

Actividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”

Carina Coelho, Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Centro de Investigação e de Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Palavras-chave: Actividades de Enriquecimento Curricular; “Escola a Tempo Inteiro”; avaliação; infância; trabalho escolar.

A comunicação que se propõe apresentar tem como base a reflexão que Rui Trindade tem vindo a desenvolver no âmbito das problemáticas da Educação e Infância e o projecto de estágio da licenciatura em Ciências da Educação, desenvolvido por Carina Coelho, no âmbito da Avaliação da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico num concelho do Distrito do Porto, no decurso do ano lectivo 2006/2007, sob a supervisão do primeiro.

Concebendo a avaliação enquanto um «processo profunda e eminentemente comunicacional» (Terrasêca, 2002) e o *diálogo, a compreensão e o melhoramento* (Santos Guerra, 1999, 2001) como tríade orientadora, o projecto de avaliação visou acompanhar a implementação das AEC, procurando compreender o (e facilitar a compreensão do) modo como decorreu esse processo, no que concerne à característica distributiva das responsabilidades dos vários parceiros nas várias dimensões da implementação do programa, bem como o tipo de relação estabelecida entre os parceiros, identificando pontos fortes e pontos fracos, detectando dificuldades, formulando sugestões, ou melhor, questões a reflectir, no sentido de facilitar um processo reflexivo de tomadas de decisão, tendo em vista a melhoria do processo em anos subsequentes. Para além disso, e indissociavelmente, o projecto de avaliação visou a apreensão dos sentidos e dos valores educativos das AEC, construídos pelos vários intervenientes e a construção de sentidos outros. Para a prossecução de tais finalidades procedeu-se à recolha de informação junto dos representantes dos três parceiros formais no processo de implementação (Câmara Municipal, Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas e Academia de Música), professores dinamizadores, professores titulares de turma e membros das Associações de Pais do 1º CEB, conjugando uma abordagem mais qualitativa (entrevistas semi-estruturadas) com uma abordagem mais quantitativa (inquéritos por questionário).

Para esta comunicação propõe-se uma reflexão em torno das ópticas que foram sendo construídas, pelos autores, para a leitura crítica destas actividades. Neste sentido, partindo de uma análise crítica das potencialidades e riscos das AEC, os efeitos perversos decorrentes de uma disciplinarização destes tempos, de tempos de *mais do mesmo*, de *mais escola*, de um prolongamento não só do horário escolar mas também do trabalho escolar, interroga-se: *Que lugar para a infância na Escola de hoje?* e *Que queremos nós da Escola?*

Notas introdutórias: contextualizando o artigo

O estudo subjacente ao presente artigo¹ tem como base o projecto de estágio da licenciatura em Ciências da Educação, desenvolvido por Carina Coelho, no âmbito da Avaliação da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico num concelho do Distrito do Porto, no decurso do ano lectivo 2006/2007, sob a supervisão de Rui Trindade. O projecto foi desenvolvido no período decorrente entre os meses de Janeiro e Julho de 2007, no contexto dos Serviços de Educação da autarquia do concelho em questão².

A proposta de avaliação parte da própria estagiária, após um período de análise da pertinência da mesma, para a instituição acolhedora de estágio, face a outras propostas de estágio possíveis. Esta pertinência relacionou-se, num primeiro momento, com o facto da Câmara Municipal se assumir como entidade promotora das AEC no concelho que lhe diz respeito, uma tarefa cuja implementação, no primeiro ano de generalização do programa, acarretava não só novas funções para esta instituição, como, igualmente, a assunção de novos desafios em termos da construção de respostas educativas de qualidade e do estabelecimento

de parcerias de, algum modo, inéditas, entre a Câmara Municipal, as escolas e outras instituições locais.

A avaliação desenvolvida visava compreender como estava a decorrer o processo de implementação das AEC na generalidade do concelho, no sentido de permitir evidenciar e compreender as dinâmicas das AEC, bem como a qualidade das respostas produzidas neste âmbito, e, ao mesmo tempo, procurar compreender que sentidos iam sendo construídos sobre as AEC, contribuindo eventualmente para a construção de sentidos outros. Para isso, auscultaram-se quatro grandes grupos de intervenientes no processo de implementação: (i) os representantes do três parceiros formais (Câmara Municipal, Agrupamentos de Escolas e Academia de Música); (ii) os professores dinamizadores das AEC; (iii) os professores titulares das turmas e (iv) os representantes das Associações de Pais. O método utilizado para esta auscultação foi o inquérito, nomeadamente o inquérito por entrevista para a recolha de informação junto dos representantes dos três parceiros e das Associações de Pais e o inquérito por questionário para a recolha de informação junto dos dois grupos de professores atrás mencionados.

Para esta comunicação propomos centrar-nos nos resultados da avaliação realizada, os quais permitem reflectir sobre as potencialidades e os riscos das AEC, desenvolvidas no contexto do projecto de uma “Escola a Tempo Inteiro”. Uma reflexão alimentada por uma grande inquietude e interrogação: Que lugar para a infância na Escola de hoje?

Não obstante, antes de darmos início à reflexão propriamente dita parece imprescindível fazer uma breve caracterização quer das AEC, quer do próprio projecto de avaliação.

Neste sentido, num primeiro momento caracterizaremos as AEC por referência às directrizes veiculadas no seu despacho regulamentador (Despacho nº 12 591/2006), enquanto, num segundo momento, apresentaremos o projecto de avaliação, nomeadamente no que diz respeito quer às suas grandes finalidades, às dimensões e às sub-dimensões avaliadas, quer aos referenciais teóricos orientadores do processo avaliativo e do papel do avaliador, quer, ainda, ao processo e procedimentos de avaliação desenvolvidos. Por fim, e num terceiro momento, propomo-nos (des)construir alguns dos riscos e das potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”. Será, assim, atendendo aos riscos enunciados, em especial no âmbito dos lugares que restam para as infâncias nesse projecto que apresentaremos, num quarto momento, algumas das sugestões construídas no âmbito do processo de avaliação, as quais acreditamos que possam contribuir quer para minorar alguns desses riscos, quer para ampliar o campo da reflexão sobre as AEC. Num quinto momento, e em jeito de conclusão, sistematizaremos algumas questões e proporemos outras cuja função é estimular uma reflexão mais sustentada e participada sobre a problemática que justifica este artigo.

Actividades de Enriquecimento Curricular: uma leitura sob a óptica dos dispositivos legais

Quando nos reportamos às AEC referi-mo-nos à sua constituição tal qual estão regulamentadas actualmente, ou seja, ao «programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico» (Despacho n.º 12 591/2006). Este programa contextualiza-se no âmbito de um conjunto de medidas anteriores³ do Ministério da Educação visando a consolidação do prolongamento do horário escolar nas escolas do 1º CEB, no sentido de uma implementação do conceito de “Escola a tempo inteiro”. A implementação deste programa, construído centralmente, sustenta-se na «urgência em adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias» (Despacho n.º 12 591/2006), promovendo e assegurando um conjunto de actividades «pedagogicamente ricas e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas» (Despacho n.º 12 591/206), tendo em consideração os seus contributos para o «desenvolvimento das crianças e consequentemente para o seu sucesso escolar futuro» (Despacho n.º 12 591/2006).

Segundo o seu despacho regulamentador, a escolha das AEC deve ter em consideração os objectivos do projecto educativo dos agrupamentos de escolas e podem abranger os seguintes domínios: «desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia de educação» (Despacho n.º 12 591/2006). Não obstante, o ensino de inglês para os 3º e 4º anos e o apoio ao estudo apresentarem-se como AEC obrigatórias, enquanto o ensino da música e a actividade física e desportiva são entendidas como AEC preferenciais (Despacho – Orientações para Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico).

Para a implementação do programa o Ministério da Educação comparticipa com um valor anual por aluno, ainda que este valor varie de acordo com as AEC escolhidas. Da análise desses valores (passíveis de serem consultados no referido despacho) constata-se que a escolha das AEC preferenciais acarreta uma maior comparticipação por parte desta entidade. Esta verba é atribuída à entidade promotora que pode ser constituída por Associações de Pais e Encarregados de Educação, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Agrupamentos de Escolas ou, preferencialmente, pelas Autarquias Locais, em resposta a uma «necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias» ao nível do 1º CEB (Despacho n.º 12 591/2006).

A planificação das actividades deve ser assegurada pelo estabelecimento de acordos de colaboração, no qual devem ser obrigatoriamente envolvidos os professores titulares de turma e para a qual devem ser tomados em consideração os recursos humanos, materiais e físicos quer dos agrupamentos de escolas, quer das comunidades locais.

Aos professores titulares de turma cabe ainda um papel particular, o da supervisão pedagógica das AEC, que inclui a programação, o acompanhamento, através da realização de reuniões com os professores dinamizadores, e a avaliação das actividades, bem como a realização do apoio ao estudo ou de suporte às reuniões com os encarregados de educação.

Em anexo ao Despacho n.º 12 591/2006 seguem ainda orientações quanto ao perfil ou, melhor, quanto às habilitações académicas e profissionais dos educadores a contratar para a

dinamização do ensino de inglês, do ensino da música, da actividade física e desportiva e de outras actividades, bem como de outras normas referentes à organização das actividades, nomeadamente, à constituição das turmas e à duração semanal e diária das referidas actividades.

Em complemento ao Despacho nº 12 591/2006 e aos seus respectivos anexos, foram publicadas “Orientações Programáticas” para o ensino de inglês, para o ensino da música e para a actividade física e desportiva. De um modo geral, as finalidades e os princípios orientadores destas três AEC tendem a enfatizar o seu papel no âmbito de uma concepção de enriquecimento curricular, como um aprofundamento do currículo, tal e qual parece ser concebido pela administração central.

Desta breve caracterização sobressaem aspectos que nos permitem questionar o nível de regulamentação destas actividades, nomeadamente de uma (sobre)regulamentação que pode revelar a tentativa de controlar a acção dos actores locais, através da adopção de medidas educativas centralmente construídas. Trata-se de uma opção que visa circunscrever a margem de manobra desses actores que, assim, se vêem inibidos de recontextualizarem essa medida, de acordo com os interesses, as necessidades e as potencialidades locais. Por outro lado, importa reconhecer que a referida medida se enquadra no movimento de reforço das competências actualmente transferidas para as autarquias (Lei nº 159/99), parecendo possível, por isso, integrar este programa no conjunto mais vasto de iniciativas do Estado na tentativa de “vender” desconcentração por descentralização. Na esteira de Carlinda Leite (2005) poder-se-ia interpretar estes processos sob a óptica de uma centralização desconcentrada, «uma leve descentralização organizacional que se apoie em processos de desconcentração do poder central mas em que este continua a exercer um controlo apertado sobre as instituições e os actores educativos locais» (Leite, 2005: 13).

2. Avaliação da Implementação nas AEC: o projecto

2.1. Finalidades da avaliação e dimensões avaliadas

Na medida em que o «programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico» (Despacho n.º 12 591/2006) teve, no ano lectivo de 2006/2007, o seu primeiro ano de implementação, considerou-se que o mais pertinente seria procurar compreender, através da proposta de um processo de avaliação, o modo como estaria a decorrer a implementação do referido programa num concelho que fica situado no distrito do Porto.

Deste modo, o projecto de avaliação visou acompanhar a implementação das AEC no referido concelho, procurando compreender a dinâmica daquele programa e facilitando, assim e também, a compreensão daqueles que, de algum modo, se encontram envolvidos na implementação desse programa. O que se pretendia com o projecto de avaliação que foi desenvolvido era, sobretudo, compreender o modo como decorreu a implementação daquele

programa, no que concerne ao tipo de responsabilidades e de compromissos dos vários parceiros, identificando-se, então, o tipo de relação estabelecida entre eles, identificando-se, também, os pontos fortes e os pontos fracos do programa, identificando-se, igualmente, as parcerias e as actividades desenvolvidas, detectando dificuldades, formulando sugestões e propondo questões para reflectir, de forma a estimular um processo reflexivo capaz quer de sustentar tomadas de decisão, no âmbito local, quer de apoiar a interpelação dos pressupostos e dos eixos estratégicos do programa, no âmbito nacional.

A apresentação destas premissas permite revelar, então, as três dimensões avaliadas – a actuação de cada interveniente segundo as suas responsabilidades, a relação estabelecida com e entre parceiros e o(s) sentido(s) atribuído(s)/construído(s) pelos envolvidos sobre as AEC. No que diz respeito aos grandes grupos de responsabilidades analisados estes foram: a planificação, a dinamização, a supervisão pedagógica e a monitorização das AEC. O intuito era perceber quem assumia estas funções e de que modo eram realizadas. Por sua vez, no âmbito da dimensão relativa à relação estabelecida com e entre parceiros, pretendia-se, acima de tudo, compreender que tipo de relação os diversos actores estabeleciam entre si, em termos do processo de comunicação e de cooperação que os representantes dos três principais parceiros dinamizavam. Para a apreensão do(s) sentido(s) atribuído(s)/construído(s) sobre as AEC interpelaram-se e escutaram-se esses representantes, através da realização de entrevistas semi-estruturadas.

De uma forma geral, as intenções do projecto de avaliação deixam sobressair a preocupação de recuperar e compreender a lógica do processo, reconhecendo a importância da forma como as AEC são implementadas, de forma a, por um lado, potenciar as suas eventuais vantagens e minorar os seus eventuais efeitos perversos no concelho onde decorreu o projecto e, por outro, compreender a dinâmica educativa mais ampla do programa da «Escola a Tempo Inteiro».

2.2. Referenciais teóricos orientadores da avaliação e do papel do avaliador

Num contexto de crescente relevância da avaliação nos vários planos da vida, onde coexistem múltiplas «lógicas de uso da avaliação» (Terrasêca, 2002:191), a avaliação a fazer dependeria da concepção de avaliação a adoptar. Deste modo, parece pertinente apresentar alguns dos referenciais teóricos orientadores do projecto de avaliação que se promoveu.

O pressuposto de Miguel Santos Guerra (1993: 1993), de que «enquanto se dialoga, se compreende; ao compreender, se melhora; o melhoramento é conseguir um maior nível de diálogo», permite sistematizar e enquadrar os pressupostos teóricos orientadores do projecto de avaliação. A esta tríade – diálogo, compreensão e melhoramento –, será importante acrescentar a concepção da avaliação, enquanto «parte integrante dos projectos, não algo acrescentado ao final dos mesmos, como um complemento ou um adorno que se desenvolve se houver tempo, oportunidade e vontade» (Guerra, 2002: 12-13). De facto, para que se possa

compreender e melhorar, o diálogo não se poderá realizar apenas no final do processo, mas ao longo de todo o seu percurso.

O projecto de avaliação orientou-se, desta forma, por uma concepção de avaliação, enquanto processo de acompanhamento e monitorização que, conjugando várias técnicas de exploração e em colaboração com os vários protagonistas, procura a compreensão dos fenómenos e a melhoria dos projectos. Neste sentido, o processo de avaliação pretende-se participativo, democrático, negociado e, por isso, formativo.

Posto isto, no cerne da proposta de avaliação encontra-se a crença de que a avaliação deverá ser entendida como um «processo profunda e eminentemente comunicacional» (Terrasêca, 2002: 106), o qual tem subjacente a construção de relações quer entre o (dito) avaliador e os protagonistas dos projectos a avaliar, quer entre estes últimos.

O projecto de avaliação ao caracterizar-se como um processo de acompanhamento permite valorizar, neste âmbito, a função de regulação presente em qualquer projecto de avaliação. Daí que este projecto não se tenha reduzido a configurar-se em torno da função de controlo⁶, pelo menos de um «controlo externo, ainda impregnado da ideologia da objectividade e da necessidade» (Bonniol e Vial, 2001: 341). Um projecto restrito ao recurso de um conjunto de procedimentos que visa medir o grau de conformidade entre o objecto da avaliação e um modelo, uma norma, um sistema de referência externo e anterior à própria intervenção, cujo propósito se justifica, em larga medida, pela necessidade de contribuir para a correcção de eventuais desvios ou de legitimar a adopção de sanções (Ardoino e Berger, 1989). A regulação que se pretendia promover caracterizou-se, então, por tentar favorecer a auto-regulação: «através de ajustamentos sucessivos, de novas formas de equilíbrio (...) [tornando] mais inteligíveis (e compreensíveis) os aspectos a que o quotidiano da acção tende a emprestar uma certa opacidade (...) [ajudando] os actores e os responsáveis a apropriarem-se do projecto e a dominarem melhor o desenrolar das actividades» (Nóvoa, Castro-Almeida, Le Boterf e Azevedo, 1992: 125). Neste sentido, podemos afirmar que se promove uma avaliação-sentido (Terrasêca, 2002), ou seja, um projecto cuja função consiste em interrogar os valores, os sentidos e as significações (Ardoino e Berger, 1989), pressupondo o confronto das visões do mundo dos agentes em questão, a «restituição de subjectividades e sentidos» (Terrasêca e Caramelo, 2005: 6) e, por tudo isso, a natureza política do acto de avaliar.

2.3. Percurso e procedimentos metodológicos

Partindo dos pressupostos de uma avaliação participativa e do reconhecimento da importância da contemplação dos vários pontos de vista para uma leitura mais complexa e aproximada da(s) realidade(s), procurou-se envolver no projecto de avaliação os vários grupos de intervenientes na implementação das AEC no concelho em questão, desses efectivamente participaram os 9 representantes dos parceiros formais (Câmara Municipal, Agrupamentos de Escolas e Academia de Música), 56 dos 109 professores dinamizadores das AEC, 106 dos 223

professores titulares de turma e 5 das 10 Associações de pais, ou seja, cerca de 50,0% da população⁴.

O processo de avaliação organizou-se, assim, em torno de quatro grandes momentos relativos, cada um deles, ao momento de recolha de informação junto de cada um dos quatro grupos de participantes no processo de avaliação. No que concerne ao primeiro desses momentos, parece pertinente sublinhar a importância do mesmo para a forma como se viria a desenrolar todo o processo de avaliação, na medida em que correspondia a um momento fulcral para a construção de uma relação entre a avaliadora e esses representantes, os quais por ocuparem «lugares de preponderância na unidade social em estudo» (Costa, 1986: 139) poderiam facilitar ou dificultar o contacto com os restantes participantes e o próprio processo de avaliação. Para além disso, e apesar disso, importava entender esses actores sociais como informantes privilegiados.

Orientados por uma concepção de avaliação enquanto processo de acompanhamento «profunda e eminentemente comunicacional» (Terrasêca, 2002), entendemos que o acto de avaliar não pode ser circunscrito, apenas, à recolha de informação. Tal recolha é pertinente como condição para promover um processo de comunicação, pelo que as devoluções de relatórios intermédios adquiriram um «carácter mais dinâmico e periódico» (Rebollo Catalan citado por Terrasêca, 2002: 75), assumindo-se como «excelentes plataformas de discussão e compreensão» (Guerra, 2002: 29). Neste sentido, produziram-se quatro relatórios informativos, tendo-se elaborado, no final do processo, um relatório final de avaliação. Este último constituiu-se num documento de síntese do processo e dos resultados da avaliação, bem como de apresentação de algumas sugestões e de questões para reflectir.

O projecto de avaliação realizou-se quer através da aplicação de questionários, um dispositivo que procura suscitar, interpretar e generalizar um conjunto de discursos individuais produzidos numa situação muito particular de interacção social (Gliglione e Matalon, 1993), quer através da realização de entrevistas semi-estruturadas. Desta forma, sucederem-se fases em que se utilizaram, sobretudo, os inquéritos, com fases em que foram as entrevistas os dispositivos mais utilizados, procurando através de uma posterior triangulação dos dados uma melhor compreensão (e facilitação da compreensão) dos fenómenos subjacentes ao processo de implementação das AEC no concelho onde se realizou o projecto de avaliação que neste artigo se descreve.

Independentemente dos dispositivos de avaliação mobilizados, houve quatro temas que podem ser definidos pela sua transversalidade: 1) funções de cada participante na implementação das AEC no concelho onde decorreu a avaliação; 2) relação entre os vários intervenientes neste âmbito; 3) balanço do processo de implementação, nomeadamente no que diz respeito aos aspectos prioritários a melhorar, às sugestões para a melhoria dos mesmos e aos aspectos positivos do processo de implementação das AEC e 4) representações dos participantes sobre as AEC.

3. (Des)Construindo potencialidades e riscos de uma “Escola a Tempo Inteiro”

Hoje em dia em dia cada vez mais pais e mães trabalham, movidos pela necessidade de assegurarem a sobrevivência de toda a sua família e/ou pela satisfação de uma necessidade de auto-realização, pelo que urge a necessidade de se encontrarem pessoas e locais onde os educandos possam ficar antes e/ou depois das aulas.

É neste contexto que as AEC podem constituir-se como uma resposta a esta necessidade social, tal como o próprio Ministério da Educação o reconhece quando afirma a «urgência em adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias» (Despacho n.º 12 591/2006), uma medida que, importa referir, se caracteriza pela sua gratuidade. Na avaliação da implementação das AEC, a que se reporta o presente artigo, os participantes pareciam também partilhar desta perspectiva, já que 25% desses mesmos participantes valorizavam o contributo das AEC enquanto resposta a esta necessidade social. Todavia, no decurso da realização dos inquéritos por entrevista o seu discurso deixava perceber que nem sempre essa resposta social estaria assegurada, na medida em que os encarregados de educação tinham que se deslocar à escola várias vezes ao dia para transportar os seus educandos. De, igual modo, ainda não existiam cantinas que assegurassem o almoço, nem recursos materiais e humanos que assegurassem a permanência, em segurança, das crianças quer nos períodos de tempo que decorriam entre as AEC e as actividades relacionadas com a componente curricular, quer quando um professor dinamizador faltava. De facto, a intenção não é condição por si só da sua concretização. Face a estes constrangimentos alguns encarregados de educação vão preferindo, então, os Centros de Actividades de Tempos Livres (ATL's). Não obstante, as notícias que vão saindo revelam o receio e a indignação dos ATL's por verem a sua função ser substituída pelo prolongamento do horário escolar que o projecto da “Escola a Tempo Inteiro” dinamiza. Este facto pode reflectir, então, que não são muitos os pais que podem verdadeiramente optar. O que levanta uma outra questão: «Como é que o Estado lida com a igualdade de oportunidades que tanto apregoa e defende? Significa tal facto que a medida em causa poderá conduzir a uma espécie de guetização social, já que a frequência das AEC tenderia a ser assegurada pelas crianças das famílias que não têm opções. Para além disso, esta “Escola a Tempo Inteiro” poderá «contribuir para que os mesmos de sempre, aqueles que afinal nunca têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo de crescente institucionalização educativa das suas vidas» (Cosme e Trindade, 2006: 20).

Se nos indignamos, porém, sobre a possibilidade de uma “Escola a Tempo Inteiro” contribuir para a institucionalização das crianças, importa compreender, no entanto, que este não é um problema recente numa sociedade “demasiado preocupada com a escola e a escolarização e menos com os seus efeitos perversos» (Araújo, 2006: 26). Segundo A. Cosme e R. Trindade, as AEC parecem ter «as suas bases precisamente nas iniciativas mais criticadas que vão sendo desenvolvidas em alguns ATL's» (Cosme e Trindade, 2006: 20). Em suma, as

AEC quer do ponto de vista das concepções que as legitimam, quer do ponto de vista do modo como estão a ser implementadas parecem traduzir de forma iniludível tanto esta lógica de subordinação à forma escolar, como as exigências de uma sociedade marcada pelo peso da meritocracia e da competitividade como modo de vida.

Configurado o campo do debate, importa, agora, concentrarmo-nos na forma como estão a ser implementadas as AEC no concelho em análise, durante o ano lectivo em que decorreu o projecto de avaliação.

3.1. A atenção (con)centrada no 2º CEB e a persistência da forma escolar

A valorização, por parte de uma elevada percentagem dos inquiridos (25,6%), da «melhor preparação para ingressarem no 2º CEB» como uma das principais razões invocadas para justificar a importância das AEC, sendo o quarto contributo mais referido, reflecte não só a importância que se atribui à escolarização das crianças de que nos fala Maria José Araújo (2006) e o processo subsequente de alunização das crianças como, igualmente, revela a sobrevivência da lógica de sequencialidade regressiva nas relações que se estabelecem entre o 1º e o 2º ciclos do Ensino Básico. Uma lógica que se afirma, igualmente, quando se avalia o processo de planificação das AEC e a supervisão pedagógica do mesmo, assegurada no concelho que estudamos, por professores dos 2º e 3º ciclos. Trata-se de uma situação que se explica pela inserção das escolas do 1º CEB em agrupamentos verticais onde as áreas curriculares do Inglês, da Educação Física e da Educação Musical são leccionadas por professores daqueles ciclos de escolaridade que, assim, acabam por assumir um papel, porventura, excessivo no desenho dos projectos que têm lugar nas AEC. Foi assim que, no concelho onde se desenvolveu o processo de avaliação, se verificou que a implementação das AEC esteve a cargo, do ponto de vista da planificação das actividades, de professores dos 2º e 3º ciclos, naqueles agrupamentos de escolas que afirmavam ter construído linhas orientadoras para o desenvolvimento dessas mesmas actividades (duas escolas num total de seis). Nestes agrupamentos a planificação de tais actividades foi da responsabilidade dos respectivos departamentos curriculares, o que corrobora a ideia de uma das tendências mais marcantes que o projecto de avaliação revela, o de que as AEC ocorrem no 1º ciclo como uma espécie de actividades propedêuticas, de forma a preparar os alunos para os ciclos de escolaridade seguintes. Mesmo no caso dos restantes agrupamentos vislumbra-se, nas representações dos actores inquiridos, uma tendência para a construção de linhas orientadoras que deverão ser o resultado do trabalho de colaboração entre os docentes dos 2º e 3º ciclos e os professores responsáveis pelo desenvolvimento das AEC.

Desta forma percebe-se que até o acompanhamento e a supervisão pedagógica das AEC, uma das funções atribuídas por despacho aos professores titulares de turma, vão sendo realizados, também, por professores do 2º/3º CEB. O acompanhamento realizado por estes professores concretiza-se essencialmente através de reuniões com os professores titulares de turma e, apesar de só 2 dos 6 agrupamentos de escolas o efectuarem plenamente, todos

demonstravam interesse e iam dando já alguns passos nesse sentido. Não obstante, parece importante sublinhar que o principal motivo invocado por 71% dos inquiridos, subjacente à não realização deste acompanhamento por parte dos professores titulares de turma, é o que tem a ver com o desfasamento do seu horário em relação aos horários dos professores dinamizadores das AEC.

Se a natureza propedêutica das AEC é um dos problemas identificados no concelho que foi o nosso objecto de avaliação, o outro problema detectado diz respeito ao peso do modelo de educação escolar ao nível das opções de natureza metodológica que se assumem nesse âmbito.

Ainda que a «Participação de todas as crianças», a «Componente lúdica das actividades» e o «Interesse dos alunos», surjam como os principais princípios orientadores das metodologias adoptadas pelos professores dinamizadores das AEC, elegidas, respectivamente, por 71,4%, 69,6% e 48,2% dos professores que responderam aos questionários, as estratégias metodológicas que afirmam utilizar com mais frequência são a «Exposição Oral» (46,4%) e o «Trabalho com o grupo-turma» (39,3%) que, reconheça-se, não parecem ser as estratégias mais congruentes com a natureza daqueles princípios. Estes dados, de algum modo, permitem confirmar que, pelo menos num número considerável de AEC, o “modelo escolar” continua a ser o modelo de referência para a dinamização das actividades que têm lugar nas AEC, mesmo que se reconheça que não é esse o modelo de acção educativa mais adequado, face aos princípios e às linhas de orientação que justificam o desenvolvimento das AEC.

Outro dos indicadores que permitem identificar a influência da forma escolar sobre as actividades que se desenvolvem sob a égide das AEC, diz respeito à gestão dos denominados «trabalhos de casa» que os professores da componente curricular exigem e alguns dos professores dinamizadores das AEC também. Foi na sequência de sucessivas reclamações, em especial dos encarregados de educação, face ao cansaço e tristeza das crianças resultantes do muito trabalho a realizar e do muito pouco tempo que lhes restava para brincar que a entidade promotora das AEC, no concelho em que decorreu esta avaliação, promoveu uma série de iniciativas de sensibilização para o problema em questão, cujo grupo-alvo era o dos professores dinamizadores das AEC. Talvez tenha sido por isso que as respostas aos questionários não expressem de forma tão significativa esta preocupação dos professores dinamizadores das AEC com os «trabalhos de casa». Uma elevada percentagem desses professores (73,2%) afirma “Nunca ou quase nunca” ter utilizado «trabalhos de casa». Esta não é, então, uma questão menor, já que é o próprio Despacho n.º 12 591/2006 que, ao atribuir uma existência formalmente reconhecida ao espaço aí designado por «Apoio ao Estudo», contribui para legitimar os «trabalhos de casa» como uma estratégia metodológica que as escolas não poderão desvalorizar, ainda que remetam para entidades externas a essa mesma escola a responsabilidade pela sua utilização. A área do «Apoio ao Estudo» enquadra-se nesta estratégia de valorização, por um lado, dos «trabalhos de casa» e, por outro, no reconhecimento que estes não poderão depender do capital cultural das famílias. Daí que seja

naquela área, a qual foi atribuída às AEC, que os «Trabalhos de Casa» adquirem peso e importância. Trata-se, contudo e para todos os efeitos, de uma decisão que tende a colonizar as AEC e a subordiná-la à racionalidade pedagógica que tipifica o trabalho no seio das escolas.

Detendo-nos, agora, nos instrumentos que os professores dinamizadores das AEC utilizam para avaliarem o trabalho dos alunos, parece pertinente sublinhar que uma percentagem bastante significativa, 53 % dos professores que responderam aos questionários, afirma utilizar «Testes de avaliação» e 17,9%, a percentagem mais baixa relacionada com a amostra em questão, afirma que recorre ao «Portefólio», um possível e interessante instrumento de avaliação alternativo.

Em suma, da análise cruzada de todas as informações recolhidas no decurso do processo de avaliação, deparámo-nos, então, com perspectivas muito diferentes senão mesmo divergentes e antagónicas relativas ao carácter lúdico das AEC, à duração diária e semanal destas actividades ou ao carácter sumativo da avaliação. Eis-nos perante uma conclusão que nos revela como através das AEC poderemos estar a contribuir para um abreviar da infância (Filho, 2004), sob a justificação da (sobre)vivência num mundo em constante transformação, reivindicando uma formação para a flexibilidade, para a adaptabilidade e para a competição imposta pelas normas de mercado (Filho, 2004).

3.2. Potencialidades e riscos

Tal como defende João Filho (2004), acreditamos que é possível a educação responder às necessidades da (sobre)vivência numa sociedade competitiva e em constante mutação sem ter que “queimar etapas” e sem que cada ciclo de escolaridade e a própria criança percam a sua especificidade. Para isso, o mesmo João Filho (2004) sublinha a necessidade de «romper com as restrições do “modelo escolar” e dar lugar às formas mais abertas de lidar com a cultura, ampliando o leque de experiências que coloque as crianças em contacto com as diferentes possibilidades de ser e de fazer, de sentir e de pensar, de escolher e de criar» (Filho, 2004: 126). Formas estas que poderiam perfeitamente (começar) por ter lugar nos espaços que as AEC configuram.

As AEC poderiam, por isso, constituir-se enquanto excelentes tempos e espaços de expressão e criatividade, promotores de vivências, valorizando a componente prática, experiencial e lúdica. É que ao brincar a criança descobre-se a si e ao mundo que a rodeia pela transposição do real para a fantasia, experimenta papéis, constrói e negocia regras constituintes do mínimo denominador que permite mais crianças participarem, e que através de um processo que se repete (mas de forma transformativa), permite transpor as brincadeiras para outros tempos e espaços (Sarmiento, 2004; Ferreira, 2004; Araújo, 2006).

Contudo, quer a lógica de sequencialidade regressiva que impede as AEC de assumir outras configurações, quer o peso de metodologias que revelam a influência da forma escolar no âmbito do processo de mediação educativa que tem lugar nos espaços referentes a essas actividades, podem impedir que as AEC funcionem segundo um outro paradigma educativo e,

de forma perversa, podem acabar por contribuir para o desenvolvimento de uma relação ainda menos interessante entre as crianças e as escolas. De facto, embora 25,0% e 19,3% dos participantes no processo de avaliação tenha considerado que alguns dos contributos da frequência das AEC teriam a ver quer com sua capacidade de resposta a uma necessidade social, quer com a possibilidade de aumentar a motivação pela escola ou pela aprendizagem, o que acabou por se verificar foi que, no decurso das entrevistas, os exemplos que se acabaram por enunciar para justificar a medida acabaram por evidenciar os efeitos que, hoje, são passíveis de ser designados como efeitos perversos do «programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico» (Despacho nº 12 591/2006). Importa reconhecer, no entanto, que estes efeitos perversos surgem como a resposta mais provável a uma medida construída centralmente e implementada, de forma simultânea, a ritmo suficientemente apressado, em todo o país, dispensando quer um tempo prévio de análise da diversidade de realidades locais e de preparação, quer o respeito pelas margens de autonomia para adaptação às necessidades, especificidades, interesses e potencialidades locais. Porém, é ainda cedo para se confirmarem estes riscos potenciais, ainda que não seja cedo demais para reflectir sobre eles no sentido de os procurar combater e minimizar.

Deste modo, não colocamos em causa o alargamento por parte das escolas da sua oferta formativa e a valência da ocupação dos tempos livres no seio das mesmas, «o que afirmamos é que é um risco e um contra-senso que as escolas alarguem, de forma mais ou menos envergonhada, o tempo de escolarização dos seus alunos» (Cosme e Trindade, 2007: 20). Consideramos que o que as crianças necessitam não é de um enriquecimento curricular sob a forma de mais um tempo educativo escolarizado mas antes de «um outro tempo educativo onde possam usufruir de experiências gratificantes que, mais do que promover aprendizagens de carácter escolar, estimulem, como seu objectivo prioritário, a exploração do mundo ou a produção de obras que se partilham e interpelam de forma solidária» (Cosme e Trindade, 2007: 20). Neste sentido, defendemos que os problemas e necessidades sociais e educativas que estão na base da fundamentação da implementação deste programa implicam outros tipos de solução que nos reportam para a reflexão, esquecida mas cada vez mais imperativa, sobre os espaços de educação não formal (Cosme e Trindade, 2006: 20). Nesta “Escola a Tempo Inteiro” é urgente diferenciar os tempos de educação formal dos tempos de educação não formal, ou seja, os tempos em que a preocupação está concentrada na «apropriação de uma componente do património cultural (informações, procedimentos, instrumentos, atitudes e valores) entendida como socialmente necessária», dos tempos que «se caracterizam, sobretudo, pelo facto de proporcionarem àqueles que os percorrem, experiências pessoais e sociais tão contingentes quanto singulares» (Cosme e Trindade, 2007: 20). Neste sentido, pode considerar-se que vai sendo tempo de diferenciar estes dois espaços e tempos educativos, de forma a que uma definição mais clara das suas finalidades conduza à sua mais plena e significativa como espaços e tempos de formação.

Posto isto... Que lugar(es) para as infâncias restará na “Escola a Tempo Inteiro”?

A resposta a esta questão está estritamente relacionada com as potencialidades e riscos sobre os quais acabamos de nos debruçar e, por isso, de uma forma geral, associada à forma como estas actividades das crianças são implementadas e desenvolvidas, ainda que não sejamos ingénuos ao ponto de colocar toda esta responsabilidade nas “costas” dos actores locais, pois sabemos que, no âmbito de medidas provenientes do centro do sistema, existem questões que os transcendem. Neste sentido, a resposta irá depender da lógica pela qual os processos se orientam, isto é se a orientação se faz segundo uma lógica disciplinar, subordinada à forma escolar, ou, então, se a lógica da educação não formal prevalece na dinamização das AEC. Ou seja, se as AEC se dinamizam subordinadas aos interesses e necessidades da educação escolar ou, então, se se afirmam como espaços de descoberta, expressão, criação, criatividade e partilha.

Neste sentido, há que discutir, de forma séria, se o destino das crianças de hoje é ficarem confinadas ao seu ofício de aluno ou se este ofício terá que aprender a coexistir com o ofício do brincar. Não cremos que existam muitos lugares para as infâncias, ainda que não subestimemos a capacidade das crianças para encontrem elas próprias as suas fugas, as suas resistências, continuando a produzir a(s) sua(s) ordem(ns) sociais (Ferreira, 2004), muitas vezes interpretadas como desordens à vista daqueles que não as conseguem “enxergar”.

4. Minorar efeitos perversos e potenciar mais valias: apresentando algumas sugestões

Derrotados pelo cansaço de remar contra a maré e de esperar que numa manhã de nevoeiro chegue a bonança para as crianças, acreditamos que possa ser bem mais consequente concentrarmos as nossas energias nas margens de autonomia dos actores locais e de cada um dos agentes educativos que se preocupam com as infâncias possíveis nestes mundos reais. As sugestões construídas no processo de avaliação da implementação das AEC, apresentadas sobre a forma de questões a reflectir, partiram precisamente deste pressuposto: quais são as nossas possibilidades de acção para fazer a diferença sem fazer totalmente diferente, ou seja, para minorar os efeitos perversos e potenciar as mais valias de um programa que nos foi imposto?

Tal como já o afirmámos nesta comunicação, algumas das sugestões que propusemos, no âmbito da sub-dimensão da dinamização das AEC, remetiam para a importância de se reflectir sobre a tendência crescente para a planificação e supervisão pedagógica estarem a ser asseguradas por professores do 2º CEB e de se equacionar a possibilidade de se desenvolverem algumas estratégias que fomentem ou pelo menos facilitem uma articulação mais consistente entre os professores titulares de turma e os professores dinamizadores das AEC. No âmbito desta dimensão, sugeriu-se também a reflexão sobre os conteúdos, as estratégias metodológicas adoptadas e os instrumentos utilizados para a avaliação do trabalho dos alunos, no sentido de vigiar criticamente a reconversão das potencialidades do programa quando convencionado sob a forma escolar. Partindo da experiência da academia de música

com os professores dinamizadores do ensino da música, sugerimos que poderia ser interessante a promoção de algumas estratégias de formação contínua, complementar que abrangessem os professores das restantes AEC: momentos formativos em que se abordassem dimensões relacionadas com as particularidades de um trabalho com crianças desta faixa etária e num contexto de AEC, bem como outras dimensões específicas das áreas científicas subjacentes a cada uma das AEC.

Do resultado destes momentos de reflexão e de (auto e hetero)formação, poderia resultar a construção de linhas orientadoras (gerais) a nível do concelho, definindo-se o que se pretendia com as AEC e os moldes em que as mesmas devem decorrer para que os seus objectivos pudessem ser assegurados. O recurso à metodologia de projecto poderia constituir, neste âmbito, uma estratégia interessante. Partindo da escolha de uma grande temática ou de várias temáticas globais para o concelho, cada agrupamento de escolas, escolas e/ou turmas dariam o seu contributo específico, resultando todo o processo (escolha de tema e sub-temas, planificação de objectivos, procedimentos e estratégias de acção, avaliação e divulgação de resultados à comunidade) de um trabalho de colaboração entre os vários actores, incluindo sobretudo as crianças. Desta forma, o trabalho das crianças e dos professores poderia adquirir novos sentidos e tornarem-se mais significativos e, por isso, mais enriquecedores para todos.

Para além disso, esta planificação ao nível do local poderá promover um estreitamento e um progressivo aumento da complexidade das relações construídas entre Escola e Comunidade Local – um aspecto primordial sob o nosso ponto de vista. No contexto actual, acreditamos que se necessita mais de escolas que possam ser entendidas como Centros Locais de Educação Básica, mais do que como escolas a tempo inteiro (Cosme e Trindade, 2007a).

A relação estabelecida entre a entidade promotora e os restantes parceiros, caracterizada pelos próprios como uma relação bastante positiva, de proximidade, colaboração e pautada por contactos regulares, veio a revelar-se um dos factores fulcrais para a forma relativamente tranquila como decorreu o processo de implementação das AEC. Neste sentido, sublinhou-se a importância de se continuar a desenvolver um trabalho de cooperação entre os diversos intervenientes. Não obstante, entendemos ser importante activarem-se processos de monitorização e momentos de encontro para a realização de balanços intermédios. Dentro de um mesmo concelho co-existem múltiplas realidades, existem variações entre agrupamentos de escolas, entre escolas e até dentro de uma mesma escola. Assim, tal como foram sugerindo os próprios actores locais auscultados, consideramos que é importante a realização de um acompanhamento no terreno, para perceber como está a decorrer o processo, quais são as dificuldades e necessidades mais urgentes e particulares, mas também, quiçá, para se conferir visibilidade pública às “boas práticas”. A relevância deste acompanhamento é indissociável da partilha dessas informações e da reflexão sobre as mesmas, tendo em vista a tomada de decisões no sentido de uma progressiva melhoria do trabalho a desenvolver.

O processo de avaliação levado a cabo desenvolveu-se nessa direcção, o que permitiu que a avaliadora se afirmasse, também, pela sua intervenção como mediadora, no momento

em que estimulava a articulação entre os diversos actores e autores no processo de reflexão relacionado com a implementação das AEC, mobilizando os seus conhecimentos, experiências, sentidos, perspectivas e interesses. Tal função revelou-se como uma função suficientemente significativa para esses actores e autores, nomeadamente pela possibilidade de serem escutados e “chamados” a colaborar. Nas escolas e autarquias de hoje muito do tempo é passado a resolver problemas, muitos deles burocráticos, restando pouco tempo e/ou pelo menos disposição para este tipo de (inter)actuação, em especial quando ainda não existe essa cultura de trabalho. Da experiência vivida, gostaríamos de sublinhar a pertinência e urgência de profissionais que facilitem processos colaborativos de auto-análise, tomadas de decisões participadas e reflectidas, sob o estabelecimento de um compromisso com a melhoria e a transformação das práticas que desenvolvem. Profissionais que possuam «conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo» (Leite, 2002: 97). Profissionais que «trabalhem com em vez de intervir em» (Bolívar, 2003: 211), que não se posicionem como especialistas mas como «elemento[s] mediador[es] entre o conhecimento pedagógico disponível e as práticas e conhecimentos profissionais» dos agentes educativos locais (Bolívar, 2003: 213). Estes profissionais poderiam ser, também e sem dúvida alguma, os licenciados em Ciências da Educação, os quais têm vindo, também, a lutar pelo (re)conhecimento do(s) seu(s) lugar(es) na construção de uma “escola melhor”.

5. (Des)Fechando em jeito de conclusão...

Desta reflexão importa discutir o poder e a preponderância das margens de autonomia descobertas e exploradas mais do que aquelas que se limitam a ser decretadas. Para a construção de uma “escola melhor”, que veja minorados os riscos de que se fazem acompanhar as medidas centralmente construídas e que potencie as mais valias das mesmas, a acção e inter-actuação de todos e de cada um dos actores locais é primordial, podendo, em determinadas circunstâncias, fazer a diferença. Será aqui que teremos de nos concentrar se quisermos que os tempos e lugares das infâncias sejam possíveis nestes mundos reais. Como diria Sérgio Niza (citado em entrevista realizada a Rui Trindade, 2007) teremos que nos debruçar sobre «O que iremos fazer com aquilo que nos deixam ser?».

Tendo em conta que os riscos potenciais para as crianças surgem associados à disciplinarização destes tempos, de tempos de mais do mesmo, de mais escola, de um prolongamento não só do horário escolar mas também do trabalho escolar, para que asseguremos lugares para as infâncias na “Escola a Tempo Inteiro” é necessário resgataremos a criança do seu imperativo ofício de aluno, concebendo-a como actor e autor social e cultural concreto (Sarmiento e Cerisara, 2004; Araújo, 2006). Urge, por isso, reabilitar o brincar (Araújo, 2006), o que constitui uma condição necessária para efectuar o primeiro resgate. Porém, primeiro é necessário criar as condições para que esse resgate possa ocorrer, dialogar com os vários agentes educativos, com o público em geral, sobre a «difícil, porém necessária,

articulação entre o ensinar e o brincar dentro da escola» (Quinteiro, 2004: 175), reflectindo sobre o lugar da infância na escola, o sentido da escola para a criança e a sua participação na mesma.

Os processos de construção de medidas e políticas não são neutros, são alimentados por jogos de interesses de diferentes actores sociais (Vilarinho, 2004). Quando estas políticas se reportam às crianças esta disputa é vivida pelos adultos em nome das crianças, do que pensam ser melhor para elas, ainda que poucas vezes se escutem as suas verdadeiras vozes, permanecendo amarrados a uma representação das crianças enquanto «seres psicológica e fisicamente imaturos, socialmente incompetentes e culturalmente ignorantes» (Vilarinho, 2004: 213). Neste sentido, no caminho da procura de lugares para as infâncias na “Escola a Tempo Inteiro”, será importante, ainda, perceber como as crianças participam, sentem e vivem estas actividades.

Tem-se vindo a reivindicar mais tempo de lazer e descanso, “mais tempo para viver” (Araújo, 2006: 32), mais tempo de qualidade para os adultos. Parece razoável por isso, e urgente, estender-se esta reivindicação à redução do tempo de trabalho escolar das crianças, uma vez que (para além de outras consequências) este, particularmente na sua tradução de “obrigação” dos trabalhos de casa e na sobrecarga horária e de actividades que preenchem o seu dia-a-dia (Trianes, 2004), é primeira fonte de stress em crianças desta faixa etária.

E para terminar fica a questão...

«Foi Soeiro Pereira Gomes quem dedicou os «Esteiros» àqueles homens que nunca foram meninos. O que se passou, entretanto, para esquecermos como o tempo da infância é um tempo tão precioso quanto necessário?» (Cosme e Trindade: 2006).

Notas Finais

1 – O presente artigo reporta-se à comunicação livre a apresentar, no âmbito do tema “Actividades das Crianças”, no *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Mundos Reais Infâncias Possíveis*, a realizar-se nos dias 2, 3 e 4 de Fevereiro de 2007.

2 – Por questões de confidencialidade não identificaremos o concelho no qual decorreu o projecto de avaliação.

3 – A este propósito cite-se por exemplo o Despacho nº 16 795/2005 (2ª Série), de 3 de Agosto, referente ao regime de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

4 – Na media em que as crianças são (supostamente) os destinatários principais do programa, inicialmente préviámos a apreensão do seu ponto de vista, nomeadamente através do contacto directo, observando a forma como participam e vivem as AEC. Porém, devido a constrangimentos temporais optámos por não o realizar. Contudo, ainda que tenha sido imprescindível esta primeira perscrutação global, seria interessante dar continuidade a este estudo, escutando desta vez as “vozes” das crianças.

Referências Bibliográficas

Araújo, Maria José (2006) *Crianças: Sentadas! Os Trabalhos de Casa no ATL*. Porto: Legis Editora.

Ardoino, Jacques e Berger, Guy (1989) D'une Évaluation en Miettes a une Évaluation en Actes. Les Cas des Universités. Paris: ANDSHA – Matrice, 9-30.

Bolívar, António (2003) *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e Dinâmicas das Práticas Educativas*. Porto: Edições ASA, 208-235.

Bonniol, Jean-Jacques e Vial, Michel (2001) *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: ArtMed.

Coelho, Carina (2007) «Avaliação da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB no concelho de (...)», Relatório de Estágio da Licenciatura em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2006) «Escola a tempo inteiro? Não, obrigado!», *Jornal a Página*, nº 162, p.20.

Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2007) «Escola a tempo inteiro: O que fazer?», *Jornal a Página*, nº 163, p.20.

Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2007a). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Prodefições.

Costa, António Firmino da (1986) «A pesquisa de terreno em sociologia». In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 129-148.

Costa, Ricardo (2007) «Um espaço para afirmar a nossa vez e a nossa voz – Rui Trindade, presidente da direcção do Movimento da Escola Moderna, comenta à Página da educação o XXIX Congresso», *Jornal a Página*, nº 170, 26.

Ferreira, Manuela (2004) «Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura Infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais)». In Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (Orgs.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA, 55-104.

Filho, João Josué da Silva (2004) «Educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo». In Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (Orgs.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA, 105-134.

Gliglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1993) *O Inquerito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Leite, Carlinda (2002) «A figura do “amigo crítico” no acesoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes». In *O Particular e o Geral no Virar do Milénio. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 95-100.

Leite, Carlinda (2005) «A territorialização na educação escolar» In Carlinda Leite (Org.) *Mudanças Curriculares na Transição de Século*. Porto: Porto Editora, 10-24.

Nóvoa, António; Castro-Almeida, Carlos; Le Boterf, Guy e Azevedo, Rui (1992) *Formação para o Desenvolvimento – uma Experiência Participada de Formação de Agentes de Desenvolvimento*. (Programa JADE). Lisboa: Fim de Século, 115-137.

Perrenoud, Philippe (1990) «Para quê falar do essencial quando é tão divertido falar dos deveres?», *Educateur*, nº 7, 13-15.

Quinteiro, Juricema (2004) «O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie» In Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (Orgs.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA, 163-178.

Santos Guerra, Miguel (1993) *La Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga: Ed. Aljibe.

Santos Guerra, Miguel (2002) «Como um espelho – avaliação qualitativa as escolas». In Joaquim Azevedo (Org.) *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA, 11-31.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2004) «As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade». In Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (Orgs.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA, 9-34.

Sarmiento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (Orgs.) (2004) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA, 163-178.

Terrasêca, Manuela e Caramelo, João (2007) *Apports d'un modèle institutionnel d'évaluation (évaluation institutionnelle) pour l'amélioration des pratiques de formation (texto de trabalho)*.

Terrasêca, Manuela (2002) *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto [Tese de Doutoramento].

Terrasêca, Manuela e Caramelo, João (2005) *Avaliação de Programas de Formação: contributos da avaliação "institucional" para a qualidade na formação – comunicação apresentada ao 2ème Congrès International de Management de la Qualité dans les Systèmes d'Education et de Formation CIMQUSEF'2005*. Casablanca.

Trianes, Maria Victoria (2002) *O Stress na Infância – Prevenção e Tratamento*. Porto: Edições ASA.

Vilarinho, Marília Emílio (2004) «As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal». In Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (Orgs.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA, 205-244.

Legislação Referenciada

Despacho nº 16 795/2005 (2ª Série) de 3 de Agosto.

Despacho Normativo nº 12 591/2006 (2ª série) de 16 de Junho.

Despacho – Orientações para Gestão Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (2006/2007).

Lei nº 159/99 de 14 de Setembro – Transferência de Competências para as Autarquias Locais.