

# Avaliação do Impacto Social e da Implementação de Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular

O caso da Área Metropolitana do Porto

[Ano Letivo 2011 / 2012]

## RESULTADOS GLOBAIS Relatório Síntese

Rui Serôdio, Alexandra Serra e  
José Albino Lima



COM O APOIO DE



Neste Relatório Síntese apresentamos uma análise e discussão centradas nos resultados globais mais relevantes do projeto com a designação “Avaliação do Impacto Social e da Implementação dos Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular sob Coordenação dos Municípios da Área Metropolitana do Porto”. O propósito desta síntese é o de facultar um conjunto de análises, e respetivas conclusões, que através de vários “(...) indicadores permitam aos municípios da AMP, e a esta enquanto entidade supramunicipal, avaliar o impacto e as condições de implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) promovidas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico”. Para tal, nesta síntese apresentamos um perfil global dos principais resultados dos estudos realizados, bem como algumas conclusões nucleares que estes nos permitem sustentar a propósito do “impacto social” das Atividades de Enriquecimento Curricular junto da comunidade educativa, no sentido mais amplo da mesma. Em suma, responder ao que fora definido como objetivo nuclear do projeto em apreço.

Os resultados de um projeto com a dimensão do presente apenas podem ser devidamente explorados através de uma análise exaustiva dos mesmos nas múltiplas dimensões incluídas. Uma tal perspetiva será vertida no Relatório Final do projeto.

A coordenação científica e técnica deste projeto de investigação aplicada é assegurada por investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Professor Doutor Rui Serôdio e Professor Doutor José Albino Lima), em parceria com o Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, CESPU, CRL (Professora Doutora Alexandra Serra).

A entidade promotora do projeto é a Área Metropolitana do Porto, tendo-se estabelecido procedimentos de estreita colaboração e articulação com interlocutores-chave de todos os 16 municípios que a compunham à data da implementação do projeto. Em nosso entender, esta articulação foi um fator determinante para que se conseguisse a execução material no terreno de um projeto de elevada complexidade, nomeadamente logística, num período temporal ajustado às exigências.

Dada a natureza do presente documento, consideramos que seria proveitoso estruturá-lo numa ordem inversa da habitual, na qual “as conclusões vêm no fim”. Pretendemos desta forma facultar ao leitor uma perspetiva geral das conclusões essenciais que o projeto permite sustentar. Todos os resultados de que estas emanam são apresentados em secções posteriores, se bem que, mesmo aí, de forma muito sumária (cf. Parte 5).

Estruturamos as nossas conclusões e a presente sùmula de resultados em função dos cinco indicadores principais em torno dos quais foi orientado conceptualmente todo o Projeto Impacto AEC. Estes indicadores são os seguintes: (1) Satisfação e atitude dos atores do contexto-escola em relação às AEC; (2) Impacto percebido das AEC em dimensões do desenvolvimento do aluno; (3) Impacto social das AEC na vida das famílias; (4) Qualidade do contexto-escola para implementação das AEC; (5) Impacto da implementação das AEC nas competências e atribuições dos municípios no contexto educativo.

## 2.1.

**INDICADOR 1. Satisfação e atitude dos atores do contexto-escola em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular**

Os resultados obtidos nas várias dimensões que compõem o indicador relativo à “satisfação e atitudes” dos vários grupos de atores do contexto-escola – Alunos, Pais, Professores e Assistentes Operacionais – apontam para a conclusão inequívoca de que **as Atividades de Enriquecimento Curricular têm um impacto muito positivo junto de todos os membros da comunidade educativa.**

De facto, independentemente das diferenças de intensidade que se verificam, todos os membros do contexto-escola têm uma atitude positiva acerca do papel das AEC no quadro pedagógico e educativo global, e estão satisfeitos com a participação dos alunos nas mesmas.

Os resultados que adiante resumiremos demonstram que **os alunos, o “interesse último” em torno do qual o contexto-escola deve edificar-se, estão fortemente satisfeitos com a sua própria participação nas AEC e têm uma atitude muito positiva em relação às mesmas**, através de uma série de dimensões. Não apenas, mas também assumindo uma perspectiva de “verificação cruzada”, constata-se que a satisfação que as crianças reportam é consistente com a percepção que os adultos têm da mesma.

2.2.

### INDICADOR 2. Impacto percebido das Atividades de Enriquecimento Curricular em dimensões do desenvolvimento do aluno

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

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

2.3.

### INDICADOR 3. Impacto social das Atividades de Enriquecimento Curricular na vida das famílias

Os resultados nas dimensões relativas ao *Impacto Social das AEC na Vida das Famílias* apontam para uma conclusão que nos parece inquestionável: as **Atividades de Enriquecimento Curricular cumprem uma função essencial de suporte e de inclusão social.**

As AEC são fortemente valorizadas por todos enquanto dispositivo pedagógico promotor de um espectro alargado de competências e de “experiências

desenvolvimentais” às quais, muito provavelmente, muitas crianças não teriam acesso a não ser pela via das AEC. Os fatores que podem estar associados a esta forma de exclusão social das famílias estarão para além dos seus recursos materiais e económicos. Incluem muitos outros fatores que são inerentes às dinâmicas e estruturas familiares, os quais constroem a conciliação das preocupações dos pais com a educação e desenvolvimento das crianças com as demais vertentes da vida familiar a que devem corresponder.

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

#### 2.4. INDICADOR 4. Qualidade do contexto-escola para implementação das AEC

A avaliação que os profissionais assumem relativamente à qualidade do contexto-escola para a implementação das AEC é em termos globais, apenas moderadamente positiva, e em dimensões tão importantes como *Materiais Pedagógicos para Implementação das AEC*, *Oportunidades de Participação dos Pais* ou *Relação dos Professores de AEC com Entidade Patronal*, verifica-se uma avaliação que, na prática, é “nem positiva nem negativa”.

Neste indicador devemos realçar a falta de consonância das opiniões dos profissionais do contexto-escola, na qual se verifica um forte contraste entre os Professores de AEC e os demais. Mais ainda se considerarmos o contraste de opiniões entre os dois grupos de professores quando se trata de dimensões processuais nucleares à implementação das AEC, e nas quais os dois são os atores-chave de um mesmo processo que percebem de modo tão díspar (por exemplo, Partilha de Informação sobre os Alunos, Planeamento e Articulação entre Professores).

Em nosso entender, é fundamental analisar os fatores, estruturais ou conjunturais, que concorrem para o contraste negativo das avaliações dos Professores de AEC com as dos restantes profissionais.

O primeiro aspeto que emerge da análise à implementação das AEC no contexto da AMP é a **grande diversidade de oferta proporcionada** no conjunto dos 16 municípios: é assegurado o envolvimento das crianças em 19 AEC diferentes (na maioria dos casos, 4 ou mais ofertas de AEC por município).

Destas incluíram-se nos estudos as 9 que se seguem: Inglês, Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Tecnologias da Informação e Comunicação, Dança, Prevenção Rodoviária, Pequenos Engenheiros.

A implementação no terreno desta vasta oferta tem implicado um **investimento relevante por parte dos municípios** a vários níveis. Para além das questões orçamentais inerentes, merece destaque a **constituição de equipas multidisciplinares especializadas** na conceção, gestão, logística de implementação e de acompanhamento, nos departamentos de educação ou estruturas análogas, no seio dos municípios.

Nestas equipas foi possível constatar **conhecimentos e competências técnicas específicas**, decorrente do propósito de implementar AEC com elevada qualidade pedagógica. De modo diferido, esse investimento teve **consequências tangíveis no desenvolvimento técnico e no alargamento das "valências de intervenção"** abrangidas por esses departamentos municipais.

As AEC representam um papel importante na **aproximação entre comunidade educativa e a comunidade local** na qual se insere.

Na generalidade dos modelos de implementação das AEC, os **municípios da AMP incluíram o envolvimento ativo da comunidade local na operacionalização das atividades** que são proporcionadas às crianças (por exemplo, associações ou grupos com atividade sociocultural relevante no município, associações de pais, juntas de freguesia, empresas, etc.).

Nas considerações que abaixo se apresentam retoma-se o enunciado de partida: sustentam-se exclusivamente nas conclusões decorrentes dos estudos realizados.

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

As AEC são fortemente valorizadas por todos os grupos de participantes enquanto dispositivo pedagógico promotor de um espectro alargado de competências e de "experiências desenvolvimentais". Verifica-se também, que, não sendo através das AEC, o acesso a estas oportunidades seria bastante improvável para um número muito significativo de crianças.

Os fatores que podem estar associados a esta forma de exclusão social das famílias estarão para além dos seus recursos materiais e económicos. Incluem muitos outros fatores que são inerentes às dinâmicas e estruturas familiares, os quais constroem a conciliação das preocupações dos pais com a educação e desenvolvimento das crianças com as demais vertentes da vida familiar. De todo o modo, no contexto da AMP, estamos perante um cenário em que pelo menos 20000 crianças seriam potencialmente excluídas no acesso a experiências pedagógicas importantes para o seu desenvolvimento.

Efetivamente, alguns dos "domínios" abrangidos pelas AEC surgem mais adiante no percurso académico da criança (os casos da língua inglesa, da atividade física e desportiva, da música). Ora, assumindo uma perspetiva integrada dos vários ciclos do EB, este aspeto das AEC torna-as também num meio operativo de criação de dinâmicas de articulação entre estes ciclos, e em novas dimensões (isto, não obstante os "esforços" que são inerentes a essa articulação). Contudo, muitos dos domínios que estão

abrangidos pelas AEC proporcionadas no contexto da AMP não surgem em ciclos posteriores do percurso escolar das crianças. Assim, as AEC são, muitas vezes, a única oportunidade estruturada de as crianças se confrontarem com essas oportunidades desenvolvimentais.

Adicionalmente, do ponto de vista desenvolvimental são fundamentais tanto o “conteúdo” destas experiências, como o “momento” em que elas surgem. Seja qual for o domínio a que as AEC se reportem, estas surgem num período particularmente relevante no que concerne à construção de representações sobre várias áreas do saber e das profissões que lhes estão associadas. As crianças, grosso modo com idades entre os 6 e os 9 anos de idades, têm contacto com múltiplas áreas socialmente relevantes, num contexto pedagogicamente estruturado mas com duas características muito importantes do ponto de vista do potencial impacto no seu desenvolvimento: tem um carácter marcadamente lúdico e não lhes está associada uma avaliação de desempenho. Este é um dos aspetos marcantes do modelo de implementação das AEC na AMP. Em várias dimensões de análise deste projeto os resultados apontam para um aspeto essencial destas atividades: não podem ser concebidas, planeadas, estruturadas e implementadas como tratando-se de “mais escola”. Por exemplo, os resultados indicam que a “inovação” introduzida pelas AEC é importante para os alunos, e que estes parecem “exigi-la” à medida que avançam no ciclo escolar. Como discutimos acima, muitas das competências e atribuições que os municípios desenvolveram em resultado da implementação das AEC foram perspetivadas na antecipação desta “exigência” desenvolvimental dos alunos.

Os resultados obtidos no contexto da Área Metropolitana do Porto são bem ilustrativos do impacto social muito positivo das AEC junto da comunidade educativa no sentido alargado. A sua inclusão na comunidade educativa representa, por um lado, uma conjugação significativa de esforços para a qual os municípios tiveram de desenvolver competências técnicas específicas, e, por outro, um enriquecimento apreciável das dinâmicas socioeducativas que se operam nessa comunidade.

Por último, julgamos ser dificilmente refutável a conclusão de que as AEC vieram preencher uma função importante de inclusão social das crianças. Uma função que estava ausente do sistema de ensino à escala que agora encontramos. A



representatividade demográfica e social da região que a Área Metropolitana do Porto no quadro nacional, leva-nos a assumir, com as devidas reservas, que as conclusões aqui retiradas serão muito similares das que se constatarão em todo o País.

Passamos a descrever alguns aspetos do projeto que, só por si, atestam o carácter único e invulgar do mesmo, tanto no contexto nacional como internacional. Consideramos que uma das mais-valias deste tipo de projetos de investigação aplicada decorre da assunção de que devem ser delineados partindo do princípio-base de promover o envolvimento efetivo de todas as entidades envolvidas, nomeadamente na procura de rentabilizar os meios disponíveis para a sua execução.

De facto, concebeu-se o projeto Impacto AEC de modo a que a sua execução material implicasse a efetiva articulação e conjugação de esforços da equipa de coordenação científica e técnica da FPCEUP com a AMP e os 16 municípios, mas também entre os técnicos envolvidos por parte destes últimos.

#### 4.1. Seleção das Atividades de Enriquecimento Curricular-Alvo

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

Em articulação com responsáveis locais para as AEC e com os Investigadores de Terreno designados em cada município, procedeu-se à seleção das AEC que seriam consideradas no projeto como um todo. Considerou-se também a possibilidade de especificidade a nível local. Os critérios empregues foram (1) a representatividade de cada AEC tanto no município como no contexto da AMP e (2) a dimensão da “população-alvo” associada a cada AEC.

Foram selecionadas para avaliação as seguintes **9 AEC de entre as 19 que são facultadas no contexto da AMP**: (1) Inglês - nos 16 municípios; (2) Ensino da Música –

idem; (3) Atividade Física e Desportiva – idem; (4) ALE - Expressão Plástica - nos 11 municípios que a facultam; (5) ALE - Expressão Dramática - em 4 dos 8 municípios que a facultam; (6) Tecnologias da Informação e Comunicação - em 3 dos 5 municípios que a facultam; (7) Dança - em 1 dos 2 municípios que a facultam; (8) Prevenção Rodoviária - no único município que a facultam; (9) Pequenos Engenheiros - em 1 dos 2 municípios que a facultam.

#### 4.2. Amostra Total e Subamostras do Projeto

Na Figura 1 apresentamos a amostra do projeto. Como podemos verificar a amostra efetiva final é composta por um **total de 10126 indivíduos**. Destes:

- 4751 são alunos dos 4 anos do 1º ciclo EB,
- 3587 são os respetivos pais,
- 1443 são professores (491 professores titulares, 952 professores de AEC),
- 352 são assistentes operacionais.

**FIGURA 1. A AMOSTRA**

	1º		2º		3º		4º		Total	
	AT	AE	AT	AE	AT	AE	AT	AE	AT	AE
INGLÊS	356	310	353	276	358	307	373	339	1440	1232
MÚSICA	333	278	336	281	358	294	350	285	1377	1138
AFD	358	310	325	310	380	289	346	287	1409	1196
ALE – EP	270	215	241	222	115	90	91	92	717	619
ALE – ED	83	66	82	59	46	38	46	39	257	202
TIC	70	40	70	61	40	39	47	45	227	185
DANÇA	46	39	42	34	19	18	20	19	127	110
PREV. RODOV.	19	13	23	23	-	-	-	-	42	36
P. ENGEN	20	13	20	20	-	-	-	-	40	33
	1555	1284	1492	1286	1316	1075	1273	1106	5636	4751 (84,31%)

NOTAS: AT = AMOSTRA TEÓRICA; AE = AMOSTRA EFETIVA

Considerando a população-alvo “nuclear” do projeto – os 56616 alunos que frequentam AEC no contexto da AMP – estamos perante um *erro amostral* de 1.36%. No que concerne às famílias envolvidas, o valor é também muito baixo, EA = 1.58%. Parece-

nos particularmente relevante o facto de **75.32% das famílias** dos alunos contactadas terem aceitado participar no estudo que lhes dizia respeito.

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

### 4.3. **Envolvimento dos Municípios da AMP**

A equipa de investigação contou com a estreita colaboração de todos os municípios que compõem a AMP. Em cada município foi definido um interlocutor para articulação da complexa logística do trabalho de terreno. Esta complexidade prendia-se, nomeadamente, com o respeito dos requisitos de amostragem, mas sobretudo com os aspetos inerentes às metodologias desenvolvidas para recolha dos dados com os alunos. Estas deviam, antes de mais, respeitar os constrangimentos próprios do seu desenvolvimento psicossocial e o seu bem-estar psicológico.

Do forte envolvimento por parte dos municípios destacamos a **participação dos 53 técnicos das autarquias**, que, após formação específica para o efeito, assumiram as funções de Investigadores de Terreno.

Não fora a excecional articulação com estes técnicos em cada município e seria completamente inexequível um projeto desta magnitude, nos moldes em que foi definido e com os restritos marcos temporais para execução. Numa estimativa muito conservadora, o trabalho destes técnicos locais corresponde a 2200 horas de trabalho (275 dias)!

#### **Envolvimento do Contexto-Escola**

Além dos cerca de 1800 professores e assistentes operacionais que participaram diretamente no projeto enquanto respondentes, a dimensão do envolvimento das escolas distribuídas pelos 16 municípios está plasmada na inclusão de **107 agrupamentos-escola, 197 escolas e 257 turmas**.

Passamos a apresentar os principais resultados globais relativos ao contexto dos 16 municípios. Centramo-nos apenas naqueles que melhor permitem traçar um perfil daquilo que se pretende avaliar: ***o impacto social e as condições de implementação das AEC no contexto da AMP.***

#### 5.1. Indicador 1. Satisfação e atitude dos atores do contexto-escola em relação às AEC

##### INDICADOR 1

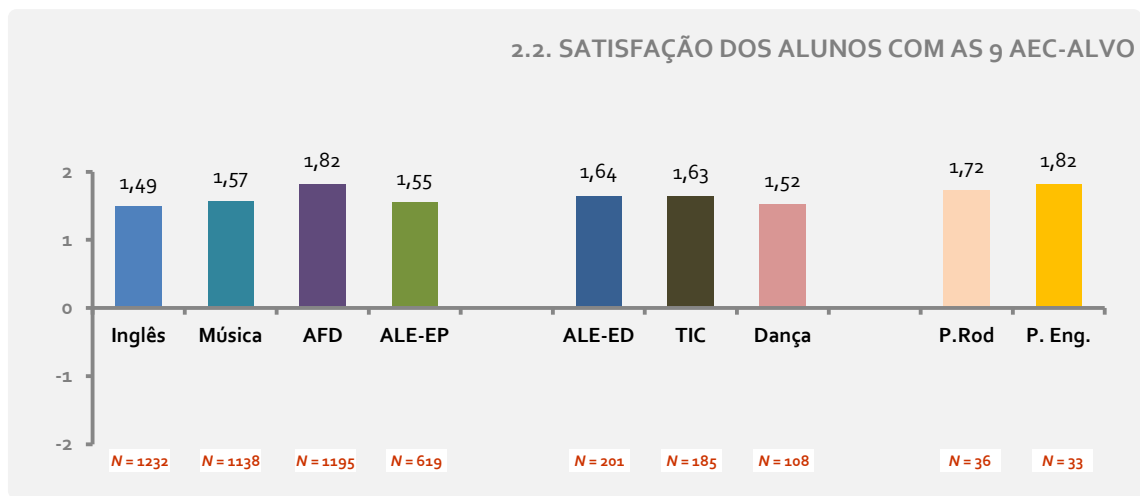
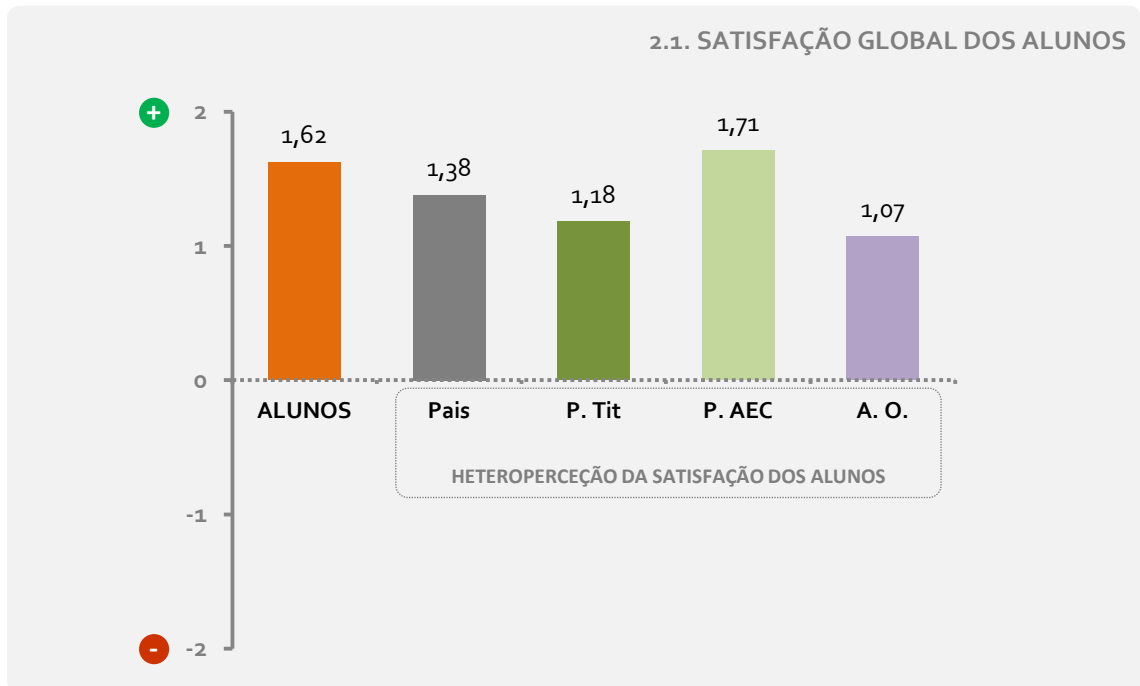
**As Atividades de Enriquecimento Curricular têm um impacto social muito positivo junto da comunidade educativa no seu todo. Assim o demonstram os índices de satisfação e as atitudes positivas dos vários atores do contexto-escola (alunos, pais, professores, assistentes operacionais).**

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

##### OS PRINCIPAIS RESULTADOS

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

FIGURA 2. SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM A PARTICIPAÇÃO NAS AEC



### 1.1. Participação dos Alunos nas AEC - Satisfação Manifesta pelos Vários Atores do Contexto-Escola

A satisfação dos alunos, pais, professores e assistentes foi operacionalizada através de uma medida genérica centrada na satisfação dos alunos com a sua própria participação nas AEC. A medida é equivalente para os vários grupos de participantes e refere-se ao quanto os alunos “gostam das aulas das AEC”.

Na Figura 2 (2.1) apresenta-se a média de satisfação reportada pelas próprias crianças para o conjunto das 9 AEC-Alvo. O **elevado grau de satisfação reportado pelos alunos (1.62/2) demonstra o impacto extremamente positivo das AEC junto das crianças**. Verifica-se também que esta elevada satisfação é transversal às várias AEC analisadas (2.2): genericamente, os alunos reportam valores entre “gosto” e “gosto muito”.<sup>1</sup> De facto, apenas 3.1% dos 4747 alunos indicaram insatisfação com a “aulas de AEC”.

A elevada satisfação dos alunos recolhe forte suporte através da percepção que os Professores de AEC têm dessa satisfação. Embora em menor grau, também os Pais percecionam elevada satisfação nos seus filhos. Os Professores Titulares e os Assistentes Operacionais subestimam a satisfação dos alunos, mas também a consideram positiva.

Na Figura 3 (3.1) apresenta-se os valores da satisfação global dos adultos do contexto-escola com a participação dos alunos as AEC. Ou seja, trata-se do seu próprio grau de satisfação e não aquele que percecionam nos alunos. Como pode verificar-se todos os 4 grupos de adultos estão, em termos médios, satisfeitos com a participação dos alunos nas AEC. Contudo, devemos destacar que em todos os grupos, os adultos percecionam satisfação mais elevada nos alunos (cf. Figura 2, 2.1) do que aquela que dizem ser a sua própria satisfação com a participação das crianças.<sup>2</sup> De todo o modo, parece-nos extremamente relevante assinalar que a percentagem mais elevada de adultos que se dizem insatisfeitos com a participação dos alunos nas AEC (valores abaixo de “zero”) é de apenas 4.5%, que se verifica entre os Professores Titulares.<sup>3</sup>

Um resultado também relevante é aquele que diz respeito à satisfação dos pais dos alunos através das 9 AEC analisadas. Como pode verificar-se em 3.2 da Figura 3, apesar de pequenas variações, o grupo dos Pais está igualmente satisfeito com todas as

---

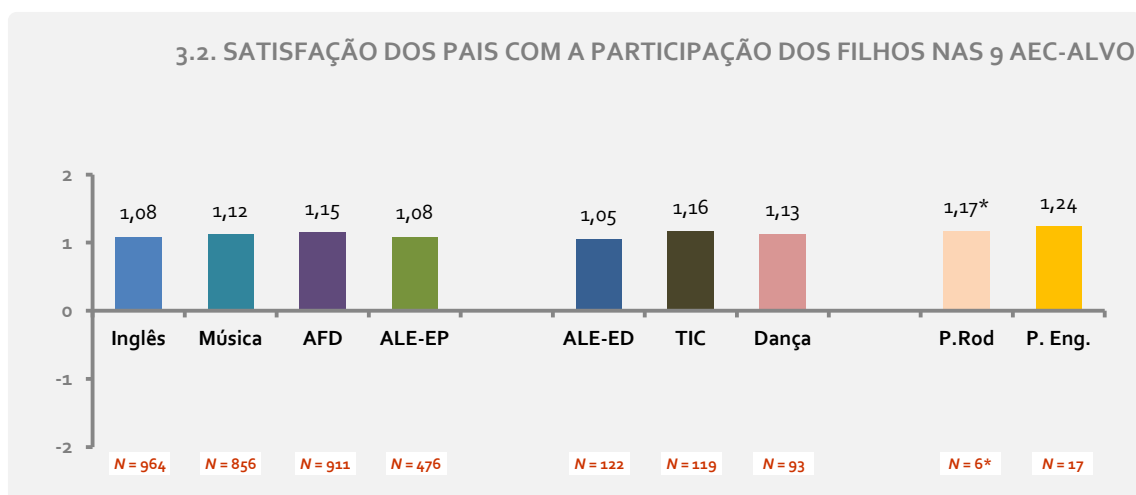
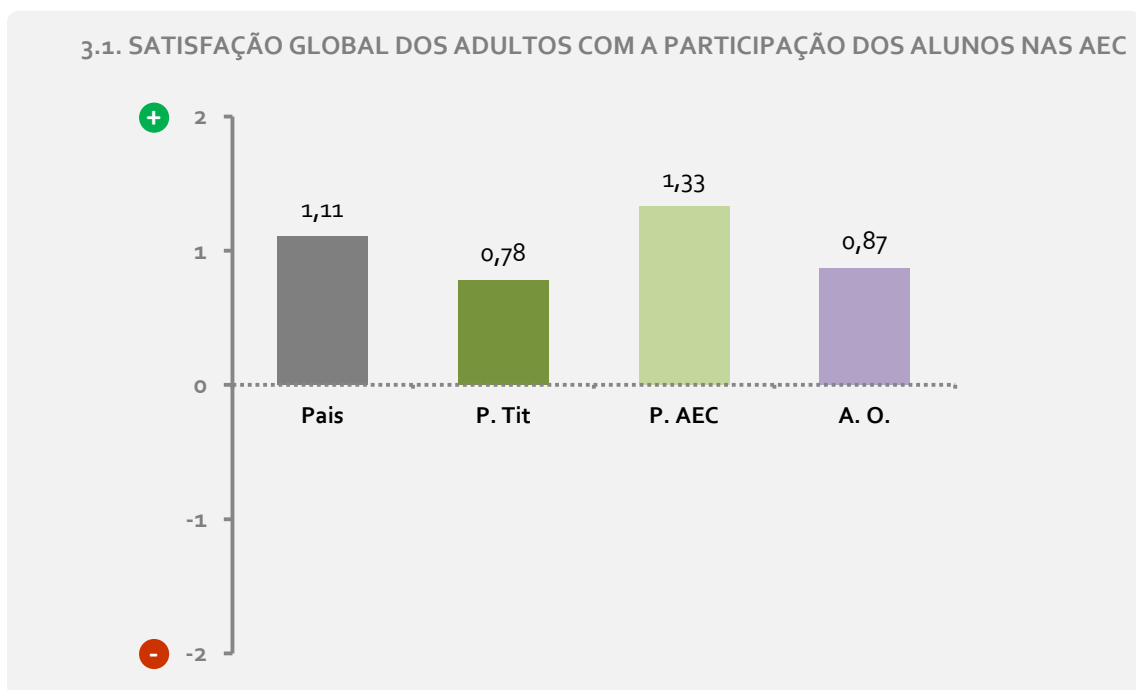
<sup>1</sup> A disparidade amostral entre as AEC-Alvo inviabiliza análises em função deste fator, contudo os contrastes entre as várias médias assinalam várias diferenças significativas a  $p < .05$ , que não consideramos relevante assinalar no presente relatório. Remetemos para as análises apresentadas no Relatório Final do Projeto Impacto AEC-AMP.

<sup>2</sup> Menor diferença verificada,  $t(348) = 6.03, p < .001$ .

<sup>3</sup> Os valores desta percentagem de “insatisfação” com a participação dos alunos nas AEC nos restantes grupos são os seguintes: Pais, 2.6%; Professores de AEC, 1.0%; Assistentes Operacionais, 3.7%.

AEC. Portanto, em termos globais não há variações de relevo consoante a atividade curricular em apreço pelos pais.<sup>4</sup>

**FIGURA 3. SATISFAÇÃO DE PAIS, PROFESSORES E ASSISTENTES OPERACIONAIS COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AEC**



<sup>4</sup> Devido aos efetivos reduzidos de pais na apreciação das AEC “Prevenção Rodoviária” e “Pequenos Engenheiros”, esta análise deve ser considerada com reservas nestas duas AEC-Alvo.



## 1.2. Atitude Global em Relação às AEC

Através de várias medidas testámos a atitude dirigida às AEC por parte dos vários grupos de participantes. Em termos metodológicos, estas medidas de atitudes foram particularmente adaptadas ao nível desenvolvimental das crianças. Uma das consequências deste constrangimento é o menor número de medidas utilizadas no caso das crianças dos dois primeiros anos. Já as que foram utilizadas com os alunos de 3º e 4º ano são, em termos gerais, equivalentes às dos grupos de adultos.

Os resultados relativos à atitude global por parte dos vários grupos de participantes são consistentes com os que reportámos relativamente às medidas de satisfação com a participação dos alunos nas AEC.

Em primeiro lugar devemos assinalar que, como se ilustra na Figura 4 (4.1), **os Alunos têm uma atitude global muito positiva face às AEC**. Esta atitude global, tal como sucede na satisfação, é acompanhada mais de perto pela atitude que manifestam os Professores de AEC. Também nestas medidas verifica-se que **os grupos dos Pais, Professores Titulares e Assistentes Operacionais reportam uma atitude positiva face às AEC**, mas em menor grau de intensidade do que aqueles dois grupos.

Na Figura 4 (4.2) pode verificar-se que a atitude média global muito positiva ( $M = 1.58$ ) é invariavelmente também muito positiva através das 9 AEC-Alvo. Embora com oscilações estatisticamente significativas de intensidade da atitude, os alunos reportam atitudes muito positivas em relação a todas as AEC analisadas. De facto, em termos absolutos, apenas 2.4% dos alunos revelam uma atitude negativa face às AEC.

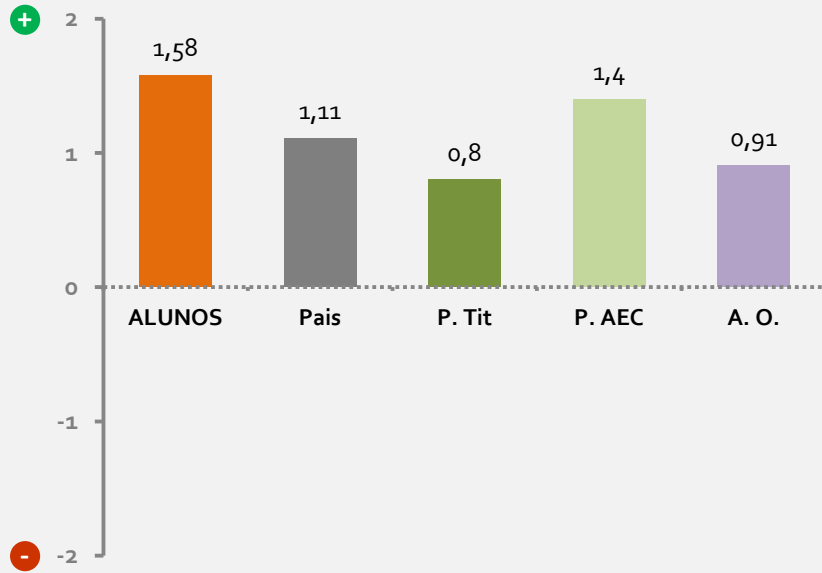
Ainda na Figura 4 (4.3) podemos verificar que a atitude dos Alunos através dos 4 anos do ciclo escolar é sempre positiva. Contudo, devemos assinalar o padrão global de diminuição nos últimos dois anos, particularmente no 4º ano.<sup>5</sup> Se, por um lado, este resultado é um indicador positivo da capacidade dos alunos se posicionarem face a este “objeto social” que são as AEC, por outro, parece-nos indicar a necessidade de melhor ajustamento dos “conteúdos” das AEC ao desenvolvimento psicossocial e académico dos alunos.

---

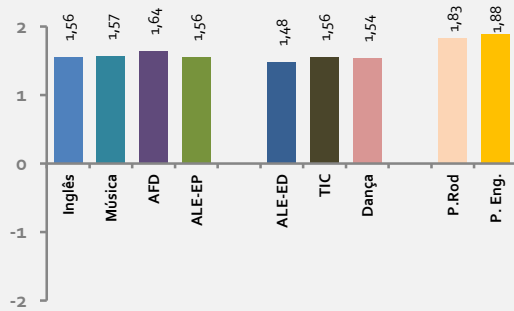
<sup>5</sup> Não o reportamos aqui, mas este padrão é, em termos globais, comum às várias AEC-Alvo.

## FIGURA 4. ATITUDE GLOBAL EM RELAÇÃO ÀS AEC

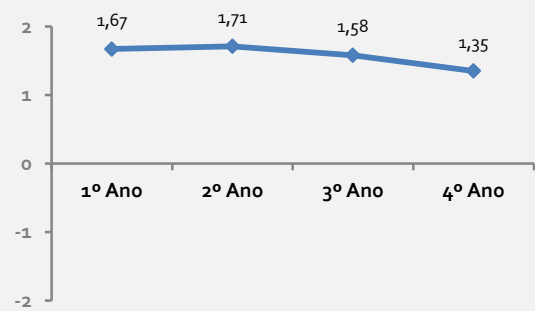
### 4.1. ATITUDE GLOBAL DOS VÁRIOS ATORES DO CONTEXTO ESCOLA



### 4.2. ATITUDE GLOBAL DOS ALUNOS NAS 9 AEC-ALVO



### 4.3. ATITUDE GLOBAL DOS ALUNOS POR ANO ESCOLAR



## INDICADOR 2

As Atividades de Enriquecimento Curricular são percebidas positivamente pelos vários atores do contexto-escola enquanto dispositivo pedagógico promotor do desenvolvimento global do aluno, da “inovação” na aprendizagem e de competências facilitadoras de outras aprendizagens escolares. Embora com variações significativas de intensidade, estas atribuições são comuns a Alunos, Pais, Professores e Assistentes Operacionais.

### OS PRINCIPAIS RESULTADOS

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

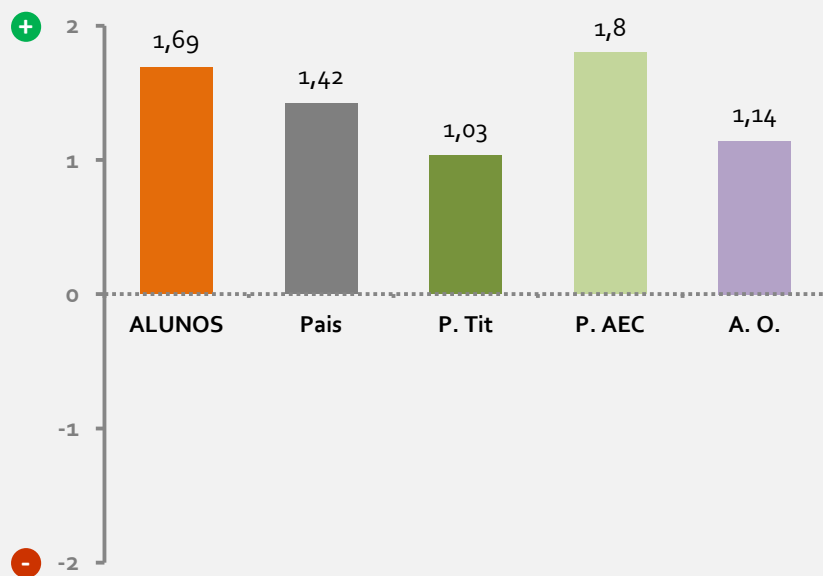
#### 2.1. Perceção das AEC enquanto Promotoras do Desenvolvimento do Aluno

Foi solicitado aos vários grupos de participantes que atribuíssem um grau de importância às AEC enquanto atividades que contribuem para o desenvolvimento do aluno. Por questões de adequação ao seu nível desenvolvimental, entre os alunos esta questão foi colocada apenas aos de 3º e 4º ano.

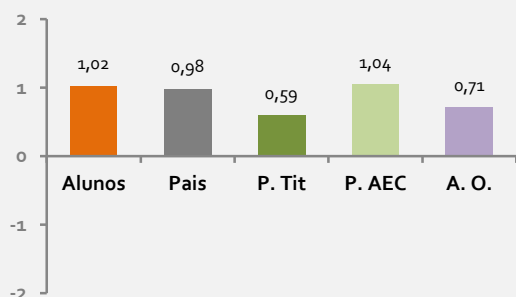
Como podemos verificar na Figura 5 (5.1) o valor médio da importância que os vários grupos de participantes atribuem às AEC nesta medida indica que **todos os atores do contexto-escola consideram que as AEC promovem positivamente o desenvolvimento das crianças**.

FIGURA 5. "IMPACTO DESENVOLVIMENTAL" ATRIBUÍDO ÀS AEC

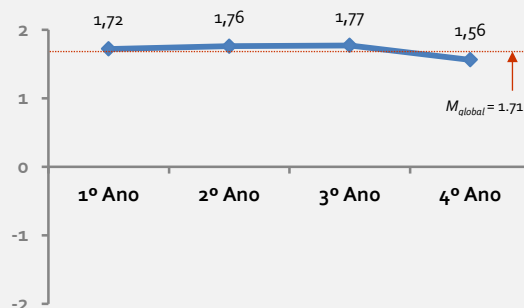
5.1. PERCEÇÃO DAS AEC ENQUANTO PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO



5.2. AEC PROMOTORAS DE OUTRAS APRENDIZAGENS



5.3. PERCEÇÃO DE "INOVAÇÃO" NA APRENDIZAGEM EM AEC



Contudo, na mesma ilustração gráfica (5.1) podemos constatar os contrastes significativos entre os vários grupos. Em primeiro lugar deve assinalar-se que **os alunos percecionam as AEC muito positivamente enquanto atividades promotoras do seu próprio desenvolvimento.**<sup>6</sup> De facto, apenas 4.3% entre os 2180 alunos destes dois anos não consideram que as AEC sejam pelos menos "importantes" para o seu desenvolvimento (valores de 1 ou 2 na escala).

<sup>6</sup> Embora tantos os alunos de 3º ano ( $M = 1.75$ ,  $DP = 0.60$ ) como os de 4º ano ( $M = 1.64$ ,  $DP = 0.65$ ) façam atribuições muito positivas, estas são mais positivas entre os primeiros ( $t_{2170.98} = 4.09$ ,  $p < .001$ ).

Contrastando as atribuições das crianças com aquelas dos adultos, verifica-se que, em linha com os resultados do Indicador 1, são os Professores de AEC e os Pais dos alunos aqueles que têm posições mais próximas das reportadas pelas crianças. Embora todas as médias apresentadas na Figura 5 (5.1) sejam significativamente diferentes entre si, uma vez mais destacam-se as médias mais baixas verificadas entre os Professores Titulares e os Assistentes Operacionais. De todo modo, apesar da sua posição mais “conservadora”, em termos médios, também estes dois grupos de adultos consideram que as AEC são um promotor “importante” do desenvolvimento do aluno.<sup>7</sup>

## 2.2. Perceção das AEC enquanto Promotoras de Outras Aprendizagens Escolares

Na Figura 5 (5.2) apresenta-se a perceção dos participantes relativamente às AEC enquanto atividades com potencial de promoção de outras aprendizagens escolares. Na representação gráfica das médias pode verificar-se **que todos os grupos têm uma posição positiva quanto às AEC enquanto atividades promotoras de outras aprendizagens**. Destacam-se positivamente as atribuições dos Alunos, respetivos Pais e Professores de AEC que consideram, de modo equivalente, que as AEC “ajudam nas outras” aprendizagens escolares (valor 1 da escala).

Em linha com o padrão das restantes medidas, verificam-se médias mais baixas entre Professores Titulares e Assistentes Operacionais. Estes dois grupos de adultos, embora também considerem que as AEC promovem outras aprendizagens, têm uma posição menos positiva do que os restantes grupos.<sup>8</sup>

## 2.3. Perceção das AEC enquanto Promotoras de “Inovação” na Aprendizagem

Ainda na Figura 5 (5.3) apresenta-se os resultados relativos à perceção dos alunos sobre as AEC enquanto dispositivo que introduz “inovação” na sua aprendizagem

---

<sup>7</sup> Efetivamente apenas 3.3% dos Professores Titulares e 2.0% dos Assistentes Operacionais consideram que as AEC não são promotoras do desenvolvimento do aluno.

<sup>8</sup> Menor  $t(345) = -4.91, p < 001$ .

("aprendo coisas novas"). Em termos globais **os alunos consideram que as AEC são fortes promotoras de "novas aprendizagens"** ( $M = 1.71$ ).<sup>9</sup>

A análise ao padrão de médias através dos 4 anos do ciclo escolar revela valores médios elevados em todos os anos. Contudo, à semelhança do que sucede noutras medidas (por exemplo, satisfação e atitude globais), verifica-se um decréscimo significativo entre os alunos do 4º ano. Julgamos que também estes resultados são um indicador que suporta a ideia atrás avançada de que é necessário ajustar os "conteúdos" das AEC ao desenvolvimento psicossocial e percurso académico dos alunos, neste caso no que diz respeito ao seu carácter inovador.

Efetivamente, a perceção de "inovação" nas AEC parece ser um fator importante entre os alunos. Verifica-se que **quanto mais os alunos atribuem às AEC um carácter inovador, mais satisfeitos dizem estar com tais atividades e mais consideram que estas são promotoras do seu desenvolvimento e de outras aprendizagens escolares.**<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Apesar de algumas de variações significativas de intensidade, os alunos percecionam muito positivamente todas as AEC-Alvo enquanto promotoras de "inovação" na aprendizagem (valor médio mais baixo de  $M = 1.49$ ).

<sup>10</sup> Valores de correlação respetivos:  $r = .32$ ,  $r = .37$ ,  $r = .29$  (todos,  $p < .001$ ).

### INDICADOR 3

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

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

### OS PRINCIPAIS RESULTADOS

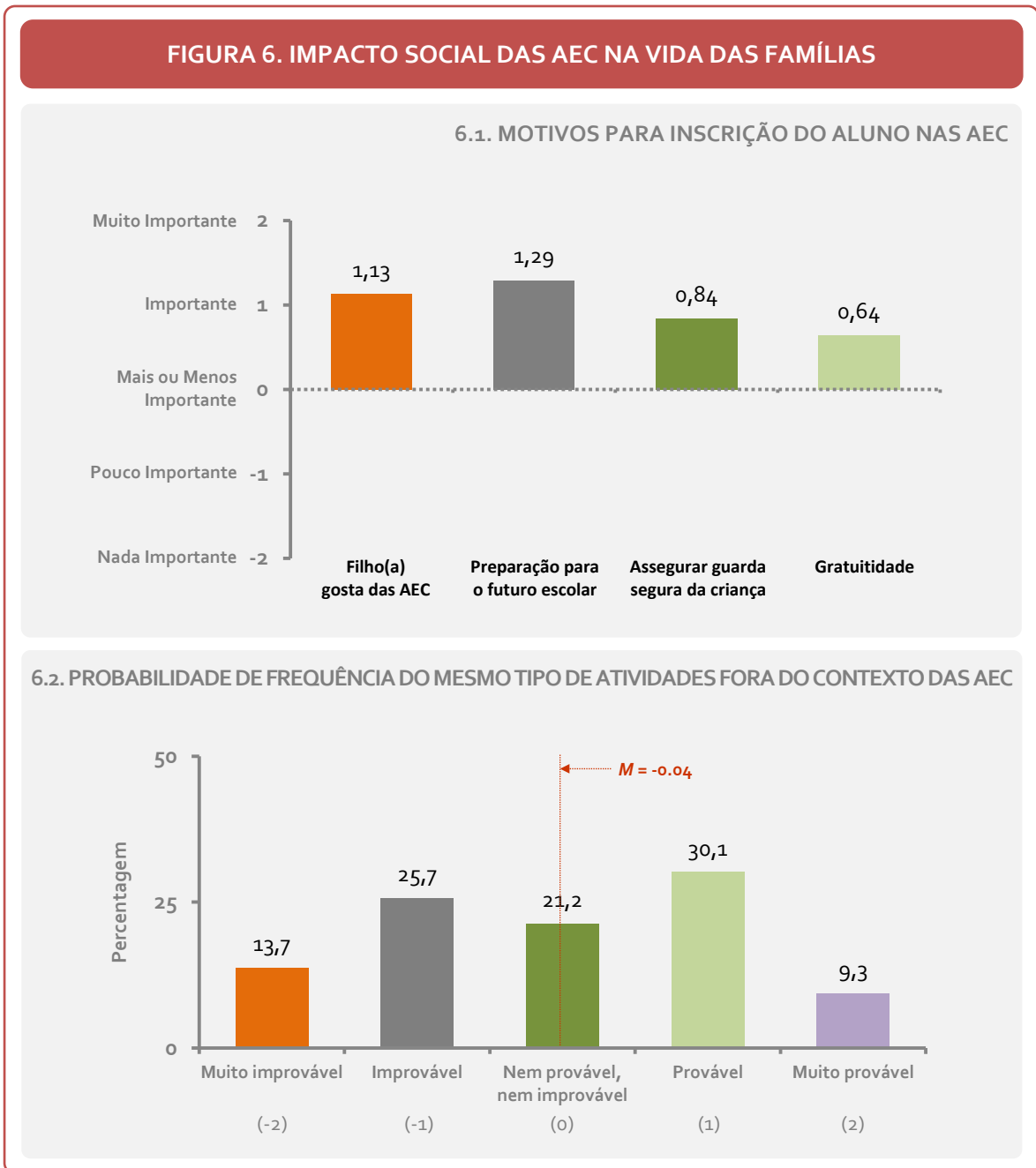
Das várias medidas que compõem este indicador vamos centrar-nos apenas nas duas seguintes: (1) a *importância atribuída pelos pais a vários motivos possíveis para a inscrição dos filhos nas AEC*; e (2) a *possibilidade de os pais poderem assegurar o acesso dos filhos a atividades análogas às que são proporcionadas no contexto-escola através das AEC*.

#### 3.1. Importância Relativa dos Motivos Subjacentes à Inscrição das Crianças nas AEC

Os cerca de 3600 pais pronunciaram-se acerca da importância que atribuem a alguns fatores que podem estar subjacentes à sua decisão de inscreverem os filhos nas AEC.

Na Figura 6 (6.1) ilustra-se o padrão de médias dos quatro “motivos” analisados, sendo que todas as médias reportadas diferem significativamente entre si. **O fator a que os pais atribuem maior importância é a possibilidade que as AEC facultam aos filhos**

de os preparar para aprendizagens futuras (“... para as aulas que terá mais tarde na escola”). De facto, 44.2% dos pais consideram este motivo “muito importante (=2). Os pais consideram também “importante” (=1) para a inscrição dos filhos o facto destes “... gostaram das atividades ligadas às aulas de AEC”.



O facto de através das AEC assegurarem a “guarda dos filhos” num contexto que, por definição, lhes garante a sua segurança é também um motivo importante para



os pais.<sup>11</sup> Embora com uma importância média inferior aos demais motivos apresentados aos pais, também a **“gratuidade” das AEC** contribui positivamente para a inscrição das crianças.

Estes dois últimos fatores operacionalizam duas dimensões de suporte às famílias no que concerne à educação dos filhos. Em nosso entender, embora estes sejam os fatores que, em termos relativos, os pais dizem ser menos importantes para a inscrição dos filhos nas AEC, devemos destacar que **cerca de 1/3 dos pais consideram a guarda segura dos filhos e a gratuidade das AEC dois fatores “muito importantes”** (respetivamente, 34.2% e 32.3%, cerca de 2400 dos pais).

### 3.2. Possibilidade de Acesso a Atividades Desenvolvementalmente Relevantes fora do Contexto-Escola

Os pais pronunciaram-se sobre a probabilidade de os filhos terem acesso ao mesmo tipo de atividades “se a escola [que a criança frequenta] não tivesse estas AEC”. Na Figura 6 (6.2) ilustra-se o padrão de distribuição das respostas dos pais através dos níveis da escala de resposta. Como ilustramos na figura, em termos médios, os pais dizem que é “nem provável, nem improvável,  $M = -0.04$ ,  $DP = 1.21$ . Contudo, como pode constatar-se na Figura 6 (6.2), este valor médio resulta de uma distribuição equivalente das respostas dos “dois lados” daquele ponto médio da escala.

Em nosso entender, mais do que os 39.5% de pais que dizem que seria “provável” que os seus filhos tivessem acesso a atividades análogas, devemos destacar os 39.4% que dizem justamente o contrário. Ou seja, **para cerca de 40% das mais de 3500 famílias representadas no estudo seria, pelo menos, “improvável” que pudessem facultar atividades extracurriculares aos filhos por outra via que não através do contexto das AEC**. Ensaçando uma extrapolação, seguramente muito conservadora, para a população da AMP, e assumindo apenas um filho por família, estamos perante um resultado que sugere que seriam mais de 20000 as crianças socialmente excluídas no acesso a atividades desportivas, a atividades lúdico-expressivas ou a atividades coadjuvantes da sua atividade escolar presente e futura.

---

<sup>11</sup> Obviamente, este motivo é apenas relevante nos casos em que as AEC se realizam posteriormente às atividades curriculares regulares.

Por razões tanto de ordem metodológica como de respeito pela privacidade e bem-estar dos participantes não foram incluídas quaisquer medidas de caracterização sociodemográfica das famílias. Esta caracterização poderia contribuir para o avanço de alguns fatores subjacentes à função de suporte e de inclusão social que as AEC parecem representar junto das famílias. Contudo, é muito razoável a expectativa de que a presença desse tipo de medidas teria um impacto negativo junto dos pais, nomeadamente na sua muito expressiva participação no estudo a que no início desta sùmula aludimos.

Não obstante o que acabamos de discutir, a relação entre a possibilidade que os pais dizem ter de facultarem acesso a atividades análogas às AEC fora do contexto-escola e a importância que dizem atribuir aos motivos para a inscrição dos filhos nas AEC proporciona evidência indireta sobre aquela função de suporte e inclusão social sustentada pelas AEC.

Em consequência da grande dimensão da amostra, várias correlações entre as medidas deste indicador são muito significativas (todas a  $p < .001$ ). De facto, como seria exetável, verifica-se correlações negativas apenas entre a importância que os pais atribuem à “guarda segura dos filhos” e “gratuidade das AEC”, com a “probabilidade de facultarem o mesmo tipo de atividades fora do contexto AEC”. Contudo, em ambos os casos a magnitude da relação é estatisticamente “pouco relevante”: respetivamente,  $r = -.07$  e  $r = -.17$ .

Analisando mais aprofundadamente o padrão destas correlações verifica-se que estas não têm maior magnitude porque efetivamente há dois grandes grupos de pais cujo padrão de respostas se opõe, “anulando” o efeito de relação entre as variáveis. Estes dois grupos correspondem, grosso modo, aos mesmos que dizem ser “improvável” e, inversamente, “provável” que possam facultar acesso a atividades extracurriculares fora do contexto das AEC. Estes resultados indicam que há, por um lado, um grande grupo de pais para quem a “guarda segura dos filhos” (30.0%) e a “gratuidade das AEC” (28.8%) são fatores importantes ou muito importantes, e que dizem ser improvável ou muito improvável poderem facultar atividades extracurriculares por outra via. Em contraponto, há um outro grande grupo de pais que dão igual importância àqueles dois fatores mas

que dizem ser provável ou muito provável poderem facultar atividades extracurriculares por outra via que não as AEC (respetivamente, 27.6% e 22.3%).

Ou seja, esta análise sustenta a ideia de que há **cerca de um terço das famílias que indicam ser improvável poderem facultar atividades extracurricular “fora da escola” e esta incapacidade poderá estar relacionada com a falta de recursos próprios para tal, e não serão exclusivamente recursos económicos.**<sup>12</sup>

Embora os resultados que descrevemos nos indicadores 1 e 2 sustentem esta mesma assunção, em nosso entender, os resultados deste indicador demonstram claramente o **impacto social muito positivo das AEC junto das famílias, nomeadamente através de uma função de suporte e de inclusão social que parecem desempenhar para cerca de um terço delas.**

---

<sup>12</sup> Não é legítima a inferência da “exclusividade” da falta de recursos económicos, muitos outros constrangimentos próprios da organização familiar podem concorrer para o processo. Por exemplo, a conciliação da vida profissional dos pais com as “rotinas” escolares dos filhos ou a escassez de redes sociais de apoio próximo.

#### INDICADOR 4

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

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

#### OS PRINCIPAIS RESULTADOS

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

##### 4.1. Espaços, Equipamentos e Material Pedagógico para Implementação das AEC

Na Figura 7 (7.1) apresenta-se o padrão de avaliação das 4 dimensões estruturais que compõem o fator “Espaços, Equipamentos e Material Pedagógico para Implementação das AEC”. Como pode verificar-se, considerando conjuntamente os três grupos profissionais, as avaliações são apenas moderadamente positivas no que concerne aos “Espaços” e “Equipamentos e mobiliário”, mas muito próximas do valor de neutralidade no que se refere aos “Materiais pedagógicos” e “Espaços e mobiliário para

os Professores de AEC". De facto, em todas estas dimensões os Professores de AEC fazem uma avaliação muito próxima de "nem positiva, nem negativa" (valor mais elevado é de  $M = 0.22$ ). Em contraponto, os Assistentes Operacionais, tal como em todas as demais dimensões dos vários fatores, fazem uma apreciação mais positiva.

Apenas nas dimensões "Materiais pedagógicos" e "Espaços e mobiliário para os Professores de AEC" os dois grupos de professores não diferem significativamente na sua avaliação, não as considerando positivas.<sup>13</sup>

#### **4.2. Planeamento e Organização das AEC para Pais, Professores e Famílias**

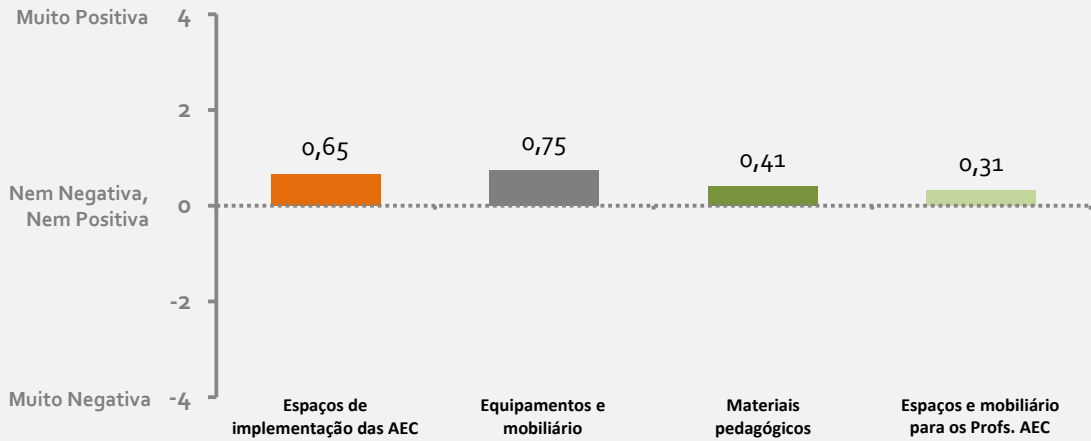
Neste fator que cobre dimensões estruturais fundamentais da implementação das AEC verifica-se um padrão de médias globalmente positivo, com exceção das dimensões "Horários e Turmas" e "Oportunidades de participação dos pais". Também em todas estas dimensões é extremamente saliente a dissensão entre a avaliação dos Professores de AEC (maior  $M = 0.12$ ) e os demais. Apenas não diferem significativamente as avaliações dos dois grupos de professores que fazem uma avaliação "neutra" relativamente às "Oportunidades de participação dos pais". Nas demais dimensões os Professores Titulares e os Assistentes Operacionais fazem avaliações positivas que contrastam com aquelas dos Professores de AEC.

---

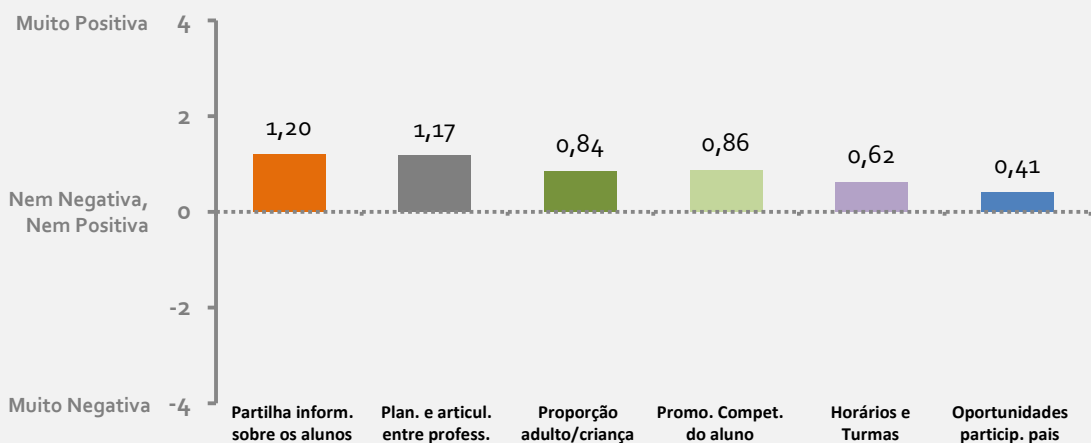
<sup>13</sup> Dada a natureza da presente Súmula dos Resultados Globais, optámos por não apresentar os resultados em função dos grupos de profissionais.

**FIGURA 7. QUALIDADE DO CONTEXTO-ESCOLA PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC**

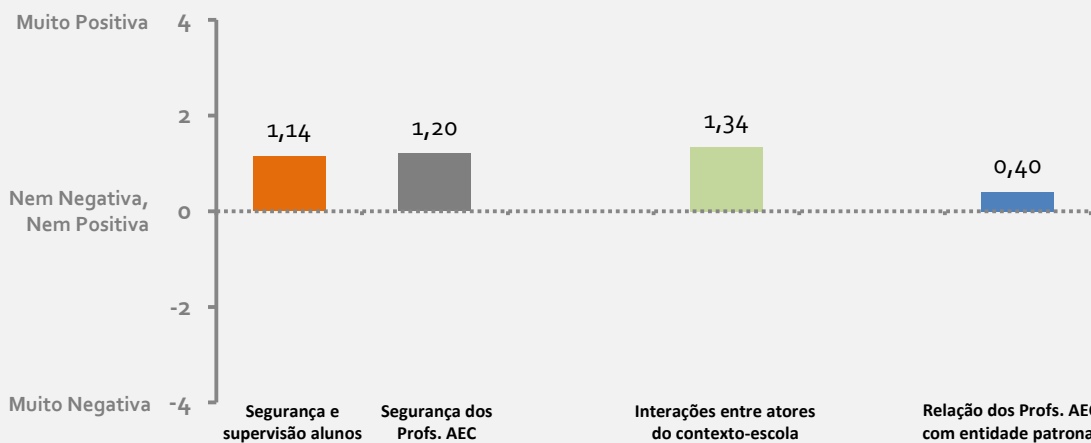
**7.1. ESPAÇOS, EQUIPAMENTOS E MATERIAL PEDAGÓGICO**



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



**7.3. SEGURANÇA DAS PESSOAS E SUPERVISÃO DOS ALUNOS, INTERAÇÕES NO CONTEXTO-ESCOLA, RELAÇÃO DOS PROF.DE AEC COM ENTIDADE PATRONAL**



#### **4.3. Segurança e Supervisão dos Alunos, Segurança dos Profissionais, Interações no Contexto-Escola e Relação dos Professores de AEC com a Entidade Patronal**

Na última ilustração gráfica da Figura 7 (7.3) apresenta-se o padrão de médias dos restantes 3 fatores analisados. Como pode verificar-se, dois deles recolhem avaliações positivas.

Das 4 dimensões ilustradas naquela figura, apenas na que concerne à “Relação dos Professores de AEC com a Entidade Patronal” evidenciou algum acordo entre os profissionais: os dois grupos de professores fazem uma avaliação “nem negativa, nem positiva”. Nas restantes dimensões verifica-se um forte contraste entre os Professores de AEC e os restantes profissionais: estes fazem avaliações positivas elevadas (valores próximos ou mesmos superiores a 2) e aqueles fazem avaliações “virtualmente” neutras.