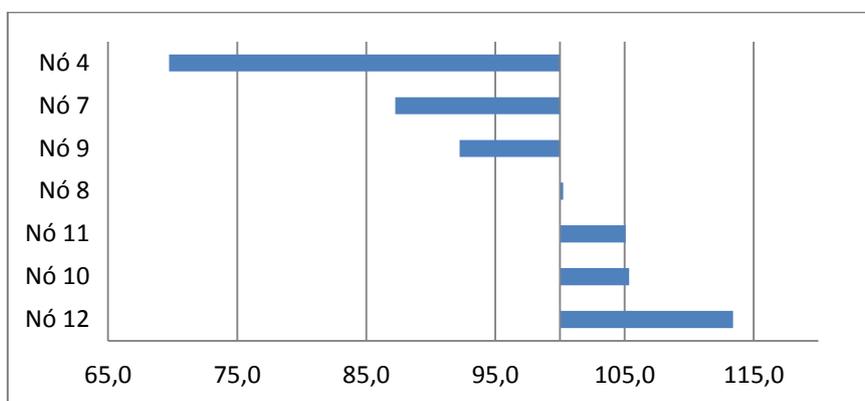


Figura 21. Projeção do índice por perfil - Perfil geral (Nó 0): Base 100

Em síntese, a solução gerada pelo modelo apresenta uma estrutura hierárquica começando por separar os alunos pela própria perceção do grau de dificuldade da prova, designadamente alunos que consideraram “difícil” e “muito difícil” e os que consideraram “fácil” e “muito fácil”. Estas duas classes constituídas no primeiro nível de profundidade vão gerar novas segmentações até um terceiro nível de profundidade,

com constituição de novos grupos de homogeneidade (perfis) em função do ‘género’, e da ‘frequência de AFD no 4.º ano de escolaridade’, a ‘frequência de atividades físicas fora da escola’ e da ‘habilitação académica do pai’.

5. Impacto das AEC nos alunos (2.º ciclo)

A avaliação de impacto está relacionada com a identificação de efeitos numa determinada ação causado por uma determinada atividade de desenvolvimento ou conjunto de atividades levada a efeito no âmbito de um determinado programa ou projeto (Banco Mundial, 2004). De um modo geral, é usada com o objetivo de medir os resultados e impactos dessa atividade e saber distingui-los da influência de outros fatores externos, mas também como suporte de informação à tomada de decisão quanto à expansão, modificação ou eliminação de projetos, programas ou políticas, para colher ensinamentos para melhorar a conceção e gestão de atividades futuras, ou para aumentar o grau de responsabilização pelos resultados (*ibid.*). No documento *Monitorização & Avaliação*, editado pelo Banco Mundial, reconhece-se que “uma avaliação aleatória das concepções, envolvendo a recolha de informações sobre projectos e grupos de controlo em duas ou mais ocasiões, fornece a análise estatística mais rigorosa dos impactos do projecto e da contribuição de outros factores” (*ibid.*, p.23). Mas também se sublinha no mesmo documento a ideia de que “na prática é quase impossível usar estas concepções por razões de custo, tempo e limitações metodológicas ou éticas (...) [pelo que] na maior parte das avaliações de impacto utilizam-se concepções menos caras e menos rigorosas” (*ibidem*).

Em termos de modelos, ‘as avaliações de impacto *ex-post*’ constituem uma alternativa às concepções quase experimentais com comparações das populações e dos grupos de controlo, antes e depois, e inscrevem-se nas ‘avaliações de apreciação rápida’,

combinando entrevistas de grupo, informadores chave, estudos de casos e dados secundários. Podem utilizar-se métodos participativos que levem os grupos a identificar as mudanças resultantes do projeto e a triangulação para comparar dados de diferentes fontes, podendo produzir-se estudos de casos sobre indivíduos ou grupos para se conseguir um entendimento mais aprofundado do processo de mudança (*ibid.*, p. 24).

Com efeito, no caso em análise, não está em estudo a aplicação de um determinado método, ou de uma determinada tecnologia, junto de um grupo populacional num determinado contexto e no âmbito de um determinado programa ou projeto específico, mas antes o desempenho de grupos de alunos numa determinada área curricular, todavia, em níveis de escolaridade distintos e com orientações curriculares e programáticas distintas, asseguradas e desenvolvidas por diferentes formadores (técnicos AEC) e professores, com afiliações institucionais, vínculos laborais, códigos de conduta profissional e responsabilidades educativas igualmente distintas, mas também e necessariamente, decorrente da diferente natureza da matriz curricular em que se funda a atividade formativa e pedagógico-didática que desenvolvem, com métodos de trabalho e abordagens metodológicas diferenciados, critérios de avaliação e processos de observação e testagem baseados noutras premissas, focados sob outros ângulos, realizados em momentos temporais distintos e com alunos num estágio diferente de maturidade.

5.1. O caso da disciplina de Inglês

Na análise do desempenho escolar na disciplina de Inglês dos alunos do 5.º ano, não nos é possível dispor de grupos de controlo, nem tal se afiguraria adequado face à finalidade do estudo em questão, pelo que seguimos uma abordagem próxima da dos modelos de ‘avaliação de impacto *ex-post*’, recorrendo para o efeito aos níveis da disciplina em pauta final de período letivo, atribuídos e validados em conselhos de turma dos respetivos agrupamentos escolares no final do 1.º período do corrente ano letivo e ao quociente entre esses níveis de desempenho e as pontuações convertidas em nível de 1 a 5 da prova de avaliação diagnóstica de AEC-Inglês. Relativamente a estes alunos, dispomos em base de

um conjunto de dados relacionados com os resultados da prova de avaliação diagnóstica de AEC-Inglês por estes realizada no arranque do ano letivo e com informação sobre fatores contextuais de natureza sociodemográfica, institucional e organizacional que mobilizaremos de forma conjunta e faremos interagir na comparação dos resultados das aprendizagens de AEC-Inglês e dos níveis obtidos no 5.º ano de escolaridade na disciplina de Inglês. De todo o modo, tendo em conta que a construção de um índice de evolução dos resultados apura-se com base em margens potenciais de crescimento diferentes uma vez que os alunos cujas pontuações na prova de Inglês foram, por hipótese, convertidas no nível 5 dispõem de uma margem de crescimento zero, este índice tende (teoricamente) a inflacionar os casos dos alunos com baixas pontuações na prova e a penalizar (teoricamente) os alunos com pontuações elevadas, fragilizando a sua leitura e interpretação, pelo que, se optou por utilizar apenas como variável resultado, na medição da evolução de desempenho entre o início e o final do 1.º período, os níveis em pauta obtidos pelos alunos na disciplina de Inglês (Ing5_1P\1314).

Apesar dos condicionalismos expostos, importa estabelecer uma linha de comparação e ligação entre os resultados na prova diagnóstica e os níveis de desempenho escolar no 5.º ano, retomamos o modelo de análise anterior fazendo agora incorporar a variável ‘Inglês_AEC (Global%)’ como variável preditora e mantendo no modelo estatístico as variáveis explicativas anteriormente mobilizadas na exploração e identificação dos perfis de desempenho. Esta opção permite a comparação das estruturas arborescentes de desempenho académico dos alunos e indagar eventuais tendências de evolução dos resultados dos alunos nos dois momentos avaliativos.

A opção tomada prende-se, por um lado, com a versatilidade dos modelos discriminantes lógicos na exploração de estruturas complexas, permitindo a descoberta e identificação de relações entre uma variável resultado e múltiplas variáveis preditoras e a explicação de uma variável resposta por via de um conjunto de covariáveis e suas interações, daí recorrermos de novo ao algoritmo heurístico (EXHAUSTIVE) CHAID para a seleção e apuramento das variáveis significativamente relevantes nos resultados académicos do 5.º ano na disciplina de Inglês; por outro lado, porque a análise pelo método das árvores de regressão, com recurso ao algoritmo CHAID, disponível no *Package IBM SPSS Statistics 22*, permite, se necessário, forçar a entrada de variáveis hipoteticamente explicativas na segmentação da estrutura dos resultados e, deste modo, concluir se os

resultados obtidos na prova diagnóstica de AEC-Inglês se correlacionam ou não significativamente com os níveis alcançados pelos mesmos alunos no 5.º ano na disciplina de Inglês no final do 1.º período. Se a variável em causa (desempenho na prova de AEC-Inglês) emergir no primeiro nível de profundidade sem forçamento de entrada, tal significa que a mesma é, de todas as variáveis preditoras utilizadas no modelo, a mais importante estatisticamente na discriminação lógica e condicionamento dos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês; ainda assim, e com o propósito de reduzir os riscos de espuriedade, tal não significa que não ensaiemos a desocultação de variáveis que já anteriormente emergiram como fortemente explicativas do desempenho académico dos alunos, forçando a sua entrada no modelo estatístico de análise; por último, o modelo de análise requer, pela própria metodologia adotada, a necessidade de estabelecer comparações entre as soluções apuradas nos dois momentos, no sentido da captação e descoberta de sentido na interpretação dos próprios resultados e de modo a evitar conclusões baseadas em relações espúrias.

5.1.1. Análise dos perfis de desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês (1.º período letivo)

Como referimos atrás e está descrito na tabela resumo decorrente da aplicação do algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID aos dados (Apêndice E), está em causa a exploração e o estudo das relações entre a variável resposta ‘Ing5_1P (1314)’ e o conjunto de variáveis explicativas que podem interagir entre si. A solução obtida, com validação cruzada e sem entrada forçada de variáveis, projetou uma árvore com vinte nós, doze deles terminais, distribuídos por três níveis de profundidade (Apêndice E) e que usaremos com alguma cautela na caracterização dos perfis obtidos e na interpretação dos resultados dado que a proporção de variância explicada pelo modelo é de 42% (Apêndice E).

Observando a estrutura arbórea projetada (Figura 22) e os correspondentes resumos e especificações constantes dos quadros do Apêndice E, depreende-se que:

- i) as estatísticas do nó raiz (Nó 0) mostram que entre os dois momentos se regista a ‘mortalidade’ de um aluno na amostra geral ($n=465$), que o desempenho médio em Inglês (5.º ano) se situa, na escala de 1 a 5, entre o razoável e o bom (3,458), cujo resultado, conjugado com o do desvio padrão, sugere estarmos perante uma amostra de alunos com uma variação relativa de resultados de 27%, o que indicia uma certa heterogeneidade dos resultados dos alunos na disciplina de Inglês;
- ii) das dezasseis variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável resultado ‘Ing5_1P (1314)’, sete delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0,05 na explicação dos perfis dos alunos com melhor desempenho académico na disciplina de Inglês (5.º ano). Por ordem decrescente de importância na explicação do desempenho em Inglês emerge, em primeiro lugar, a variável ‘Inglês_AEC (Global%)’, segmentando a amostra geral em quatro grupos numa linha tendencial de resultados fortemente interrelacionados e no sentido de que os níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Inglês no final do 1.º período são tanto mais elevados quanto os resultados que aqueles tinham alcançado na prova diagnóstica de Inglês_AEC.

Tendo ficado evidenciado que os resultados na prova de AEC-Inglês projetam fortes sinais da presença de lógicas e estruturas de dominância social e cultural na escola por via dos contextos familiares de proveniência dos alunos, não podemos, todavia, deixar de sublinhar a dependência e associação observada entre as duas variáveis, ademais, quando o processo de interação não decorreu de qualquer forçamento de entrada no modelo estatístico da variável explicativa ‘Inglês_AEC (Global%)’, mas de um processo livre e exclusivamente relacionado com a força explicativa desta nos resultados do 1.º período na disciplina de Inglês. A relação de associação entre ambas está bem evidenciada nas médias de desempenho académico em Inglês de cada uma das subamostras que compõem, no primeiro nível de profundidade, os nós intermédios 1, 2, 3 e 4, todas elas com tamanhos que ascendem a valores iguais ou superiores a 20% em termos de

representação da amostra geral e em que a uma pontuação média mais baixa na prova de AEC-Inglês corresponde também um desempenho médio mais baixo em Inglês no 5.º ano, e assim sucessivamente, numa linearidade de correspondência de resultados nos quatro perfis (nós). Assim, à pergunta ‘que impacto têm as AEC-Ensino do Inglês nos resultados escolares do 5.º ano de Inglês?’, a análise comparativa das estruturas dos diagramas arbóreos leva-nos a concluir que o impacto é muito positivo, por via da força segmentativa e de discriminação que a primeira variável (‘Ing_AEC (Global%)’) exerce na segunda (‘Ing5_1P (1314)’), ao surgir, de entre todas as outras, como a variável mais significativa na partição da amostra.

Face aos objetivos do estudo em causa, dispensamo-nos de escarpelizar a estrutura arbórea gerada pelo modelo, detendo-nos apenas em alguns aspetos que nos pareçam mais relevantes para a compreensão de um fenómeno sempre complexo, como é o da evolução dos resultados académicos, ademais, nas circunstâncias contextuais e metodológicas a que tivemos já oportunidade de aludir atrás, aquando da necessidade de introduzir uma nota justificativa prévia a propósito dos modelos de impacto.

Neste sentido, parece-nos ser particularmente relevante - até pela coerência dos resultados gerados pelo algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID e projetados na estrutura hierárquica representada no diagrama da Figura 22 com a estrutura de resultados resumida no diagrama da Figura 14 e as leituras e interpretações que deles fizemos -, explorar quer na vertical quer na horizontal, alguns contrastes interperfis e respetivos sentidos de evolução do desempenho académico. Detendo-nos nos perfis terminais com um *index* de desempenho médio mais elevado, ou seja, associados às subamostras de alunos que sobre desempenham academicamente face ao referente geral (Nó 0), verifica-se, por exemplo, que:

- i) os alunos que integram o perfil 19, apesar de derivarem de um segmento que na hierarquia das pontuações médias na prova diagnóstica de AEC-Inglês ocupa o segundo lugar, separa-se dos restantes perfis do seu segmento de origem pelo nível de escolaridade da mãe e supera mesmo o perfil 12, que integra o segmento derivado da subamostra com melhores pontuações médias na prova diagnóstica, todavia, sendo composto por alunos cujas mães possuem qualificações académicas inferiores às dos alunos do perfil 11;

- ii) de sublinhar também a menor influência que parece existir na região norte do efeito das estruturas e lógicas de dominância social e cultural nos resultados e na sua evolução na ramificação sequencial Nó 3 -> Nó 10 -> Nó 19²⁷. Tratando-se de um segmento que tem a sua origem num nó (Nó 3) que ocupa o segundo lugar na hierarquia das pontuações na prova diagnóstica e uma escolaridade das mães que agrega ensino secundário com 6.º ano, o fator região norte empurrou este perfil para a posição de 3.º melhor em termos de desempenho no 5.º ano;
- iii) O efeito de escolaridade da mãe projeta-se de novo, mas por razões inversas às anteriores quando se procede à comparação dos perfis 14 e 15, ou seja, perfis que integram alunos com historiais de repetência e têm origem no segmento subamostral com pontuações médias mais baixas na prova diagnóstica. O perfil 14, com um desempenho médio de 3,4, ascende ao 6.º lugar da hierarquia do conjunto dos doze perfis finais em termos de rendimento académico, superando o seu par (Nó 15) o antepenúltimo nos resultados;
- iv) igualmente interessante parece ser o contraste de género, registando-se uma tendência de quebra de desempenho dos rapazes face às raparigas na transição do 4.º para o 5.º ano.

As análises anteriores vêm reforçar a ideia de que a AEC de Ensino do Inglês tem um efeito positivo no desempenho académico dos alunos na disciplina de Inglês no 5.º ano porque, não obstante as desarrumações geradas em alguns segmentos e em alguns perfis em referência aos nós de origem desses segmentos no primeiro nível de profundidade da estrutura hierárquica dos resultados na prova diagnóstica, esta mantém uma certa linha de correspondência na hierarquia dos resultados medidos nos dois momentos, início do ano letivo e final do 1.º período.

Com efeito, as análises anteriores evidenciam a estreita correlação positiva entre os desempenhos na prova diagnóstica e o desempenho dos alunos no 5.º ano em cada um dos segmentos originados na primeira partição decorrente do efeito da frequência do

²⁷ Nó 3: corresponde ao grupo de alunos que ficou em 2.º lugar em termos de pontuações globais na prova AEC-Inglês e cujas pontuações se situaram entre os 42,5% e os 58,4%; Nó 10: deriva do Nó 3, ou seja, integra alunos com pontuações entre os 42,5% e os 58,4%, cujas mães têm escolaridades de nível secundário ou com o 6.º ano; Nó 19: deriva da sequência Nó 3 -> Nó 10, ou seja, são alunos de escolas da região norte, cujas mães têm escolaridades de nível secundário ou com o 6.º ano de escolaridade e que integram o 2.º segmento de alunos com melhores pontuações na prova de Inglês-AEC.

Inglês_AEC. Regressando à estrutura dos resultados projetada na Tabela 140 e analisando de forma detalhada cada uma dos ‘cachos’ originados no primeiro nível de profundidade, é possível apurar as respectivas médias de desempenho dos nós terminais emergidos no 2.º ou 3.º nível de cada um dos quatro segmentos e comparar os resultados entre estes nós terminais e o respetivo nó intermédio de que derivam.

O resumo dos resultados apurados está projetado no gráfico da Figura 23, dele sobressaindo a grande similaridade dos desempenhos académicos na disciplina de Inglês em cada um dos cachos da estrutura.

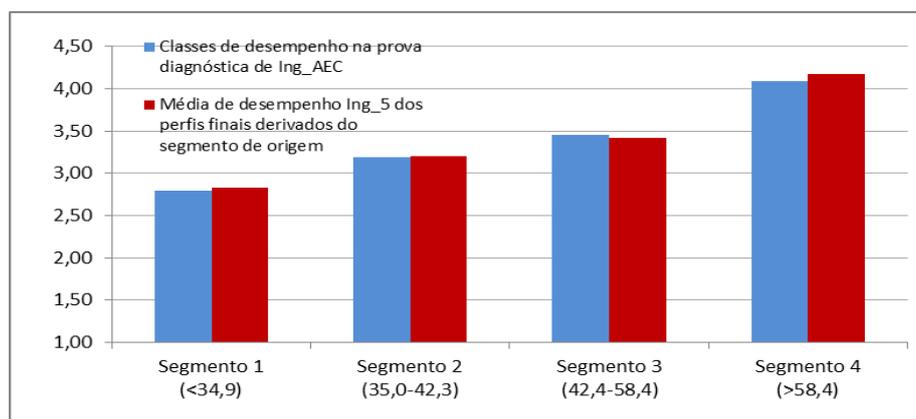


Figura 23. Comparação das médias de desempenho entre nós intermédios e terminais por segmento

Focando-nos apenas nos perfis terminais apurados na sequência da aplicação do algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID aos resultados da prova diagnóstica AEC-Inglês, constata-se, por outro lado, a estreita correlação e alinhamento dos resultados nos dois momentos avaliativos, distribuindo-se os oito perfis em partes iguais por dois quadrantes opostos, constituídos com referência às respetivas pontuações médias das variáveis em análise. No primeiro quadrante superior direito, combinando pontuações acima da média quer nas provas AEC-Inglês, quer no 5.º ano-Inglês, reencontramos os primeiros elementos dos pares de perfis configuracionais com maior contraste de desempenho extraídos da árvore relativa aos resultados de AEC-Inglês (ver Tabela 141) e em oposição, no quadrante inferior esquerdo, os segundos elementos desses pares, sendo que os perfis 14, 13, 4 e 11, são os que integram alunos que tendem a concentrar maior incremento de desempenho face ao referente tendencial linear de ajustamento do primeiro momento (provas AEC-Inglês) para o segundo momento avaliativo (5.º ano-Inglês).

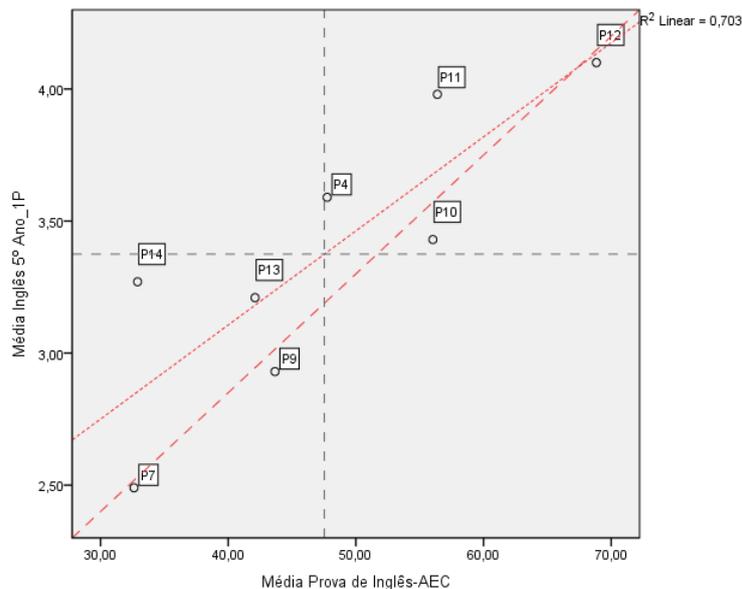


Figura 24. Evolução do desempenho académico em Inglês por perfil

Tendo presente, tal como aludimos atrás, que as margens potenciais disponíveis de melhoria não são iguais em todos os perfis, como facilmente se depreende dadas as diferentes pontuações de partida e um valor máximo possível de desempenho na disciplina de Inglês-5.º ano fixado no nível 5, a projeção no *scatterplot* das posições relativas dos perfis de desempenho, quer na prova AEC-Inglês quer no 5.º ano, permite ainda assim sublinhar os efeitos de género (feminino) e escolaridade das mães (perfil 11), do contexto familiar sociocultural (perfil 4) e do histórico escolar sucedido (perfis 13 e 14) nos ganhos relativos de melhoria destes perfis.

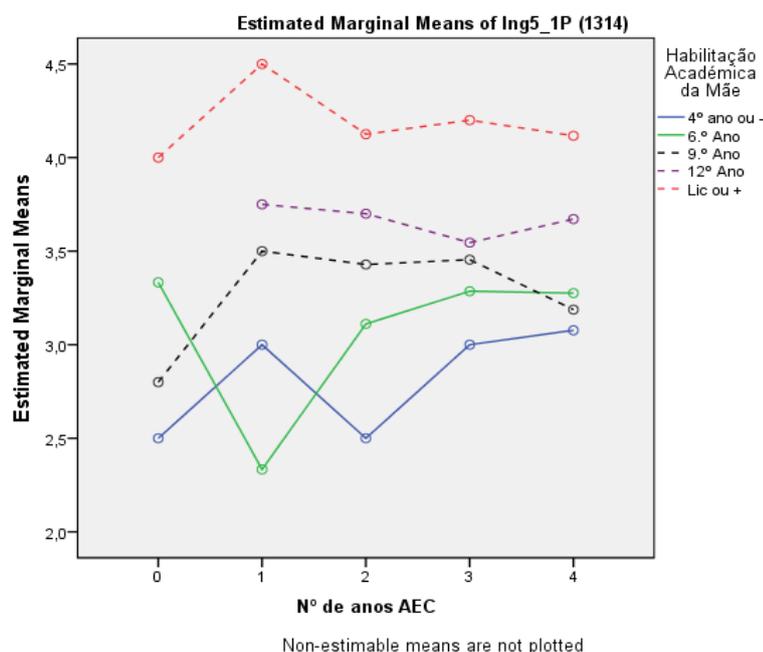


Figura 25. Desempenho acadêmico em Inglês segundo a habilitação acadêmica da mãe e o número de anos de frequência AEC

Apesar de nos situarmos em níveis de escolarização inicial, os resultados do presente estudo evidenciam que o desempenho acadêmico dos alunos em Inglês é marcado muito precocemente pela influência de fatores contextuais familiares de natureza cultural e social, os quais tendem a ocultar e a fazer submergir outras variáveis de natureza organizativo-institucional importantes, com riscos de desvalorização do trabalho que se realiza e, de certo modo, com acrescidos riscos de inquinamento da necessidade de persistir em medidas de política educativa que promovam a equidade e qualidade educativas .

Estas constatações sugerem que se proceda à análise dos perfis em Inglês-5.º ano com forçamento da entrada no modelo da variável ‘habilitação acadêmica da mãe’ (Figura 26), uma vez que ela própria, como se depreende da solução estrutural do diagrama da Figura 14, é no quadro das variáveis contextuais sociodemográficas a primeira responsável pela segmentação dos resultados na prova de AEC-Inglês (Apêndice F).

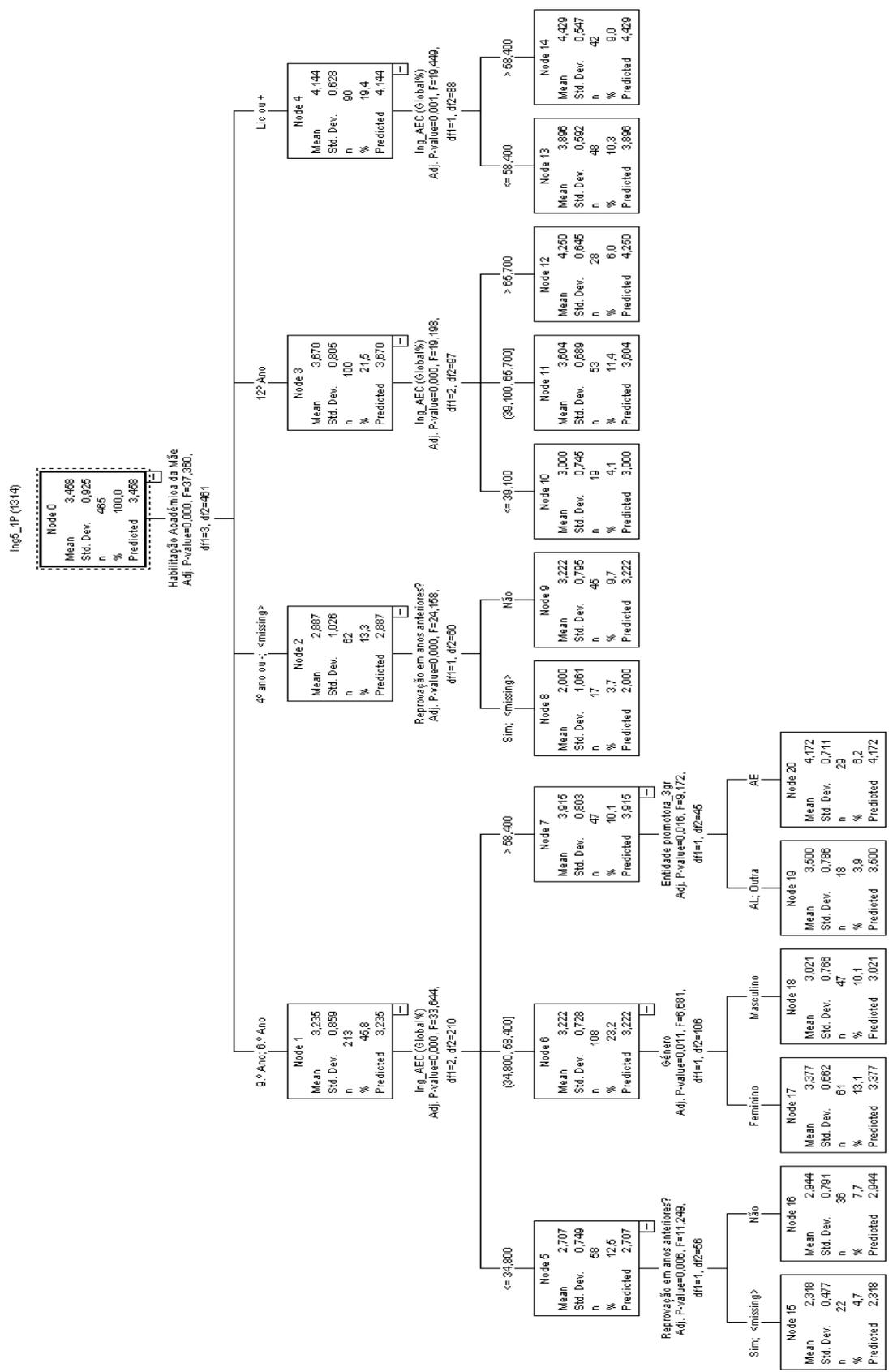


Figura 26. Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês no final do 1.º período com entrada forçada no modelo da variável ‘habitação acadêmica da mãe’

O resultado obtido, cuja solução foi gerada com a entrada forçada no modelo estatístico da variável ‘habilitação acadêmica da mãe’, é deveras interessante e demonstrativo para cada segmento de ‘*status* cultural de origem familiar dos alunos’ da relevância educativa e sociopolítica da oferta e frequência de atividades de enriquecimento curricular de Inglês no quadro dos objetivos que presidiram à sua criação e desenvolvimento, designadamente, o reconhecimento da necessidade do sistema educativo português recuperar, face aos padrões europeus, “algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo” (Despacho n.º 14753/2005) e, ao mesmo tempo, “continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básica” (Despacho n.º 14460/2008).

Como sublinhámos atrás, não está em causa a aplicação de um determinado método ou de uma determinada tecnologia, mas o processo heurístico e triangulado de aproximação aos dados permite-nos confirmar o impacto positivo da AEC-Inglês nos resultados escolares da disciplina no ciclo seguinte. Em cada um dos cachos hierarquizados segundo as qualificações académicas e derivados das quatro segmentações ocorridas na primeira partição, os níveis de desempenho escolar no Inglês do 5.º ano mostram uma linha de evolução em correspondência direta com as pontuações na prova AEC, sugerindo que perante contextos socioculturais familiares semelhantes, a qualidade das AEC nas escolas perturba um certo “fatalismo escolar” que persistentemente teima em lhe continuar associado, e contribui para progressos de melhoria escolar significativos no interior dos cachos, com vantagem para os perfis originários do mesmo ramo e que melhores pontuações alcançaram na prova, certamente por terem sido beneficiários de um trabalho pedagógico mais adequado, qualificado, articulado e regulado no âmbito das AEC de Ensino de Inglês.

Não nos é difícil questionar o sentido e plausibilidade de uma tal hipótese quando em roteiros de acompanhamento e supervisão das AEC, revemos registos de observação em sala de aula do ensino do Inglês relativamente recentes:

Conversamos sobre a aula que acabámos de assistir. Estivemos perante uma jovem formadora muito empenhada, que sabe manter o interesse dos alunos e o desejo da descoberta, à medida que avançam no vocabulário e na estrutura gramatical. Foi a primeira vez que a coordenadora de inglês do 2.º ciclo esteve presente na observação de aulas de inglês do 1.º ciclo. (...) Um professor titular afirma que os alunos estão entusiasmados com a aprendizagem do inglês. É notório. Diz-nos, também, que com o novo horário do inglês, integrado no horário da manhã, houve um maior interesse por parte dos encarregados de educação e, por conseguinte, cresceram as inscrições. (...) Admiramos, sobretudo, a jovem formadora de Inglês que se sente à vontade com os trinta e dois alunos, não os quer perder, e apresentou muito motivadores e apelativos materiais, numa dinamização segura e entusiástica. (Guerreiro et al, 2011, pp. 17-18)

Mas nem sempre é esta a impressão deixada; outras vezes, prevalece a sensação de que nada ali aconteceu relacionado com o ensino e a aprendizagem de Inglês, não se vislumbrando vestígios ou artefactos pedagógicos dessa presença, apesar daqueles espaços escolares estarem destinados e servirem semanalmente durante algumas horas de ponto de encontro de formadores e alunos.

Reflectimos sobre a aula com a formadora. Não tinha quaisquer materiais adoptados pela entidade promotora – parece que decidiram assim, embora não consigamos ver qual a vantagem de os próprios formadores não terem com eles alguns excelentes materiais de apoio britânicos para a aprendizagem de ‘young learners’. (...) As paredes da sala de aula, embora testemunhas das aulas de Inglês, apresentavam-se estoicamente portuguesas e não expunham qualquer sinal do que ali se ensinava e aprendia de Inglês. Seria desejável que a formadora (técnica AEC) tivesse direito a decorar o espaço partilhado com os materiais produzidos por ela e pelos alunos. (Guerreiro et al, 2011, pp.8-9).

(...) algo que nos surpreendeu, pela negativa, foi a não adopção de materiais por parte de alguns professores, pois, pelo que observámos, a sua não utilização, não trouxe qualquer mais-valia ao ensino/aprendizagem precoce da língua inglesa. Observámos aulas em que um professor não tinha quaisquer materiais, limitando-se a escrever no quadro e a fazer gestos, e outro em que os materiais que apresentou tinham erros gramaticais. Dizemos em todas as reuniões que o livrinho das orientações programáticas traz recomendações de recursos tanto em suporte papel como multimédia e canções. (ibid., p. 34)

Com efeito, os acréscimos relativos percentuais são, no interior do segmento originário no Nó 1, de 45% do Nó 5 para o Nó 7, de 42% do Nó 10 para o Nó 12 no segmento Nó 3 e de 7% do Nó 13 para o 14 no segmento Nó 4, contribuindo tais incrementos para um outro alcance na aprendizagem das línguas e em que a experiência mostra que, quando é organizado na mais tenra idade, é um fator não negligenciável de sucesso escolar. Como reconhece a Comissão Europeia no Livro Branco, “o contacto com uma outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. Desenvolve as capacidades de atenção e de agilidade intelectual. Como é evidente, alarga o horizonte cultural” (1995, p. 70), promovendo a equidade, a igualdade de oportunidades educativas e a construção da cidadania.

Todavia, perante os contrastes que os testemunhos e as narrativas anteriores encerram, parece mais entendível (que não compreensível) as diferenças de resultados, cuja regulação não é favorecida quando a ‘linguagem, a cultura e os rituais escolares’ estão bem mais distantes de algumas famílias e tende a existir à partida um sentimento de acomodação e resignação face ao insucesso na escola mesmo quando muito precocemente e perante uma ‘coisa’ nova de natureza não curricular. De certo modo, ocorre-nos de imediato a ideia de ‘separação e segregação como marca social’ (Louçã et al, 2014) na produção e reprodução de classes através da escola, num processo de oferta escolar inspirado em ideais sociopolíticos de igualdade, equidade e justiça educativas, mas cuja realização escolar parece cumprir outras vezes uma função social de produção e reprodução de desigualdades educativas e sociais.

5.1.2. Olhares cruzados sobre a implementação e impacto das AEC de Ensino de Inglês nos resultados escolares

Neste ponto procuramos fazer interagir as opiniões de alunos, professores, técnicos de Inglês e pais/encarregados de educação, explorando os sentidos das suas respostas conjugadamente com os desempenhos académicos dos alunos na prova diagnóstica de AEC-Inglês e no 5.º ano na disciplina de Inglês. Relatos e registos de visitas de observação e supervisão sobre modos de funcionamento e implementação das AEC marcados por especificidades e diversidades de contextos e circunstâncias dão sentido e

razão de ser ao propósito de captar olhares cruzados baseados em diversas fontes e públicos.

Guerreiro *et al* (2011), nas suas anotações e reflexões expõem a diversidade de situações relacionadas com o processo de implementação do Ensino do Inglês no 1.º ciclo, ora relacionadas com o próprio processo de ensino e aprendizagem e a forma como este é suportado e desenvolvido com os alunos pelos técnicos de Inglês, ora com aspetos de articulação pedagógica e curricular entre os diferentes responsáveis pelo ensino e coordenação, ora relacionados ainda com o próprio contexto sociocultural das comunidades e territórios onde decorre a ação educativa:

Alunos muito bem comportados, calados, sossegados, tímidos... silêncio total... durante vários minutos o professor fala baixinho com cada aluno, tão baixinho que mal se ouve. Dizem ‘teacher’, esticam o braço e sussurram, não se captam nem as dúvidas nem as explicações. O formador evidencia dificuldades de pronúncia nas palavras ... (Guerreiro et al, p.30)

(...) pela sua importância de língua franca necessita de docentes com a habilitação própria, com estágio pedagógico realizado, que além de terem feito o seu curso completo, saibam estar e ensinar os seus muito jovens alunos. Numa idade muito precoce, é necessário que o ensino da língua inglesa seja entregue a pessoas devidamente preparadas tanto a nível científico como cultural e pedagógico. Aprender algo errado poderá permanecer como erro fossilizado para sempre, ou, se o ambiente científico e/ ou pedagógico não for o mais propício, poderá criar hostilização e rejeição (*ibid.*, p. 33)

A coordenadora de Inglês pergunta-nos se se poderia fazer avaliação formal no 1.º ciclo, algo como testes, sendo coadjuvada pela professora de Inglês, entretanto regressada da sua reunião, que nos diz que na ... se fazem testes. Ficámos surpreendidas, mas o livro das orientações programáticas, aberto ao acaso na nossa frente, no início da reunião, mostra a página referente à avaliação e a enorme sugestão da construção de portefólio ou dossier, como instrumentos privilegiados de avaliação das aprendizagens. (*ibid.*, p.14)

Pensamos que é a primeira vez que estas responsáveis pela educação dos alunos do 1.º ciclo estão todas reunidas, fazendo a ponte com as colegas do 2.º ciclo, que continuam a educação dos seus alunos. É-nos dito que os livros foram pagos pelos pais e as fotocópias a cores são pagas pela formadora. (*ibid.*, p.25)

Começamos a reunião só com a professora de Inglês, embora estranhemos não estar mais ninguém. (*ibid.*, p. 27)

Optamos por transcrever, sem qualquer comentário, sucessivos extratos do documento ‘Relatório das visitas de supervisão do Inglês do 1.º ciclo’ (Guerreiro *et al*, 2011). De algum modo, dão sentido e razão de ser ao buscar de olhares cruzados de alunos do 4.º e de 5.º anos, de professores, de técnicos (formadores) e de pais/encarregados de educação sobre a satisfação com as AEC de Ensino de Inglês, o seu contributo na melhoria dos resultados escolares, motivações dos alunos, articulação curricular e pedagógica, recursos didáticos disponibilizados, importância atribuída pelos pais.

Sendo as fontes de dados distintas, encontramos nos agrupamentos de escolas, enquanto unidades orgânicas com a responsabilidade de assegurar as atividades educativas, independentemente da sua condição ou não de entidade promotora, a ponte que nos permite reunir e fazer convergir os elementos informativos sobre os aspetos em estudo e que sistematizamos em torno das questões seguintes:

1. Estão os alunos satisfeitos com as AEC de Ensino de Inglês? Aham que têm ajudado a melhorar os seus resultados escolares? E no 5.º ano, estão os alunos a aprender coisas novas em Inglês ou estão a dar as matérias que já tinham aprendido mas de maneira diferente?
2. O que pensam os professores de Inglês das motivações dos alunos que frequentaram as AEC de Inglês? Consideram-nos mais motivados?
3. E quanto ao trabalho de articulação curricular e pedagógica. Qual é a perceção dos técnicos de Ensino de Inglês? Reúnem regularmente com os titulares de turma e com os professores de 2.º ciclo do agrupamento?
4. Que importância atribuem os pais às AEC de Ensino de Inglês? Conhecem os técnicos de Ensino de Inglês que asseguram as atividades dos seus filhos? E quanto aos recursos didáticos disponibilizados, acham que estes são em quantidade suficiente?

São treze os agrupamentos de escolas, que manteremos sob anonimato, pelo que serão treze os casos/sujeitos sobre os quais foi possível compilar e organizar dados relativos às variáveis resultado e às variáveis explicativas selecionadas, as primeiras de natureza quantitativa e as segundas de natureza quantitativa e qualitativa. Face ao objetivo em causa e ao seu carácter diacrónico, na seleção das variáveis tivemos em conta os seguintes indicadores:

- Desempenho médio dos alunos em Inglês por agrupamentos de escolas, num primeiro momento na prova diagnóstica AEC (Y1) e, num segundo momento, no 5.º ano de escolaridade, final do 1.º período (Y2).
- Fatores contextuais, nomeadamente, ‘*média das idades dos alunos*’ (X13), ‘*número médio de anos de escolaridade das mães*’ (X14), ‘*percentagem de alunos beneficiários de apoio social escolar (escalão A+B)*’ (X15), ‘*número médio de anos de experiência de ensino dos técnicos de Inglês*’ (X16) e, por último, ‘*entidade promotora das AEC no Agrupamento*’ (X17).
- Opiniões de alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade:
 - de alunos de 4.º ano, sobre a ‘*satisfação com as AEC que frequentam*’ (X1) e ‘*ajuda das AEC na melhoria dos resultados escolares*’ (X2). Os alunos que frequentaram os agrupamentos de escolas onde foram aplicadas as provas de Ensino de Inglês, de modo generalizado respondem que estão satisfeitos com AEC da sua escola (92,8%) e revelam elevado grau de concordância relativamente à perceção que têm de melhoria dos seus resultados escolares, pontuam 3,4 numa escala de 1 a 4 níveis de concordância. Relativamente à análise de dispersão das suas respostas, que pode ser feita recorrendo ao coeficiente de variação relativa (CV), a dispersão apontada é de 24,2% relativamente à satisfação dos alunos com as AEC e é de 25,5% em relação ao grau de concordância sobre a sua perceção da melhoria dos seus resultados escolares, o que permite afirmar haver um consenso moderado nas respostas dadas pelos alunos do 4.º ano²⁸.
 - de alunos de 5.º ano, sobre se ‘*o que está a aprender em Inglês já tinha aprendido nas AEC, mas de maneira diferente*’ (X3) e se ‘*está a aprender coisas novas em Inglês*’ (X4). Quando questionados se no 5.º ano aprendem de maneira diferente o que tinham aprendido na AEC de Ensino de Inglês, o grau de concordância é de 2,7, efetivamente a maioria dos alunos concorda (48,3%), no entanto, existe uma elevada dispersão das respostas (CV=31,1%).

²⁸ É habitual considerar-se uma dispersão moderada quando o coeficiente de variação relativa (CV) é maior que 15% e menor que 30% (Pestana & Gageiro, 2008, p.120).

Os alunos concordam totalmente estarem a aprender coisas novas no 5.º ano em Inglês, a moda dos diversos níveis de concordância é 4 (“Concordo totalmente”) e a média das respostas é 3,6 para uma dispersão de 17,0% (dispersão moderada).

- Opiniões de professores de Inglês do 2.º ciclo sobre ‘*se os alunos que frequentaram as AEC de Ensino de Inglês estão mais motivados para as aprendizagens*’ (X5) - Os professores de Inglês do 2.º ciclo concordam que os alunos que frequentaram AEC de Ensino de Inglês estão mais motivados para as aprendizagens, o grau de concordância numa escala de 1 a 4 é de 3,5 e a análise de dispersão das respostas, que pode ser feita recorrendo ao coeficiente de variação relativa, é de 25,3% o que nos indica um consenso moderado das opiniões.
- Opiniões de técnicos de Ensino de Inglês sobre se ‘*existem regularmente reuniões de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos de Ensino de Inglês e os professores titulares de turma*’ (X6) e se ‘*existem regularmente reuniões de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos de Ensino de Inglês e os professores de Inglês*’ (X7) e se ‘*os materiais disponibilizados para as AEC de Ensino de Inglês são em quantidade suficiente*’ (X11)

A maioria dos técnicos de Ensino de Inglês refere existir reuniões de articulação curricular e pedagógica com o professor titular de turma (88,5%). A análise de dispersão destas respostas indica-nos ainda assim que esta é moderada/elevada, pois o CV é 29,2%, não havendo um consenso forte relativamente a esta matéria. Ao questionar os mesmos técnicos da existência de reuniões de articulação curricular e pedagógica com o professor de Inglês do 2.º ciclo, verifica-se que a maioria dos técnicos afirma que sim (65,4%). Se já se verificava algum dissenso relativamente a reuniões com o professor titular de turma, com o professor do 2.º ciclo o dissenso aumenta, como se pode verificar pela dispersão das respostas, evidenciado no coeficiente de dispersão elevado (CV=36,0%).

A maioria dos técnicos de Ensino de Inglês concorda que os materiais disponibilizados para a realização desta AEC é em quantidade suficiente (69,2%), apenas 19,2% afirma o contrário.

- Opiniões de pais/encarregados de educação sobre a ‘*importância atribuída às AEC de Ensino de Inglês*’ (X10), se ‘são ouvidos sobre a oferta das AEC a disponibilizar’ (X9), e se ‘*conhecem os técnicos AEC de Ensino de Inglês*’ (X8).
Os pais e encarregados de educação atribuem importância à AEC de Ensino de Inglês, o grau de concordância é de 3,7 (numa escala de 4 níveis de concordância), efetivamente a maioria dos respondentes afirma atribuir muita importância (75,5%) ao Ensino de Inglês. No entanto, a maioria refere que raramente ou nunca (58,9%) são ouvidos pela escola sobre as AEC a oferecer, o que, em termos médios corresponde ao nível 2 da escala, para uma dispersão elevada de respostas (CV=44,0%). Metade dos pais e encarregados de educação dizem conhecer o técnico de Ensino de Inglês.
- Existência de ‘recurso à flexibilização de horário’ (X12). O recurso à flexibilização de horário dos agrupamentos que aplicaram as provas de Inglês é de 57,1%, mais 5,4 pontos percentuais que a referência geral do estudo (Tabela 32), porém em relação à taxa de flexibilização do horário para a AEC de Ensino de Inglês (Tabela 33) fica aquém porque na amostra geral do estudo a flexibilidade de horário é para o Ensino de Inglês de 97,4%.

Na organização e apresentação das respostas às questões anteriores recorremos a análises descritivas com a recurso a tabelas de distribuição de frequências e a medidas de localização e dispersão, bem como a projeções gráficas com base em diagramas de dispersão fazendo interagir em simultâneo diversas variáveis.

Na Tabela 147 estão resumidos, na globalidade e por domínio, os resultados da prova AEC-Inglês, em termos de médias, variação, mínimos e máximos, dos treze agrupamentos de escolas. Como traços dominantes, uma pontuação média global de apenas 51%, o que de algum modo traduz um resultado relativamente baixo, quer no geral quer por domínio, e a elevada disparidade dos resultados intra agrupamentos, evidenciadora de maiores diferenças de resultados dos alunos na prova em cada agrupamento de escolas do que as diferenças médias entre os treze agrupamentos em análise.

Tabela 147. *Estatísticas descritivas da prova de Inglês-AEC e de Inglês 5_IP (médias, variabilidades, mínimos e máximos)*

	Reading & Writing (%média)	Reading & Writing (cv%)	Listening (%média)	Listening (cv%)	Speaking (%média)	Speaking (cv%)	Ing_AEC (%média global)	Ing_AEC (cv% global)	Ing5_1P (média)	Ing5_1P (cv%)
média	48,59	34,87	48,02	40,59	60,41	32,59	51,32	16,00	3,40	27,23
dp	5,73	8,65	7,95	7,74	11,73	10,65	7,01	3,62	0,34	5,79
cv%	12%	25%	17%	19%	19%	33%	14%	23%	10%	21%
Mínimo	40,44	21,27	33,88	23,28	45,94	10,23	41,64	9,15	2,61	18,28
Máximo	58,02	48,70	62,74	57,35	86,13	43,79	63,37	20,92	3,86	39,71

Relativamente às variáveis de contexto (Tabela 148), quer no que respeita aos aspetos de contexto sociodemográfico e cultural, quer socioprofissional, à exceção das três primeiras variáveis (idade média dos alunos, % de população feminina e % de alunos que frequentou as AEC no 4.º ano), observam-se nas restantes variáveis grandes discrepâncias entre os agrupamentos de escolas, registando-se variações superiores a 30%, sendo que, em cinco delas, o coeficiente de variação superou os 60%. O traço dominante volta a ser, por conseguinte, o da heterogeneidade, com situações de elevadas diferenças entre as pontuações mínimas e máximas observadas nos agrupamentos de escolas.

Tabela 148. *Estatísticas descritivas de variáveis de contexto (médias, variabilidades, mínimos e máximos)*

	Idade dos alunos	% Pop. Feminina	%Freq AEC_4º ano	%ASE (A+B)	%HabPais (6º ano ou -)	%HabPais (Lic ou +)	%Tec Ing c/ habilitação profissional	Tec Ing_anos de exper
média	10,24	48,57	91,27	51,80	26,24	21,83	84,62	3,90
dp	0,23	9,93	9,23	15,89	18,13	17,73	37,55	3,44
cv	2,21	20,46	10,11	30,68	69,06	81,20	44,38	88,22
Mínimo	9,96	34,15	75,00	25,00	2,38	5,00	0,00	0,00
Máximo	10,78	68,42	100,00	84,62	58,33	58,82	100,00	9,00

A Tabela 149 reporta as opiniões de alunos, professores, técnicos e pais/encarregados de educação sobre um conjunto de aspetos relacionados com as AEC, nomeadamente, no que diz respeito a satisfação, aprendizagens, motivações, articulação pedagógica horizontal e vertical, flexibilização horária, adequação de materiais didáticos, importância.

Tabela 149. Estatísticas descritivas relativas às opiniões dos alunos, professores, técnicos de Ensino de Inglês e pais/EE (médias, variabilidades, mínimos e máximos)

	5) Os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem do Inglês do Inglês titulares de turma (Ting) 2º ciclo (Ting) AEC Inglês (EE)											11) Os materiais disponibilizados para as AEC-Inglês em quantidade suficiente (EE)		12) Existe recurso à flexibilização de horário?
	3) Estou a aprender em Inglês o que já aprendi nas AEC, mas de maneira diferente			4) Estou a aprender coisas novas em Inglês			6) Reuniões de articulação entre os técnicos de Inglês e os professores titulares de turma			9) Somos ouvidos sobre as AEC que devem ser disponibilizadas pela escola (EE)		10) Importância atribuída pelos EE à AEC_Inglês		
	1) Estou satisfeito com as AEC (alun4º)	2) As AEC ajudam-me a melhorar os meus resultados (alun4º)	3) Estou a aprender em Inglês o que já aprendi nas AEC, mas de maneira diferente (alun5º)	4) Estou a aprender coisas novas em Inglês (alun5º)	5) Os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem do Inglês (P2ºC)	6) Reuniões de articulação entre os técnicos de Inglês e os professores titulares de turma (Ting)	7) Reuniões de articulação entre os técnicos de Inglês e os professores de Inglês do 2.º ciclo (Ting)	8) Conhece os técnicos das AEC Inglês (EE)	9) Somos ouvidos sobre as AEC que devem ser disponibilizadas pela escola (EE)	10) Importância atribuída pelos EE à AEC_Inglês	11) Os materiais disponibilizados para as AEC-Inglês em quantidade suficiente (EE)	12) Existe recurso à flexibilização de horário?		
média	91,94	3,38	2,76	3,68	3,47	87,18	64,10	47,71	2,33	3,75	2,88	61,54		
dp	10,48	0,27	0,24	0,13	1,21	28,99	43,49	16,00	0,19	0,09	0,40	50,64		
cv	11,40	7,88	8,66	3,60	34,69	33,25	67,84	33,53	8,05	2,50	14,03	82,29		
Mínimo	68,75	2,55	2,41	3,53	0,00	0,00	0,00	27,27	1,95	3,63	2,00	0,00		
Máximo	100,00	3,64	3,25	4,00	5,00	100,00	100,00	75,00	2,66	3,93	3,50	100,00		

Algumas das variáveis referem percentagens de respostas ‘sim’; é o caso das variáveis ‘1) Estou satisfeito com as AEC’, ‘6) Reuniões de articulação entre os técnicos de Inglês e os professores titulares de turma’, ‘7) Reuniões de articulação entre os técnicos de Inglês e os professores de Inglês do 2.º ciclo’, ‘8) Conhece os técnicos das AEC de Inglês’, ‘12) Existe recurso à flexibilização de horário’. Depreende-se dos resultados das respostas dadas às questões anteriores que mais de metade dos pais e encarregados de educação não conhecem os técnicos de Ensino de Inglês dos seus educandos e que esta situação diverge bastante de agrupamento para agrupamento, uma vez existe uma grande amplitude de resultados entre os valores mínimo e máximo e uma variação relativa que supera os 30%. Embora com percentagens médias na ordem dos 62% e 64% no que respeita à heterogeneidade das respostas e à consequente disparidade de situações nos treze agrupamentos de escolas, a situação descrita anteriormente é semelhante quando questionamos os pais e encarregados de educação sobre a ‘flexibilização de horário’ e os técnicos de Inglês sobre a existência regular de ‘reuniões de articulação entre os técnicos de Ensino de Inglês e os professores de Inglês do 2.º ciclo’. Por outro lado, os alunos de 4.º ano dizem estar satisfeitos com as AEC e os técnicos de Ensino de Inglês dizem reunir para trabalho de articulação com os professores titulares de turma, sendo que tais manifestações são relativamente consensuais entre os respondentes.

Outras variáveis estão medidas numa escala de avaliação, com cinco níveis de resposta, correspondendo a posição 1 da escala a uma atitude de discordância absoluta e a posição

5 de concordância absoluta; é o caso das variáveis '2) As AEC ajudam-me a melhorar os meus resultados', '3) Estou a aprender em Inglês o que aprendi nas AEC, mas de maneira diferente', '4) Estou a aprender coisas novas em Inglês?', '5) Os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem do Inglês', '9) Somos ouvidos sobre as AEC a disponibilizar na escola', '10) Importância atribuída às AEC pelos pais', '11) Os materiais disponibilizados às AEC são em quantidade suficiente'. Os resultados sugerem que há três aspetos (questões 4, 5 e 10) relativamente aos quais as respostas dos inquiridos mostram existir um sentido de concordância e que estas posições são relativamente homogêneas no caso da variável 5 ('os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem do Inglês') e da variável 10, ('importância atribuída pelos pais às AEC'). Quanto às restantes variáveis (2, 3 e 11), os seus valores rondam em termos médios a posição 3 e registam coeficientes de variação bastante baixos (inferiores a 15%), sugerindo tais resultados posicionamentos de indecisão e um relativo consenso nas respostas.

No sentido da observação e análise das tendências de correlação entre as variáveis de desempenho académico, de contexto e as percepções de alunos, pais, professores e técnicos, recorreu-se à matriz de correlações (Tabela 150).

Tabela 150. Matriz de correlações entre o desempenho acadêmico em Inglês e as variáveis de contexto e percepções

Variáveis	Ing_AEC (média global)	Ing_AEC (cv% global)	Ing_5_IP (média)	Ing_5_IP (cv%)	Idade	Nº de anos AEC	%ASE (A+B)	%HabPais (Lic ou +)	Teding_Avo com as AEC (alun@)	1) Estou satisfeito com os resultados de Inglês (alun@)	2) As AEC ajudam-me a aprender em Inglês de maneira diferente (alun@)	3) Estou a aprender mais coisas novas em Inglês (alun@s)	4) Estou a aprender coisas novas em Inglês (alun@s)	5) Os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para o aprendizado do Inglês (P2C)	6) Reunidos de Inglês e os profs titulares de turma Inglês 2º ciclo (Ting)	7) Reunidos de Inglês e os profs titulares de turma Inglês 2º ciclo (Ting)	8) Conheço os técnicos das AEC (EE)	9) Somos ouvidos sobre as AEC que devem ser disponibilizadas para as AEC (EE)	10) Importância atribuída pelos EE à AEC Inglês (TE)	11) Os materiais disponibilizados para as AEC Inglês são em quantidade suficiente (TE)	12) Existe recurso à flexibilização de horários? (Dir)
Ing_AEC (média global)	1	0,117	0,665	-0,620	-0,392	0,688	-0,041	0,553	-0,130	-0,334	0,168	0,256	0,221	-0,233	0,249	0,232	-0,199	0,190	0,173	0,295	0,173
Ing_AEC (cv% global)		1	0,074	0,047	0,066	0,237	-0,464	0,276	-0,370	0,037	-0,207	0,070	0,113	-0,038	-0,351	-0,134	-0,185	0,033	-0,003	0,337	-0,600
Ing_5_IP (média)	0,665	0,074	1	-0,738	-0,790	0,614	0,668	0,083	-0,281	0,256	0,456	0,008	0,008	-0,593	0,247	0,097	0,097	-0,061	-0,129	0,399	0,169
Ing_5_IP (cv%)	-0,620	0,047	-0,738	1	0,593	-0,532	0,239	-0,433	-0,237	0,663	-0,073	-0,577	-0,242	0,674	0,004	-0,476	-0,141	-0,229	-0,028	-0,061	-0,463
Idade	-0,392	0,066	-0,790	0,593	1	-0,200	0,378	-0,595	-0,102	0,086	-0,130	-0,112	0,234	0,496	0,119	-0,361	-0,504	-0,107	0,218	-0,463	-0,101
Nº de anos AEC	0,688	0,237	0,614	-0,532	-0,200	1	-0,225	0,477	-0,089	-0,182	0,040	0,381	0,088	-0,049	-0,046	-0,052	-0,352	0,010	-0,337	-0,053	-0,015
%ASE (A+B)	-0,041	-0,464	0,276	0,378	0,378	1	-0,678	0,374	0,374	-0,082	0,118	-0,568	-0,056	-0,202	-0,055	0,051	0,293	0,395	-0,099	0,564	-0,053
%HabPais (Lic ou +)	0,553	0,276	0,668	-0,433	-0,595	0,477	-0,678	1	-0,411	0,165	0,069	0,435	0,018	-0,202	-0,055	0,051	0,293	0,395	-0,099	0,564	-0,053
Teding_Anos Exp	-0,130	-0,370	0,083	-0,237	-0,102	-0,089	0,374	-0,411	1	-0,512	-0,257	-0,189	-0,502	-0,317	0,398	0,222	0,007	-0,145	0,039	-0,066	0,397
1) Estou satisfeito com as AEC (alun@)	-0,334	0,037	-0,281	0,663	0,086	-0,182	-0,082	0,165	-0,512	1	-0,178	-0,378	-0,209	0,724	-0,220	-0,277	0,359	0,034	-0,545	0,138	-0,306
2) As AEC ajudam-me a melhorar os meus resultados (alun@)	0,168	-0,207	0,256	-0,073	-0,130	0,040	0,018	0,069	-0,257	-0,178	1	0,293	0,159	-0,229	-0,018	-0,200	-0,348	-0,106	0,327	0,092	-0,154
3) Estou a aprender em Inglês o que já aprendi nas AEC, mas de maneira diferente (alun@s)	0,256	0,070	0,456	-0,577	-0,112	0,381	-0,568	0,435	-0,189	-0,378	0,293	1	0,498	-0,559	-0,050	0,167	-0,143	0,000	0,193	-0,159	0,388
4) Estou a aprender coisas novas em Inglês (alun@s)	0,221	0,113	0,008	-0,242	0,234	0,088	-0,056	0,018	-0,502	-0,209	0,159	0,498	1	-0,195	-0,227	0,202	-0,090	-0,022	0,280	-0,286	0,169
5) Os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem do Inglês (P2C)	-0,233	-0,038	-0,593	0,674	0,496	-0,049	0,318	-0,202	-0,317	0,724	-0,229	-0,559	-0,195	1	0,069	-0,231	0,013	0,239	-0,418	-0,146	-0,290
6) Reunidos de articulação entre Inglês e os profs titulares de turma (Ting)	0,249	-0,351	-0,023	0,004	0,119	-0,046	0,175	-0,055	0,398	-0,220	-0,018	-0,030	-0,227	0,069	1	0,413	-0,178	0,204	0,447	0,059	0,393
7) Reunidos de articulação entre Inglês e profs Inglês 2º ciclo (Ting)	0,232	-0,134	0,247	-0,476	-0,361	-0,052	-0,115	0,051	0,222	-0,277	-0,200	0,167	0,202	-0,231	0,413	1	0,414	0,294	0,045	-0,037	0,519
8) Conheço os técnicos das AEC Inglês (EE)	-0,199	-0,185	0,097	-0,141	-0,504	-0,352	-0,141	0,293	0,007	0,359	-0,348	-0,143	-0,090	0,013	-0,178	0,414	1	0,459	-0,364	0,348	0,224
9) Somos ouvidos sobre as AEC que devem ser disponibilizadas para as AEC (EE)	0,190	0,033	-0,061	-0,229	-0,107	0,010	-0,111	0,395	-0,145	0,034	-0,106	0,000	-0,022	0,239	0,204	0,294	0,459	1	0,044	0,371	0,016
10) Importância atribuída pelos EE à AEC Inglês	0,173	-0,003	-0,129	-0,028	0,218	-0,337	0,063	-0,099	0,039	-0,545	0,327	0,193	0,280	-0,418	0,447	0,045	-0,364	0,044	1	0,154	0,083
11) Os materiais disponibilizados para as AEC Inglês são em quantidade suficiente (EE)	0,295	0,337	0,399	-0,061	-0,463	-0,053	-0,152	0,564	-0,066	0,138	0,092	-0,159	-0,286	-0,146	0,059	-0,037	0,348	0,371	0,154	1	-0,287
12) Existe recurso à flexibilização de horários?	0,173	-0,600	0,169	-0,463	-0,101	-0,015	0,198	-0,053	0,397	-0,306	-0,154	0,388	0,169	-0,290	0,393	0,519	0,224	0,016	0,083	-0,287	1

A partir da matriz foram sinalizados os valores significativamente diferentes de zero ($\alpha=0,05$) no sentido de se proceder a uma hierarquização das variáveis correlativamente mais relevantes com o desempenho académico dos alunos na prova AEC-Inglês e no Inglês do 5.º ano (final do 1.º período).

Os valores de correlação com expressão estatística significativa conduziram à captação das variáveis ‘média de idades dos alunos’, ‘n.º de anos de frequência das AEC-Inglês’, ‘capital escolar familiar’ (medido através da percentagem de pais com habilitações académicas iguais ou superiores a licenciatura), ‘satisfação com as AEC’, ‘estar a aprender em Inglês o que já aprendeu nas AEC, mas de maneira diferente’, ‘os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem do Inglês’ e ‘flexibilização de horário’. As situações sinalizadas suportam-se em correlações de sentido positivo e de sentido negativo com os resultados académicos. Assim:

- De sentido positivo com os *resultados da prova AEC de Inglês* tem-se: número de anos AEC e capital escolar familiar;
- De sentido negativo com a *variação relativa dos resultados da prova AEC de Inglês*: flexibilização de horário das AEC-Inglês;
- De sentido positivo com o *desempenho académico em Inglês 5_IP* tem-se: número de anos AEC e capital escolar familiar;
- De sentido negativo: a idade dos alunos e as AEC como fator motivacional de aprendizagem no futuro de Inglês 5;
- De sentido positivo com a *variação relativa dos resultados de Inglês 5_IP*: idade dos alunos, satisfação com as AEC e as AEC como fator motivacional de aprendizagem de Inglês 5 no futuro;
- De sentido negativo: aprendizagem no 5.º ano das mesmas matérias mas de maneira diferente,

A análise dos resultados é complementada através da projeção através de diagramas de dispersão das variáveis correlacionadas significativamente. Para maior facilidade de visualização e interpretação, procedemos previamente à estandardização das variáveis e convertimos o capital escolar familiar em dois grupos tomando como referente de comparação a média dos agrupamentos de escolas. Tal opção justifica-se, por um lado, pelo facto de esta variável (capital escolar familiar) constituir um fator contextual

estatisticamente relevante ao emergir sucessivamente na explicação das diferenças de resultados académicos quer nas provas AEC de Inglês, quer no 5.º ano de Inglês, corroborando as teses da dominância e estruturalidade social e cultural do rendimento académico e os resultados de estudos anteriores sobre o desempenho escolar ao nível do ensino básico no contexto educacional português (Morrow & Torres, 1997; Verdasca, 2002, 2013) e, por outro lado, poder deste modo ser inserida na projeção gráfica como variável categórica (grupo), proporcionando informação desagregada em cada uma das categorias estabelecidas relativamente às restantes variáveis introduzidas simultaneamente na análise.

No modelo idealizado, mantém-se fixas as variáveis X: '*Inglês-AEC (% média global)*', Y: '*Inglês 5.º ano_1.ºP (média)*', G: '*Capital escolar familiar*' e O: '*Entidade Promotora*' e vão-se introduzindo sucessivamente as restantes variáveis como variável Z, cujo efeito na projeção é representado pelo comprimento dos diâmetros dos círculos correspondentes a cada observação. Assim, em cada diagrama de dispersão está condensada informação sobre cinco variáveis, relacionando o desempenho académico em Inglês (5.º ano) com o desempenho dos alunos na prova de Inglês (AEC) e a variação relativa dos resultados académicos em Inglês (5.º ano) e identificando, simultaneamente, para cada agrupamento de escolas, a entidade promotora das AEC e a posição relativa em termos de capital escolar familiar de cada um dos agrupamentos em relação à média do grupo observado.

A média das variações dos resultados de Inglês-5.º ano nos treze agrupamentos de escolas é de 27%, com um mínimo de 18% e um máximo de 40%. Trata-se de valores relativamente elevados e que sugerem resultados escolares médios relativamente heterogéneos, em particular no caso dos quatro agrupamentos de escolas com variabilidades de desempenho académico superiores a 30%.

A introdução da variável 'variabilidade do desempenho académico Inglês-5.º ano' como variável Z, aparece projetada no diagrama da Figura 27, pelo comprimento dos respetivos diâmetros dos círculos de cada uma das unidades de observação

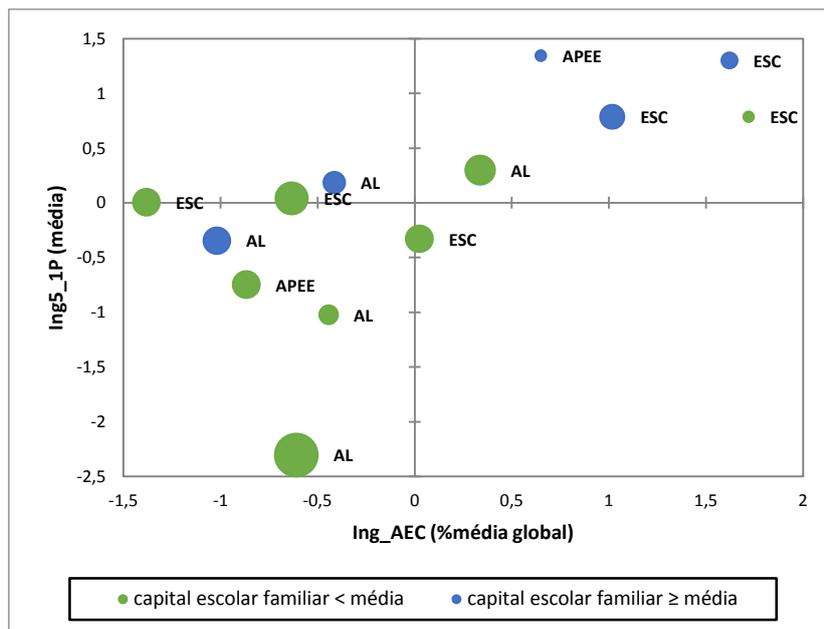


Figura 27. Desempenho em Inglês-AEC (X) e em Inglês-5.º ano (Y), capital escolar familiar (G) e variabilidade do desempenho acadêmico Inglês-5.º ano (Z)

Os resultados projetados mostram uma configuração tendencialmente linear ($R^2=0,442$) e de correlatividade direta entre variáveis Ing_AEC e Ing5_IP, mas, simultaneamente, a tendência de um melhor desempenho acadêmico por parte dos agrupamentos de escolas com capital escolar familiar mais elevado, sugerindo que as diferenças de desempenho entre os agrupamentos continuam a ser parcialmente explicadas por fatores contextuais associados a lógicas e estruturas de dominância cultural e social das famílias. Por outro lado, a menor dimensão dos diâmetros dos círculos está associada à menor heterogeneidade dos níveis de Inglês de 5.º ano, donde se conclui que os agrupamentos com piores médias de desempenho em Inglês, quer nas AEC quer no 5.º ano, e com níveis médios de capital escolar familiar mais baixo, são também os que registam maior variações de desempenho intra-agrupamento, ou seja, maiores diferenças entre os alunos destes agrupamentos nos resultados de Inglês de 5.º ano. De algum modo, tais observações desocultam no seu interior eficácias escolares diferenciais, sendo que as escolas situadas no quadrante inferior esquerdo, ou seja, as escolas com desempenho acadêmico médio mais baixo na prova AEC, mas também em Inglês no 5.º ano, tendem a registar simultaneamente resultados relativamente mais heterogêneos do que as que se situam no quadrante superior direito, que reúne as de desempenho mais elevado quer na prova de Inglês-AEC, quer em Inglês de 5.º ano.

A introdução da variável ‘*número de anos de frequência das AEC*’ como variável Z (Figura 28), aparece projetada no diagrama pelo comprimento dos respectivos diâmetros dos círculos de cada uma das unidades de observação. A dispersão dos dados pelos quadrantes, conjugada com as respectivas categorias e dimensões dos círculos, mostra que tende a registrar-se um maior número médio de anos de frequência das AEC nos agrupamentos em que estes são entidades promotoras do que nos agrupamentos cuja entidade promotora é a autarquia; por outro lado, também se observa a tendência para um melhor desempenho quer no Inglês-AEC quer no Inglês de 5.º ano à medida que aumenta o número de anos de frequência AEC, bem como um maior número médio de anos de frequência por parte dos agrupamentos cujos alunos têm retaguardas familiares de maior capital escolar.

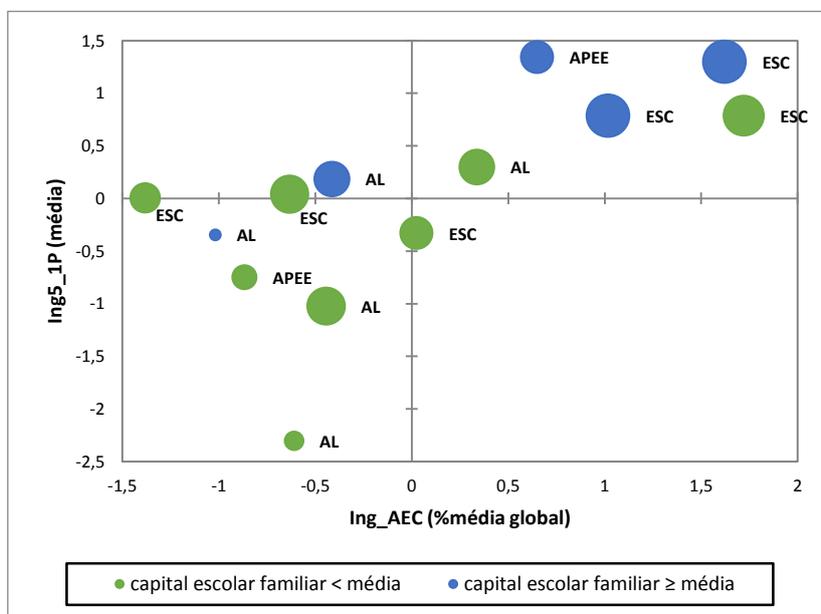


Figura 28. Desempenho em Inglês-AEC (X) e em Inglês 5.º ano (Y), capital escolar familiar (G) e número de anos de frequência das AEC-Ínglês (Z)

Por outro lado, as posições relativas ocupadas pelos treze agrupamentos de escolas denunciam alterações de posicionamento. Os casos de melhoria relativa no posicionamento ordenado tendem a estar associados positivamente ao número médio de anos de frequência da AEC de Ensino de Inglês, ao capital escolar familiar e à categoria ‘Esc’ (escola) da entidade promotora. Há ainda outras leituras e análises que podem ser feitas dos dados projetados. Por exemplo: as diferenças entre as médias de desempenho em Inglês alargam-se das AEC para o 5.º ano, aumentando a assimetria dos resultados e

ampliando a eficácia diferencial intra-agrupamentos; os cinco agrupamentos com maior capital escolar das famílias ampliam a sua representação de três para quatro quando se comparam os agrupamentos que ocuparam posições acima da média no primeiro e no segundo momento de avaliação.

No que concerne à variável ‘*média etária dos alunos*’ (Z), a estrutura dos dados revela uma clara tendência de maior eficácia intraescolar quanto mais baixas forem nos agrupamentos de escolas as idades médias dos seus alunos e, por outro lado, a prevalência de casos organizacionais de maior eficácia escolar por parte dos agrupamentos que se assumiram como entidades promotoras das AEC e cujos alunos têm retaguardas familiares com maior capital escolar como indiciam, neste caso, os diferentes tamanhos dos círculos nos dois grupos de capital escolar familiar (Figura 29).

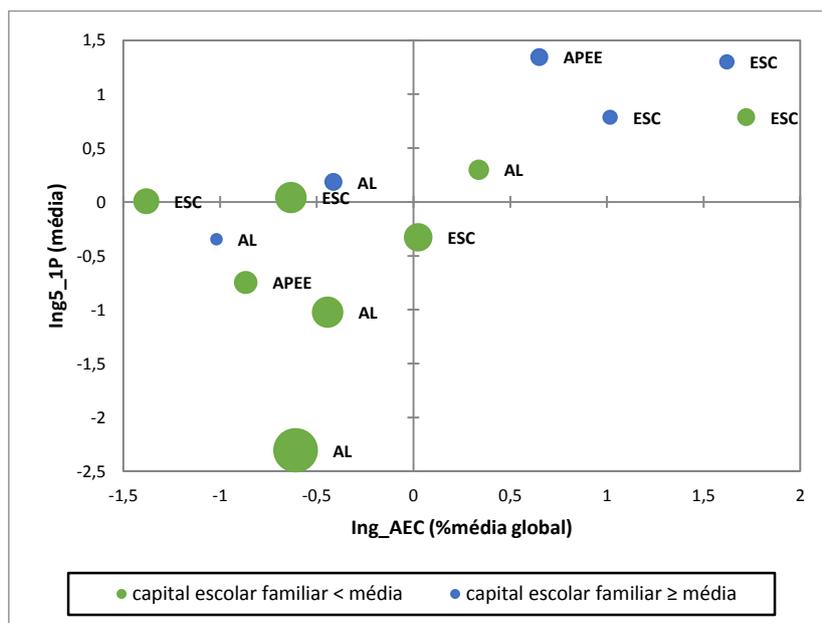


Figura 29. Desempenho em Inglês-AEC (X) e em Inglês 5.º ano (Y), capital escolar familiar (G) e idade média dos alunos (Z)

Do conjunto de questões formuladas aos diversos públicos, seleccionámos as variáveis que se correlacionam significativamente com o desempenho académico. São elas: “Estou satisfeito com as AEC (alunos 4.º ano)”, “Estou a aprender em Inglês o que já aprendi nas AEC, mas de maneira diferente (alunos 5.º ano)”, “Os alunos que

frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem do Inglês (Professores do 2.º ciclo)” e “Flexibilização de horário (diretores)”.

Em relação à ‘satisfação dos alunos do 4.º ano com as AEC’ (Z), admitia-se, de algum modo, que a satisfação manifestada pudesse associar-se positivamente aos resultados académicos, em particular, na prova AEC-Inglês, uma vez que naqueles não será provavelmente indiferente a relação pedagógica estabelecida entre técnicos e alunos e o modo de organizar pedagogicamente e desenvolver as atividades de enriquecimento curricular de Inglês. As medidas descritivas da variável indicam uma percentagem de respostas ‘sim’ na ordem dos 92%, para uma variabilidade de apenas 11%, o que indicia a relativa homogeneidade das respostas dos alunos.

A estrutura das respostas está projetada no diagrama de dispersão, correspondendo aos casos com maior comprimento dos diâmetros das bolhas os agrupamentos em que os seus alunos expressaram manifestações de satisfação com as AEC em maior densidade.

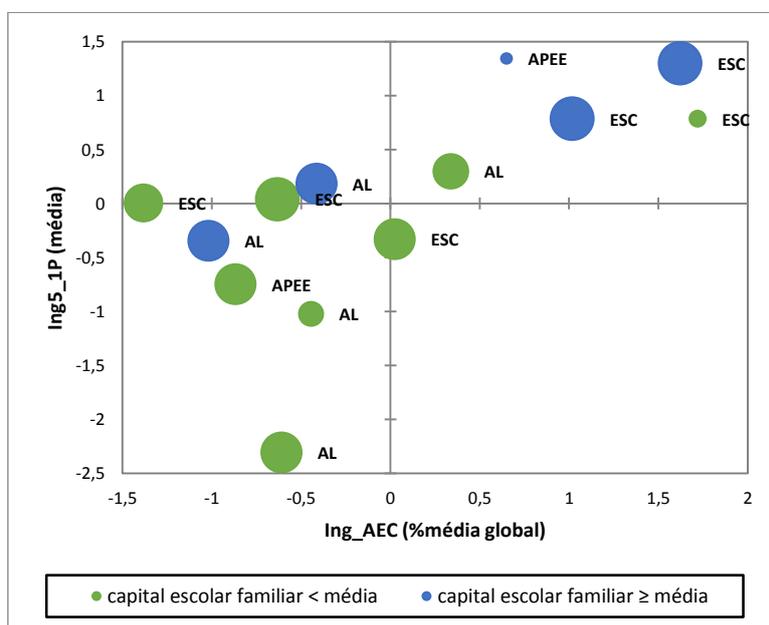


Figura 30. Desempenho em Inglês-AEC (X) e em Inglês 5.º ano (Y), capital escolar familiar (G) e satisfação com as AEC (alunos 4.º ano) (Z)

Como se depreende dos tamanhos dos círculos na estrutura de dispersão dos dados no diagrama, tendem a prevalecer manifestações semelhantes de satisfação em dez dos

treze agrupamentos de escolas qualquer que seja a entidade promotora e o capital escolar familiar dos alunos.

Quanto à variável “Estou a aprender em Inglês o que já aprendi nas AEC, mas de maneira diferente (alunos 5.º ano)” (Z), projetada na Figura 31, também no caso desta variável não se observa um sentido muito nítido na distribuição gráfica das dimensões das bolhas, uma vez que, quer os casos representados no quadrante superior direito, quer no quadrante inferior esquerdo, correspondendo respetivamente a situações de desempenho académico superior à média e a situações de desempenho inferiores à média na prova AEC de Inglês e em Inglês5_1P, registam configurações circulares com diferentes dimensões e, do mesmo modo, com distribuições sem um sentido claramente definido em termos de tendência pelos diferentes tipos de entidade promotora e de diferentes retaguardas de capital escolar familiar.

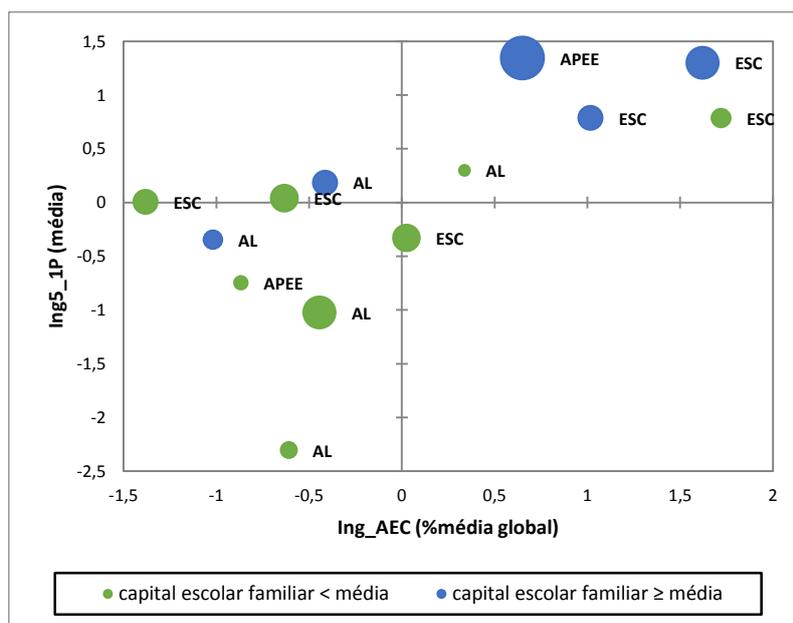


Figura 31. Desempenho em Inglês-AEC (X) e em Inglês 5.º ano (Y), capital escolar familiar (G) e aprendizagens de Inglês no 5.º ano de maneira diferente (Z)

Na Figura 32, a configuração dos círculos mostra uma certa uniformidade das respostas dos professores do 2.º ciclo relativamente à variável ‘motivação dos alunos que frequentaram as AEC para a aprendizagem do Inglês no 5.º ano’. Com efeito, à exceção de um caso, os restantes doze agrupamentos de escolas apresentam pontuações semelhantes na variável, traduzidas na projeção através dos círculos com diâmetros de

comprimento igual ou quase igual, não diferenciando nesta questão uns agrupamentos dos outros nem permitindo estabelecer qualquer relação entre esta variável e as restantes.

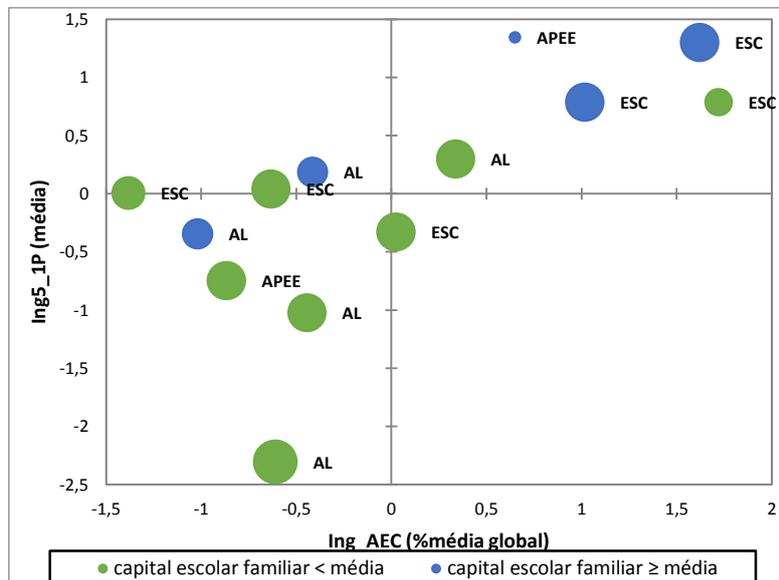


Figura 32. Desempenho em Inglês-AEC (X) e em Inglês 5.º ano (Y), capital escolar familiar (G) e motivação dos alunos que frequentaram as AEC para a aprendizagem do Inglês no 5.º ano (Z)

Por último, a projeção no diagrama das respostas dos diretores quanto às práticas organizativas de flexibilização de horário nos seus agrupamentos (Figura 33).

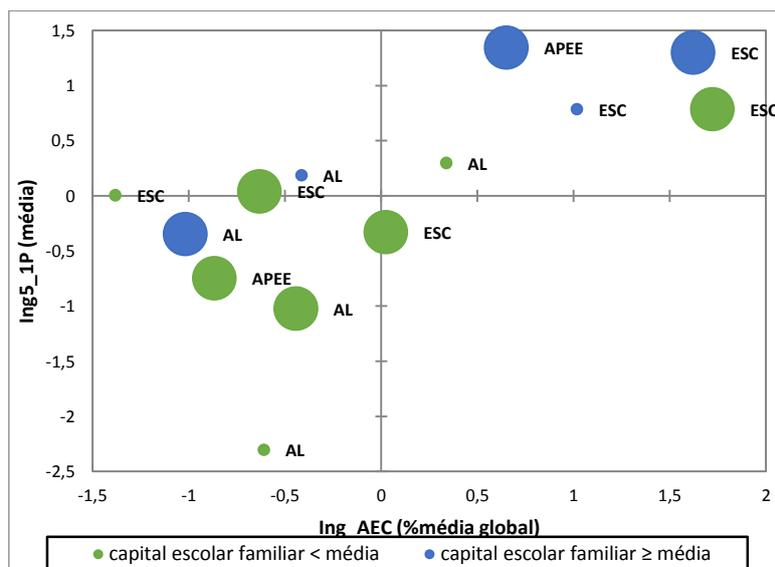


Figura 33. Desempenho em Inglês-AEC (X) e em Inglês 5.º ano (Y), capital escolar familiar (G) e flexibilização de horários (Z)

As configurações circulares da variável (Z), que como tem vindo a ser sistematicamente referido, é representada através do comprimento dos diâmetros dos círculos, não sugerem a existência de correlatividade entre as diferentes práticas de flexibilização e o desempenho académico dos agrupamentos. Também no que respeita à variável ‘capital escolar familiar’, as práticas de flexibilização das AEC ocorre de forma semelhante em ambos os grupos de agrupamentos. Todavia, no que respeita à natureza das entidades promotoras, não deixaremos de sublinhar o facto de os dois agrupamentos que têm como entidade promotora a associação de pais adotarem práticas de flexibilização de horário das AEC, dois terços dos agrupamentos em que eles próprios são entidades promotoras também afirmarem que adotam práticas de flexibilização horária e apenas dois dos cinco diretores dos agrupamentos que tiveram a autarquia como entidade promotora terem afirmado flexibilizar horários na organização das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, sugerindo, de algum modo, uma certa tendência para uma menor articulação e cooperação na organização e gestão pedagógica integrada dos tempos letivos e recursos disponíveis nos casos em que as autarquias locais são a entidade promotora.

Em jeito de síntese, da análise cruzada das relações entre as variáveis projetadas retemos a relevância correlativa dos resultados académicos dos alunos na prova AEC- Inglês e no 5.º ano-Inglês com mudanças de ordenação nos posicionamentos relativos de alguns agrupamentos do primeiro momento avaliativo para o segundo momento avaliativo, a que não serão totalmente alheios fatores contextuais relacionados com o maior ou menor capital escolar familiar dos alunos ou o tipo de entidade promotora das AEC. De sublinhar também a existência de configurações correlativamente positivas com os resultados académicos quando se projeta sobre estes o número médio de anos de frequência das AEC, corroborando, nas treze unidades orgânicas em estudo, o efeito positivo dos anos de frequência AEC nos resultados escolares dos agrupamentos; mas também correlações de sentido negativo, quando a variável projetada passa a ser a média etária dos alunos por agrupamento, reavivando, de algum modo, as teses do efeito pedagógico nulo da repetência no desempenho académico dos alunos. Por último, lógicas tendencialmente mais flexíveis na organização do processo curricular como um todo e na gestão pedagógica integrada dos tempos letivos nos agrupamentos de escolas que são entidade promotora das AEC ou em que, não o sendo, o são as associações de pais e encarregados de educação.

5.2 O caso da disciplina de Música

À semelhança do que foi feito na disciplina de Inglês, para a análise do desempenho escolar na disciplina de Música dos alunos do 5.º ano, não nos é possível dispor de grupos de controlo, nem tal se afiguraria adequado face à finalidade do estudo em questão, pelo que seguimos uma abordagem próxima da dos modelos de ‘avaliação de impacto *ex-post*’, recorrendo para o efeito aos níveis de avaliação da disciplina de Música constantes das pautas escolares de final de período. Relativamente a estes alunos, dispomos em base de um conjunto de dados relacionados com os resultados da prova de avaliação diagnóstica de AEC-Música por estes realizada no arranque do ano letivo e com informação sobre fatores contextuais de natureza sociodemográfica, institucional e organizacional que mobilizaremos de forma conjunta e faremos interagir nas comparação dos resultados das aprendizagens de AEC-Música e dos níveis obtidos no 5.º ano de escolaridade na disciplina de Música, no final do 1.º período.

De todo o modo, tendo em conta que a construção de um índice de evolução dos resultados apura-se com base em margens potenciais de crescimento diferentes, uma vez que os alunos com pontuações mais elevadas na prova de Música dispõem de margens de crescimento mais baixas ou mesmo nulas em consequência da existência de uma pontuação máxima possível e que no caso em análise está fixada no nível 5, este índice tende (teoricamente) a inflacionar os casos dos alunos com baixas pontuações na prova e a penalizar (teoricamente) os alunos com pontuações elevadas, fragilizando a sua leitura e interpretação, pelo que, se optou por utilizar apenas na análise da evolução de desempenho os níveis em pauta obtidos pelos alunos na disciplina de Música no final do 1.º período (Musica5_1P\1314).

Importa estabelecer uma linha de comparação e ligação entre os resultados na prova diagnóstica e os níveis de desempenho escolar no 5.º ano, pelo que retomamos o modelo de análise anterior fazendo agora incorporar a variável ‘Pontuação Global (Audição + Realização Musical)’ como variável preditora e mantendo no modelo estatístico as variáveis explicativas anteriormente mobilizadas na exploração e identificação dos perfis de desempenho. Esta opção permite a comparação das estruturas arborescentes de desempenho académico dos alunos e indagar eventuais tendências de evolução dos resultados dos alunos nos dois momentos avaliativos.

Recorremos de novo ao algoritmo heurístico (EXHAUSTIVE) CHAID para a seleção e apuramento das variáveis significativamente relevantes nos resultados académicos do 5.º ano na disciplina de Educação Musical; a opção tomada prende-se, por um lado, com a versatilidade dos modelos discriminantes lógicos na exploração de estruturas complexas, permitindo a descoberta e identificação de relações entre uma variável resultado e múltiplas variáveis predictoras e a explicação de uma variável resposta por via de um conjunto de covariáveis e suas interações, daí por outro lado, porque a análise pelo método das árvores de regressão, com recurso ao algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID, disponível no *Package IBM SPSS Statistics 22*, permite, se necessário, forçar a entrada de variáveis hipoteticamente explicativas na segmentação da estrutura dos resultados e, deste modo, concluir se os resultados obtidos na prova diagnóstica da pontuação global da prova de audição e realização musical-AEC se correlacionam ou não significativamente com os níveis alcançados pelos mesmos alunos no 5.º ano na disciplina de Música no final do 1.º período. Se a variável em causa (desempenho na prova de AEC-Música) emergir no primeiro nível de profundidade sem forçamento de entrada, tal significa que a mesma é, de todas as variáveis predictoras utilizadas no modelo, a mais importante estatisticamente na discriminação lógica e condicionamento dos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Música; ainda assim, e com o propósito de reduzir os riscos de espuriedade, tal não significa que não ensaiemos a desocultação de variáveis que já anteriormente emergiram como fortemente explicativas do desempenho académico dos alunos, forçando a sua entrada no modelo estatístico de análise; por último, o modelo de análise requer, pela própria metodologia adotada, a necessidade de estabelecer comparações entre as soluções apuradas nos dois momentos, no sentido da captação e descoberta de sentido na interpretação dos próprios resultados e de modo a evitar conclusões baseadas em relações espúrias.

5.2.1. Análise dos perfis de desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Música (1.º período letivo)

Como referimos atrás, e como está descrito na tabela resumo decorrente da aplicação do algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID aos dados (Apêndice G), está em causa a exploração e o estudo das relações entre a variável resposta ‘Pauta EM_1P (13/14)’ e o conjunto de variáveis explicativas que podem interagir entre si. A solução obtida, com

validação cruzada e sem entrada forçada de variáveis, projetou uma árvore com dez nós, seis deles terminais, distribuídos por três níveis de profundidade (Apêndice G) e que usaremos com alguma cautela na caracterização dos perfis obtidos e na interpretação dos resultados dado que a proporção de variância explicada pelo modelo é de 42% (Apêndice G).

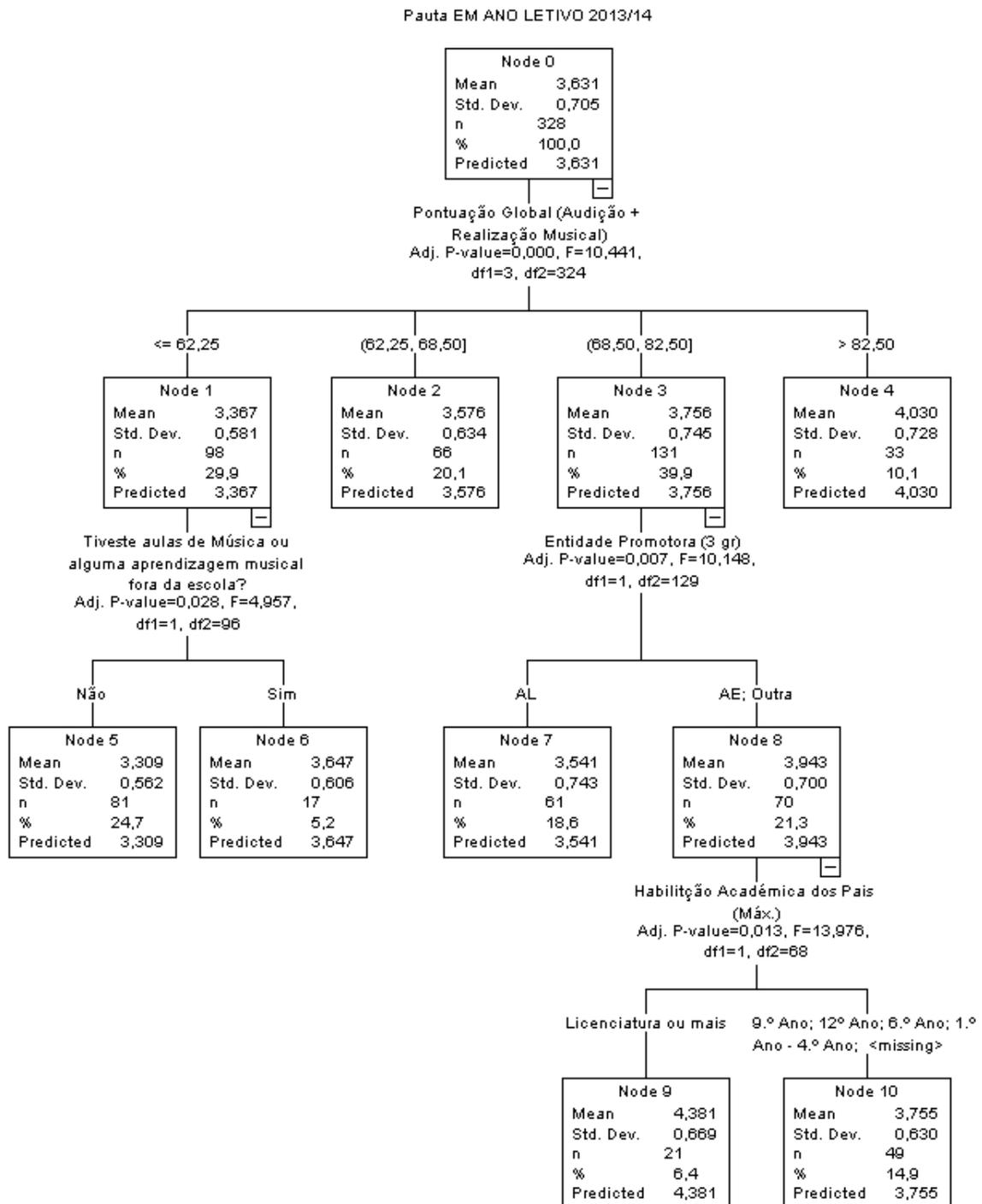


Figura 34. Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Música no final do 1.º período

Observando a estrutura arbórea projetada (Figura 34) e os correspondentes resumos e especificações constantes dos quadros do Apêndice G, depreende-se que:

- i) as estatísticas do nó raiz (Nó 0) mostram que entre os dois momentos se regista a ‘mortalidade’ de 38 alunos na amostra geral (n=328), que o desempenho médio em Música (5.º ano) se situa, na escala de 1 a 5, entre o razoável e o bom (3,631), cujo resultado, conjugado com o do desvio padrão, sugere estarmos perante uma amostra de alunos com uma variação relativa de resultados de 19%, o que indicia uma certa homogeneidade dos resultados dos alunos na disciplina de Música;
- ii) das dez variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável resultado ‘Pauta EM_1P (13/14)’, quatro delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0,05 na explicação dos perfis do desempenho académico em Música (5.º ano). Por ordem decrescente de importância emerge, em primeiro lugar, a variável ‘Pontuação Global EM (Audição + Realização Musical)’, segmentando a amostra geral em quatro grupos numa linha tendencial de resultados fortemente interrelacionados e no sentido de que os níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Música no final do 1.º período são tanto mais elevados quanto os resultados que aqueles tinham alcançado na prova diagnóstica de Música_AEC.

Tendo ficado evidenciado que os resultados na prova de AEC-Música projetam fortes sinais da presença de lógicas e estruturas de dominância contextual, designadamente o número de anos que o aluno teve de Ensino da Música, o seu histórico de reprovação e o seu contexto cultural de origem por via dos contextos familiares de proveniência dos alunos, não podemos, todavia, deixar de sublinhar a dependência e associação observada entre as duas variáveis, ademais, quando o processo de interação não decorreu de qualquer forçamento de entrada no modelo estatístico da variável explicativa ‘Pontuação Global EM (Audição + Realização Musical)’ mas de um processo livre e exclusivamente relacionado com a força explicativa desta nos resultados do 1.º período na disciplina de Música. A relação de associação entre ambas está bem evidenciada nas médias de desempenho académico em Música de cada uma das subamostras que compõem, no primeiro nível de profundidade, os nós intermédios 1, 2, 3 e 4, com um tamanho médio destes subgrupos a rondar os 25% em termos de representação da amostra geral e em que

a uma pontuação média mais baixa na prova de AEC-Música corresponde também um desempenho médio mais baixo em Música no 5.º ano, e assim sucessivamente, numa linearidade de correspondência de resultados nos quatro perfis (nós). Assim, à pergunta ‘que impacto têm as AEC_Ensino da Música nos resultados escolares do 5.º ano de Música?’, a análise comparativa das estruturas dos diagramas arbóreos leva-nos a concluir que existe um impacto positivo, por via da força segmentativa e de discriminação que a primeira variável (‘Pontuação Global EM (Audição + Realização Musical)’), exerce na segunda (‘Pauta EM_1P (13/14)’), ao surgir, de entre todas as outras, como a variável mais significativa na partição da amostra.

Dispensamo-nos de escarpelizar a estrutura arbórea gerada pelo modelo estatístico adotado, face aos objetivos do estudo em causa, detendo-nos apenas em alguns aspetos que nos pareçam mais relevantes para a compreensão de um fenómeno sempre complexo como é o da evolução dos resultados académicos, ademais, nas circunstâncias contextuais e metodológicas a que tivemos já oportunidade de aludir atrás aquando da necessidade de introduzir uma nota justificativa prévia a propósito dos modelos de impacto.

Neste sentido, parece-nos ser particularmente relevante - até pela coerência dos resultados gerados pelo algoritmo (EXAUSTIVE) CHAID e projetados na estrutura hierárquica representada na Figura 34 com a estrutura de resultados resumida no diagrama da Figura 17 e as leituras e interpretações que deles fizemos -, explorar quer na vertical quer na horizontal, alguns contrastes interperfis e respetivos sentidos de evolução do desempenho académico. Detendo-nos nos perfis terminais com um *index* de desempenho médio mais elevado, ou seja, associados às subamostras de alunos que sobredesempenham academicamente face ao referente geral (Nó 0), verifica-se, por exemplo, que:

- i) os alunos que integram o perfil 9 emergiram como sendo os que melhores notas tiveram no final do 1.º período (4,4 em média) e correspondem a alunos que pontuaram entre 69% a 83% na prova diagnóstica de música, tiveram por entidade promotora de Ensino da Música nas AEC o agrupamento de escolas, uma IPSS ou uma APEE e têm no agregado pelo menos um dos seus pais com licenciatura ou um nível mais elevado de habilitação académica. Apesar do Nó 9 derivar de um segmento que na hierarquia das pontuações é médio na prova diagnóstica de Pontuação Global EM_AEC (Nó 3), ocupando o segundo lugar das pontuações nesse primeiro nível de profundidade, separa-se dos restantes

perfis do seu segmento de origem pela entidade promotora e nível de escolaridade dos pais e supera mesmo o perfil 4 (médias mais altas na nota do 1.º período de música no primeiro nível de profundidade) que integra o segmento, derivado da subamostra com melhores pontuações médias na prova diagnóstica em termos globais, todavia este perfil de alunos apenas representa 6,4% da amostra com um grau de homogeneidade moderado;

- ii) de sublinhar também a existência de um grupo que descreve 24,7% da amostra, constituindo o maior perfil dos segmentos de entre os existentes na estrutura arbórea. O Nó 5 é constituído pelos alunos que foram avaliados em música no primeiro período com as notas mais baixas em relação à nota geral de referência atribuída (3,6) e são alunos que não tiveram aulas de música ou experiências de educação musical fora da escola e 12,6% destes alunos não frequentaram AEC de Ensino da Música no 1.º ciclo;
- iii) os alunos que frequentaram Ensino da Música promovida pelo próprio agrupamento de escolas (Entidade Promotora), têm notas superiores aos que tiveram o EM promovido pela autarquia local em 0,4 pontos, porém estes alunos baixam esses resultados quando variáveis de estruturalidade social emergem, como quando os seus pais têm um nível de habilitação académica inferior a licenciatura (14,9% da amostra geral). Todavia, estes alunos têm em média 3,75, que é uma nota considerada ‘boa’.

As análises anteriores vêm reforçar a ideia de que as AEC de Ensino da Música têm um efeito positivo no desempenho académico dos alunos na disciplina de Música no 5.º ano porque, não obstante as desarrumações geradas em alguns segmentos e em alguns perfis em referência aos nós de origem desses segmentos no primeiro nível de profundidade da estrutura hierárquica dos resultados na prova diagnóstica, esta mantém uma certa linha de correspondência na hierarquia dos resultados nos dois momentos, início do ano letivo e final do 1.º período.

Com efeito, as análises anteriores evidenciam a estreita correlação positiva entre os desempenhos na prova diagnóstica e o desempenho dos alunos no 5.º ano em cada um dos segmentos originados na primeira partição decorrente do efeito da frequência da AEC de Ensino da Música. Regressando à estrutura dos resultados projetada na Figura 34 e analisando de forma detalhada cada uma dos ‘cachos’ originados no primeiro nível de profundidade, é possível apurar as respetivas médias de desempenho dos nós terminais

emergidos no 2.º ou 3.º nível de cada um dos quatro segmentos e comparar os resultados entre estes nós terminais e o respetivo nó intermédio de que derivam.

O resumo dos resultados apurados está projetado no gráfico, dele sobressaindo a grande similaridade dos desempenhos académicos na disciplina de Música em cada um dos cachos da estrutura (Figura 35).

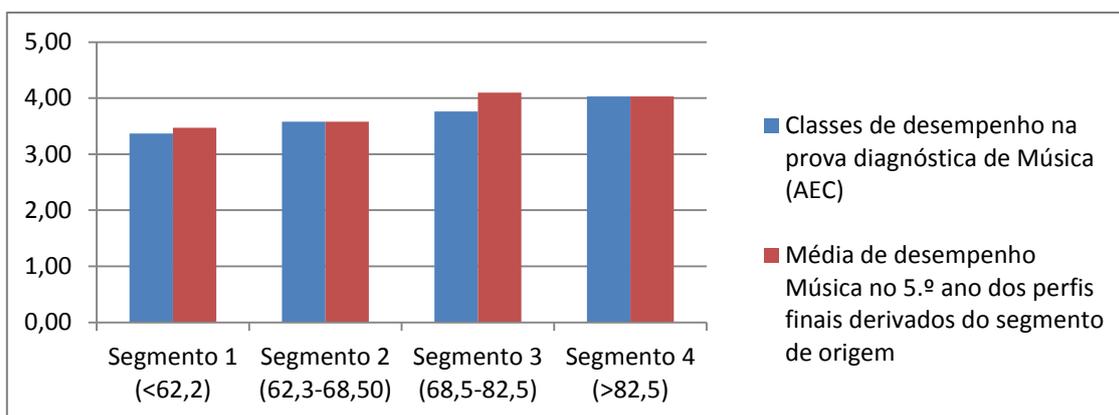


Figura 35. Comparação das médias de desempenho entre nós intermédios e terminais por segmento em Música

Focando-nos apenas nos perfis terminais apurados na sequência da aplicação do algoritmo (EXAUSTIVE) CHAID aos resultados da prova diagnóstica AEC-Educação Musical, constata-se a estreita correlação e alinhamento dos resultados nos dois momentos avaliativos, distribuindo-se os seis perfis por três quadrantes, constituídos com referência às respetivas pontuações médias das variáveis em estudo.

Na Figura 36 apresentamos a variação das pontuações obtidas entre o momento da prova AEC-Educação Musical e o momento avaliativo no final do 1.º período no 5.º ano.

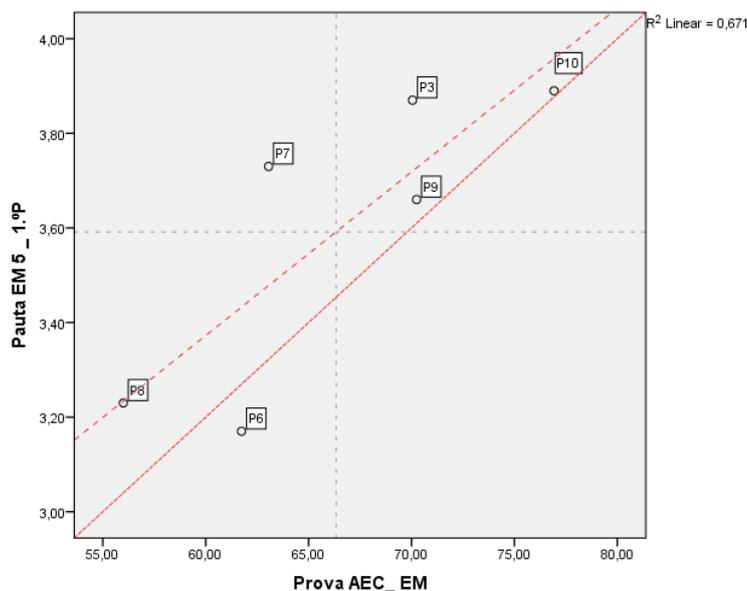


Figura 36. Evolução do desempenho acadêmico em Música, por perfil

Da análise da Figura 36 que explica 67% da variação das pontuações obtidas entre o momento da prova AEC-Educação Musical e o momento avaliativo no final do 1.º período no 5.º ano podem-se extrair as seguintes ideias:

- No quadrante superior direito, combinando pontuações acima da média nos resultados de Educação Musical no 5.º ano no final do 1.º período com pontuações também superiores à média na prova de AEC_EM (5.º ano), encontram-se os perfis 10, 3 e 9. Os alunos que integram estes perfis têm como características comuns terem dois ou mais anos de frequência de Ensino da Música (AEC) e trajetórias escolares sem reprovações ou, no caso perfil 3, serem alunos com um ou menos anos de frequência AEC-EM, todavia com retaguardas familiares com capital escolar de licenciatura ou mais ou no mínimo ao nível do 12.º ano de escolaridade;

- No quadrante inferior esquerdo, correspondente aos casos com resultados inferiores à média quer na prova AEC-EM quer em EM-5.º ano, encontram-se os perfis 6 e 8. Correspondem a alunos, com menos anos de frequência AEC e cujos pais têm escolaridades iguais ou inferiores ao 9º ano ou a alunos, que apesar de terem tido dois ou mais anos de frequência das AEC-Ensino da Música, já experienciaram a reprovação em anos anteriores;

- No quadrante superior esquerdo, posiciona-se o perfil 7. Distingue-se do perfil 8, pela entidade promotora das AEC, a autarquia local ou outra, mas não o agrupamento de escolas;
- Os perfis de alunos com mais ganhos relativos em termos de desempenho académico na Música são o perfil 7 e o perfil 3. O perfil 3, com menor número de alunos, representa apenas 6,3% da amostra geral, corresponde à terceira posição dos melhores resultados. Os perfis configuracionais com maior contraste de desempenho extraídos da árvore relativa aos resultados de AEC-EM e em oposição, no quadrante inferior esquerdo, os segundos elementos desses pares, sendo que os perfis 7 e 3, são os que integram alunos que tendem a concentrar maior incremento de desempenho face ao referente tendencial linear de ajustamento do primeiro momento (provas EM-AEC) para o segundo momento avaliativo (5.º ano-Ensino da Música).

Apesar de nos situarmos em níveis de escolarização inicial, os resultados do presente estudo evidenciam que também o desempenho académico dos alunos em Música tende a ser marcado muito precocemente pela influência de fatores contextuais familiares de natureza cultural e social. Estas constatações sugerem que se proceda à análise dos perfis em Música-5.º ano com forçamento da entrada no modelo da variável ‘habilitação académica dos pais’²⁹(Apêncide H), uma vez que ela própria, como se depreende da solução estrutural ilustrada no diagrama da Figura 37, é no quadro das variáveis contextuais sociodemográficas responsável pela segmentação dos resultados na prova de Ensino da Música-AEC.

²⁹ A análise da estrutura arbórea projetada no diagrama 1 sugere que se proceda ao controlo da variável ‘Perceção sobre o grau de dificuldade na prova’, de certo modo, passível de ser considerada ‘espúria’, por ser ela própria condicionada por outras variáveis contextuais usadas no modelo. Deste modo, o forçamento da entrada da variável ‘Escolaridade da mãe’ como primeira variável, decorre do facto de esta surgir como a variável contextual mais relevante na explicação dos resultados da prova AEC-Ensino da Música quer para os alunos que consideraram a prova difícil ou muito difícil, quer para aqueles que a consideraram fácil ou muito fácil, no sentido de que quanto mais elevadas as habilitações académicas das mães mais elevados tendem a ser os resultados dos alunos nas provas.

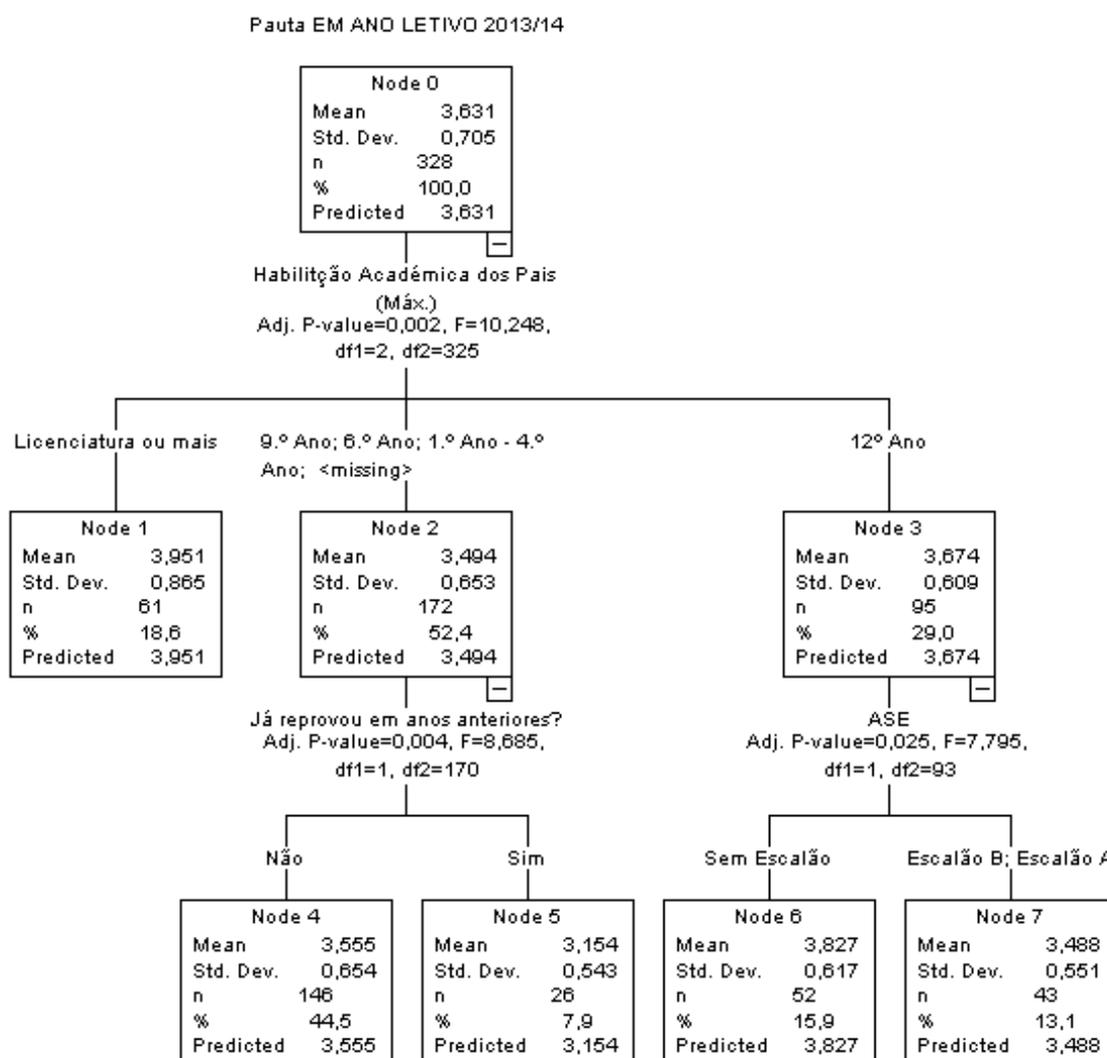


Figura 37. Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Musical no final do 1.º período com entrada forçada no modelo da variável ‘habilitação académica dos pais’

Observando a estrutura arbórea projetada (Figura 37) e os correspondentes resumos e especificações constantes dos quadros do Apêndice H, depreende-se que:

- i) as estatísticas do nó raiz (Nó 0) mostram que o desempenho médio em Música (5.º ano) se situa, na escala de 1 a 5, entre o razoável e o bom (3,6), cujo resultado, conjugado com o do desvio padrão, sugere estarmos perante uma amostra de alunos com uma variação relativa de resultados de 19,4%, o que indicia uma certa homogeneidade dos resultados dos alunos na disciplina de Música;

- ii) das dezasseis variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável resultado ‘Pauta EM Ano letivo 2013/2014’, três delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0,05 na explicação dos perfis dos alunos com melhor desempenho académico na disciplina de Música (5.º ano). Por ordem decrescente de importância na explicação do desempenho em Música emerge, em primeiro lugar, a variável habilitação académica dos pais, segmentando a amostra geral em três grupos numa linha tendencial de resultados fortemente interrelacionados e no sentido de que os níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Música no final do 1.º período são tanto mais elevados quanto os níveis de habilitação dos seus pais.

Tendo ficado evidenciado que os resultados da prova de AEC-Educação Musical projetam sinais de histórico do aluno com a Música e de exposição a ambientes de expressão musical não só na escola, como fora desta, contudo a presença de lógicas e estruturas de dominância social e cultural na escola, à semelhança dos resultados obtidos na estrutura arbórea do Inglês, também na Educação Musical se evidenciam ao emergir a habilitação académica dos pais. A associação observada entre contextos familiares de proveniência dos alunos e a sua influência nos resultados escolares, quando o processo de interação não decorreu de qualquer forçamento de entrada no modelo estatístico da variável explicativa ‘Pauta EM Ano lectivo 2013/2014’, mas de um processo livre e exclusivamente relacionado com a força explicativa desta nos resultados do 1.º período na disciplina de Educação Musical. A relação de associação entre ambas está bem evidenciada nas médias de desempenho académico em música de cada uma das subamostras que compõem, no primeiro nível de profundidade, os nós intermédios 1, 2 e 3, todas elas com tamanhos que ascendem a valores iguais ou superiores a 18% em termos de representação da amostra geral e em que a uma pontuação média mais alta corresponde também a um nível académico dos pais mais elevado, e assim sucessivamente, numa linearidade de correspondência de resultados nos três perfis (nós). Esta estruturalidade social que é absorvida pela cultura da escola e que se reflete nos resultados escolares dos alunos, tanto na prova diagnóstica da AEC Música como no final do 1.º Período do 5.º ano, além de nos ser explicada pelos perfis académicos dos pais dos alunos, a sua condição sócio-económica também vai explicar estes resultados como se pode observar pelo Apoio Social Escolar. Efetivamente os vários escalões de ASE

emergem na estrutura arbórea, estratificando os resultados, associando os alunos que necessitam deste apoio a resultados escolares mais baixos relativamente aos restantes alunos que não cumprem os critérios de ASE.

5.2.2. Olhares cruzados sobre a implementação e impacto das AEC de Ensino da Música nos resultados escolares

À semelhança do Ensino de Inglês, encontramos nos agrupamentos de escolas, enquanto unidades orgânicas com a responsabilidade de assegurar as atividades educativas, a ponte que nos permite reunir e fazer convergir os elementos informativos sobre os aspetos em estudo. São quinze os agrupamentos de escolas, que manteremos sob anonimato, pelo que serão quinze os casos/sujeitos sobre os quais foi possível compilar e organizar dados relativos às variáveis resultado e às variáveis explicativas selecionadas, as primeiras de natureza quantitativa e as segundas de natureza quantitativa e qualitativa. Face ao objetivo em causa e ao seu caráter diacrónico, na seleção das variáveis tivemos em conta os seguintes indicadores:

- Desempenho médio dos alunos em Música por agrupamentos de escolas, num primeiro momento na prova diagnóstica AEC (I) e, num segundo momento, no 5.º ano de escolaridade, final do 1.º período (III) e sobre a evolução do desempenho dos alunos entre a prova diagnóstica realizada no início do ano letivo e o final do 1.º período.
- Elementos sobre fatores contextuais, nomeadamente, ‘*média das idades dos alunos*’ (V.), ‘*número médio de anos habilitação académica dos pais*’ (VIII), ‘*% de alunos beneficiários de apoio social escolar (escalão A+B)*’ (VII), e por último ‘*número médio de anos de experiência de ensino dos técnicos de Ensino da Música*’ (1).
- Opiniões de alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade:
 - de alunos de 4.º ano, sobre a ‘*satisfação com as AEC que frequentam*’ (2) e ‘*ajuda das AEC na melhoria dos seus resultados escolares*’ (3). Os

alunos que frequentaram os agrupamentos de escolas onde foram aplicadas as provas de Ensino da Música, de modo generalizado respondem que estão satisfeitos com as AEC da sua escola (92,5%) e revelam elevado grau de concordância relativamente à perceção que têm de melhoria dos seus resultados escolares, pontuam 3,4 numa escala de 1 a 4 níveis de concordância. Relativamente à análise de dispersão das respostas, o coeficiente de variação é de 24,6% relativamente à satisfação dos alunos com as AEC de Ensino da Música e é de 24,1% em relação ao grau de concordância sobre a perceção da melhoria dos seus resultados escolares, o que permite afirmar haver um consenso moderado nas respostas dadas pelos alunos do 4.º ano³⁰.

- de alunos de 5.º ano, sobre se *‘está a aprender coisas novas em Música’* (5) e se *‘o que está a aprender em Música já tinha aprendido nas AEC, mas de maneira diferente’* (4). Os alunos concordam totalmente estarem a aprender coisas novas no 5.º ano em Ensino da Música, a moda é 4 (Concordo totalmente) e a média das respostas é 3,6 para uma dispersão de 17,0% (dispersão moderada). Os alunos quando questionados se no 5.º ano aprendem de maneira diferente o que tinham aprendido na AEC de Ensino de Música, o grau de concordância desce para 2,7, sendo que 48,3% dos alunos concorda com a afirmação, com uma dispersão de respostas elevada (CV=31,1%).

- As opiniões de professores de Educação Musical do 2.º ciclo sobre *‘se os alunos que frequentaram as AEC de Ensino da Música estão mais motivados para as aprendizagens’* (6) indicam-nos tendencialmente que sim, pois a média das suas respostas é 3,5 que corresponde, na escala de 1 a 4 ao ‘Concordo’ e ‘Concordo totalmente’. Nenhum professor discordou da afirmação e a análise da dispersão de respostas é de 15,1%, indicando um consenso moderado entre os professores de Educação Musical, do 2.º ciclo.

³⁰ É habitual considerar-se uma dispersão moderada quando o coeficiente de variação relativa (CV) é maior que 15% e menor que 30% (Gagueiro, 2008, p.120).

- Opiniões de técnicos de Ensino da Música sobre se *‘existem regularmente reuniões de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos de Ensino da Música e os professores titulares de turma’* (7), se *‘existem regularmente reuniões de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos de Ensino da Música e os professores de Música’* (8) e se *‘os materiais disponibilizados para as AEC-Ensino da Música são em quantidade suficiente’* (12). Os técnicos de Ensino da Música realizam mais reuniões com o seu grupo de pares, de seguida com os professores titulares de turma e por último com os professores de música do 2.º ciclo. Há portanto uma maior articulação horizontal, com o grupo de pares (100%) e com os professores titulares de turma (92,4%). A articulação vertical entre técnicos de Ensino da Música e professores de Educação Musical (2.º ciclo) é comparativamente menos frequente, apenas 58,8% dos técnicos articulam com os professores de música do 2.º Ciclo. Relativamente à quantidade dos materiais disponibilizados, em média os técnicos pontuam 2,4, o que significa que prevalece a discordância. O consenso nesta resposta é baixo, o coeficiente de variação relativa é de 29,8%.
- Opiniões de pais/encarregados de educação sobre a *‘importância atribuída às AEC de Ensino da Música’* (11) e se *‘conhecem os técnicos AEC de Ensino da Música’* (9) - Os pais e encarregados de educação consideram importante o Ensino da Música, a média das suas respostas é de 3,2 numa escala de 1 a 4 . Efetivamente, 58,7% dos pais e encarregados de educação respondem assinalam a opção ‘importante’. Quando questionados se conhecem os técnicos da referida AEC, maioritariamente manifestam ‘conhecer’ (53,8%), no entanto é de ressaltar que 46,2% dos pais não conhece o técnico que dinamiza esta AEC.

Com efeito da observação e análise das tendências de correlação entre as variáveis de desempenho académico, de contexto e as perceções de alunos, pais, professores e técnicos, recorreu-se à matriz de correlações (Tabela 151), tendo-se a partir desta sinalizado os valores significativamente diferentes de zero ($\alpha= 0,05$) no sentido de se proceder a uma hierarquização das variáveis mais correlacionáveis com o desempenho académico dos alunos na prova AEC-Ensino da Música e em Música no 5.º ano.

Ao se cruzarem todas estas variáveis com os resultados escolares dos alunos e da prova de AEC-Ensino da Música (Tabela 151), verificam-se algumas correlações que podem ser importantes na compreensão dos fatores que se relacionam com o sucesso dos alunos em música, quer seja ele académico ou no âmbito do programa AEC – atividades não letivas de enriquecimento do currículo. Os valores de correlação com expressão estatística significativa conduziram à captação das variáveis ‘média de idades dos alunos’, ‘n.º de anos de frequência das AEC-Ensino da Música’, ‘capital escolar familiar’ (medido através da percentagem de pais com habilitações académicas iguais ou superiores a licenciatura), ‘satisfação com as AEC’, ‘estar a aprender em Música o que já aprendeu nas AEC, mas de maneira diferente’, ‘os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem da Música’ e ‘flexibilização de horário’. As situações sinalizadas suportam-se em correlações de sentido positivo e de sentido negativo com os resultados académicos. Assim:

- a) os resultados da prova AEC de Ensino da Música correlacionam-se positivamente com o número de anos que o aluno frequentou AEC de Ensino da Música;
- b) o desempenho académico em Música no 5.º ano correlaciona-se positivamente com a perceção dos alunos de 5.º ano ao afirmarem “Estou a aprender coisas novas em Música (alun5.º)”;
- c) a idade dos alunos com a importância atribuída pelos Encarregados de Educação ao Ensino da Música (EE), em situações em que os alunos se encontram em ciclos de retenção, por exemplo, os pais valorizam mais a AEC de Ensino da Música;
- d) quanto mais os alunos de 4.º ano afirmam “Estou satisfeito com as AEC”, mais frequente é os pais e encarregados de educação conhecerem os técnicos de Ensino da Música;
- e) os alunos de escalão ASE correspondentes a situações de maior carência económica tendem a concordar mais com a afirmação de que o Ensino da Música no 1.º ciclo ajuda a melhorar os seus resultados escolares.

Tabela 151. Matriz de correlações entre o desempenho acadêmico em Música e as variáveis de contexto e percepções

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.										
	Pontuação Prova_AEC_Música	Pontuação AEC_EM (C%)	Música5_1 P(Média)	Música5_1 P(CV)	V. Idade	M. Nº de Anos AEC EM	VII. ASE	VIII. HabPais (Máx)	1. Anos de Exp. (TEM)	2. Estou satisfeito com as AEC resultados (alun4)	3. As AEC ajudaram a melhorar meus resultados (alun4)	4. Estou aprendendo na AEC em Ensino da Música, mas de maneira diferente (alun5)	5. Estou aprendendo coisas novas em Ensino da Música (alun5)										
I.	1																						
II.	-0,27	1																					
III.	-0,27	-0,38	1																				
IV.	0,41	-0,07	0,08	1																			
V.	0,23	0,16	0,11	-0,16	1																		
VI.	0,53	0,10	0,18	0,15	-0,02	1																	
VII.	0,04	-0,38	0,21	0,32	-0,29	0,11	1																
VIII.	0,08	-0,57	0,29	0,28	-0,16	0,47	0,69	1															
IX.	-0,25	-0,76	-0,18	0,76	-0,80	0,47	0,62	0,92	1														
X.	0,34	0,19	0,07	-0,13	0,10	0,09	-0,31	-0,25	-0,56	1													
XI.	-0,12	0,21	-0,16	-0,50	0,28	-0,73	-0,57	-0,30	-0,91	-0,63	1												
XII.	0,20	-0,04	-0,17	0,13	-0,34	0,00	0,08	0,27	0,49	-0,68	-0,12	1											
XIII.	0,23	0,06	0,59	0,58	-0,12	0,24	0,44	0,80	0,10	0,83	-0,78	0,31	1										
1.	-0,28	0,47	-0,17	-0,19	-0,37	-0,60	-0,14	-0,12	0,65	-0,81	0,65	0,18	0,11	1									
2.	0,03	-0,57	-0,02	0,25	-0,14	0,01	-0,69	0,04	0,27	0,04	-0,22	0,46	-0,35	0,03	1								
3.	0,10	-0,29	0,17	-0,16	0,40	-0,35	-0,85	0,65	0,15	-0,66	0,14	0,37	-0,38	0,39	0,10	1							
4.	0,12	-0,29	0,17	-0,16	0,40	-0,35	-0,85	0,65	0,15	-0,66	0,14	0,37	-0,38	0,39	0,10	0,10	1						
5.	0,25	0,51	-0,04	-0,15	0,39	0,41	-0,26	-0,48	-0,57	0,69	0,66	-0,39	0,05	0,38	0,49	0,23	0,10	1					
6.	0,27	0,10	-0,15	-0,10	0,05	-0,27	-0,24	-0,20	-0,78	-0,04	-0,21	0,45	0,23	0,07	0,74	0,23	0,10	0,10	1				
7.	0,25	0,35	-0,36	-0,20	0,69	-0,65	-0,24	-0,46	-0,79	0,26	-0,57	-0,49	-0,12	-0,10	-0,38	0,49	0,12	0,10	0,10	1			
8.	0,16	-0,75	0,09	-0,14	-0,43	0,42	0,10	0,65	0,19	0,47	-0,38	0,03	0,12	-0,25	0,39	0,49	0,12	0,10	0,10	0,10	1		
9.	-0,11	0,06	-0,02	-0,22	0,14	-0,27	-0,23	-0,16	-0,66	-0,29	-0,47	-0,42	-0,44	-0,25	-0,29	0,08	0,12	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

5.3. O caso da disciplina de Educação Física

Para a análise do desempenho escolar em Educação Física dos alunos do 5.º ano, não nos é possível dispor de grupos de controlo, nem tal se afiguraria adequado face à finalidade do estudo em questão, pelo que seguimos uma abordagem próxima da dos modelos de ‘avaliação de impacto *ex-post*’, recorrendo para o efeito aos níveis de avaliação do 5.º ano em Educação Física constantes das pautas escolares de final de período. Relativamente a estes alunos, dispomos em base de um conjunto de dados relacionados com os resultados da prova de avaliação diagnóstica de AEC-Educação Física por estes realizada no arranque do ano letivo e com informação sobre fatores contextuais de natureza sociodemográfica, institucional e organizacional que mobilizaremos de forma conjunta e faremos interagir na comparação dos resultados das provas diagnósticas de AEC-Educação Física e dos níveis obtidos no 5.º ano de escolaridade em Educação Física. De todo o modo, tendo em conta que a construção de um índice de evolução dos resultados apura-se com base em margens potenciais de crescimento diferentes, uma vez que os alunos com pontuações mais elevadas na prova de AFD dispõem de margens de crescimento mais baixas ou mesmo nulas em consequência da existência de uma pontuação máxima possível e que no caso em análise está fixada no nível 5, este índice tende (teoricamente) a inflacionar os casos dos alunos com baixas pontuações na prova e a penalizar (teoricamente) os alunos com pontuações elevadas, fragilizando a sua leitura e interpretação, pelo que, se optou por utilizar apenas na análise da evolução de desempenho os níveis em pauta obtidos pelos alunos de Educação Física no final do 1.º período (Pauta_EF_1P(13/14)).

Apesar dos condicionalismos expostos, importa estabelecer uma linha de comparação e ligação entre os resultados na prova diagnóstica e os níveis de desempenho escolar no 5.º ano, pelo que retomamos o modelo de análise anterior fazendo agora incorporar a variável ‘Avaliação Global AFD’ como variável preditora e mantendo no modelo estatístico as variáveis explicativas anteriormente mobilizadas na exploração e identificação dos perfis de desempenho. Esta opção permite a comparação das estruturas arborescentes de desempenho académico dos alunos e indagar eventuais tendências de evolução dos resultados dos alunos nos dois momentos avaliativos.

A versatilidade dos modelos discriminantes lógicos na exploração de estruturas complexas, permitindo a descoberta e identificação de relações entre uma varável

resultado e múltiplas variáveis predictoras e a explicação de uma variável resposta por via de um conjunto de covariáveis e suas interações, conduziu à opção de se recorrer de novo ao algoritmo heurístico (EXHAUSTIVE) CHAID para a seleção e apuramento das variáveis significativamente relevantes nos resultados académicos do 5.º ano na disciplina de Educação Física; por outro lado, porque a análise pelo método das árvores de regressão, com recurso ao algoritmo CHAID, disponível no *Package IBM SPSS Statistics 22*, permite, se necessário, forçar a entrada de variáveis hipoteticamente explicativas na segmentação da estrutura dos resultados e, deste modo, concluir se os resultados obtidos na prova diagnóstica de AEC-Educação Física se correlacionam ou não significativamente com os níveis alcançados pelos mesmos alunos no 5.º ano na disciplina de Educação Física no final do 1.º período. Se a variável em causa (Avaliação Global AEC-Educação Física) emergir no primeiro nível de profundidade sem forçamento de entrada, tal significa que a mesma é, de todas as variáveis predictoras utilizadas no modelo, a mais importante estatisticamente na discriminação lógica e condicionamento dos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física; ainda assim, e com o propósito de reduzir os riscos de espuriedade, tal não significa que não ensaiemos a desocultação de variáveis que já anteriormente emergiram como fortemente explicativas do desempenho académico dos alunos, forçando a sua entrada no modelo estatístico de análise; por último, o modelo de análise requer, pela própria metodologia adotada, a necessidade de estabelecer comparações entre as soluções apuradas nos dois momentos, no sentido da captação e descoberta de sentido na interpretação dos próprios resultados e de modo a evitar conclusões baseadas em relações espúrias.

5.3.1. Análise dos perfis de desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física (1.º período letivo)

Como referimos atrás, e como está descrito na tabela resumo decorrente da aplicação do algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID aos dados (Apêndice I), está em causa a exploração e o estudo das relações entre a variável resposta ‘Pauta EF_5_1P (13/14)’ e o conjunto de variáveis explicativas que podem interagir entre si. A solução obtida, com validação cruzada e sem entrada forçada de variáveis, projetou uma árvore com catorze nós, nove

deles terminais, distribuídos por três níveis de profundidade e que usaremos com alguma cautela na caracterização dos perfis obtidos e na interpretação dos resultados dado que a proporção de variância explicada pelo modelo é de 42% (Apêndice I).

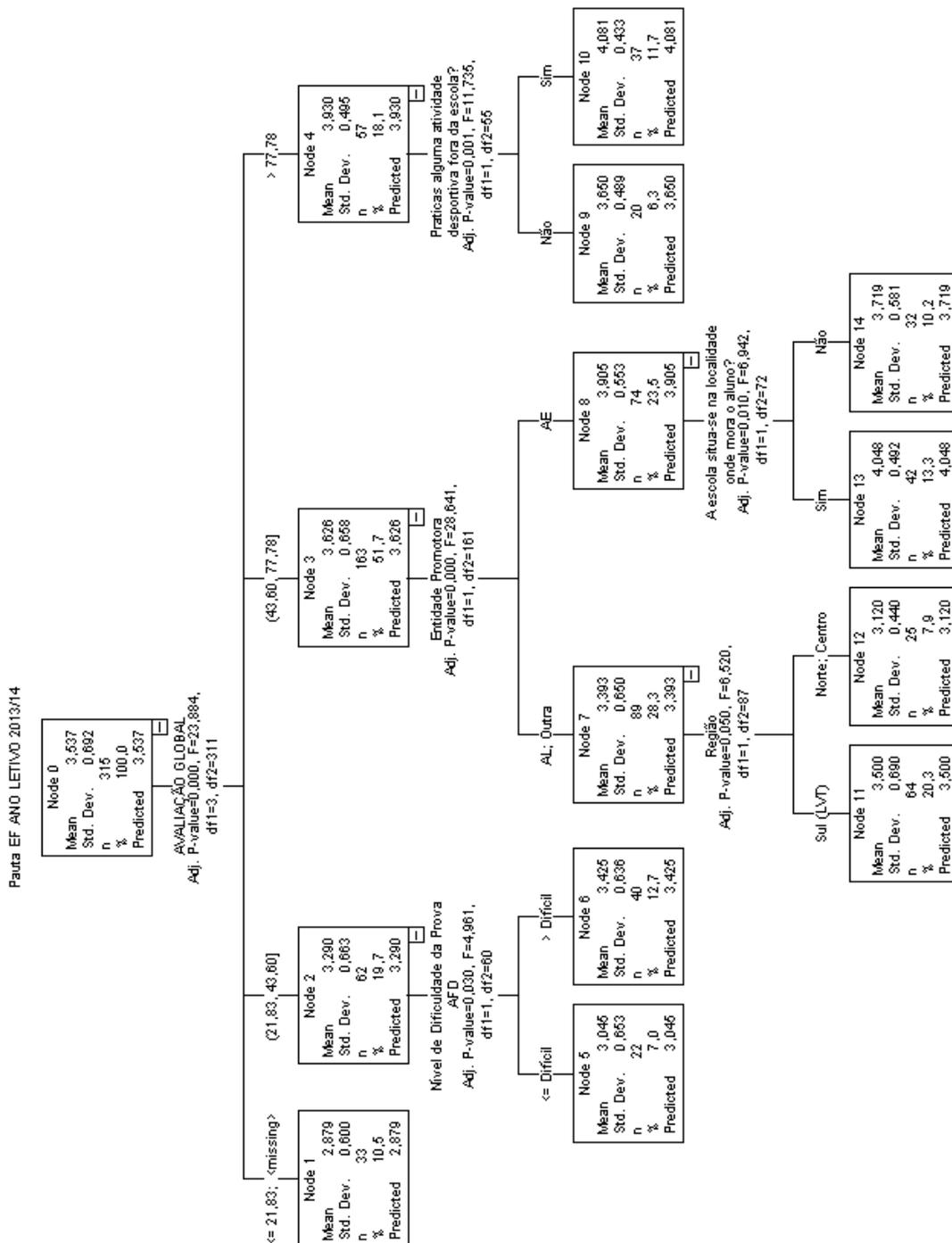


Figura 38. Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física no final do 1.º período

Observando a estrutura arbórea projetada (Figura 38) e os correspondentes resumos e especificações constantes dos quadros do Apêndice I, depreende-se que:

- i) as estatísticas do nó raiz (Nó 0) mostram que entre os dois momentos se regista a ‘mortalidade’ de 43 alunos na amostra geral (n=358), que o desempenho médio em Educação Física (5.º ano) se situa, na escala de 1 a 5, entre o razoável e o bom (3,5), cujo resultado, conjugado com o do desvio padrão, sugere estarmos perante uma amostra de alunos com uma variação relativa de resultados de 19,5%, o que indicia uma certa homogeneidade dos resultados dos alunos na disciplina de Educação Física;
- ii) das dezasseis variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável resultado ‘Pauta EF_1P (13/14)’, seis delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (α) inferior a 0,05 na explicação dos perfis do desempenho dos alunos em Educação Física (5.º ano). Por ordem decrescente de importância emerge, em primeiro lugar, a variável ‘Avaliação Global AFD_AEC’, segmentando a amostra geral em quatro grupos numa linha tendencial de resultados fortemente interrelacionados e no sentido de que os níveis obtidos pelos alunos na disciplina de Educação Física no final do 1.º período são tanto mais elevados quanto os resultados que aqueles tinham alcançado na prova diagnóstica de AEC Atividade Física e Desportiva.

Estruturas de dominância contextual e de histórico do aluno em relação a actividades físicas, o género e a estruturalidade social por via dos contextos familiares de proveniência dos alunos evidenciaram que os resultados na prova de AEC Atividade Física e Desportiva projetam fortes sinais da presença destes indicadores, não podemos, todavia, deixar de sublinhar a dependência e associação observada entre as duas variáveis, ademais, quando o processo de interação não decorreu de qualquer forçamento de entrada no modelo estatístico da variável explicativa ‘Avaliação Global AFD_AEC’ mas de um processo livre e exclusivamente relacionado com a força explicativa desta nos resultados do 1.º período na disciplina de Educação Física. A relação de associação entre ambas está bem evidenciada nas médias de desempenho em Educação Física de cada uma das subamostras que compõem, no primeiro nível de profundidade, os nós intermédios 1, 2, 3

e 4, todos eles com tamanhos que ascendem a valores iguais ou superiores a 10,5% em termos de representação da amostra geral e em que a uma pontuação média mais baixa na prova de AFD_AEC corresponde também um desempenho médio mais baixo em Educação Física no 5.º ano, e assim sucessivamente, numa linearidade de correspondência de resultados nos quatro perfis (nós). Assim, à pergunta ‘que impacto têm as AEC_Atividade Física e Desportiva nos resultados escolares do 5.º ano de Educação Física?’, a análise comparativa das estruturas dos diagramas arbóreos leva-nos a concluir que existe um impacto positivo, por via da força segmentativa e de discriminação que a primeira variável (‘Avaliação Global EF_AEC (Global%)’) exerce na segunda (‘Pauta EF_1P (13/14)’), ao surgir, de entre todas as outras, como a variável mais significativa na partição da amostra.

Para a compreensão de um fenómeno sempre complexo como é o da evolução dos resultados académicos, ademais, nas circunstâncias contextuais e metodológicas a que tivemos já oportunidade de aludir atrás aquando da necessidade de introduzir uma nota justificativa prévia, a propósito dos modelos de impacto, e face aos objetivos do estudo em causa, dispensamo-nos de escarpelizar a estrutura arbórea gerada pelo modelo estatístico adotado, detendo-nos apenas em alguns aspetos que nos pareçam mais relevantes.

Assim, parece-nos ser particularmente relevante - até pela coerência dos resultados gerados pelo algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID e projetados na estrutura hierárquica representada no diagrama 8 com a estrutura de resultados resumida no diagrama 2 e as leituras e interpretações que deles fizemos -, explorar quer na vertical quer na horizontal, alguns contrastes interperfis e respetivos sentidos de evolução do desempenho. Detendo-nos nos perfis terminais com um *index* de desempenho médio mais elevado, ou seja, associados às subamostras de alunos que sobredesempenham academicamente face ao referente geral (Nó 0), verifica-se, por exemplo, que:

- i) os alunos que integram o perfil 10 derivarem de um segmento que na hierarquia das pontuações médias na prova diagnóstica de AEC-Educação Física ocupa o primeiro lugar, com resultados acima de 77,8%, separa-se dos restantes perfis do seu segmento de origem pela prática de atividades desportivas também fora do contexto escolar. Estes alunos do Nó 10 pontuam mais 0,4 décimas que os colegas que não praticaram desporto e/ou atividades físicas fora da escola;

- ii) de sublinhar também a menor influência que parece existir quando a entidade promotora não é o agrupamento de escolas, o efeito de questões organizacionais e decisões normalizadas do programa nos resultados e na sua evolução na ramificação sequencial Nó 14 -> Nó 8. Tratando-se de um segmento que tem a sua origem num nó (Nó 3) que ocupa o segundo lugar na hierarquia das pontuações na prova diagnóstica de alunos que residem na localidade da escola que frequentam empurrou este perfil para a posição de 2.º melhor em termos de desempenho no 5.º ano;
- iii) o efeito, a região em que está inserido o agrupamento de escolas projeta-se de novo, pelas razões anteriores, alunos do sul têm melhores resultados quando se procede à comparação dos perfis 11 e 12, ou seja, perfis que integram alunos com provenientes de AFD promovida pela autarquia local ou outro tipo de entidade promotora têm origem no segmento subamostral com pontuações médias mais baixas na prova diagnóstica em relação aos que têm AFD promovida pelo próprio agrupamento de escolas. O perfil 11, o maior em termos de representatividade da amostra (20,3%) com um desempenho médio de 3,5, ascende ao 5º lugar da hierarquia do conjunto dos nove perfis finais em termos de desempenho em Educação Física, superando o seu par (Nó 12), o antepenúltimo nos resultados;
- iv) igualmente interessante parece ser a ausência de género na emersão de perfis, de desempenho no final do 1.º período em Educação Física dos alunos do 5.º ano.

No primeiro nível de profundidade da estrutura hierárquica dos resultados na prova diagnóstica, esta mantém uma certa linha de correspondência na hierarquia dos resultados nos dois momentos, evidenciando-se assim sequencialidade entre níveis de ensino, no início do ano letivo e final do 1.º período. As análises anteriores vêm reforçar a ideia de que as AEC-AFD têm um efeito positivo no desempenho dos alunos na disciplina de Educação Física no 5.º ano.

Com efeito, as análises anteriores evidenciam a estreita correlação positiva entre os desempenhos na prova diagnóstica e o desempenho dos alunos no 5.º ano em cada um dos segmentos originados na primeira partição decorrente do efeito da frequência de AFD_AEC. Regressando à estrutura dos resultados projetada no diagrama 8 e analisando de forma detalhada cada uma dos ‘cachos’ originados no primeiro nível de profundidade, é possível apurar as respetivas médias de desempenho dos nós terminais emergidos no 2.º

ou 3.º nível de cada um dos quatro segmentos e comparar os resultados entre estes nós terminais e o respetivo nó intermédio de que derivam.

O resumo dos resultados apurados está projetado no gráfico, dele sobressaindo a grande similaridade dos desempenhos académicos na disciplina de Educação Física em cada um dos cachos da estrutura.

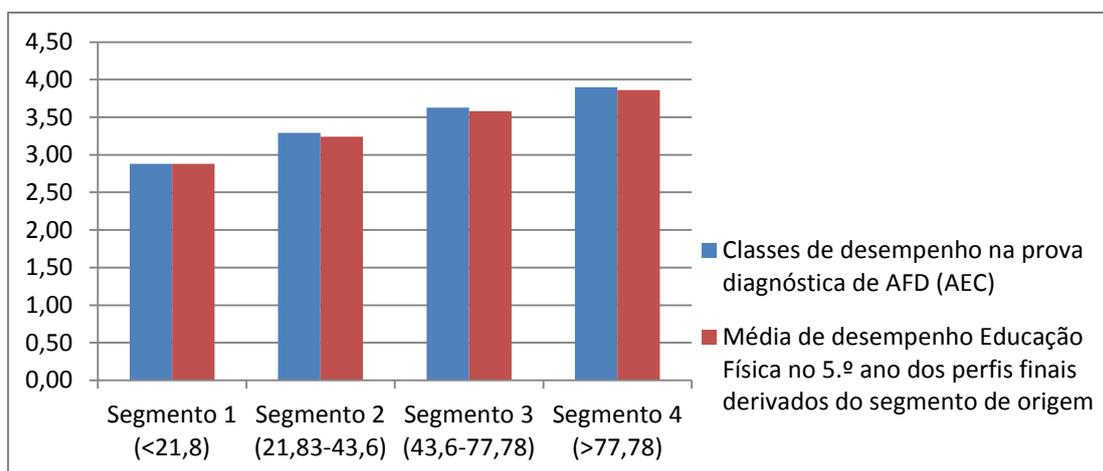


Figura 39. Comparação das médias de desempenho entre nós intermédios e terminais por segmento na prova diagnóstica de Educação Física

Focando-nos apenas nos perfis terminais apurados na sequência da aplicação do algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID aos resultados da prova diagnóstica AEC-Educação Física, constata-se, a estreita correlação e alinhamento dos resultados nos dois momentos avaliativos, distribuindo-se os sete perfis por quatro quadrantes dos quais dois são opostos, constituídos com referência às respetivas pontuações médias das variáveis em análise. Da análise da Figura 40, que explica 77% da variação das pontuações obtidas entre o momento da prova diagnóstica de Educação Física-AEC e o momento avaliativo no final do 1.º período, no 5.º ano, podem-se extrair as seguintes ideias:

No quadrante superior esquerdo, combinando pontuações acima da média nos resultados de Educação Física no 5.º ano no final do 1.º período, com pontuações inferiores à média na prova AEC_AFD (5.º ano), encontra-se o perfil 7 constituído por alunos que tiveram o melhor ganho no 5.º ano em Educação Física;

No quadrante inferior direito encontra-se o perfil 10 com maior perda relativa entre os dois momentos avaliativos, era o segundo perfil com melhor média em termos de pontuação na prova diagnóstica de Educação Física, é constituído por 44 alunos

do género feminino que têm o pai com uma habilitação académica superior ao 12.º ano e percecionam como “fácil” a prova diagnóstica. No entanto, estes alunos registam, no segundo momento avaliativo, pontuações ligeiramente inferiores à média nos resultados escolares de 1.º período do 5.º ano de escolaridade.

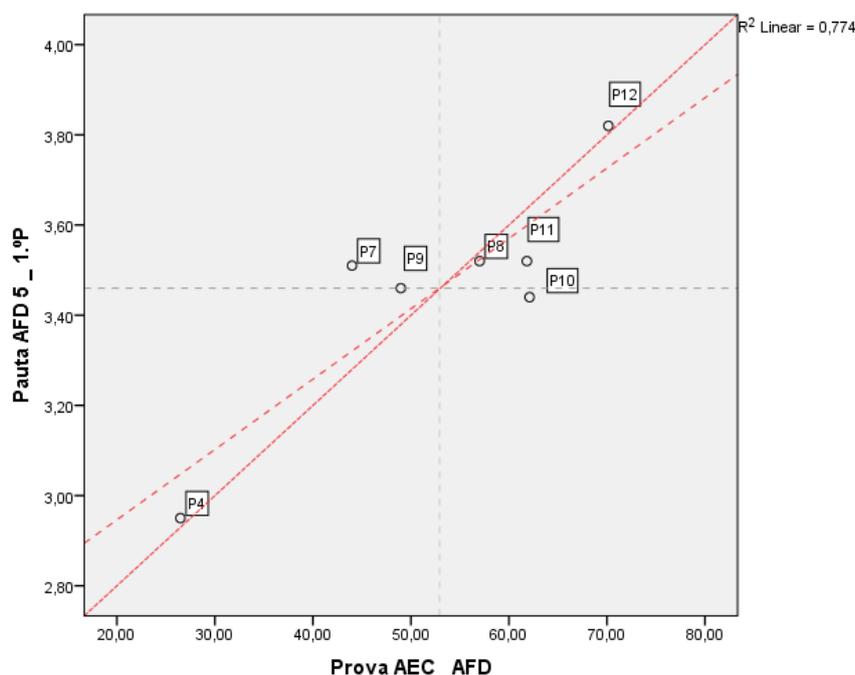


Figura 40. Evolução do desempenho académico em Educação Física, por perfil

Apesar de nos situarmos em níveis de escolarização inicial, os resultados do presente estudo evidenciam que o desempenho académico dos alunos em Educação Física é muito marcado por aspetos organizacionais e operacionais do programa, os quais tendem a fazer emergir, contrariamente ao Inglês, outras variáveis de natureza organizativo-institucional importantes, sem riscos de desvalorização do trabalho que se realiza e, de certo modo, indica-nos pistas de modelos que se associam ao sucesso dos alunos em Educação Física.

Estas constatações sugerem que se proceda à análise dos perfis em Educação Física-5.º ano com reforço da entrada no modelo da variável ‘Entidade Promotora’, uma vez que ela própria, como se depreende da solução estrutural do diagrama da Figura 38 (ver pág.293), é no quadro das variáveis contextuais estruturais do programa a responsável por gerar uma maior diferença entre os desempenhos dos alunos entre os nós 7 e 8, segmentando os resultados na prova de AEC-Educação Física (Apêndice J).

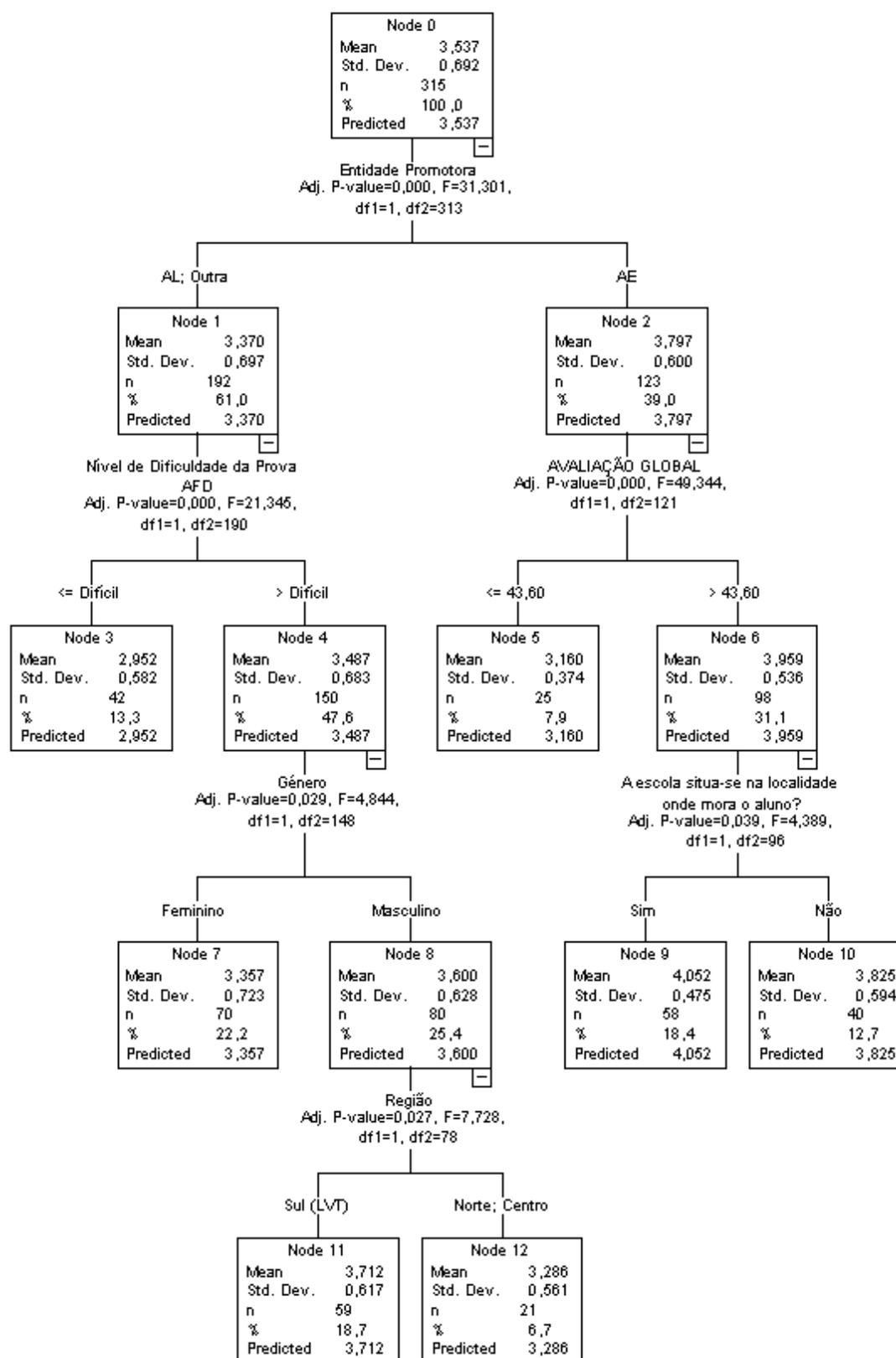


Figura 41. Estrutura hierárquica do desempenho dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física no final do 1.º período com entrada forçada no modelo da variável ‘Entidade Promotora’

O resultado obtido, cuja solução foi gerada com a entrada forçada no modelo estatístico da variável ‘Entidade Promotora’, é deveras interessante e demonstrativo para cada segmento da relevância do papel do agrupamento de escolas, como tendo uma matriz de atuação educativa muito pura e fazendo distinguir-se significativamente dos alunos que frequentaram AFD sob uma organização promocional diferente como a autarquia local, uma instituição particular de solidariedade social ou uma associação de pais e encarregados de educação. Em termos objetivos, o tipo de entidade promotora pode efetivamente influenciar o desempenho no aluno ao nível 5.º ano, sendo que se registou uma diferença significativa entre as médias dos alunos que tiveram AFD promovida pelo agrupamento de escolas com 3,7 (avaliação de 4 no final do primeiro período), e AFD promovida por outra entidade com 3,3 (avaliação de 3 no final do primeiro período).

5.3.2. Olhares cruzados sobre a implementação e impacto das AEC de Atividade Física e Desportiva nos resultados escolares

À semelhança do Ensino de Inglês e Ensino da Música, encontramos nos agrupamentos de escolas, enquanto unidades orgânicas com a responsabilidade de assegurar as atividades educativas, a ponte que nos permite reunir e fazer convergir os elementos informativos sobre os aspetos em estudo. São quinze os Agrupamentos de Escolas, que manteremos sob anonimato, pelo que serão quinze os casos/sujeitos sobre os quais foi possível compilar e organizar dados relativos às variáveis resultado e às variáveis explicativas selecionadas, as primeiras de natureza quantitativa e as segundas de natureza quantitativa e qualitativa. Face ao objetivo em causa e ao seu carácter diacrónico, na seleção das variáveis tivemos em conta os seguintes indicadores:

- Desempenho médio dos alunos em Educação Física, por agrupamentos de escolas, num primeiro momento na prova diagnóstica AEC (I) e, num segundo momento, no 5.º ano de escolaridade, final do 1.º período (III) e sobre a evolução do desempenho dos alunos entre a prova diagnóstica realizada no início do ano letivo e o final do 1.º período (Y3).

- Elementos sobre fatores contextuais, nomeadamente, ‘*média das idades dos alunos*’ (VI), ‘*número médio de anos de escolaridade das mães*’ (VIII), ‘*% de alunos beneficiários de apoio social escolar (escalão A+B)*’ (VII) e, por último, ‘*número médio de anos de experiência de ensino dos técnicos de AFD*’ (V).
- Opiniões de alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade:
 - de alunos de 4.º ano, sobre a ‘*satisfação com as AEC que frequentam*’ (2) e ‘*ajuda das AEC na melhoria dos seus resultados escolares*’ (3). Os alunos que frequentaram os agrupamentos de escolas onde foram aplicadas as provas de AEC-Educação Física, de modo generalizado respondem que estão satisfeitos com as AEC da sua escola (92,1%) - e revelam elevado grau de concordância relativamente à perceção que têm de melhoria dos seus resultados escolares, pontuam 3,4 numa escala de 1 a 4 níveis de concordância. Relativamente à homogeneidade dos dados pode-se considerar moderada atendendo ao índice de variação relativa de 24,1 e 25,3 respetivamente.
 - de alunos de 5.º ano, sobre se ‘*está a aprender coisas novas em Educação Física*’ (5) e se ‘*o que está a aprender em Educação Física já tinha aprendido nas AEC, mas de maneira diferente*’ (4). Os alunos de 5.º ano dizem estar a aprender de maneira diferente o que tinham aprendido na AEC de Atividade Física e Desportiva, a concordância média é de 2,6. Esta concordância é mais elevada para a afirmação de que estão a aprender coisas novas, sendo a média de 3,5 o que significa predominância de respostas “concordo” e “concordo totalmente”..
- As opiniões de professores de Educação Física do 2.º ciclo sobre ‘*se os alunos que frequentaram as AEC de Atividade Física e Desportiva estão mais motivados para as aprendizagens*’ (6). Na opinião dos professores de Educação Física, os alunos que frequentaram AEC de Atividade Física e Desportiva estão mais motivados para as aprendizagens, a média das respostas é 3,4 que corresponde numa escala de 1 a 4 a predominância de “Concordo” e “Concordo totalmente”. Apenas um professor discordou da afirmação e a análise da dispersão de respostas, de acordo com o

coeficiente de variação, é de 19,2%, indicando assim um consenso moderado entre os professores do 2.º ciclo que lecionam Educação Física.

- Opiniões de técnicos de Atividade Física e Desportiva sobre se *‘existem regularmente reuniões de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos Atividade Física e Desportiva e os professores titulares de turma’* (7) e se *‘existem regularmente reuniões de articulação curricular e pedagógica entre os técnicos Atividade Física e Desportiva e os professores de Educação Física’* (8) e se *‘os materiais disponibilizados para as AEC- Atividade Física e Desportiva são em quantidade suficiente’* (12). Os técnicos de Atividade Física e Desportiva realizam mais reuniões com o seu grupo de pares, de seguida com os professores titulares de turma e por último com os professores de Educação Física do 2.º ciclo. Há portanto uma maior articulação horizontal, com o grupo de pares (18,1%) e com os professores titulares de turma (90,3%). A articulação vertical estabelecida (entre técnicos de Atividade Física e Desportiva e professores de Educação Física, do 2.º ciclo) é menos frequente, pois comparativamente, apenas 48,4% dos técnicos articulam com os professores de Educação Física, do 2.º ciclo.

Relativamente à quantidade dos materiais disponibilizados, em média os as respostas pontuam 2,97, o que significa que os técnicos, numa escala de 1 a 4, concordam que os materiais são em quantidade suficiente. O consenso nesta resposta é baixo, a análise de dispersão através do cálculo do coeficiente de variação relativa é de 30,7%.

- Opiniões de pais/encarregados de educação sobre a *‘importância atribuída às AEC de Atividade Física e Desportiva’* (X12) e se *‘conhecem os técnicos AEC de Atividade Física e Desportiva’* (X14). Os pais e encarregados de educação atribuem importância à Atividade Física e Desportiva, a média das respostas é de 3,6 numa escala de 1 a 4, 59,6% dos pais assinalaram a opção “muito importante”. Quando questionados se conhecem os técnicos da referida AEC, maioritariamente manifestam conhecer (60,6%), no entanto 33,8% dos pais não conhece os técnicos que dinamizam esta AEC.

Com efeito da observação e análise das tendências de correlação entre as variáveis de desempenho académico, de contexto e as perceções de alunos, pais, professores e

técnicos, recorreu-se à matriz de correlações (Tabela 152), tendo-se a partir desta sinalizado os valores significativamente diferentes de zero ($\alpha= 0,05$) no sentido de se proceder a uma hierarquização das variáveis mais correlacionáveis com o desempenho académico dos alunos na prova AEC - Atividade Física e Desportiva e em Educação Física no 5.º ano.

Ao se cruzarem todas estas variáveis com os resultados escolares dos alunos e da prova diagnóstica de AEC-Educação Física (Tabela 152), verificam-se algumas correlações que podem ser importantes na compreensão de fatores que se relacionam com o sucesso dos alunos em Educação Física, quer seja no 2.º ciclo ou no âmbito do programa das AEC. Os valores de correlação com expressão estatística significativa conduziram à captação das variáveis ‘média de idades dos alunos’, ‘n.º de anos de frequência das AEC-Atividade Física e Desportiva’, ‘capital escolar familiar’ (medido através da percentagem de pais com habilitações académicas iguais ou superiores a licenciatura), ‘satisfação com as AEC’, ‘estar a aprender em Educação Física o que já aprendeu nas AEC, mas de maneira diferente’, ‘os alunos que frequentaram as AEC estão mais motivados para a aprendizagem em Educação Física’ e ‘flexibilização de horário’. As situações sinalizadas suportam-se em correlações de sentido positivo e de sentido negativo com os resultados académicos. Assim, ainda que o desempenho académico na prova AEC – Atividade Física e Desportiva ou no 5.º ano não se correlacione significativamente com quaisquer das variáveis referenciadas, entre estas emergem algumas correlações significativas entre si, nomeadamente:

- a) Quanto maior a “*idade dos alunos*” mais estes afirmam “*estar a aprender coisas novas em Educação Física*” e tanto mais os pais/EE dizem “*conhecer os técnicos AFD*” e “*serem ouvidos nas AEC disponibilizadas no agrupamento*”;
- b) Quanto mais os alunos de 4.º ano afirmam “*estou satisfeito com as AEC*”, mais frequente é a “*existência de reuniões de articulação entre os técnicos de AFD e os professores titulares de turma*”;
- c) Quanto mais os alunos afirmam que “*a Atividade Física e Desportiva no 1.º ciclo os ajuda a melhorar os seus resultados escolares*” tanto mais os técnicos de AFD afirmam que “*os materiais disponibilizados para a realização da AFD são em quantidade suficiente*”.

Recomendações

As recomendações que se apresentam tiveram por base os resultados descritos ao longo do relatório e a leitura cruzada de diversas variáveis, designadamente das que mediram o impacto do programa das AEC nas escolas, nos alunos e nas famílias. Na apresentação das recomendações recorreremos aos indicadores analisados neste estudo, de modo a facilitar a sua organização e sistematização.

Estas recomendações são essencialmente de natureza organizacional e pedagógica e dirigem-se às entidades promotoras, entidades parceiras e agrupamentos de escolas, mas também avançamos com algumas recomendações de política educativa que são direcionadas para o Ministério da Educação e Ciência, na senda de que possam contribuir para uma maior eficácia do programa.

Dimensão Organizacional

Oferta das AEC – Recomendamos que a tomada de decisão sobre a oferta das AEC aconteça antes do final do ano letivo para permitir preparar o ano letivo seguinte. Sugerimos que nesta reunião estejam presentes os pais representantes das turmas de 1.º ciclo, de todo o agrupamento; o presidente da associação de pais (se houver); a direção do agrupamento; os coordenadores de estabelecimento; o coordenador de departamento do 1.º ciclo; representantes das entidades promotoras/parceiras (se for esse o caso), representantes da comunidade que integrem o Conselho Geral e outros elementos que possam estar relacionados com algumas das propostas de atividades de enriquecimento curricular.

De acordo com o artigo 7.º do Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, “consideram-se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania”. Importa que estas atividades valorizem a cultura do meio local, que constituam uma resposta aos

interesses e necessidades dos alunos e das famílias, que potenciem os recursos físicos humanos e culturais do meio, que criem oportunidades de experiências novas, ricas e diversificadas, contribuindo para a formação integral dos alunos e para o objetivo primordial das AEC de promoção do desenvolvimento e diminuição de desigualdades socioculturais. Esta diversificação é almejada pelos pais e também pelos alunos que apresentam diversas sugestões de atividades que gostariam de ter na sua escola.

Parcerias - As parcerias parecem ser uma boa solução quando as entidades promotoras não reúnem as condições para assegurar o funcionamento das AEC, quer através da disponibilização de espaços e equipamentos, quer através de recursos humanos.

Recomendamos o recurso às parcerias, pois estas podem, numa perspetiva de continuidade, no âmbito da Componente de Apoio à Família, dar resposta às necessidades das famílias para além do período de funcionamento das AEC, em tempo letivo e nas férias escolares. Estas parcerias socioeducativas podem ainda facilitar a aproximação da escola ao tecido social envolvente e promover o reconhecimento e a valorização deste. Por conseguinte, o seu papel deve ir para além da mera execução do programa podendo funcionar como polo estratégico no desenvolvimento dos princípios da “cidade educadora,” reforçando a dimensão comunitária da ação educativa. Por outro lado, as parcerias com instituições sociais, recreativas e culturais podem facilitar a diversificação da oferta educativa e a possibilidade de proporcionar atividades fora do contexto escolar. Devendo, ser salvaguardada a qualidade dos técnicos, das atividades e dos espaços, as condições de segurança das crianças e o cumprimento das normas de funcionamento.

Horários – No que diz respeito aos horários há a considerar o horário de funcionamento das AEC e a carga horária que tem a ver com a organização e distribuição dos tempos das atividades.

O horário de funcionamento surge ligado à problemática da flexibilização horária. Aos argumentos de natureza funcional e organizacional que justificam a flexibilização horária, como seja a otimização na gestão dos recursos humanos e a necessidade de

garantir a fixação e estabilidade dos técnicos; contrapõem-se argumentos de natureza cognitiva (aprendizagens) ligados à capacidade de concentração das crianças. Estes são recorrentemente usados pelos professores titulares da turma, contra a flexibilização, e pelos técnicos das AEC, sobretudo de Ensino de Inglês, para reforçar a flexibilização horária.

A carga horária das AEC também é discutível e não reúne consenso, as opiniões dividem-se entre blocos de 45min e blocos de 90min.

Assim, no que diz respeito ao horário de funcionamento das AEC, a recomendação é a de que a opção pela integração das AEC em tempos letivos obedeça a critérios claramente definidos, em que o primeiro deverá ser salvaguardar os interesses e as necessidades dos alunos.

Assim, recomendamos que o horário de funcionamento das AEC e a duração dos tempos das atividades sejam objeto de reflexão conjunta envolvendo os professores de 1.º ciclo, técnicos das AEC, pais, entidades promotoras/parceiras (se for esse o caso), no sentido de encontrar consenso sobre o modelo de funcionamento que melhor responde aos interesses dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica e sem esquecer que os alunos necessitam de tempos para brincar livremente, porque esta brincadeira também contribui para o seu desenvolvimento integral.

Perfil dos técnicos das AEC – Os agrupamentos de escolas, mesmo quando não são as entidades promotoras ou quando contratualizam as AEC com entidades parceiras, devem garantir a qualidade dos técnicos que asseguram as atividades, no que diz respeito à qualificação académica, habilitação/formação profissional, experiência e competência pedagógica.

Condições laborais dos técnicos - A falta de valorização profissional dos técnicos das AEC evidenciada pelo vínculo precário, falta de estatuto profissional, remuneração horária geralmente baixa, horários de trabalho com reduzido número de horas, faz com que muitos destes profissionais vejam as AEC como atividade transitórias, enquanto aguardam por uma colocação ou uma melhor oportunidade de trabalho.

Recomenda-se uma definição clara das condições laborais e remuneratórias dos técnicos e o reconhecimento do seu estatuto como educador, pois é desejável assegurar a continuidade pedagógica destes, para além dos benefícios do acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo, a estabilidade e a melhoria das condições laborais podem reforçar o sentimento de pertença e o investimento no trabalho, concorrendo para a qualidade pedagógica das atividades.

Outra recomendação vai no sentido de os agrupamentos promoverem uma efetiva integração dos técnicos das AEC na cultura organizacional e curricular contribuindo para o reconhecimento e reforço da sua credibilidade na comunidade educativa.

A flexibilização horária e a inclusão de horas remuneradas para reuniões de articulação, planeamento, reflexão e avaliação, são medidas que permitem aumentar a carga horária dos técnicos das AEC, tornando-a mais atrativa e compensatória.

Formação e avaliação (qualidade) dos técnicos - A qualidade dos técnicos deve ser assegurada por processos de avaliação de desempenho e de formação. Ainda que a legislação, que regulamenta o funcionamento das AEC, seja omissa no que se refere à responsabilidade das entidades promotoras pela formação e avaliação dos técnicos das AEC, consideramos que estes processos são fundamentais para garantir qualidade do serviço educativo prestado nas AEC. Se a formação estiver relacionada com o levantamento de necessidades que decorre da avaliação do desempenho, pode ser um importante contributo na superação de dificuldades e no desenvolvimento de competências mais adequadas para o trabalho exigido nas AEC. A avaliação do desempenho dos técnicos das AEC é única via possível para regular a qualidade do serviço prestado e deste modo contribuir para a sua melhoria.

Assim recomendamos que os agrupamentos, num trabalho articulado com as entidades promotoras e/ou parceiras (se for esse o caso) assumam plenamente a responsabilidade da avaliação dos técnicos das AEC, através da criação de um dispositivo de avaliação com recurso a instrumentos de recolha de informação (e.g. questionários) devidamente articulados com o processo de supervisão das AEC. Esta avaliação deve servir o propósito da melhoria e nesse sentido, deve partir do levantamento das necessidades de formação dos técnicos contratados para as AEC e, com base neste, promover cursos e

ações de formação que respondam a estas necessidades. A formação é uma estratégia fundamental para qualificar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas, ajudando a compensar e a superar algumas lacunas.

Constituição das turmas – A constituição das turmas, em escolas com menos alunos, está, muitas vezes condicionada. Importa que nestes casos sejam acauteladas estratégias de diferenciação pedagógica para garantir a adequação das atividades a alunos de diferentes níveis de escolaridade.

Espaços e recursos - O uso preferencial da sala de aula, espaço formal onde os alunos permanecem a maior parte do tempo da componente letiva e, eventual subaproveitamento de outros espaços disponíveis nas escolas, não sendo fatores críticos, podem influenciar no desempenho académico e social dos alunos e comprometer o sucesso das AEC.

Assim, recomendamos uma maior intervenção das direções dos agrupamentos no sentido de assegurarem as condições necessárias, a nível de espaços e de materiais, à implementação das orientações programáticas das AEC. No que se refere aos espaços, devem incentivar a diversificação (biblioteca, salas de informática, espaço de recreio), todos podem ser espaços de aprendizagem, retirando os alunos da tradicional sala de aula, criando novos estímulos e oportunidades para a aprendizagem. Relativamente aos materiais, as entidades promotoras/parceiras (se for o caso) devem articular-se com os agrupamentos no sentido de garantirem os materiais necessários à realização das AEC, a constituição de *kits* de materiais que circulem pelas escolas dos agrupamentos pode ser uma solução. É desejável que os agrupamentos possam garantir as condições para o cumprimento das orientações programáticas das AEC, em todas as escolas que integram o agrupamento.

A adequação e diversificação dos espaços e a aposta na qualidade dos materiais podem constituir medidas estratégicas para tornar as atividades mais estimulantes. O recurso a espaços exteriores, fazendo uso das potencialidades do meio local também pode ser uma

solução para a diversificação e para responder á falta de espaços adequados de algumas escolas, designadamente para a Atividade Física e Desportiva.

Participação e envolvimento dos pais – A informação recolhida aponta para o fraco envolvimento e participação dos pais no programa das AEC, tendo sido uma das principais sugestões de melhoria apresentada por estes.

No sentido de superar esta debilidade, recomendamos o incremento da comunicação com os pais de modo a possibilitar um maior envolvimento destes ao nível da tomada de decisões sobre as AEC, da participação em atividades e da partilha de informação com os docentes das AEC.

O envolvimento dos pais deve começar pela sua auscultação sobre a oferta das AEC através dos representantes das turmas que recorrendo a uma ficha criada para o efeito recolhem as propostas dos outros pais e encarregados de educação da turma.

A divulgação do modelo de funcionamento do programa deve constituir uma prioridade. No início de cada ano letivo, os pais devem ser informados sobre o funcionamento e organização das AEC, devem ainda de ter a oportunidade de conhecer os técnicos das AEC que vão dinamizar as atividades. E, devem ser envolvidos, de forma ativa, ao longo do ano, na participação de atividades, reforçando a aproximação escola-família.

Abertura ao tecido social envolvente - Encontramos bons exemplos nos dados que recolhemos mas esta é uma área a explorar e a aprofundar, não sendo de desprezar que cerca de 38% dos inquiridos assume claramente que as AEC não integram elementos que contribuam para a valorização do contexto em que se inserem.

Pela sua natureza e caracter flexível, as AEC constituem uma valiosa oportunidade quer de integração de aspetos da cultura e do desporto do meio envolvente nas atividades realizadas nas diferentes AEC, quer na aproximação da escola ao meio mediante a partilha de recursos e a utilização de espaços culturais e recreativos (bibliotecas, ludotecas, teatro) que contribuem para a valorização das aprendizagens em contextos formais e não formais. Mas também, pela possibilidade de criação de oferta específica

de atividades de enriquecimento curricular que concorrem para a divulgação e valorização de património cultural das regiões, e que podem quebrar o cansaço dos alunos decorrente da permanência de muitas horas nos mesmos espaços.

Equidade e igualdade – Os pressupostos da equidade e igualdade podem ser diversos. Neste caso, em concreto, defendemos uma intervenção educativa baseada nos princípios da educação inclusiva que consciencialize para a importância da participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas AEC, sustentada em estratégias educativas lúdicas, diversificadas, ecléticas e ajustada às necessidades específicas dos alunos, tendo em conta as suas potencialidades e limitações.

Assim, recomendamos o cumprimento da lei, no que diz respeito à explicitação das condições de frequência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no seu Programa Educativo Individual e a sua divulgação junto dos técnicos das AEC. O fortalecimento do apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais em conformidade com o apoio concedido em horário letivo. A articulação curricular e pedagógica dos técnicos das AEC com os professores de educação especial/apoio e os professores titulares de turma para garantir as respostas mais adequadas a cada aluno. Ainda neste domínio, recomendamos que os agrupamentos promovam ações de formação direcionadas a todos os agentes educativos que trabalham, na escola, com os alunos com NEE, no sentido de facilitar o trabalho com estes alunos e garantir as respostas educativas mais adequadas.

Avaliação do programa - A avaliação do programa das AEC, mobilizando as diferentes partes interessadas, constitui uma boa prática que deve ser generalizada. Assim, recomendamos que as entidades promotoras/parceiras em articulação com os agrupamentos implementem dispositivos de avaliação do programa das AEC, com recurso a instrumentos e procedimentos de recolha de informação uniformizados, que permitam aferir e regular a organização e o funcionamento das AEC, num processo contínuo de melhoria sustentada.

A avaliação das AEC deve contemplar: questionários de autoavaliação aplicados aos técnicos das AEC, que permitam aferir o seu desempenho; questionários de satisfação aplicados aos pais/encarregados de educação, que permitam avaliar a satisfação com o funcionamento e organização das AEC; questionários aplicados aos alunos, que permitam avaliar algumas dimensões do desempenho dos técnicos e a satisfação com as AEC; a utilização de instrumentos de monitorização que permitam a recolha de informação no âmbito da supervisão das AEC; a reflexão partilhada entre professores titulares de turma, coordenadores das AEC e técnicos das AEC.

A avaliação do programa das AEC deve ser parte integrante do processo de autoavaliação dos agrupamentos de escolas.

Dimensão Pedagógica

Formas de ensinar e de aprender – As AEC devem integrar mais elementos da cultura local, que permitam atribuir significado às aprendizagens, num registo predominantemente lúdico, recorrendo a estratégias, recursos e contexto diversificados, contribuindo para valorizar saberes e tradições e aumentar o sentido de pertença à comunidade.

Recomendamos o uso da metodologia de projeto como estratégia privilegiada nas atividades de enriquecimento curricular, sobretudo naquelas que tendem a assumir um carácter mais escolarizado. Esta metodologia estimula e valoriza o desenvolvimento intelectual e social das crianças, favorece inúmeras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, prepara as “crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998, p.125), trata-se de uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Santos, 2001, p.140).

Avaliação das aprendizagens - Sendo as AEC, atividades que visam contribuir para o enriquecimento do currículo e o desenvolvimento integral dos alunos, é através da avaliação, sobretudo formativa, que os alunos podem melhorar os seus desempenhos.

A partir dos objetivos estabelecidos no âmbito de cada uma das AEC e tendo em conta as orientações programáticas (quando for o caso), devem ser usados procedimentos e instrumentos, que assegurem a equidade na avaliação das capacidades e competências desenvolvidas pelos alunos, permitindo que estes, os professores titulares de turma e os pais/encarregados de educação, tomem conhecimento dessa evolução, e deste modo, se possam envolver de forma mais efetiva nas AEC. A utilização de uma plataforma eletrónica (*e.g. moodle*) pode ser uma boa ferramenta para divulgação e partilha da avaliação dos alunos (e de outras informações), entre os técnicos e entre estes e os professores titulares de turma.

Assim, no sentido de assegurar a equidade, a transparência e a clareza na avaliação, recomendamos a uniformização de procedimentos e instrumentos de avaliação dos alunos no contexto das AEC, a partir de critérios claramente definidos, que tenham em conta os objetivos das AEC. Os procedimentos e instrumentos de avaliação que vierem a ser adotados em cada agrupamento devem resultar de uma reflexão partilhada entre técnicos, professores titulares de turma e professores do 2.º ciclo e devem servir um único fim, conhecer o desempenho dos alunos nas AEC com o propósito de os ajudar a melhorar as suas capacidades e competências. A avaliação formativa acompanhada de *feedback* sistemático, de qualidade, assim como um maior envolvimento dos alunos no processo de avaliação através da autoavaliação e coavaliação, devem ser os procedimentos de avaliação privilegiados em todas as AEC.

Planeamento e articulação – Importa sublinhar que o facto de haver um bom nível de conhecimento dos principais documentos pedagógicos (orientações programáticas das AEC, programa do 1.º ciclo e programas das disciplinas de 5.º ano), estes podem não estar devidamente apropriados pelos técnicos, razão pela qual a supervisão pode ajudar na identificação e superação de possíveis fragilidades científicas e pedagógicas.

A realização de reuniões, no início do ano letivo, entre os professores titulares de turma e os técnicos das AEC, para caracterização dos alunos é um procedimento adotado na

maioria dos agrupamentos e que deve ser generalizado, pois este conhecimento é fundamental para o planeamento, sobretudo quando as turmas integram alunos com NEE.

Quando no mesmo agrupamento há vários técnicos a dinamizarem as mesmas AEC, é desejável que o trabalho destes mantenha coerência, ainda que atendendo às características contextuais das escolas, à especificidade das turmas e dos alunos. Por conseguinte, deve existir um trabalho de coordenação, assumido pelas entidades promotoras/parceiras responsáveis pela execução das AEC, em que sejam definidas algumas linhas de ação, para que as experiências no 1.º ciclo sejam facilitadoras das aprendizagens no 2.º ciclo e não se revelam desmotivadoras, nem criem discrepâncias nos alunos na entrada para o 5.º ano.

A articulação das AEC com as atividades curriculares, quer a nível horizontal (entre os técnicos das AEC e os professores titulares de turma), quer a nível vertical (entre os técnicos das AEC e os docentes do 2.º ciclo que lecionam disciplinas de continuidade das AEC) é absolutamente necessária na medida em que estas atividades integram os projetos educativos dos alunos e devem contribuir de forma sequencial e equilibrada para o seu desenvolvimento académico, pessoal e social.

Os professores titulares de turma, os técnicos das AEC e os professores de 2.º ciclo das disciplinas de continuidade das AEC (*e.g.* Inglês, Educação Musical e Educação Física), devem constituir-se em equipas pedagógicas para planear e articular os conteúdos programáticos, para reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem e para reflexão sobre o aproveitamento dos alunos no sentido da partilha de informação sobre o progresso destes. Estas formas de trabalho, necessárias para garantir a articulação e sequencialidade curricular e pedagógica, requerem que os técnicos disponham nos seus horários de tempos para estes fins.

A integração das atividades das AEC no plano anual de atividades do agrupamento, no Projeto Educativo dos agrupamentos e planos próprios das turmas e a integração dos técnicos das AEC nos departamentos curriculares afins das atividades que dinamizam, são medidas fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de escola que valorize as AEC.

Supervisão – Tanto as reuniões formais como as reuniões informais são necessárias na articulação do trabalho, contudo a observação das atividades seguida de um momento de reflexão sobre o trabalho realizado, é indispensável para uma efetiva melhoria. Tendo sido um procedimento referido por 85% dos inquiridos parece-nos ser um aspeto em que é necessário investir no sentido da sua generalização.

Recomenda-se uma maior implicação dos professores titulares de turma ao nível da supervisão. Não existindo na literatura da especialidade diretrizes específicas para a supervisão das AEC, nomeadamente na forma e na consecução das mesmas, adquire importância a construção de um referencial, com a definição de procedimentos uniformes que permitam uma monitorização e efetivo acompanhamento das atividades, tanto ao nível do planeamento como da execução.

O Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho estabelece que “a supervisão e o acompanhamento das AEC são da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, em termos a definir no regulamento interno”, no sentido de garantir uma maior articulação das AEC com a componente curricular, recomenda-se que os professores do 1.º ciclo e os professores de Educação Musical, de Educação Física e de Inglês participem no processo de supervisão das AEC.

Os resultados do presente estudo de avaliação do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, em que se trabalhou com uma amostra representativa, permitem concluir que os pontos fortes no funcionamento do programa e os impactos positivos superam largamente os pontos fracos. Efetivamente o programa presta um importante serviço socioeducativo que contribui para a fundamental “credibilização da escola pública” (Cosme e Trindade, 2007); tem contrariado o isolamento das escolas, e consequentemente, dos alunos; tem assegurado a equidade uma vez que todas as crianças do 1.º ciclo (mesmo as de meios socioeconómicos mais desfavorecidos) têm acesso a experiências educativas que não poderiam usufruir de outro modo; responde à necessidade de adequar os tempos de permanência das crianças nas escolas, às necessidades da maioria das famílias.

Algumas das melhorias a incrementar no programa prendem-se com a premência de garantir uma oferta de qualidade que vá ao encontro dos reais interesses e necessidades

das crianças e contribua para o seu efetivo desenvolvimento integral, numa relação de grande proximidade com as famílias e o meio envolvente. Neste sentido, as atividades têm de ser tempos pedagogicamente ricos, promotores de aprendizagens diversificadas e complementares do currículo; têm de constituir um estímulo e uma motivação para as aprendizagens e têm de privilegiar a dimensão lúdica da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- American Evaluation Association (2006). *Guiding principles for evaluators*. Consultado em 12 de setembro de 2012 em [http://www.eval.org/GPTraining/GP%20Training%20 Final/gp.package.pdf](http://www.eval.org/GPTraining/GP%20Training%20Final/gp.package.pdf)
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R. & Stone, C. (1984). *Classification and regression trees*. Belmont. CA: Wadsworth International Group.
- Conselho da Europa (1995). *Livro Branco sobre Educação e Formação*. Estrasburgo.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo Inteiro – Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In, J.A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs), *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-1126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação de programas e de projectos pedagógicos. In *Sapiens 2009 (Ed), Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, pp. 36-40. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudios de casos*. Madrid: Pirámide.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3th ed.). Boston: Pearson Education.
- Fitzpatrick, J., Christie, C. & Mark, M. (2009). *Evaluation in action: Interviews with expert evaluators*. London: Sage
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Edições Lusociência.
- Guerreiro, A. Verdasca, E. & Verdasca, J. (2011). *Relatório das visitas de supervisão do Inglês (1.º ciclo): um olhar sobre a generalização do Inglês no 1.º ciclo e o impacto do programa no 2.º ciclo*. Évora: Direção Regional de Educação do Alentejo.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005) *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Holden, D. e Zimmerman, M. (2009). *A Pratical guide to programme evaluation planning*. London: Sage.

- IBM (2012). SPSS Decision trees 21. Disponível em: http://www.sussex.ac.uk/its/pdfs/SPSS_Decision_Trees_21.pdf
- Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. In *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287. Barcelona.
- Kass, G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29 (2), 119-127.
- ME-DGIDC (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: orientações programáticas materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Morrow, R. & Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2009). *Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo em ciências sociais e da saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel.
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro, *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 4.
- Spaulding, D. (2008). *Program evaluation in practice*. San Francisco CA: Jossey Bass.
- Stufflebeam, D. L. e Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Vasconcelos, T (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pensamento. In *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, pp.124-158.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes: os casos do 2.º e 3.º ciclos nos municípios de Évora e de Portel*. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2013). Rankings escolares: “a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus”. In: J. Verdasca (Ed.), *A escola em análise, olhares sociopolíticos e organizacionais, Revista Educação, Temas e Problemas* (número temático), nº 12-13.

Legislação

- Despacho n.º 14753/2005, Diário da República, 2.ª série, n.º 127, 5 de Julho.
- Despacho n.º 14460/2008, Diário da República, 2.ª série, n.º 100, 26 de Maio.
- Despacho n.º 8683/2011, Diário da República, 2.ª série, n.º 122, 28 de Junho.
- Despacho n.º 9265-B/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 134, 15 de Julho.

Apêndices

Apêndice A

Tabela 153. *Justificações apresentadas para o estabelecimento de parcerias para a realização das AEC*

Resposta	Categorias	Exemplos	UR por Categoria	
			N	%
Sim	Qualidade da oferta das AEC	<p>“Adequação de recursos humanos.” (DA)</p> <p>“Garantem a presença de técnicos qualificados para as atividades escolhidas” (EP)</p> <p>“contribuem para uma escola enriquecedora que propõe modelos de trabalho que privilegiam: ludicidade, bem estar, prazer em aprender, desenvolvem trabalho conjunto e planificações integradas, projetos comuns.” (EP)</p> <p>“permitem diversificar a oferta e atender a necessidades específicas em diferentes contextos educativos” (EP)</p> <p>“Permitem diversificar a oferta de atividades, motivando os alunos para a sua frequência” (DA)</p> <p>“A companhia de teatro ESTE tem as competências necessárias ao desenvolvimento da Expressão Dramática” (DA) “As associações parceiras são especializadas em cada uma das áreas o que dá um know-how muito importante para o sucesso das actividades.” (EP)</p>	98	70,0
	Transportes	<p>“Permitem deslocar os alunos para o ginnodesportivo da escola sede utilizando um transporte que pertence à entidade parceira” (DA)</p> <p>“Asseguram o transporte para a atividade de esqui” (EP)</p>	5	3,6
	Equidade	<p>“Sem esta parceria não era possível oferecer a todos os alunos esta atividade” (DA)</p> <p>“Porque em termos de oferta das AEC’s, a mesma consegue abranger toda a população escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico.” (EP)</p>	12	8,6
	Cumprimento das normas de funcionamento	<p>“A entidade parceira cumpre todas as regras definidas pelo Agrupamento para o funcionamento das AEC.” (DA)</p> <p>“Cumpriu na íntegra o que foi contratado.” (EP)</p>	25	17,9
Total de Unidades de Registo			140	100%
Não	Recursos humanos	<p>“Houve necessidade de contratação, por parte do Agrupamento, de professor/ técnico para o Ensino de Inglês.” (DA)</p> <p>“Não na totalidade. O Município tem ainda um Contrato Programa com a Empresa Pública Municipal de Gestão Desportiva de Rio Maior (DESMOR), que leciona a Atividade Física e Desportiva e ainda adjudicou através de Concurso Público a uma empresa que leciona Ensino de Inglês e as Atividades Lúdico-Expressivas.” (EP)</p>	4	66,6
	Gestão financeira	<p>“Servem apenas para trabalho financeiro” (DA)</p>	1	16,6
	Espaços	<p>“necessidade de recorrer a outras entidades parceiras locais, designadamente associações de pais, juntas de freguesia e associações recreativas (disponibilização de espaços)” (EP)</p>	1	16,6
Total de Unidades de Registo			6	100%

Tabela 154. Razões para a flexibilização horária (frequências absolutas e relativas)

Categorias	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Estabilidade dos técnicos	<p>“Permitir a oferta de um horário apelativo aos técnicos das AECs”</p> <p>“Oferecer horários com o maior número de horas de modo a fidelizar os técnicos das AEC”</p> <p>“Para garantir um corpo de docentes estável (com horários mais completos)”</p> <p>“-Sem flexibilização seria necessário contratar um maior número de professores - Os professores ficariam com poucas horas procurando agrupamentos com melhores horários.”</p> <p>“A flexibilização do horário para todas as turmas do agrupamento e dos agrupamentos de Setúbal, permitiu a fixação dos professores das AEC”</p>	22	23,2
Otimização na gestão dos recursos humanos	<p>“Otimizar a gestão de recursos humanos, professores e assistentes operacionais.”</p> <p>“Necessidade de contratar menos professores.”</p> <p>“Para rentabilizar os recursos humanos.”</p> <p>“reduzir o número de técnicos necessários e permitir a sua deslocação entre escolas”</p> <p>“Conseguir horários que permitam a deslocação dos professores para as várias escolas.”</p>	33	34,7
Insuficiência de recursos humanos	<p>“Insuficiência de docentes disponíveis para colocar todos a leccionar das 15h30 às 17h30m”</p> <p>“Dificuldade de colocação de professor/ técnico com perfil adequado.”</p> <p>“nem sempre tem sido fácil arranjar professores com as devidas habilitações quando os horários são minúsculos.”</p>	13	13,7
Otimização na gestão dos espaços	<p>“Necessidade de gestão de espaços adequados à prática desportiva”</p> <p>“por necessidade de Deslocar meninos para o Pavilhão onde realizam a Atividade Físico Desportiva”</p> <p>“Disponibilidade de espaço específico (Piscinas Municipais)”</p>	8	8,4
Organização dos horários	<p>“ajuste de horários das turmas”</p> <p>“Para que a carga horária obrigatória no Inglês seja cumprida e para que não sejam prejudicadas as áreas artísticas”</p> <p>“Não é possível distribuir todas as AEC depois da atividade letiva. Ex. Inglês 12 tempos, quando só existem 10 tempos durante a semana depois das 15:30.”</p>	8	8,4
Articulação com os professores titulares	<p>“Maior e melhor articulação com o docente titular de turma.”</p> <p>“Permitir a realização de reuniões de articulação entre o professor titular de turma e o Técnico das AEC.”</p>	9	9,5
Adequação às necessidades das famílias	<p>“Assegurar o horário das 9:00 às 17:30.”</p> <p>“Organização e funcionamento do 1.º ciclo, respondendo à componente de apoio à família na hora do almoço”</p>	2	2,1
Total de Unidades de Registo		95	100%

Tabela 155. *Atividades que valorizam a cultura do meio envolvente (frequências absolutas e relativas)*

Categorias	Subcategorias	Exemplos	UR por Subcategoria		UR por Categorias	
			N	%	N	%
Integração nas AEC de atividades características da região	Jogos tradicionais	“Na actividade desportiva são praticados jogos tradicionais do concelho” (EP) “Jogos tradicionais da região”; “Jogos tradicionais (corrida de selhas)”; “Projeto de divulgação e incremento do jogo do pião com a participação da associação de jogos tradicionais da Guarda em AFD” (DA)	19	23,2	82	32,3
	Atividades desportivas	“A atividade de esqui valoriza o potencial da região.” (EP) “como a Equitação, dada a forte ligação de Alter do Chão à Coudelaria e ao cavalo, ambas contribuem, e muito, para o reconhecimento e valorização de 2 actividades com uma forte componente identitária e cultural do concelho de Alter do Chão.” (EP) “Iniciação às actividades desportivas de canoagem e hóquei.” “Ensino de Esqui, no âmbito da Atividade Física e Desportiva” (DA)	5	6,1		
	Atividades culturais	“Nas atividades lúdico expressivas o cante alentejano é valorizado.” (EP) “Promovem atividades de expressão plástica utilizando recurso da comunidade, ex. flores de tibaldinho, linho e trajes para as Cavalhadas, entre outros.” (EP) “Canções tradicionais”; “artesanato”; “Danças tradicionais”; “Cantar das Janeiras, Marchas Populares, Recolha de cantares”; “Cante Alentejano”; “Sensibilização para o toque do adufe.” (DA) “Atividades plásticas ligadas ao museu da chapelaria” (DA)	58	70,7		
Participação em atividades na e para a comunidade	Projetos culturais	“programa "Educar pela Arte" que apesar de ser aplicado nas Actividades Lúdico-expressivas, é transversal a todas as áreas onde se pretende valorizar o património cultural material e imaterial do concelho e do país.” (EP) “Participação no Fantasiarte (espetáculo cultural e artístico organizado pela autarquia local) com projetos desenvolvidos pelos profs das AEC” (EP) “os alunos participaram com atividades num projeto de articulação com o Agrupamento e Câmara Municipal intitulado: "Cultura Avieira".”; “Participação ativa da EB1 na Feira de Expressões Artísticas de Carnide”; “Participação no Fantiararte (Projeto Cultural promovido pela Câmara Municipal de Palmela)” (DA) “análise de figuras de destaque da região” (EP)	27	26,0	104	40,9
	Festividades	“Nas AEC é prestada colaboração na preparação de participações em momentos de celebração de festividades da cultura local como Carnaval do Caretos, Festas do Natal e dos Reis, Magusto Tradicional, Páscoa, etc.” (EP) “festas tradicionais do meio, feira de S. Matinho “; “Atividades relacionadas com o Rio, Festa Brava, Feiras e Mercados” (DA)	52	50,0		

	Apresentação de trabalhos	“Apresentação pública de espetáculos.” “Preparação de eventos/atividades abertas à comunidade.” (EP) “Gala Cultural”; “Criação e apresentação de dramatizações”; “SPRING FESTIVAL-Festival com a duração de 5 dias que pretende dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido por cada uma das disciplinas das AEC’s, em cada ano.” (DA)	22	21,2		
	Atividades intergeracionais	“Através de atividades intergeracionais.” “Atividades de articulação com a Associação de Reformados da terra.”	3	2,9		
Utilização de espaços e recursos da comunidade	Espaços da comunidade	“as atividades lúdico expressiva, por exemplo contemplam atividades ambientais nos variados espaços do concelho” (EP) “a utilização de equipamentos locais, nomeadamente a quinta municipal e todo o espaço envolvente.” (EP) “os espaços desportivos, piscinas, Pista de atletismo, campos de ténis, etc... estas situação encontram-se previstas com carácter obrigatório no caderno de encargos.” (EP) “A utilização dos pavilhões ginnodesportivos do concelho e piscina municipal” (DA) “Visita a museus locais (museu da música de Almada, museu, ...)” (DA)	30	44,1	68	26,8
	Recursos da comunidade	“envolvimento (...) da Academia de Música de Lagos, no ensino Música.” (EP) “Atividades com a Sociedade Filarmónica de Pinhal Novo.” (EP) “Articulação com grupos de teatro da localidade.”; “Expressão Musical: articulação com a Academia de Música de Tavira”	38	55,9		
Total de Unidades de Registo					254	100

EP – Entidades Promotoras; DA – Direção de Agrupamento

Tabela 156. *Outras atividades de ensino e aprendizagem utilizadas pelos técnicos de AFD (frequências absolutas e relativas)*

Categoria	Exemplos	UR por Categorias	
		N	%
Raquetes	Badmington Ténis Ténis (iniciação). ténis de mesa... Mini-ténis	25	22,3
Basebol	Introdução ao beisebol. Basebol	7	6,3
PinFuVote	PinFuVote - é uma mistura de png pong, futebol, voleibol e ténis.	1	0,9
Rugby e variantes	Tag-Rugby Rugby bitoque rugby	17	15,2
Judo	judo	5	4,5
Patinagem	Patinagem Hóquei em Patins	22	19,6
Dança	Dança criativa. Dança para Crianças/Dance Kids	5	4,5
Mini golfe	MINI GOLFE	1	0,9
Multi-saltos	Multi-saltos	1	0,9
Atividades de perícia	Atividades de perícia	1	0,9
Ciclismo	ciclismo	1	0,9
Atividades de Orientação	Atividades de Orientação Orientação Pedestre; Orientação	4	3,6
Ginástica	- aeróbica - rítmica - acrobática - aparelhos (mini-trampolim)	7	6,3
Boccia	Boccia adaptado	1	0,9
Ioga	ioga	1	0,9
Skate	skate	1	0,9
Goalball.	Goalball.	1	0,9
Equitação	Hipismo equitação	2	1,8
Desportos alternativos	<u>kin-ball, frisbee..</u>	2	1,8
Corfebol	Corfebol	1	0,9
Atividades aquáticas	actividades aquáticas. polo aquático	2	1,8
Jogos diversos	jogos de confiança jogos numéricos jogos lúdico-pedagógico-desportivos Xadrez	4	3,6
Total de Unidades de Registo		112	100,0

Tabela 157. *Outras atividades de ensino e aprendizagem utilizadas pelos técnicos de EM (frequências absolutas e relativas)*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Jogos	Jogos e expressão dramática. Jogos musicais e interativos jogos musicais Jogos pedagógico-musicais. Jogos rítmicos, auditivos, jogos de expressão e desenvolvimento auditivo Jogos lúdicos onde conceitos musicais básicos estão presentes. Jogos musicais que exploram a sensibilidade musical do aluno, assim como conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. jogos no exterior loto sonoro, jogo da glória Jogos, brincadeiras e estratégias acessíveis que proporcionem uma aprendizagem divertida destes conteúdos Jogos rítmicos, de coordenação motora Realização de jogos rítmicos, jogos de mímica, de concentração	17	37,8
Construção de instrumentos	Aproveitamento de materiais e construção de instrumentos para utilização em grupos de percussão construção de instrumentos construção de instrumentos com material reciclado e consequentemente a sua utilização em grupos musicais	8	17,8
Escrita não convencional da música	Escrita não convencional de música (linhas sonoras ascendentes, descendentes, curtas e longas, etc).	1	2,2
Música com outras expressões ou atividades	Apresentações de expressão corporal e dramática Histórias com música Adivinhas, histórias e lengalengas Prática vocal numa língua estrangeira	6	13,3
Atividades musicais específicas	aprendizagem por observação fonomímica Ditados rítmicos. Exercício de voz Memória auditiva Ritmos corporais a duas e três partes Sentido rítmico. Sonoplastia	9	20,0
Cultura musical	cultura musical (compositores clássicos)... Dou a conhecer o lado mais abrangente da música como forma de identidade cultural e da importância que isso tem, etc. Contextualização histórico-cultural das obras musicais que os alunos trabalham. Contacto com diferentes estilos musicais.	4	8,9
Total de Unidades de Registo		45	100,0

Tabela 158. *Outras atividades de ensino e aprendizagem (1.º e 2.º anos) utilizadas pelos técnicos de EI (frequências absolutas e relativas)*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Convívios culturais/festividades	convívio cultural Comemoração de dias importantes Organização de atividades conjuntas em datas festivas pancake day Halloween	8	5,5
Exercícios/fichas	Listening exercises worksheets completion Fichas de trabalho lúdicas Fichas de trabalho e de vocabulário Crossword, wordsearch,, wordcards, flashcards, handouts Fichas de consolidação de conteúdos draw and colouring Colouring	43	29,7
Role Play	Role Playing miming songs miming games Rhymes miming fantoches	17	11,7
Atividades do manual	Atividades de audição sugeridas pelo manual actividades propostas no livro trabalho nos manuais escolares de inglês	3	2,1
Jogos	jogos didáticos memory games, speaking games; board games Matching (...)using stickers jogos interativos e jogos de cooperação jogos de associação	10	6,9
Oralidade	diálogos improvisados, invenção de histórias Apresentação oral de conhecimentos aprendidos na aula; Repetição de vocábulos com várias entoações;etc talking, repeating, rhymes,... Oral drills, Utilização de expressões rotineiras em inglês. pequenos exercícios de compreensão oral de textos	13	9,0
Audição	listening songs, listening activities, Gravações de músicas em Inglês; listening exercises. Exercícios de audição ativa	9	6,2
Leitura	Leitura Leitura individual pequenas leituras	4	2,8
Escrita	Writing pequenos exercícios de escrita, ditados em imagens	5	3,4
Vídeo/quadro interativo/computador	aulas TIC quadro interativo... Visualização de dvds didáticos; Visionamento de vídeos temáticos, adequados ao nível de ensino. Videos - Magic English da Disney	20	13,8
Interdisciplinaridade	Actividades articuladas com os colegas das outras AEC (por exemplo em datas festivas) Participação em atividades que constam do plano anual de atividades.	4	2,8
Atividades de grupo	group activities, work group,	5	3,4
Atividades plásticas	Construção de materiais. técnicas de origami, Postais de Natal Decorações de sala de aula	4	2,8
Total de Unidades de Registo		145	100,0

Tabela 159. Outras atividades de ensino e aprendizagem (3.º e 4.º anos) utilizadas pelos técnicos de EI (frequências absolutas e relativas)

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Convívios culturais/festividades	Comemoração de dias importantes Organização de atividades festivas conjuntas em datas festivas. pancake day Halloween Participação em festas e sessões culturais, five o'clock tea, pancake day,	11	5,8
Exercícios/fichas	Listening exercises or writing/ copying vocabulary activities, worksheets completion flashcards activities Fichas de trabalho Fichas de atividades Fichas de trabalho diversas, matching, crossword, wordsearch, flashcards, wordcards, Fichas de consolidação de conteúdos Fichas de trabalho lúdicas (sopa de letras...) Fichas de trabalho, a realizar individualmente ou em grupo. Fichas Formativas handouts worksheets about all the subjects learnt fill the gaps match pictures Matching exercises Identifying objects Activity Sheets	48	25,1
Roll Play	invenção de situações reais (lojas, supermercado, restaurante) em que os alunos têm que saber pedir ou dar algo. theater miming songs, dancing,... Expressão corporal /Mímica total physical response . Atividades de Total Physical Response Mímica	18	9,4
Atividades do manual	Book activities, trabalho nos manuais escolares de inglês	3	1,6
Jogos	Games matching, memory games, guessing games. crossword puzzles, jumbled sentences, words, charts jogos interativos e jogos de cooperação, jogos de associação,	10	5,2
Oralidade	Dialogues atividades de aplicação do vocabulário abordado diálogo em língua inglesa entre alunos e professor, spelling talking, repeating, Oral drills, Recognizing vocabulary speaking exercises repetição oral de vocabulário Utilização de expressões rotineiras em inglês. Vocabulary exercises	19	9,9
Audição	listening activities, listening watching stories Atividades de audição sugeridas pelo manual (identificação e compreensão de conteúdos vocabulares) audição ativa listening, and listening exercises rhymes, Listening audição de textos em Inglês	16	8,4

	Audição listening activities Audição e repetição de sons (diferente do que se pretende no ponto \Songs and chants Também uso as nursery rhymes		
Leitura	leitura expressiva Leitura reading small dialogues; reading activities; com vocabulário escrito e bem visível	14	7,3
Escrita	Atividades de tradução e retroversão. expressão escrita palavras cruzadas com os vários temas. escrita de textos, pequenos ditados writing writing activities	13	6,8
Vídeo/quadro interativo/computador	viewing videos, movies Videos - Magic English da Disney Visionamento de vídeos temáticos, adequados ao nível de ensino. Powerpoints.	14	7,3
Interdisciplinaridade	Atividades articuladas com os colegas das outras AEC (por exemplo em datas festivas) Participação em atividades promovidas pelo grupo de Inglês do 3.º Ciclo e Ensino Secundário na Escola sede do Agrupamento. Participação em atividades que constam do plano anual de atividades.	3	1,6
Atividades de grupo/pares	group activities groupwork work groups trabalhos de grupo Act de grupo trabalhos de grupo em aula Trabalhos de grupo	9	4,7
Atividades plásticas	Decorações de sala de aula Draw and colouring Colouring, drawings, técnicas de origami Apresentação de cartazes; Postais de Natal Construção de materiais.	13	6,8
Total de unidades de registo		191	100,0

Tabela 160. *Opinião dos professores titulares de turma sobre a adequação dos horários das AEC ao normal funcionamento das atividades letivas*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	“as AEC decorrem nos primeiros tempos da manhã (uma vez por semana) e ao final do dia, não interferindo no normal funcionamento das atividades lectivas.”	11	2,7
Adequação da carga horária	“Os alunos têm cerca de duas horas diárias, de AEC.”	3	0,7
Subtotal de unidades de registo concordantes		14	3,4
Desfavorável à flexibilização horária	<p>“As AEC deveriam ser no final das atividades letivas para contribuir para o terminar do dia dos alunos com atividades mais práticas e lúdicas.”</p> <p>“Estas atividades jamais deveriam ser durante o período letivo, pois quebram o ritmo e concentração dos nossos alunos.”</p> <p>“Após o horário das atividades letivas os alunos poderão realizar atividades mais lúdicas, culturais e desportivas.”</p> <p>“as AEC estão organizados para decorrerem após as atividades letivas, o que contribui para o sucesso das mesmas. As crianças encontram-se concentradas nas atividades letivas e encontram o complemento e o enriquecimento lúdico, nas atividades proporcionadas pelas AEC.”</p> <p>“Porque as AEC se realizam em contra horário, não interferindo nas atividades escolares.”</p> <p>“As AEC só farão sentido após as atividades letivas. Até porque deveriam ser mais práticas e lúdicas, o que faz falta às nossas crianças, uma vez que passam a maior parte do dia na escola.”</p> <p>“São feitos em contra- horário”</p>	391	96,1
Carga horária excessiva	“Considero horas a mais num mesmo espaço, a pedir sempre atenção, concentração, aprendizagens, bons comportamentos a crianças tão novas.”	2	0,5
Subtotal de unidades de registo discordantes		393	96,6
Total de Unidades de Registo		407	100,0

Tabela 161. *Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a adequação do horário das AEC ao normal funcionamento das atividades letivas*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	“ser integrados na componente letiva como pausa da carga curricular” “Encaixava-se no horário escolar”; “Concordo que seja nos horários de funcionamento das actividades lectivas”; “O horário escolar é das 9h as 17.30h é indiferente a sequencia” “Concordo porque é dentro do horário normal dos alunos”; “Intercalam as normais atividades letivas”	143	13,8
Carga horária adequada	“Terminam a horas de terem tempo de brincar”	25	2,4
Horário adequado	“não tem prejudicado as atividades letivas”, “não interfere com o funcionamento das aulas”, “O meu educando tem o horário das aulas bem organizado”	163	15,7
Subtotal de unidades de registo concordantes		331	33,0
Desfavorável à flexibilização horária	“Tem que ser ministradas fora do horário curricular pois também existem crianças a não frequentar” “Ao fim do dia as crianças podem descontraír e dar asas á imaginação e poderem fazer coisas diferentes” “As aulas são num período e as AECs no período contrário”; “São depois das atividades letivas”; “Tem que funcionar no final do período letivo pois existem crianças que não frequentam”; “Por serem realizadas fora do horário escolar” “Deviam ter tempo para as atividades curriculares e depois num regime mais lúdico aprender coisas”	688	66,2
Carga horária excessiva	“Poderiam apenas não se realizar todos os dias para não sobrecarregar”; “Os alunos terminam as AECs muito tarde, restando pouco tempo para estudar as disciplinas curriculares”	15	1,4
Carga horária insuficiente	“só funcionam dois dias por semana”	6	0,6
Subtotal de unidades de registo discordantes		709	67,0
Total de unidades de registo		1040	100,0

Tabela 162. *Opinião dos pais/encarregados de educação sobre a adequação dos horários das AEC às aprendizagens dos alunos*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	<p>“As AECs devem ser no horário escolar e não depois”; “As AEC devem funcionar durante o horário letivo e não só ao fim do dia”</p> <p>“Deverm estar intercaladas com a restante componente letiva”</p> <p>“Intercaladas com a componente letiva”; “O horário é intercalado com as aulas, quebra a monotonia”</p> <p>“O horário das AEC tem que estar integrado no horário”</p>	142	11,0
Carga horária adequada	<p>“Até às 17.30H já chega, é um dia cheio para eles”; “O tempo diário e semanal parece adequado a uma boa aprendizagem”; O tempo de cada aula é suficiente para a aprendizagem”</p> <p>“Os horários das AEC são adequados”</p> <p>“Se forem mais horas a criança fica cansada”</p> <p>“ O facto das AEC serem no horário da manhã são óptimos visto que de tarde tem as horas de aulas”</p>	251	19,4
Enriquecimento das aprendizagens curriculares	<p>“As AEC é um enriquecimento curricular para os nossos educandos”; “Com estas atividades as crianças desenvolvem novas competências”</p> <p>“permitem outras aprendizagens”</p> <p>“As AEC são para enriquecimento dos educandos”</p>	273	21,1
Subtotal de unidades de registo concordantes		666	51,4
Desfavorável à flexibilização horária	<p>“Sendo de carácter facultativo deviam funcionar após o horário letivo”; “caso um aluno não frequente por opção as AEC deveriam constar à entrada ou a saída das aulas e nunca pelo meio” “Física devia ser sempre da parte da tarde”</p> <p>“As AEC deviam ser a partir das 15.30.”</p> <p>“Deviam ser sempre no final do dia uma vez que o rendimento escolar dos alunos não é o melhor na parte final do dia”</p> <p>“Física devia ser o último tempo letivo do dia”; “A Física nunca deveria ser logo de manhã por questões de higiene”</p> <p>“As atividades devem ser no final das aulas para aliviarem o cansaço”</p> <p>“São horários mais leves e dão um fim de tarde mais motivado e dinâmico”</p> <p>“São depois das aulas com o professor titular”</p>	522	40,3
Carga horária excessiva	<p>“Deveriam terminar mais cedo”; “As AEC têm uma carga muito grande depois de um horário completo”</p> <p>“As crianças deviam ter mais tempo para brincar e não estarem fechadas muitas horas numa sala”; O horário não é o mais adequado as aprendizagens das crianças porque elas já estão cansadas”; “O horário escolar já é muito intenso e as AEC carregam ainda mais”; As AEC tornam o dia demasiado longo. A nível de aprendizagem não é produtivo”</p>	65	5,0
Carga horária insuficiente	<p>“O tempo é insuficiente para desenvolver corretamente uma atividade”</p> <p>“O tempo das aulas de física é muito pouco”</p> <p>“Deviam ter no mínimo 3 vezes por semana”; “As crianças têm pouca atividade física”</p>	13	1,0
Favorável aos professores	<p>“São adequados as necessidades dos horários dos profs”</p> <p>“são adequados aos horários dos professores”</p>	30	2,3
Subtotal de unidades de registo discordantes		630	48,6
Total de Unidades de Registo		1296	100,0

Tabela 163. *Opinião dos professores titulares de turma sobre a adequação dos horários das AEC às aprendizagens das crianças*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	“são enquadradas no restante horário de forma satisfatória” “Estão inseridos no horário letivo.”	28	4,4
Carga horária adequada	“As AEC são bem distribuídas durante a semana.” “As horas destinadas a cada área são suficientes”	4	3,0
Carga horária adequada (blocos de 45min)	“Os 45 minutos depois de um dia letivo é suficiente para trabalhar as diferentes áreas das AEC.”	15	
Carga horária insuficiente	Considero que a E. Física deveria ser 3 vezes por semana, no quarto ano.”	2	0,3
Subtotal de unidades de registo concordantes		49	7,8
Desfavorável à flexibilização horária	“Concordo porque a partir das 15.30h as crianças já se encontram na escola há várias horas a trabalhar nas atividades letivas, necessitando por isso de aulas mais lúdicas.” “Deveriam ser todas lecionadas após o normal funcionamento das atividades letivas, pois estas são de caráter lúdico.” “A AEC deveriam ser no final do horário letivo pois são atividades de caráter mais prático e nessa altura os alunos estão no final do dia e necessitam de atividades mais descontraídas e lúdicas.” “Os horários das AEC são adequados às aprendizagens, uma vez que são realizadas após as atividades letivas. Como têm um caráter lúdico, ajudam a descontrair no final do dia.” “São horários feitos em contra-horário.”	283	44,8
Carga horária excessiva	“Excesso de carga horária das crianças do 1.ºCiclo, muitas horas em contexto de sala de aula provocam cansaço.” “Excesso de horas no mesmo espaço e demasiada carga horária para crianças tão pequenas.”	277	43,8
Horário desadequado (blocos de 45min)	“Na minha opinião, 45 minutos de aula, principalmente nas aulas de expressões plásticas que envolvem trabalho com materiais e posterior arrumação, 45 minutos é pouco tempo, principalmente para alunos do 4.º ano.	1	0,2
Carga horária desadequada	“A carga horária deveria ser melhor distribuída ao longo da semana.” “A carga horária e a sua distribuição deverão ser diferenciadas nos diferentes anos de escolaridade” “Deveria ser atividades letivas até ao almoço e AECs após o almoço, para que não fosse numa hora em que os alunos não estivessem já cansados de um dia de escola”	22	3,5
Subtotal de unidades de registo discordantes		583	92,2
Total de unidades de registo		632	100,0

Tabela 164. *Opinião dos técnicos de AFD sobre a adequação dos horários das atividades físico-desportivas às aprendizagens dos alunos*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	<p>“Na minha opinião, os horários deveriam ser articulados, pelo facto de no final do dia (15h30/17h30), os alunos encontram-se com pouca capacidade de se concentrarem e se empenharem.”</p> <p>“Acho que deveriam ser no período da manhã, devido as crianças estarem mais predispostas para a actividade física.”</p> <p>“Os horários são de forma geral ao fim da tarde onde os alunos já estão cansados o que faz com que já não tenham a mesma vontade para uma aprendizagem adequada.”</p>	30	11,2
Carga horária adequada	<p>“O número de tempos lectivos leccionados para cada turma semanalmente (neste caso 3 tempos lectivos), assim como a sua disposição ao longo do horário semanal permitem uma boa adequação para a aquisição das aprendizagens desde que bem gerido pelo professor.”</p> <p>“Como temos duas aulas por semana, uma aula de 1 tempo e outra de 2 tempos, o que leva a que o técnico de AFD, possa aproveitar mais a aula de 2 tempos para novos conteúdos e a aula de uma aula para os executar/avaliar.”</p> <p>“os alunos não têm atividades dias consecutivos de forma a poderem recuperar.”</p> <p>“Penso ser indicada a carga horária de AFD, três vezes por semana, para a aprendizagem motora das crianças.”</p>	50	18,7
Horário adequado	<p>“Concordo (...) não colidem com o almoço e permitem um período suficiente para a digestão.”</p> <p>“Como as actividades são essencialmente lúdicas penso que o horário se adequa.”</p> <p>“Não conheço qualquer tipo de dificuldades que as crianças experimentam em virtude do seu horário.”</p> <p>“As aulas são leccionadas nas horas próprias de AFD.”</p>	49	18,3
Subtotal de unidades de registo concordantes		129	48,1
Desfavorável à flexibilização horária	<p>“Os horários são de forma geral ao fim da tarde onde os alunos já estão cansados o que faz com que já não tenham a mesma vontade para uma aprendizagem adequada.”</p> <p>“Como atividade lúdica que é, faz sentido sendo a parte da manhã reservada para as aprendizagens que exigem maior concentração.”; “As AFD são leccionadas aos ultimos tempos, o que favorece os alunos na assimilação dos conteúdos programáticos das outras matérias, ficando assim mais pré-dispostos para as nossas tarefas.”</p>	66	24,6
Carga horária insuficiente	<p>“São poucas horas semanais, cada vez a obesidade infantil é maior, e a capacidades motoras são mais fracas. As crianças fazem pouca actividade fora da escola.”</p> <p>“o 4.º ano tem poucas horas semanais para trabalhar de forma estruturada, procurando em cada momento o desenvolvimento de capacidades concretas, que assegurem no final do processo a aquisição de um conjunto de competências fundamentais”; “Não são adequados pois só têm 2horas letivas por semana, o que é pouco tempo para desenvolverem adequadamente o seu reportório motor e também ajudar contra a obesidade infantil, etc...”; “Para crianças em desenvolvimento nas faixas etárias entre os 6 e 10 anos as evidências científicas apontam para um mínimo de 3 vezes por semana.”; “os alunos do 3.º e 4.º ano tem 2 horas semanais e deveriam ter 3 horas semanais para trabalhar a coordenação, os jogos coletivos, etc.”</p>	53	19,8
Carga horária desadequada (blocos de 90min)	<p>“O bloco de 90 minutos é tempo demais para um aluno de 6/7 anos se manter concentrado e empenhado.”</p>	8	3,0
Horário desadequado	<p>“Sem intervalo suficiente entre a hora de almoço e a actividade física”</p>	12	4,5
Subtotal de unidades de registo discordantes		139	51,9
Total de unidades de registo		268	100,0

Tabela 165. *Opinião dos técnicos de Ensino de Inglês sobre a adequação dos horários do Ensino de Inglês às aprendizagens dos alunos*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	<p>“As crianças no período da tarde estão muito cansadas e sendo ao último tempo dificulta ainda mais a aprendizagem”</p> <p>“Sendo uma disciplina bastante importante, deve ser leccionada preferencialmente de manhã”</p> <p>“o Inglês não é remetido para o final da tarde, tentando organizar-se os horários com algumas aulas no período da manhã.”; “Penso que os alunos deviam ter aulas de inglês de manhã.”; “Visto que há dias que são flexibilizados, os alunos podem ter Inglês em vários momentos”</p> <p>“Sendo o Inglês uma atividade que exige alguma concentração por parte dos alunos, por vezes, o horário não é adequado, sendo que este é muitas vezes colocado no último tempo (16.45/17.30)”</p>	47	14,7
Carga horária adequada	<p>“Julgo que os 3 blocos de 45m para alunos do 3.º/4.º anos e 2 blocos para 1.º/2.º é suficiente para cativar e motivar os alunos para a disciplina sem criar um efeito de sobrecarga letiva que seria prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem”</p> <p>“O número de horas destinado ao ensino da língua inglesa é o suficiente de acordo com os objetivos e conteúdos propostos.”</p> <p>“acho que o horário é o indicado uma vez que já experimentámos vários blocos, 45m, 60m e 90m, e de facto os mais funcionais são os de 45m, para os 1.º e 2.º ano e de 45m e 90m para o 3.º e 4.º ano.”</p>	105	32,8
Horário adequado (blocos de 45min)	<p>“o ensino do inglês está dividido em três blocos de 45 minutos em três dias diferentes da semana, o que faz com que os alunos apreendam mais facilmente os conteúdos de uma forma mais leve e mais espaçada no tempo, não sendo assim muito cansativo.”</p> <p>“O facto de serem fracções de 90 minutos ajuda”</p>	34	10,6
Subtotal de unidades de registo concordantes		186	59,4
Desfavorável à flexibilização horária	<p>“Concordo porque as aulas de Inglês devem ser dadas de uma maneira lúdica, com brincadeiras e muitos jogos e os alunos ao fim de terem tido um dia de aulas com a professora titular, estão tão cansados que é bom aprender a brincar.” “Uma vez que nesta fase, o ensino do Inglês deve ter um carácter muito lúdico e dinâmico, o horário não interfere muito com a aprendizagem das crianças.”</p> <p>“Porque ocorrem no final do dia, sendo esta uma atividade meramente lúdica, adequa-se perfeitamente ao horário estipulado.”</p>	36	11,3
Carga horária insuficiente	<p>“Os alunos deveriam ter pelo menos 3 tempos de ensino de Inglês, uma vez que os alunos teriam uma aprendizagem adequada com mais tempo a ouvirem e falarem a Língua”;</p> <p>“Acho que os alunos deveriam ter mais tempo de exposição à Língua estrangeira nestas idades.”</p>	26	8,3
Horário desadequado	<p>“É desadequado, embora as atividades sejam de carácter lúdico, temos de ter em conta a capacidade de concentração dos alunos nesta faixa etária.”</p>	58	20,8
Horário desadequado (blocos de 90 min)	<p>“Seria preferível leccionar aulas de 45 minutos, duas vezes por semana. As aulas de 90 minutos acabam por ser contraproducentes, pois as crianças acabam por já não aproveitar o final da aula”</p>	2	
Horário desadequado (blocos 45min)	<p>“os blocos de 45 minutos separados não faz sentido, deveriam juntar os blocos assim haveria mais tempo.”</p>	5	
Subtotal de unidades de registo discordantes		127	40,6
Total de unidades de registo		313	100,0

Tabela 166. *Opinião dos técnicos de Ensino da Música sobre a adequação dos horários do Ensino da Música às aprendizagens dos alunos*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	<p>“O horário é quase sempre a fim da tarde, os alunos já estão muito cansados de estarem na sala de aula. Estar concentrados já é complicado. A disciplina precisa que os alunos estejam concentrados, o que é muito difícil.”</p> <p>“Na minha opinião, no Ensino da Música, os horários deveriam estar intercalados com as aulas normais, pois está provado que a Música ajuda à concentração dos alunos”</p> <p>“Já dei aulas durante a manhã e funcionava ainda melhor porque as crianças têm a cabeça fresca, melhor é a concentração.”</p> <p>“Porque o horário não se concentra apenas nos dois últimos tempos letivos.”</p> <p>“estão colocados ao início ou fim das tardes ou manhãs, o que implica um relaxamento maior às outras disciplinas, e também porque podem dissimular o cansaço quer antes de ir para casa, e de manhã é uma excelente forma de começar um dia de aulas libertando os alunos da pressão do dia a dia.”</p> <p>“Neste estabelecimento as aulas decorrem no período da manhã altura em que os alunos tem mais capacidade de concentração e estão mais dispostos à aprendizagem.”</p>	53	10,6
Carga horária adequada	<p>“A duração das actividades, a frequência (...), são as ideais para o sucesso do projecto”</p> <p>“(…) e a distribuição semanal (da Música), são as ideais para o sucesso do projecto”</p> <p>“dá-se especial atenção ao Ensino da Música já que todas as turmas têm 3 tempos letivos semanais, permitindo um trabalho aprofundado com os alunos, assim como o desenvolvimento de muitas competências”</p>	28	19,7
Horário adequado	“Penso que os horários são adequados.”	6	5,6
Horário adequado (blocos 45min)	“O atual sistema de 2 blocos de 45 minutos (separados, preferencialmente, por 1 a 2 dias) permite realizar um bom trabalho e consolidar aprendizagens.”	1	
Horário adequado (blocos 90min)	“Dois tempos seguidos (90min) provocam uma maior dinâmica na aprendizagem.”	1	
Subtotal de unidades de registo concordantes		89	62,7
Desfavorável à flexibilização horária	<p>“os horários são adequados, visto que depois de um dia exaustivo ao nível de aprendizagens mais compenetradas, a AEC de Ensino da Música funciona ludicamente.”</p> <p>“porque funcionam em contraciclo com as aulas dos alunos”</p> <p>“após aulas teóricas, os alunos preferem aulas práticas e mais leves como o ensino musical, educação física.”</p>	19	40,1
Carga horária insuficiente	“a música e as outras artes são tão importantes como outras áreas do saber, contribuem para o desenvolvimento criativo, pessoal e social das crianças, devem por isso ter uma carga horária mais extensa e deixar de ocupar um lugar secundário permitindo assim que as crianças tenham mais tempo para aprofundar os seus conhecimentos”	26	18,3
Carga horária desadequada	“Na minha opinião o 3.º e 4.º ano, é que deveria ter 3h semanais e não o 1.º e o 2.º ano.”	2	1,4
Horário desadequado (blocos 90min)	“os alunos têm os 2 blocos de 45 minutos no mesmo dia, o que faz com que fiquem uma semana sem contacto com a disciplina.”	1	4,2
Horário desadequado (blocos 45min)	“Os 45 minutos existentes não são o tempo suficiente para a realização de algumas tarefas/exercícios. As aulas deveriam ser todas de 90 minutos para que se possa dar seguimento, pois muitas vezes ao existir a quebra, na aula seguinte temos que relembrar o que foi feito na aula anterior, perdendo imenso tempo.”	5	
Subtotal de unidades de registo discordantes		53	37,3
Total de unidades de registo		142	100,0

Tabela 167. *Opinião dos técnicos de ALE sobre a adequação dos horários das Atividades Lúdico-Expressivas às aprendizagens dos alunos*

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Favorável à flexibilização horária	<p>“O final do dia letivo isola as áreas artísticas no momento de maior cansaço dos alunos. Segmenta as aprendizagens e não permite uma visão integrada das artes com o currículo.”</p> <p>“Por norma as atividades extra curriculares são realizadas no período da tarde. A concentração das crianças é menor e o seu cansaço é maior o que muitas das vezes dificulta as suas aprendizagens.”</p> <p>“As ALE poderiam ser ministradas também no horário das aulas de forma a que não fossem vistas como um prolongamento de horário mas sim como um acréscimo de saberes, por vezes, menos explorados pelos titulares.”</p> <p>“Os alunos podem ter várias atividades durante o dia e com isso conseguem estar menos fatigados (não têm muitas horas seguidas com o mesmo tipo de atividade). Este horário possibilita uma maior cooperação entre os docentes das diferentes áreas o que beneficia a aprendizagem do aluno, pois apesar das diferenças inerentes a cada atividade estas podem ter um mesmo rumo e assim complementar as experiências de aprendizagem das crianças.”</p> <p>“devem ocupar tempos letivos na parte da manhã e desta forma os horários são adequados para as suas aprendizagens. Aprender a brincar é a melhor forma de evoluir.”</p>	39	26,9
Carga horária adequada	<p>“O número de horas semanais, de ALE, são suficientes para as crianças adquirirem as competências essenciais neste nível de ensino.”</p> <p>“Dado que é uma área extremamente lúdica as 3 horas por semana são adequadas a qualquer nível de escolaridade.”</p>	17	11,7
Horário adequado	“Concordo com o horário de ALE está adequado às aprendizagens dos alunos”	16	11,0
Horário adequado (blocos 90min)	<p>“A duração das aulas (90 minutos) são adequados para que se possa iniciar uma atividade e terminar durante a mesma, visto que a aula é apenas 1 vez por semana.”</p> <p>“Concordo totalmente, visto que num bloco de 90 minutos, é possível dar início e concluir uma atividade de Expressão Plástica e/ou realizar outras atividades das diversas áreas.”</p>	6	4,1
Subtotal de unidades de registo concordantes		78	53,8
Desfavorável à flexibilização horária	<p>“Como no fim das aulas, os alunos já se encontram cansados, as atividades de ALE descontraem, mas ao mesmo tempo estimulam a criatividade, a iniciativa, o sentido crítico, a sensibilidade estética, a destreza manual, o sentido social, sempre de forma descontraída e lúdica.”</p> <p>“o horário parece-me adequado porque as áreas curriculares são mais exigentes a nível de concentração, e por isso devem ser leccionadas de manhã e as AEC, como tem também um carácter lúdico devem ser no final do dia.”</p>	49	33,8
Carga horária insuficiente	<p>“Deveriam ter mais horas.”</p> <p>“Julgo que 1h semanal é insuficiente para a correta aprendizagem das crianças e para a sua participação nos projetos em que estão inseridos.”</p>	15	10,3
Horário desadequado (blocos 45min)	“Deveriam ser colocados sempre dois tempos pelo motivo de serem atividades de saber fazer, pintura, modelação, etc.”	1	0,7
Horário desadequado (blocos 90min)	<p>“Na 2ª hora ficam mais cansados e irrequietos.”</p> <p>“Os tempos de 45 minutos são mais produtivos que os de 90, uma vez que, tratando-se do 1.º ciclo, as crianças apresentam maior motivação com atividades variadas e de rápida execução.”</p>	2	1,4
Subtotal de unidades de registo discordantes		67	46,2
Total de unidades de registo		145	100,0

Tabela 168. Satisfação dos pais e encarregados de educação com o horário das AEC

Resposta assinalada	Categorias	Exemplos	UR por Subcategoria		UR por resposta	
			N	%	N	%
Insatisfação	Carga horária insuficiente	“Deviam ser mais alargados”; “Há alunos que depois das AEC frequentam o ATL”	24	34,3	70	14,1
	Incompatibilidade com o horário dos pais	“Mais alargado a criança tinha mais ocupação e os pais menos custos”; “Quem trabalho no privado é difícil estar disponível as 17.30”, “A maioria dos pais às 17.30h ainda estão a trabalhar”	46	65,7		
Satisfação	Compatibilidade com o horário dos pais	“Coincidem no geral com o dos pais”; “Consigo conjugar com o meu horário de trabalho”; Com as AEC já é possível as crianças estarem até mais tarde na escola, o que facilita os pais que andam a trabalhar” “Os horários são ótimos permite que os pais estejam à vontade no trabalho”; “O horário condiz com o meu trabalho”; “Combina com os horários dos pais e ajuda a poupar noutras atividades extras escolares”	413	96,9	426	85,8
	Compatibilidade com o horário do transporte	“São adequados consoante os transportes escolares” “É uma forma de os manter ocupados e em segurança até ao horário dos transportes escolares”	13	3,1		
Total de Unidades de Registo					496	100,0

Tabela 169. Sugestões de melhoria das AEC propostas pelos pais e encarregados de educação

Categorias	Subcategorias	Exemplos	UR por Subcategoria		UR por Categorias	
			N	%	N	%
Horário	AEC após a componente curricular	“As AEC serem depois do horário das aulas curriculares”, “A aula de Física deveria ser no último tempo para as crianças no final da aula irem para casa tomar banho”	29	35,4	82	4,7
	AEC na componente curricular	“Num horário mais cedo para que aprendessem mais e melhor”; “Acho que deveriam ser levados mais a sério, dentro do horário letivo e não como uma brincadeira”	34	41,5		
	Horário mais alargado	“Alargar o horário”	19	23,2		
Carga Horária	Maior carga horária	“A duração das aulas é escassa 45 min é pouco tempo” “A carga horária da atividade física maior”	45	75	60	3,5
	Menor carga horária	“A redução do tempo dispensado nestas atividades”	15	25		
Qualidade	Qualidade dos técnicos	“Os professores deviam ser mais dinâmicos” “A falta de interesse dos profs” “A escolha dos técnicos nem sempre tem em conta a experiência com os alunos”; “As AEC deviam dispor de técnicos mais qualificados”	202	49,5	344	20,0
	Rigor e organização	“um ensino mais rigoroso”; “A professora de música não ensina nada aos alunos” “A aprendizagem no inglês já que nestes 4 anos o meu educando não aprendeu nada”	142	34,8		
Comunicação e envolvimento dos pais	Comunicação e envolvimento dos pais	“deviam estar presentes nas reuniões periódicas”; “Mais informação sobre os programas”, “maior interação entre os técnicos e os EE”; “Os pais estarem mais informados das atividades a desenvolver bem como na evolução dos alunos”; “Os pais mais informados e participativos”; “Fazerem mais actividades no final de cada período de modo a mostrar aos pais a aprendizagem”	415	100,0	415	24,1
Condições de Funcionamento	Espaços	“pavilhão desportivo para a AFD” “outros espaços para que as crianças não tenham que se manter todo o dia dentro da mesma sala de aula”; “diversificar os espaços”	159	54,3	293	17,0
	Materiais	“Qualidade de materiais”; “Mais recursos materiais”	70	23,9		
	Contratação dos técnicos	“Estabilidade dos docentes de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido”, “A remuneração justa e adequada aos técnicos”; “integração no trabalho regular da escola e turmas”	64	21,8		
Oferta	Língua Gestual	“Aprendizagem de Língua Gestual”	2	0,9	217	13,3
	Primeiros Socorros	“Aprendizagem de primeiros socorros”	4	1,8		
	Atividades criativas	“A vertente criativa é fundamental para aumentar a forma de expressão”	40	18,4		
	Dança	“Aulas de Dança”	12	5,5		
	Música	“Devia haver música”	25	11,5		
	Teatro	“sugeria expressão dramática”	7	3,2		
	TIC	“AEC relacionada com aprendizagens no computador hoje em dia é fundamental”	17	7,8		
	Natação	“Deviam ter atividades na piscina”	7	3,2		
	Maior diversidade	“A diversidade das atividades podia ser maior”; “Atividades Físicas diferentes”	103	47,5		
Atividades ao ar livre	“AEC com atividades ao ar livre”	12	5,5			
Avaliação	Eliminação da avaliação	“Não concordo com a avaliação pois são atividades extra curriculares”	10	47,6	21	1,2
	Quantitativa	“A avaliação devia ser quantitativa para que	11	52,3		

		as crianças encarassem as AEC como atividade séria e se esforçassem mais”				
Nada a melhorar	Nada a melhorar	“Acho que está tudo bem nas AEC”, “Estou satisfeito”	290	100,0	290	16,8
Total de Unidades de Registo					1722	100,0

Tabela 170. Atividades que os alunos de 4.º ano gostariam de frequentar (frequências absolutas e relativas)

Categoria	Exemplos	UR por Categoria	
		N	%
Artes	Dança	1068	41,6
	Teatro/Expressão Dramática	570	22,3
	Expressão plástica (pintura, desenho)	413	16,1
	Música/canto/instrumentos	392	15,2
	Hip-hop	53	2,1
	Ballet	46	1,8
	Cinema	9	0,4
	Moda/ costura	7	0,3
	Fotografia	6	0,2
Total		2564	100,0
Atividade Física/ Desporto	Natação	421	47,9
	Jogos de equipa - futebol	84	9,6
	Artes marciais	76	8,6
	Jogos de equipa (andebol, voleibol)	50	5,7
	Patinagem	44	5,0
	Ginástica acrobática	32	3,6
	Ténis	30	3,4
	Equitação	30	3,4
	Atletismo	21	2,4
	Xadrez/damas	21	2,4
	Outras (canoagem, tiro ao alvo, golf)	20	2,3
	Escalada	15	1,7
	Esgrima	14	1,6
	Ping-pong	12	1,4
	Ciclismo	9	1,0
Total		879	100,0
Tecnologias	TIC/Multimédia	440	93,0
	Robótica	33	7,0
Total		473	100,0
Línguas	Francês	64	41,6
	Espanhol	57	37,0
	Alemão	12	7,8
	Italiano	9	5,8
	Holandês	4	2,6
	Chinês	3	1,9
		Inglês	2
	Outras (Irlandês, Coreano, Russo)	3	1,9
Total		154	100,0
Atividades académicas	Ciências (experimentais)	354	72,4
	História (museus, percursos culturais)	41	8,4
	Exploração da natureza	27	5,5
	Química	18	3,7
	Culinária	10	2,0
	Geografia	9	1,8
	Educação Cívica/ Moral	9	1,8
	Agricultura/Jardinagem	8	1,6
	Matemática/Geometria	6	1,2
	Saúde/Educação Sexual	4	0,8
	Poesia	3	0,6
Total		489	100,0
Total de unidades de registo		4559	100,0

Apêndice B

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método Exhaustive CHAID aos resultados da prova diagnóstica AEC - Ensino do Inglês

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Ing_AEC (Global%)
	Independent Variables	Região, Entidade Promotora, Género, Idade, Frequência Inglês_AEC no 4º ano?, N° de anos AEC, Aulas de Inglês fora da escola?, Reprovação em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde moras?, ASE, Habilitação Académica do Pai, Habilitação Académica da Mãe, Habilitação Pais, Idade (2gr), Anos de Inglês AEC (3 gr), Dificuldade da prova de Inglês-AEC (2 gr)
	Validation	Cross Validation
	Maximum Tree Depth	4
	Minimum Cases in Parent Node	30
	Minimum Cases in Child Node	15
Results	Independent Variables Included	Dificuldade da prova de Inglês-AEC (2 gr), Habilitação Académica da Mãe, Reprovação em anos anteriores?, Frequência Inglês_AEC no 4º ano?, ASE, Género
	Number of Nodes	15
	Number of Terminal Nodes	8
	Depth	4

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
12	61	13,1%	68,8393
11	44	9,4%	56,3841
10	96	20,6%	56,0333
4	101	21,7%	47,7505
9	30	6,4%	43,6667
13	84	18,0%	42,1012
14	15	3,2%	32,9000
7	35	7,5%	32,6200

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID
Dependent Variable: Ing_AEC (Global%)

Risk

Method	Estimate	Std. Error
Resubstitution	206,891	13,863
Cross-Validation	237,695	15,659

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID
Dependent Variable: Ing_AEC (Global%)

Apêndice C

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método Exhaustive CHAID aos resultados da prova diagnóstica AEC - Ensino da Música

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Pontuação Global (Audição + Realização Musical)
	Independent Variables	Região, Idades (2 grupos), Nível de Dificuldade das Provas (2gr), Entidade Promotora (3 gr), Género, Idade, Em que anos de escolaridade frequentaste a AEC de Ensino da Música? 4.º Ano, Nº de Anos AEC EM, Tiveste aulas de Música ou alguma aprendizagem musical fora da escola?, Já reprovou em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?, ASE, Habilitação Académica do Pai, Habilitação Académica da Mãe, Habilitação Académica dos Pais (Máx.)
	Validation	None
Results	Maximum Tree Depth	3
	Minimum Cases in Parent Node	30
	Minimum Cases in Child Node	15
	Independent Variables Included	Nº de Anos AEC EM, Habilitação Académica do Pai, Entidade Promotora (3 gr), Já reprovou em anos anteriores?, Região
	Number of Nodes	11
	Number of Terminal Nodes	6
	Depth	3

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
10	35	9,6%	76,926
9	220	60,1%	70,248
3	23	6,3%	70,050
7	33	9,0%	63,056
6	24	6,6%	61,742
8	31	8,5%	55,997

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID
 Dependent Variable: Pontuação Global (Audição + Realização Musical)

Risk

Estimate	Std. Error
95,698	6,939

Growing Method:
 EXHAUSTIVE CHAID
 Dependent Variable:
 Pontuação Global (Audição + Realização Musical)

Apêndice D

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método Exhaustive CHAID aos resultados da prova diagnóstica AEC – Atividade Física e Desportiva

Model Summary

	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	AVALIAÇÃO GLOBAL
Specifications	Independent Variables	Entidade Promotora, Região, Idade, Idade (2 Grupos), AFD no 4.º Ano, Nrº. Anos AEC, Praticas alguma atividade desportiva fora da escola?, Já reprovou em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?, ASE, Habilitação Académica do Pai, Habilitação Académica da Mãe, Habilitação Académica dos Pais, Nível de Dificuldade da Prova AFD, Género
	Validation	None
	Maximum Tree Depth	4
	Minimum Cases in Parent Node	30
Results	Minimum Cases in Child Node	15
	Independent Variables Included	Nível de Dificuldade da Prova AFD, AFD no 4.º Ano, Praticas alguma atividade desportiva fora da escola?, Género , Habilitação Académica do Pai
	Number of Nodes	13
	Number of Terminal Nodes	7
	Depth	3

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
12	94	26,3%	70,146
10	44	12,3%	62,103
11	54	15,1%	61,829
8	24	6,7%	57,004
9	81	22,6%	48,968
7	40	11,2%	43,984
4	21	5,9%	26,479

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: AVALIAÇÃO GLOBAL

Risk

Estimate	Std. Error
400,041	28,298

Growing Method:

EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable:

AVALIAÇÃO GLOBAL

Apêndice E

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método EXHAUSYIVE CHAID aos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês (1.º período)

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Ing5_1P (1314)
	Independent Variables	Região, Entidade Promotora, Género, Idade, Frequência Inglês_AEC no 4º ano?, Nº de anos AEC, Aulas de Inglês fora da escola?, Reprovação em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde moras?, ASE, Habilitação Académica do Pai, Habilitação Académica da Mãe, Habilitação Pais, Idade (2gr), Anos de Inglês AEC (3 gr), Ing_AEC (Global%)
	Validation	Cross Validation
	Maximum Tree Depth	4
Results	Minimum Cases in Parent Node	30
	Minimum Cases in Child Node	15
	Independent Variables Included	Ing_AEC (Global%), Reprovação em anos anteriores?, Habilitação Académica da Mãe, Género, A escola situa-se na localidade onde moras?, Região, Habilitação Pais
	Number of Nodes	20
	Number of Terminal Nodes	12
	Depth	3

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
13	52	11,2%	4,46
11	32	6,9%	3,91
19	27	5,8%	3,89
12	86	18,5%	3,87
7	44	9,5%	3,52
14	27	5,8%	3,41
17	31	6,7%	3,29
18	29	6,2%	3,28
8	48	10,3%	2,87
15	35	7,5%	2,74
16	23	4,9%	2,74
5	31	6,7%	2,32

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID
Dependent Variable: Ing5_1P (1314)

Risk

Method	Estimate	Std. Error
Resubstitution	,496	,054
Cross-Validation	,632	,063

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID
Dependent Variable: Ing5_1P (1314)

Apêndice F

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método EXHAUSYIVE CHAID aos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Inglês (1.º período) com entrada forçada da ‘habilitação acadêmica da mãe’ como 1ª variável

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Ing5_1P (1314)
	Independent Variables	Anos de Inglês AEC (3 gr), Diculdade da prova de Inglês-AEC (2 gr), Região, Ing_AEC (Global%), Género, Frequência Inglês_AEC no 4º ano?, Nº de anos AEC, Aulas de Inglês fora da escola?, Reprovação em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde moras?, ASE, Habilidade Acadêmica do Pai, Habilidade Pais, Entidade promotora_3gr, Habilidade Acadêmica da Mãe
	Validation	None
Results	Maximum Tree Depth	3
	Minimum Cases in Parent Node	30
	Minimum Cases in Child Node	15
	Independent Variables Included	Habilidade Acadêmica da Mãe, Ing_AEC (Global%), Reprovação em anos anteriores?, Género, Entidade promotora_3gr
	Number of Nodes	21
	Number of Terminal Nodes	13
	Depth	3

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
14	42	9,0%	4,43
12	28	6,0%	4,25
20	29	6,2%	4,17
13	48	10,3%	3,90
11	53	11,4%	3,60
19	18	3,9%	3,50
17	61	13,1%	3,38
9	45	9,7%	3,22
18	47	10,1%	3,02
10	19	4,1%	3,00
16	36	7,7%	2,94
15	22	4,7%	2,32
8	17	3,7%	2,00

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID
Dependent Variable: Ing5_1P (1314)

Risk

Estimate	Std. Error
,484	,032

Growing Method:
EXHAUSTIVE CHAID
Dependent Variable:
Ing5_1P (1314)

Apêndice G

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método EXHAUSTIVE CHAID aos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Musical (1.º período)

Model Summary

Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
Dependent Variable	Pauta EM ANO LETIVO 2013/14
Independent Variables	Género, Idade, Em que anos de escolaridade frequentaste a AEC de Ensino da Música? 4.º Ano, Nº de Anos AEC EM, Tiveste aulas de Música ou alguma aprendizagem musical fora da escola?, Já reprovou em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?, ASE, Habilitação Académica do Pai, Habilitação Académica da Mãe, Habilitação Académica dos Pais (Máx.), Região, Idades (2 grupos), Nível de Dificuldade das Provas (2gr), Entidade Promotora (3 gr), Pontuação Global (Audição + Realização Musical)
Validation	None
Maximum Tree Depth	4
Minimum Cases in Parent Node	30
Minimum Cases in Child Node	15
Independent Variables Included	Pontuação Global (Audição + Realização Musical), Tiveste aulas de Música ou alguma aprendizagem musical fora da escola?, Entidade Promotora (3 gr), Habilitação Académica dos Pais (Máx.)
Number of Nodes	11
Number of Terminal Nodes	7
Depth	3

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
9	21	6,4%	4,38
4	33	10,1%	4,03
10	49	14,9%	3,76
6	17	5,2%	3,65
2	66	20,1%	3,58
7	61	18,6%	3,54
5	81	24,7%	3,31

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: Pauta EM ANO LETIVO 2013/14

Risk

Estimate	Std. Error
,413	,034

Apêndice H

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método EXHAUSTIVE CHAID aos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Musical (1.º período) com entrada forçada da 'habilitação académica dos pais' como 1ª variável

Model Summary

	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Pauta EM ANO LETIVO 2013/14
Specifications	Independent Variables	Género, Idade, Em que anos de escolaridade frequentaste a AEC de Ensino da Música? 4.º Ano, Nº de Anos AEC EM, Tiveste aulas de Música ou alguma aprendizagem musical fora da escola?, Já reprovou em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?, ASE, Habilidade Académica do Pai, Habilidade Académica da Mãe, Habilidade Académica dos Pais (Máx.), Região, Idades (2 grupos), Nível de Dificuldade das Provas (2gr), Entidade Promotora (3 gr), Pontuação Global (Audição + Realização Musical)
	Validation	None
	Maximum Tree Depth	4
Results	Minimum Cases in Parent Node	30
	Minimum Cases in Child Node	15
	Independent Variables Included	Pontuação Global (Audição + Realização Musical), Tiveste aulas de Música ou alguma aprendizagem musical fora da escola?, Entidade Promotora (3 gr), Habilidade Académica dos Pais (Máx.)
	Number of Nodes	11
	Number of Terminal Nodes	7
	Depth	3

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
9	21	6,4%	4,38
4	33	10,1%	4,03
10	49	14,9%	3,76
6	17	5,2%	3,65
2	66	20,1%	3,58
7	61	18,6%	3,54
5	81	24,7%	3,31

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: Pauta EM ANO LETIVO 2013/14

Risk

Estimate	Std. Error
,413	,034

Apêndice I

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método EXHAUSTIVE CHAID aos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física (1.º período)

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Pauta EF ANO LETIVO 2013/14
	Independent Variables	Região, Idade, Idade (2 Grupos), AFD no 4.º Ano, Nrº. Anos AEC, Praticas alguma atividade desportiva fora da escola?, Já reprovou em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?, ASE, Habilitação Académica do Pai, Habilitação Académica da Mãe, Habilitação Académica dos Pais, Entidade Promotora, Nível de Dificuldade da Prova AFD, Género , AVALIAÇÃO GLOBAL
	Validation	None
	Maximum Tree Depth	4
Results	Minimum Cases in Parent Node	30
	Minimum Cases in Child Node	15
	Independent Variables Included	AVALIAÇÃO GLOBAL, Nível de Dificuldade da Prova AFD, Entidade Promotora, Região, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?, Praticas alguma atividade desportiva fora da escola?
	Number of Nodes	15
	Number of Terminal Nodes	9
	Depth	3

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
10	37	11,7%	4,08
13	42	13,3%	4,05
14	32	10,2%	3,72
9	20	6,3%	3,65
11	64	20,3%	3,50
6	40	12,7%	3,43
12	25	7,9%	3,12
5	22	7,0%	3,05
1	33	10,5%	2,88

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: Pauta EF ANO LETIVO 2013/14

Risk

Estimate	Std. Error
,326	,032

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: Pauta EF ANO LETIVO 2013/14

Apêndice J

Resumos e especificações estatísticas decorrentes da aplicação do método EXHAUSTIVE CHAID aos resultados escolares dos alunos do 5.º ano na disciplina de Educação Física (1.º período) com entrada forçada da variável ‘entidade promotora’ como 1ª variável

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Pauta EF ANO LETIVO 2013/14
	Independent Variables	Região, Idade, Idade (2 Grupos), AFD no 4.º Ano, Nrº. Anos AEC, Praticas alguma atividade desportiva fora da escola?, Já reprovou em anos anteriores?, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?, ASE, Habilitação Académica do Pai, Habilitação Académica da Mãe, Habilitação Académica dos Pais, Nível de Dificuldade da Prova AFD, Género , AVALIAÇÃO GLOBAL, Entidade Promotora
	Validation	None
	Maximum Tree Depth	4
	Minimum Cases in Parent Node	30
	Minimum Cases in Child Node	15
	Independent Variables Included	Entidade Promotora, Nível de Dificuldade da Prova AFD, Género , Região, AVALIAÇÃO GLOBAL, A escola situa-se na localidade onde mora o aluno?
Results	Number of Nodes	13
	Number of Terminal Nodes	7
	Depth	4

Gain Summary for Nodes

Node	N	Percent	Mean
9	58	18,4%	4,05
10	40	12,7%	3,83
11	59	18,7%	3,71
7	70	22,2%	3,36
12	21	6,7%	3,29
5	25	7,9%	3,16
3	42	13,3%	2,95

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: Pauta EF ANO LETIVO 2013/14

Risk

Estimate	Std. Error
,344	,033

