



CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***AS ATIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR E O APROVEITAMENTO
ESCOLAR: QUE RELAÇÕES? – ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA
SECUNDÁRIA DO FUNCHAL.***

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional

Por

João Carlos Henriques da Silva

Sob a orientação de

Professora Doutora Alice Mendonça

Funchal 2013



CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***AS ATIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR E O APROVEITAMENTO
ESCOLAR: QUE RELAÇÕES? – ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA
SECUNDÁRIA DO FUNCHAL.***

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional

Por

João Carlos Henriques da Silva

Sob a orientação de

Professora Doutora Alice Mendonça

Quase

Um pouco mais de sol - eu era brasa,
Um pouco mais de azul - eu era além.
Para atingir, faltou-me um golpe de asa...
Se ao menos eu permanecesse aquém...

Assombro ou paz? Em vão... Tudo esvaído
Num grande mar enganador de espuma;
E o grande sonho despertado em bruma,
O grande sonho - ó dor! - quase vivido...

Quase o amor, quase o triunfo e a chama,
Quase o princípio e o fim - quase a expansão...
Mas na minh'alma tudo se derrama...
Entanto nada foi só ilusão!

De tudo houve um começo ... e tudo errou...
- Ai a dor de ser - quase, dor sem fim...
Eu falhei-me entre os mais, falhei em mim,
Asa que se elançou mas não voou...

Momentos de alma que, desbaratei...
Templos aonde nunca pus um altar...
Rios que perdi sem os levar ao mar...
Ânsias que foram mas que não fixei...

Se me vagueio, encontro só indícios...
Ogivas para o sol - vejo-as cerradas;
E mãos de herói, sem fé, acobardadas,
Puseram grades sobre os precipícios...

Num ímpeto difuso de quebranto,
Tudo encetei e nada possuí...
Hoje, de mim, só resta o desencanto
Das coisas que beijei mas não vivi...

Um pouco mais de sol - e fora brasa,
Um pouco mais de azul - e fora além.
Para atingir faltou-me um golpe de asa...
Se ao menos eu permanecesse aquém...

Agradecimentos

Pelo apoio e ajuda que me deram em diferentes momentos e de diferentes formas, reconhecendo que o caminho teria sido mais penoso e a investigação seria difícil de concluir, o meu profundo agradecimento:

à Joana.

à Professora Doutora Alice Mendonça.

à Elsa e ao Óscar.

à Telma.

à Doroteia.

à Diana e à Vanessa.

ao diretor da escola onde decorreu a investigação.

à coordenação de atividades de complemento curricular onde decorreu a investigação.

à chefe de Divisão de Gestão de Projetos da SRERH.

aos alunos e professores que colaboraram nos inquéritos.

à minha mãe.

Resumo

Consciente do lugar de destaque e importância que a educação formal tem na nossa sociedade, propomo-nos a refletir sobre as aprendizagens que decorrem à margem dos saberes dominantes e que para alguns constituem a “fuga” da eterna insatisfação gerada pela rigidez do currículo. Nesta investigação, pretendemos compreender se existe alguma relação entre a frequência das atividades de complemento curricular (ACC) e o aproveitamento escolar dos alunos que as frequentam.

Este estudo envolveu simultaneamente as abordagens qualitativa e quantitativa e teve lugar numa escola secundária pública da Região Autónoma da Madeira. Após uma análise dos documentos orientadores do estabelecimento de ensino - Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno - realizámos entrevistas a docentes responsáveis por estas atividades e solicitámos aos alunos o preenchimento de inquéritos por questionário.

Constatámos que as ACC são valorizadas por todos os atores educativos, desde as entidades proponentes - Divisão de Gestão de Projetos da Direção Regional de Educação, órgão de gestão da escola, conselho pedagógico e coordenação de ACC até aos alunos que as frequentam e para quem são idealizadas. Foi possível concluir que as ACC são importantes no percurso escolar dos alunos por possibilitarem o desenvolvimento de competências transversais ao currículo, contribuindo desta forma para o processo holístico de educação em particular na sua dimensão pessoal e social. Verificámos que os alunos que frequentam as ACC são oriundos de diferentes cursos e que existe uma predominância dos rapazes na sua frequência.

Palavras-chave: Administração escolar; sucesso escolar; atividades de complemento curricular; currículo formal e não formal.

Abstract

Being aware of the highlight and importance that the formal education has in our society, it is our aim to reason about the learning experiences that take place outside of the prevailing knowledge and that for some constitute a “getaway” from the eternal dissatisfaction caused by the stiffness of the curriculum. With this research we intend to understand if there’s a connection between the attendance to the extracurricular activities and the academic success of the students who attend them.

This study involved simultaneously the quality and quantity approaches and it took place in a public high school of the Madeira Island. After the analysis of the documents that constitute the guideline for the school - Educational Project, Annual Activity Plan and Internal Directive. We interviewed the teachers responsible for these activities and asked the students to fill out a survey by answering to questions.

We came to the realization that the extracurricular activities are cherished by all the intervenients in the learning process, from the proponent entities: Regional Board of Education (division for project management), School’s Board of Directors, Pedagogy Board, the coordination of extracurricular activities, to the students that attend them and for whom they are conceived. It was possible to conclude that the extracurricular activities are important to the students’ academic journey because they enable the development of skills transversal to the curriculum, contributing this way to the holistic learning process, in particular its personal and social dimensions. We have also verified that the students who attend extracurricular activities come from different areas of knowledge and boys are the main attendants.

Key words: school management; academic success; extracurricular activities; formal and informal curriculum.

Résumé

Ayant conscience de la place fondamentale que tient l'éducation formelle dans notre société, nous nous proposons, une réflexion sur des apprentissages complémentaires en dehors du cadre officiel et qui constituent, pour certains, « une échappée » de l'éternelle insatisfaction instaurée par la rigidité du curriculum. L'objectif de cette étude est de déterminer s'il existe une corrélation entre la fréquence des activités extra-scolaires et les résultats scolaires des élèves qui y participent.

Cette étude, abordée de façon qualitative et quantitative, a été menée au sein d'un collège de l'île de Madère. Après une analyse des documents d'orientation de l'établissement (projet éducatif, planning des activités et règlement interne), nous avons effectué des entretiens avec les personnes en charge de ces activités et avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire.

Nous avons établi que les activités extra-scolaires sont approuvées par tout le personnel éducatif, depuis l'entité initiatrice (le service en charge de la gestion des projets du Conseil régional de l'éducation, l'entité d'encadrement du collège, le conseil pédagogique et de coordination des activités extra-scolaires) jusqu'aux élèves qui y prennent part et qui les plébiscitent. Il nous a été possible de conclure que les activités extra-scolaires sont importantes dans le parcours éducatif des élèves car elles permettent de développer des compétences transverses au curriculum et contribuent ainsi à une conception holistique de l'éducation, en particulier d'un point de vue personnel et social. Nous avons constaté que les élèves participant à des activités extra-scolaires sont issus de différents cursus et qu'il existe une prédominance de garçons.

Mots-clés: Pouvoirs d'administration scolaire; réussite scolaire ; activités extra-scolaires; curriculum formel et non formel.

Resumen

Todos tenemos conciencia del destaque y importancia que la educación formal tiene en nuestra sociedad, así nos proponemos a ponderar sobre los aprendizajes que ocurren a la margen de los conocimientos dominantes y que para algunos representan una “salida” de la sempiterna insatisfacción generada por la austeridad de los planes curriculares. Con esta investigación pretendemos entender si existe alguna relación entre la frecuencia de las actividades extracurriculares y el aprovechamiento en la escuela de los alumnos que disfrutaban de esas mismas clases.

Esta investigación envolvió simultáneamente el abordaje cualitativo y cuantitativo y tuvo hogar en un colegio público en la isla de Madeira. Después del análisis de todos los documentos que reglan el colegio – Proyecto Educativo, Plan de Actividades y Estatuto Interno – hemos realizado entrevistas a los profesores responsables por las actividades extracurriculares y pedimos a los alumnos para contestar un cuestionario.

Hemos concluido que las actividades extracurriculares son estimadas por todos los intervinientes en el proceso educativo: División de Proyectos de la Dirección Regional Educativa, la administración de la escuela, consejo pedagógico, coordinación de las actividades extracurriculares y los alumnos. Fue posible llegar a la conclusión de que las actividades extracurriculares son importantes una vez que favorecen el desarrollo integrado de los niños, promueven un positivo sentido de los niños como personas y ayudan a crear una conexión positiva con la sociedad. Hemos comprobado que los estudiantes que disfrutaban de clases extracurriculares son originarios de trayectorias diferentes y la mayor parte de los alumnos son del sexo masculino.

Palabras-clave: administración escolar, aprovechamiento escolar, actividades extracurriculares, currículo formal y no formal.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo.....	II
Abstract	III
Résumé.....	IV
Resumen.....	V
Índice de tabelas	VIII
Acrónimos	XI
I. Introdução.....	1
II. Contextualização da investigação	5
2.1. Definição do problema.....	8
2.2. Objetivos do estudo	8
2.3. Questões de investigação	9
III. Enquadramento teórico e conceptual.....	11
3.1. Reformas educativas em Portugal nos finais do séc. XX.....	12
3.2. A escola: administração e documentos orientadores	17
3.3. Da Escola Cultural ao Complemento do Currículo	26
3.3.1. A Escola Cultural, um momento de viragem.....	26
3.3.2. Sobre o currículo.....	28
3.3.3. A necessidade de um complemento ao currículo.....	34
3.4. Atividades de complemento curricular: enquadramento legal e orgânica.....	38
3.5. A problemática do sucesso escolar	45
3.6. O que se perfila para os alunos do ensino secundário.....	49
3.7. Objetivos da investigação	52
IV. Metodologia	54
4.1. Natureza do estudo	55
4.2. Sujeitos de investigação.....	57

4.3.	Local de investigação	58
4.3.1.	Escolha da amostra	60
4.4.	Instrumentos de recolha de dados.....	62
4.4.1.	Análise documental.....	63
4.4.2.	Entrevista.....	63
4.4.3.	Inquérito por questionário	67
4.5.	Variáveis em estudo.....	71
4.6.	Técnicas de tratamento dos dados recolhidos	76
V.	Estudo empírico	79
5.1.	Análise e interpretação dos documentos	80
5.2.	Análise da entrevista à Chefe da Divisão e Gestão de Projetos da DRE	84
5.3.	Análise das entrevistas ao presidente do Conselho Executivo e aos Coordenadores de Atividades de Complemento Curricular	88
5.4.	Análise dos questionários aos alunos.....	94
5.5.	Triangulação.....	112
VI.	Conclusões	118
6.1.	Resposta às questões de investigação	119
6.2.	Síntese de conclusões: cumprimento dos objetivos e discussão de resultados	125
6.3.	Considerações finais	128
VII.	Bibliografia	130
VIII.	Documentação consultada	I
	Publicações sobre os rankings nas escolas:	II
	Documentos internos da escola.....	II
	Dissertações de Mestrado:	III
IX.	Anexos	IV
	Anexo 1 – Pedido de autorização à DRE	V
	Anexo 2 – Cópia do ofício da DRE	VI
X.	Apêndices	VII
	Apêndice I – Guião da entrevista à DGP.....	VIII

Apêndice II – Guião da entrevista ao presidente do órgão de gestão da escola.....	XI
Apêndice III – Guião da entrevista ao Coordenador de ACC da escola	XIII
Apêndice IV – Inquérito aos alunos	XV

Índice de tabelas

Tabela 1 - Projetos de formação pessoal e social propostos pela DRE 2012/2013	42
Tabela 2 - População discente do 12º ano da escola selecionada (2012/2013)	61
Tabela 3 - Amostra da população discente por género e curso.....	62
Tabela 4 - Relação entre questões de investigação, variáveis e instrumentos de recolha de dados (entrevistas e inquérito).....	73
Tabela 5 - Entrevista à Chefe da Divisão de Gestão de Projetos da DRE.....	84
Tabela 6 - Entrevistas ao Presidente do Conselho Executivo e Coordenadores de ACC.....	88
Tabela 7 - Aspetos que contribuem para o sucesso escolar.....	98
Tabela 8 - Fatores que na ótica dos alunos podem ter influência no sucesso escolar (valores percentuais).	99
Tabela 9 - Motivos da não participação dos alunos em ACC.....	100
Tabela 10 - Tipo de ACC frequentadas.....	101
Tabela 11 - Razões da participação em ACC	103
Tabela 12 - Grau de concordância dos alunos relativamente aos itens especificados sobre as ACC (valores percentuais).	105
Tabela 13 - Relação entre o curso frequentado e a participação em ACC	107
Tabela 14 - Relação entre o curso frequentado e as ACC	109
Tabela 15 - Relação entre as razões de participação em ACC e a média obtida no final do 11º ano (valores percentuais)	111

Índice de figuras

Figura 1 - Cursos frequentados pelos alunos inquiridos.	94
Figura 2 - Distribuição da amostra por género.	94
Figura 3 – Idade dos alunos inquiridos	95
Figura 4 - Média de conclusão do 11º ano	95
Figura 5 - Número de disciplinas em atraso	96
Figura 6 - Frequência no 12º ano.....	96
Figura 7 - Perspetiva dos alunos sobre o futuro.....	97
Figura 8 - Razão da escolha do curso frequentado.	98
Figura 9 - Participação dos alunos em atividades de complemento curricular (%).	100
Figura 10 - Frequência de ACC em mais do que dois anos	102
Figura 11 - Tempo despendido em ACC por semana	102
Figura 12 - Relação entre o género e a participação em ACC.....	106
Figura 13 - Relação entre a média do 11º ano e a participação em ACC.....	107
Figura 14 - Relação entre os alunos que consideram a participação em ACC um aspeto que contribui para o sucesso e a sua participação em ACC.....	108
Figura 15 - Relação entre a média no 11º ano e a participação em ACC no presente ano letivo.	110
Figura 16 - Relação entre o tempo ocupado por semana em ACC e a média dos alunos no final do 11º ano.....	110
Figura 17 - Relação entre o grau de concordância com o critério "se tivessem (ACC) influência nas minhas notas participava" e a média obtida no final do 11º ano.....	112

Acrónimos

DRE – Direção Regional de Educação

DSIFIE – Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional

DGP – Divisão de Gestão de Projetos

SRECRH – Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

RAM – Região Autónoma da Madeira

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAE – Plano Anual de Escola

RI – Regulamento interno

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PGR – Proposta Global de Reforma

ACC – Atividades de Complemento Curricular

CCH – Curso Científico-Humanístico

CT – Ciências e Tecnologias

AV – Artes Visuais

CSE – Ciências socioeconómicas

LH – Línguas e humanidades

TI – Tecnológico de Informática

TD – Tecnológico de Desporto

TA (Adm) – Tecnológico de Administração

TOTA – Tecnológico de Ordenamento do Território e Ambiente

CEF – Curso de Educação e Formação

CEF Ti – (...) Técnico de Informática

CEF TM – (...) Técnico de Multimédia

CEF TS – (...) Técnico de Secretariado

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

I. Introdução

A democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas da educação e dos vários níveis de ensino, constitui um dos princípios orientadores da administração das escolas elencadas no artigo 4º do Regime de Autonomia e Administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública da Região Autónoma da Madeira¹. Ainda no quadro do princípio referido anteriormente postula-se que no desenvolvimento da autonomia da escola deve considerar-se a integração comunitária através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos bem como a diversidade e a flexibilidade de soluções suscetíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares².

As reflexões, estudos e investigações que se fazem sobre a escola de hoje têm por base todo o conjunto de remodelações, reformas, acertos e modificações que se operaram no sistema educativo sobretudo nas duas últimas décadas do século XX. Muitas dessas modificações integravam os preâmbulos de sucessivos decretos-leis e, na sua grande maioria, não passaram disso mesmo. Porém, há que reconhecer que, ao fim de tantas reformulações a escola ganhou grande visibilidade na sociedade, sobretudo quando abriu as portas ao meio que a acolhe e os pais foram chamados a intervir na educação. A escola passou a ser de todos e a educação também.

No Plano Anual de Atividades de 2010 a DRE incumbe-se, no âmbito da sua missão, a coordenar o processo de desenvolvimento curricular e a adequação do sistema educativo à especificidade da Região, propondo a integração de conteúdos programáticos de índole regional nos planos curriculares nacionais. Contudo, os planos curriculares que conhecemos tornam difícil a territorialização do currículo, situação que pode justificar o facto de os órgãos de gestão central e as próprias escolas apostarem na implementação de atividades de complemento ao currículo obrigatório. Estas atividades surgem com carácter de projetos, clubes ou outras incitativas, que na maior parte das vezes, contam mais com a boa vontade de professores e alunos do que com o apoio e valorização do Ministério.

¹ Decreto Legislativo Regional n.º21/2006/M que altera o Decreto Legislativo Regional n.º4/2000/M de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

² *Idem*.

Após este breve enquadramento, a presente investigação, a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Liderança e Administração Educacional, visa essencialmente compreender as relações que existem entre as atividades de complemento curricular, adiante designadas por ACC, e o percurso escolar dos alunos, passando pela perceção que a Divisão de Gestão de Projetos (DGP³) da DRE e uma escola secundária selecionada têm sobre a importância das ACC.

Este estudo inicia-se com uma breve descrição das reformas educativas que ocorreram em Portugal nas últimas décadas do século XX, seguindo-se um enquadramento teórico, concetual e normativo subjacente à administração da escola, documentos orientadores e a criação e desenvolvimento das atividades de complemento curricular. Finalmente e após uma reflexão sobre a problemática do sucesso escolar, o ponto de análise principal deste estudo será a escola, palco onde os normativos e as reflexões mais teóricas parecem distanciar-se.

A pertinência deste estudo, de cariz qualitativo e quantitativo, justifica-se pela necessidade que há de refletir sobre as práticas destas atividades nas nossas escolas; e pelo facto de nos encontrarmos a exercer o cargo de Coordenador de Atividades de Complemento Curricular numa escola pública da RAM.

Foram realizadas quatro entrevistas: uma à chefe da Divisão de Gestão de Projetos da DRE, outra ao presidente do órgão de gestão da escola selecionada e à Coordenação de Atividades de Complemento Curricular (cargo ocupado por dois docentes). Procedemos ainda à análise dos documentos internos da escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Numa terceira etapa aplicámos inquéritos por questionários a uma população de alunos que, à data da realização deste estudo, se encontravam no 12º ano de escolaridade no ano letivo de 2012/2013, inscritos nos vários percursos formativos oferecidos pela escola – Cursos Científico-Humanísticos, Cursos de Educação e Formação e Cursos Tecnológicos.

³ À data da elaboração do guião das entrevistas esta divisão designava-se Divisão de Projetos de Complemento Curricular. Com a publicação do Despacho n.º6/2012 de 25 de junho que define a nova estrutura orgânica da Secretaria Regional de Educação e de Recursos Humanos, passa a designar-se por Divisão de Gestão de Projetos na dependência da Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional.

O principal objetivo desta investigação foi verificar que importância/relevância é atribuída às ACC pelos diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente no aproveitamento escolar dos alunos.

II. Contextualização da investigação

As escolas, mais do que nunca, estão a assumir-se como organizações críticas e aprendentes. Nas suas práticas há novos espaços para a reflexão que, em último caso, deverão conduzir a uma mudança de paradigma. A reflexão colegial favorecerá o diálogo, a participação, a idealização, a conceção, a coordenação, a transversalidade dos currículos e a abertura da escola ao meio envolvente.

Ainda assim, o processo ensino-aprendizagem e os resultados académicos vivem-se sob o regimento de um ensino hermético, preso aos currículos emanados pelo Ministério da Educação. Na escola, os espaços para os percursos alternativos são poucos e os que existem são desvalorizados. O prosseguimento de estudos dos alunos do ensino secundário está muito dependente dos dispositivos de avaliação externa, nomeadamente os exames nacionais do ensino secundário. O que se faz para lá do formal frequentemente não tem visibilidade e a este nível as atividades de complemento ao currículo, os clubes e projetos, à margem das planificações anuais, servem apenas de “ruído de fundo” e deste modo, aos olhos de muitos, não assumem relevância no percurso educativo dos alunos.

Hoje em dia, os alunos que chegam às nossas escolas trazem uma “bagagem” cultural que adquiriram, sobretudo, através dos meios de comunicação. Porém, esta cultura apresenta-se fragmentada, superficial, abundante pela multiplicidade de áreas, mas apelativa e importante porque quem a transmite deposita nela interesses económicos e políticos entre outros (Guerra, 2002).

No seguimento do que foi dito, a escola, enquanto espaço cultural deve redefinir o seu papel de tal forma que os alunos saibam distinguir o valor do conhecimento que recebem de diversas fontes; conferir rigor aos dados que nem sempre são verdadeiros; conferir coerência e sentido a esse conhecimento e ainda colocar esse conhecimento ao serviço de valores e ideais (Idem).

A ideia da possibilidade de existir um currículo uniforme que se adegue a todo o espaço nacional e a todas as crianças e jovens não é já defensável. É necessário adequar o currículo às necessidades locais e neste sentido o currículo deve ampliar-se à ideia de projeto de formação a desenvolver com o intuito de gerar educação, ou seja, criar condições onde cada um aprenda a ser e a tornar-se (Leite, 2003).

As atividades curriculares *per si* não garantem a formação integral e a realização pessoal dos alunos⁴ e, portanto, devem ser complementadas por ações – atividades de complemento curricular no âmbito nacional, regional ou local – diretamente orientadas para aspetos como o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade⁵.

Neste sentido, as atividades de complemento curricular surgem como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural das escolas, manifestada designadamente no reconhecimento e promoção dos valores e patrimónios culturais da região, no encontro das gerações e na integração social e comunitária de todos os indivíduos (Preâmbulo do Despacho n.º 141/ME/90).

Reconhecida que é a importância das atividades de complemento curricular importa saber se estas terão alguma relevância no percurso escolar e no sucesso escolar dos alunos que as frequentam. Porém, o *sucesso escolar* é um conceito polissémico.

Se em determinadas escolas ter *sucesso escolar* significa ter bom aproveitamento escolar noutras pode significar a permanência dos alunos nas escolas durante a sua escolaridade (Mendonça, 2009). Apesar das múltiplas dimensões educativas que se podem associar ao sucesso, a verdade é que, em último caso, são as *notas* que mantêm os alunos no sistema e por tal, neste estudo associar-se-á o sucesso escolar ao grau de instrução que pode ser medido a partir das avaliações dos alunos e em função da média final de 11º ano depois de realizados os exames nacionais (ano letivo 2011/2012) do ensino secundário nas respetivas disciplinas terminais⁶.

⁴ Ponto 1 do Artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

⁵ Ponto 2 e 3 do Artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

⁶ O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 24 de Março, retificado pela Declaração de Retificação n.º 442004, de 25 de Maio, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação. Na alínea b) do ponto 3 do artigo 11º relativo às modalidades de avaliação, postula-se que a avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais e no ponto 4 do mesmo artigo esclarece-se que a avaliação sumativa externa realiza-se no ano terminal da respetiva disciplina. Mais recentemente, no ponto 2, do artigo 15º, secção III, da portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto é clarificada a fórmula de cálculo da média das disciplinas sujeitas a exame nacional.

2.1. Definição do problema

Segundo Almeida e Freire (1997), toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar e inicia-se pela identificação e clarificação do problema; em Educação, o problema formula-se na forma de questão – investigação voltada para a compreensão ou explicação de um fenómeno.

Para um trabalho de investigação em ciências sociais é importante enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida que permita exprimir o mais exatamente possível aquilo que se procura saber, elucidar e compreender melhor. Tal pergunta servirá como um fio condutor da investigação e, para desempenhar corretamente a sua função, deve apresentar qualidades de clareza – ser precisa, concisa e unívoca, qualidades de exequibilidade – ser realista, qualidades de pertinência – ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe e ter uma intenção de compreensão de fenómenos estudados (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Com esta investigação no âmbito das Ciências da Educação pretendemos descrever e compreender qual a relevância das ACC no percurso escolar e sucesso escolar dos alunos envolvidos.

Assim, o problema desta investigação traduz-se na seguinte pergunta de partida:

A frequência em atividades de complemento curricular interfere no percurso escolar dos alunos?

2.2. Objetivos do estudo

Na ótica de Bell (2008), ainda que seja possível fazer modificações menores dos objetivos do trabalho, é necessário que estes sejam identificados desde o início.

Assim, partindo da contextualização do tema da presente investigação, definem-se como objetivos do estudo:

- Conhecer a importância que a DRE atribui às atividades de complemento curricular.
- Conhecer critérios de seleção/criação de projetos/atividades de complemento curricular pela DRE.

- Conhecer os projetos/atividades de complemento curricular apoiados pela DRE.
- Compreender os mecanismos de divulgação dos projetos/atividades de complemento curricular da responsabilidade da DRE;
- Compreender que obstáculos podem sobrepor-se à dinamização/implementação de projetos/atividades de complemento curricular.
- Conhecer relações entre a DRE e outras entidades públicas e privadas que agilizem a implementação de projetos/atividades de complemento curricular.
- Conhecer a perceção que a DRE tem sobre a implementação/dinamização de projetos/atividades de complemento curricular nas escolas.
- Perceber a perspetiva que o órgão de gestão da escola tem sobre a pertinência das atividades de complemento curricular.
- Perceber se as ACC são vistas como estratégias de consecução da missão e visão da escola.
- Apurar os motivos que estão na base da seleção das atividades de complemento curricular implementadas na escola.
- Entender a perspetiva que alunos e coordenadores de ACC têm sobre a relevância das ACC no percurso escolar dos alunos.
- Determinar se existe uma relação entre a frequência das atividades de complemento curricular e o sucesso escolar.

2.3. Questões de investigação

Segundo Yin (1994), o objetivo principal das questões de investigação é manter o investigador no caminho à medida que se procede a recolha de dados. Deste modo, as questões que a seguir se enunciam visam criar um fio condutor na investigação.

- Que importância é atribuída pela chefe de divisão de gestão de projetos da DRE às atividades e projetos de complemento curricular?
- Quais os critérios usados pela chefe de divisão de gestão de projetos da DRE na definição de projetos de complemento curricular a desenvolver nas escolas da RAM?
- Que obstáculos se impõem ao desenvolvimento de atividades de complemento curricular?

- Como potencializar o desenvolvimento de atividades de complemento curricular?
- Que aspectos são contemplados nos PEE, PAE e regulamento interno da escola para implementação, coordenação e dinamização das atividades de complemento curricular?
- Qual a importância do órgão de gestão na implementação, coordenação e dinamização das atividades de complemento curricular?
- Que relação existe entre as atividades de complemento curricular implementadas na escola e a missão da escola?
- Que critérios estão na base da seleção das atividades de complemento curricular implementadas na escola?
- Que relação existe entre a participação em atividades de complemento curricular e o sucesso escolar?
- Que tipo de alunos integram as atividades de complemento curricular?
- Que razões justificam a participação ou não participação dos alunos em atividades de complemento curricular?
- Existe alguma relação entre o curso que os alunos frequentam e o tipo de atividade de complemento curricular em que participam?
- Existe alguma relação entre as atividades de complemento curricular promovidas na escola e os resultados acadêmicos obtidos pelos alunos que as frequentam?
- Que importância é atribuída pela escola às ACC?

III. Enquadramento teórico e conceptual

3.1. Reformas educativas em Portugal nos finais do séc. XX

“Consideramos a escola a instituição mais generosa da democracia, capaz de assegurar a qualidade de aprendizagens para todos, de se modernizar e adequar à sociedade de informação e do conhecimento sem ficar prisioneira do dilema que o senso comum repete e que vários estudos desmentem: ou democratização com perda de qualidade ou qualidade com seleção social” (Benavente, 2001, p. 106).

As abordagens críticas aos estudos da escola permitem fazer uma rutura teórica e metodológica com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais e na sua análise valoriza-se o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação (Barroso, 1996).

Contudo, as questões ligadas à educação só foram consideradas estratégicas e decisivas para o desenvolvimento e modernização do país no final do século XX. Durante aproximadamente 50 anos, o “Estado Novo” manteve o País fora dos processos que marcaram a Europa. Em meados do século XIX, mais de 80% da população portuguesa era iletrada e, à entrada do século XX, a situação mantinha-se (Benavente, 2001).

A extensão temporal que é adotada para a escolaridade obrigatória, é um dos dados mais significativos da história educacional de um país. A duração de três anos consignada em 1930 alarga-se para quatro apenas trinta anos depois. Numa época em que ganhava consistência a ideia da necessidade de aproximação dos países europeus, e se tornava clara a relação entre desenvolvimento educacional e económico dos países, o Decreto-Lei nº45810 de 9 de julho de 1964 alarga a obrigatoriedade escolar para seis anos. Mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, fixa em nove o número de anos de ensino universal obrigatório (Machado, 1995).

Na década de 80 assiste-se, em Portugal, ao nível curricular, a um aprofundamento da “escolarização” da Ciência e da Tecnologia e a uma transformação dos pressupostos que legitimam essa escolarização. Após a Segunda Guerra Mundial, a escolarização da Ciência era justificada pelo facto de se acreditar na sua “eficiência social”, ou seja, na sua capacidade de promover a “democratização social” (paradigma democratizante e

humanista), e pela sua eficácia social na criação de oportunidades de emprego na retoma do crescimento económico (paradigma tecnocrático) (Correia, 2001).

Também nos anos 80, a construção de projetos educativos de escola, o reforço do papel da escola na definição dos planos de estudos e o reforço das relações da escola com os pais constituem-se como estratégias de “libertação” da tutela burocrático-administrativa do Estado. Por outro lado, o aparecimento de “observatórios” da qualidade das escolas, a tendência para o aumento do investimento público nas escolas e o aumento da importância simbólica do “privado” na definição das condições de cumprimento da escolarização induziram a profundas alterações dos mecanismos e pressupostos em que assentava a intervenção do Estado no campo educativo (Idem).

A redefinição dos fundamentos da escola determina novas áreas curriculares mais estimulantes e pressupõe que as reformas educativas não sejam apenas respostas de mudanças mas exigências do conjunto das reformas que pressionam a escola. Ainda que o conceito de reforma possa ser polissémico, supõe que, por um lado haja mudanças estruturais no quadro normativo das políticas educativas inerentes a ideais políticos, sociológicos e culturais e, por outro lado, inovações a um nível mais concreto das práticas educativas que envolvem os professores e os diversos agentes educativos (Pacheco, 1991).

Um dos mais importantes efeitos da revolução de abril de 1974 foi a quebra do sistema isolado e descompassado na realidade europeia. Projetaram-se novas e fecundas consequências para a educação nacional nomeadamente a possibilidade e a coragem de equacionar um futuro mais consentâneo com os padrões culturais e civilizacionais mais abertos, dinâmicos e mais próximos da realidade internacional constituinte da nossa circunstância geográfica mais natural (Machado, 1995).

A vontade de integração plena de Portugal na comunidade internacional constitui-se como um fator de decisão pelo V Governo Constitucional em aderir ao programa da OCDE de exame de políticas educativas nacionais. O processo teve início em março de 1981 e a elaboração do relatório final teve lugar em julho de 1984.

“É nesta base que ganha realce o tratamento de relações participativas e cooperantes de Portugal com organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE. Ora, vão ser, precisamente, os relatórios destes dois organismos sobre a realidade educativa nacional, elaborados em épocas decisivas da nossa história recente com intuítos nitidamente

orientadores, que vão constituir um dos pontos de referência para a análise da situação da educação portuguesa antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a sua publicação em outubro de 1986” (Machado, 1995, p. 57).

Em 1975 é publicado um relatório⁷ pela UNESCO, elaborado por um grupo constituinte de uma missão de estudos setoriais, cujo objetivo era proceder ao exame do estado da nossa educação e ajudar a definir a nossa política educativa. O relatório definiu a educação portuguesa como “arcaica” e “elitista” em resultado de um quadro de características negativas do sistema de ensino português, nomeadamente programas e métodos frequentemente arcaicos, vias que facilitam a discriminação social, excesso de centralização e disparidades regionais e formação insuficiente de certas categorias de pessoal docente. O grupo de trabalho traçou um quadro daquilo que se considera serem as características negativas do sistema de ensino português nomeadamente a “*inexistência quase total de ensino pré-primário*”, “*fraca eficácia interna do sistema, programas e métodos frequentemente arcaicos*”, “*vias que facilitam a discriminação social, excesso de centralização e disparidades regionais*”, “*formação insuficiente de certas categorias de pessoal docente*” e “*lacuna provocada pela inexistência de ensino tecnológico*” (Idem, p.57).

A reforma educativa de 1986 enquadrada na normatividade da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 16 de outubro) teve como ponto de partida uma comissão, Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que tinha como objetivos principais: promover a realização de estudos orientados para a organização do sistema educativo, em conformidade com as diretivas do Governo; orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se tornasse necessário realizar; orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que viessem a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministro da Educação e Cultura alternativas possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva (Pacheco, 1991).

Após os primeiros estudos levados a cabo pela CRSE, foi identificado um conjunto de aspetos cuja resolução se supunha passar por melhorar a qualidade do ensino; modernizar a gestão do sistema; fomentar a criatividade e a inovação; adequar o sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (Idem).

⁷ Editado em 1975 sob o título *Éléments pour une politique de l'éducation au Portugal*.

A partir da CRSE, o sistema educativo português experimenta um período de transformações profundas, nomeadamente:

“alteração dos planos curriculares com reajustamentos nas disciplinas e respetivos tempos de lecionação, introdução de uma componente curricular (área-escola – AE), uma componente não curricular (atividade de complemento curricular – ACC) e as formações transdisciplinares (língua materna, formação pessoal e social, valorização da dimensão humana do trabalho); os programas obedecem a uma articulação vertical e horizontal e uma revisão dos conteúdos; formulam-se os objetivos macrossociais (fins educativos expressos na LBSE para os ensinos básico e secundário), os objetivos curriculares ao nível de cada ciclo e os objetivos mínimos de aprendizagem por disciplina; alteram-se as metodologias didáticas; os manuais escolares passaram a ser entendidos como instrumentos de trabalho; o regime de avaliação dos alunos do ensino básico instituiu a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação; regulamentou-se a avaliação sumativa interna (provas globais) e avaliação sumativa externa (exames nacionais) para o ensino secundário” (Alves, 2004, pp. 56-57).

O ponto de viragem na educação em Portugal ocorre doze anos depois da revolução de 25 de abril com a regularização das atividades da ação reformadora. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português é decretada a 14 de outubro de 1986 e, de acordo com a Constituição da República, aí se definem a sua estrutura e objetivos. Alterada três vezes⁸, define o sistema educativo como o *“conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* (Artigo 1.º, Ponto 2). No artigo 2º (Princípios Gerais), ponto 2, o Estado responsabiliza-se pela promoção da democratização do ensino, *“garantindo o direito a uma justa efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”*. Ainda neste artigo é reconhecido que o Estado *“não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”*. Na alínea f) do artigo 3º postula-se que o sistema organiza-se de forma *“a contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres”* e ainda *“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração*

⁸ A alteração da LBSE ocorre pela primeira vez com a Lei n.º115/97 de 19 de setembro, depois pela Lei n.º49/2005 de 30 de agosto e a terceira pela Lei n.º85/2009 de 27 de agosto.

e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (alínea i), artigo 3º).

Um dos aspetos mais relevantes da LBSE é relativa à organização do sistema educativo em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar (Capítulo II, Artigo 4º, ponto 1) e é a partir daqui que a escolaridade básica de nove anos se torna obrigatória.

No início dos anos noventa, sem que a escolaridade obrigatória seja efetiva para todas as crianças, os índices de abandono escolar e de insucesso são elevados. O censo de 1991 revela que a percentagem de cidadãos com escolaridade igual ou inferior ao 4ºano é de quase 60% (Benavente, 2001).

Não se podem realizar reformas educativas sem reorganização da administração educacional invertendo as lógicas centralistas e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local. Neste sentido o Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de fevereiro reconhece que um dos fatores de mudança mais importantes da administração educacional é o reforço da autonomia das escolas que pode ser concretizado através da elaboração de um projeto educativo próprio. *“A autonomia das escolas exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas de atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”* (Preâmbulo do Decreto-Lei supracitado). Na Região Autónoma da Madeira a adaptação deste diploma foi feito através do Decreto Legislativo Regional n.º17/92/M.

Em 1996 é apresentado o Pacto Educativo proposto pelo então Ministro da Educação, Marçal Grilo, que definia a escola como um lugar nuclear do processo educativo e para o qual se viriam a transferir competências, recursos e meios, de tal forma que fosse possível fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação (Lima, 2006). Porém, não foi possível fazer do Pacto um texto de compromisso nem de referência duradoura e as razões foram múltiplas: não fazia parte da nossa tradição política, os objetivos eram vagos, perder-se-ia algum controlo

da negociação direta com o Ministério e receava-se a perda de espaço crítico (Benavente, 2001).

É reconhecido que a reforma se tornara impossível uma vez que os problemas diagnosticados se mantinham nas estruturas escolares e nas práticas curriculares de professores e alunos. As revisões iniciadas em 2001/2002 do ensino básico e secundário através dos Decretos-leis n.º6/2001 e n.º7/2001, respetivamente, são “*processos internos de mudança, controlados pela administração central com a finalidade de introduzir alterações que não podem ser consideradas nem uma reforma nem uma inovação*” (Pacheco, 2001).

Nas últimas décadas do século XX o papel do Estado na educação diminuiu de importância e outros agentes sociais emergiram para intervir no processo educativo nomeadamente pais, autarquias e o mundo empresarial. As mudanças operaram-se à luz das modificações sociais, políticas, históricas, religiosas e ideológicas e consequentemente, e a par dessas mudanças, também as metodologias de ensino e os currículos espelham esses contextos (Mendonça, 2009).

A par dessas modificações, e não sendo a escola alheia ao meio que a envolve mas antes parte integrante, urge também modificações no que se opera no seu interior e o complemento ao currículo, já preconizado na LBSE, é uma realidade cada vez mais eminente. Essas modificações estarão sempre dependes da orgânica da própria escola em particular dos órgãos colegiais responsáveis pela sua gestão e administração e ainda dos documentos orientadores produzidos e nos quais se delineiam a missão e a visão da organização.

3.2. A escola: administração e documentos orientadores

Na literatura, os termos “gestão” e “administração” são usados como sinónimos e associados, frequentemente, às variações da própria língua portuguesa. Os autores portugueses usam os dois termos. Segundo Chiavenato (1983) o termo “administração” pode definir-se como a condução racional das atividades de uma organização, interpretando objetivos propostos e transformá-los numa ação. Para Madureira (1990), o termo “gestão” diz respeito a um processo de realização de objetivos organizacionais e ao

qual estão associadas as funções de planeamento, estrutura/organização, influência e controlo.

De acordo com Chiavenato (1983), a administração tem como função integrar e coordenar recursos organizacionais, cooperativos ou conflituosos, numa perspetiva de cumprimento de objetivos de uma forma tão eficaz e eficiente quanto possível. Os recursos organizacionais como as pessoas, os materiais, o dinheiro, o espaço, são a base da operação de qualquer organização. O autor recorda Douglas McGregor para clarificar a evolução das conceções de administração: a mais tradicional (Teoria X) – postula que o homem é motivado por interesses económicos sendo um agente passivo que precisa de ser administrado e controlado pela organização (a tarefa da administração restringe-se à aplicação e controlo da energia humana unicamente em direção aos objetivos da organização); a Teoria Y - uma nova conceção da administração que se fundamenta na motivação humana, reconhecendo que as pessoas têm motivações básicas, potenciadoras de desenvolvimento e capacidades para assumir plenas responsabilidades; a Teoria Z – conceção oriental (conceção japonesa de administração bem sucedida nas empresas americanas apresentada por William Ouchi) em que se defende que a produtividade é mais uma questão de administração de pessoas do que de tecnologia.

Nas palavras de Barroso (2005) a administração educacional, como campo de estudo e investigação, nasceu na “ambiguidade” entre dois territórios de conhecimentos e práticas: as “ciências da educação” e as “ciências da administração e gestão”, áreas em “processo de afirmação juvenil” por se considerar que a educação e a administração não passavam de campos de práticas, e por tal, dispensavam o saber teórico.

Até aos anos 50 os estudos sobre administração educacional estiveram confinados quase exclusivamente aos EUA tendo como referência os objetivos de eficiência e as técnicas de gestão da “organização científica do trabalho”. A literatura que existe sobre a temática é fortemente influenciada pelos testemunhos de engenheiros e capitães da indústria baseada no senso comum da própria experiência e não pelas perspetivas teóricas de Taylor, Fayol, ou Gurwick (Idem).

A conceptualização da gestão da escola passou por diferentes períodos que trouxeram perspetivas ora mais técnicas em que se via a gestão como um instrumento construído para concretizar objetivos fundamentais, ora mais políticas ao idealizar-se a gestão como um processo social passível de negociação entre diferentes grupos

pertencentes a um meio caracterizado pela incerteza do que é o desempenho organizacional, e perspectivas mais críticas quando se perspectiva a gestão como um mecanismo de controlo para obtenção máxima das mais-valias com o intuito de satisfazer necessidades económicas (Bilhim, 2000).

Nos últimos anos a temática da organização e administração escolares têm suscitado muito interesse em termos de estudo e investigação. Em Portugal, o assunto ganha particular interesse e relevância a partir da publicação da LBSE (1986) e dos trabalhos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma (1986-1988).

Portugal, seguindo a tradição francesa, adotou desde o século XIX, um sistema administrativo altamente centralizado, garantindo a unidade de ação do Estado e uma melhor coordenação da atividade administrativa. A partir da II Guerra Mundial, o progressivo crescimento do Estado de Providência e o conseqüente aumento da máquina estatal trazem à luz os aspetos negativos do modelo centralista – dispendioso, gerador de ineficácia, demora na tomada de decisões. Atualmente, a Constituição institui um sistema de administração pública descentralizado e a LBSE preconiza na administração escolar um modelo desconcentrado e descentralizado (Formosinho, 2005a).

Segundo Fernandes (2005) quando se fala em centralização, desconcentração ou descentralização pretende-se demonstrar a forma como estão repartidos, pelos responsáveis de um sistema organizacional, a responsabilidade de executar diversas missões e o poder de tomar decisões. A centralização prevê uma organização administrativa hierárquica de órgãos e serviços. O termo “centralização” significa que essa responsabilidade e poder estão concentrados no Estado ou no topo da Administração Pública, cabendo às estruturas administrativas (por exemplo, escolas) a função de executar diretrizes. A desconcentração surge como uma versão atenuada da centralização: apesar da estrutura hierárquica da administração, existem posições intermédias com poderes de decisão. Num plano mais distinto surge a descentralização. Aqui o autor recorda Gournay (s/d., p. 57) para clarificar que neste modelo “*o exercício de certas missões administrativas é confiado a agentes que dependem não do governo, mas de colégios que tiram a sua autoridade do facto de representarem parte da população*”.

Num movimento inverso ao da descentralização ou desconcentração surge a autonomia, que envolve a distribuição de competências de um sistema político ou administrativo e ganha a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição.

Enquanto a descentralização e a desconcentração operam uma transferência de poderes do centro para a periferia, a autonomia *“pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas”* (Fernandes, 2005, p. 59).

A autonomia escolar é *“um processo espacial e territorial”*. *“Trata-se de enraizar a descentralização e a subsidiariedade. Não se trata de um quadro legal, mas de uma prática”* (Martins, 2006, p. 49). Deve ser vista como uma possibilidade, um caminho que tem que ser aberto e aproveitado a partir das ideias de responsabilidade e cidadania. Dotar as escolas de autonomia significa *“contribuir para que a liderança, o projeto educativo, a comunidade escolar e qualidade se afirmem como indutores de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal, social e de mais coesão”* (Martins, 2006, p. 49). A autonomia significa *“a capacidade de definir as normas próprias e de aplicar responsabilmente os meios de que dispõe segundo as decisões próprias”*; *“tem expressão constitucional na autodefinição de regras próprias e de um regulamento interno”*. Em consequência, *“a autonomia da gestão e a autonomia pedagógica surgem como o corolário da construção de uma comunidade educativa em maturação”* (Martins, 2006, pp. 50, 51).

O debate sobre a autonomia da escola portuguesa desenvolve-se a partir da Reforma Educativa de 1986, ano da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de outubro), em que o conceito se restringe aos estabelecimentos do ensino superior. Porém, esta lei estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário seja assegurada por órgãos de gestão própria, se oriente por princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica. É a partir do Decreto-Lei nº46/86 que fica estabelecido o regime jurídico da autonomia das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro e que se concretiza na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos vários intervenientes da vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e

equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira. Seguiu-se a publicação do Decreto-Lei n.º43/89, de 8 de fevereiro, consagrando a autonomia como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. A autonomia da escola desenvolve-se “nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei”. Passados 11 anos, com a publicação do Decreto-Lei n.º115A/98, de 4 de maio, estabelecem-se reajustamentos no regime de autonomia, administração e gestão das escolas, reforçando poderes à escola para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e meios que lhe estão consignados.

No ponto 2, do artigo 2.º do Decreto-Lei nº43/89, o projeto educativo surge como o instrumento de afirmação da autonomia das escolas e traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços das escolas.

No seguimento da então publicação dos planos curriculares, surge uma área curricular não disciplinar – a Área Escola – onde se supunha a concretização de projetos multidisciplinares, procurando uma articulação entre a escola, o meio e a formação pessoal e social dos alunos. Com o intuito de estabelecer uma complementaridade entre os saberes, criaram-se as formações transdisciplinares que integram a língua materna, a valorização humana do trabalho e a formação pessoal e social; determina-se a organização de atividades de complemento curricular visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos (Fontoura, 2006). Em agosto de 1990, surge o modelo de apoio à organização das atividades de complemento curricular, assunto sobre o qual nos debruçaremos adiante.

O termo projeto pode entender-se como um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a ação. A noção de projeto surge com algo inadiável nas nossas vidas na medida em que garante uma determinada perspetiva às sociedades humanas ou a âmbitos mais restritos como no caso da educação. A este nível, a noção de projeto congrega um conjunto de propósitos do próprio fenómeno educativo como a visão, crenças e perspetivas. Um projeto assume-se como uma antecipação ao relacionar-se com um tempo a vir, com um futuro de que se constitui uma antecipação. Sobretudo na educação, o

termo projeto é uma constante: projeto educativo de escola, área de projeto, projeto tecnológico, projeto curricular de escola, projeto curricular de turma (Pacheco & Morgado, 2002).

Fontoura (2006) recorda Barroso (1992^a, pp.32-35) quando refere que o projeto educativo de escola se insere num movimento mais amplo de evolução dos modelos de gestão das organizações educativas na medida em que pretende, por um lado, reforçar as competências e a autonomia da escola, tornando-a, paulatinamente, no centro da ação educativa e por outro promover e controlar a qualidade da escola.

Sobre o Projeto Educativo de Escola (PEE), Leite (2003) defende que este pode constituir uma aproximação do currículo nacional à realidade escolar local. *“Os projetos tornaram-se numa espécie de microideologias de ação que criaram sistemas próprios de crenças para orientar a tomada de decisões em função de determinados valores ou princípios”* (Leite, 2003, p.95 citando Barroso, 1992, p.17). A autora sustenta que um projeto é uma ideia de uma possível transformação do real e a sua concretização deve ser o processo de transformação desse real e acrescenta que nesta lógica um projeto só faz sentido se definir os perfis de mudança desejados.

Na ótica de Guerra (2002) o PEE é uma plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a ação educativa de toda a escola e cuja finalidade é a compreensão e a melhoria da prática educativa; considera que se a sua elaboração e desenvolvimento não derem origem a uma reflexão crítica, a uma compreensão profunda e a uma mudança nos valores, então terá escassa relevância para melhorar a educação. O autor vê no PEE um procedimento articulado de reflexão de toda a comunidade educativa que impede a improvisação, a rotina, o individualismo, a inércia, a ingenuidade e o peso excessivo da sorte.

Guerra (*Ob.cit.*) defende que a complexidade da análise da configuração e dos comportamentos dos membros das instituições escolares resulta de uma mistura confusa de componentes nomotéticas e ideográficas. Acrescenta que as escolas vivem na sociedade independentemente do seu êxito não precisando sequer de definir a natureza e os prazos desse mesmo sucesso. Daqui conclui que sem uma avaliação democrática, é fácil que as escolas perpetuem os seus rituais desde que não incomodem o poder, nem coloquem em questão os padrões de conduta da sociedade.

A implementação do PEE não se resume à sua elaboração. É necessário pô-lo em andamento, desenvolvê-lo a partir de ações reflexivas de partilha, pensar em mecanismos de análise e avaliação do desenvolvimento. Avaliação esta que *“deve ser qualitativa e atenta aos processos, que deve ser inspirada na ética, que deve dar voz a todos os participantes, que deve atender à compreensão e à melhoria e não só à produção de informação burocratizadas”* (Guerra, 2002, p. 111). O autor acrescenta ainda que a avaliação deve fazer parte *“dessa mesma experimentação educativa que é o PEE”* e que não deve conceber-se como *“um fenómeno alheio, desconexo e acrescentado”*. Conclui que a avaliação do PEE deve *“utilizar métodos sensíveis à complexidade dos fenómenos que tenta valorizar. A simplificação excessiva e a redução à mera medida dos resultados académicos dos alunos é uma falsificação da realidade”* (Ibidem).

Ligadas às políticas de descentralização e integração curricular que surgem no final do século XX, surge a ideia e a utilização de um Projeto Curricular de Escola (PCE) na realidade portuguesa. Este conceito é ainda uma interrogação nas nossas escolas na medida em que subsistem dúvidas quanto à sua construção e avaliação dada a pluralidade de sentidos e linguagens que o mesmo encerra. A centralidade do PCE torna-se necessária se pensarmos na escola em função dos resultados individuais, das classificações nacionais e na avaliação formativa como pretendemos fazer no presente estudo (Pacheco & Morgado, 2002).

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º6/2001, de 8 de janeiro).

A construção e avaliação do PCE e de outros projetos, como por exemplo na Área de Projeto, exigem a aceitação de referenciais mínimos que podem ser identificados ao nível das estruturas de coordenação curricular que deverão fomentar um ato curricular baseado na ação, que pressuponha uma parceria entre os diversos atores curriculares e que de alguma forma contrariem a *“existência de espaços de aprendizagem circunscritos ao espaço e território de cada disciplina, bem como ao livre arbítrio de cada professor”* (Ob. cit, 2002.).

O PCE pretende adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos (Leite, 2000). Contudo, o currículo tem sido decidido em função de questões políticas e não em função das possibilidades reais da escola e dos alunos (Pacheco & Morgado, 2002).

No âmbito destas intenções surgem as políticas educativas de descentralização baseadas na conceção, realização e avaliação de projetos curriculares, admitindo-se que Área de Projeto possa constituir-se como um reforço da identidade da escola (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002).

A Reforma Curricular do ensino secundário, enquadrada pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº24/2006, de 6 de fevereiro, integra no desenho curricular dos cursos Científico Humanísticos a Área de Projeto. O Documento de Orientações do Ministério da Educação sobre a implementação desta área curricular não disciplinar reconhece que a sua criação surge da necessidade de clarificar um conjunto de pontos críticos e constrangimentos do ensino secundário, nomeadamente: *“natureza excessivamente formal, livresca e enciclopedista do ensino e da aprendizagem secundárias”, “carácter fragmentado e estanque dos diversos saberes que compunham o currículo”*. A Área de Projeto perspetivava-se como um *“vetor de integração curricular”* pois permitiria articular o projeto educativo da escola com as aprendizagens previstas no plano de estudos de cada curso. Entre outras finalidades pretendia-se *“promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança pessoal e social”* e *“desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social dos alunos na constituição dos seus itinerários e projetos de vida, sob uma perspetiva de formação para a cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor”* (ME, 2006).

Passados 5 anos, a Área de Projeto é extinta do desenho curricular do 12º ano do ensino secundário⁹. O Ministério da Educação justificou esta decisão pela otimização dos recursos, diminuição da carga horária letiva semanal dos alunos em especial no ano de conclusão do ensino secundário e também pelo decurso da experiência da sua aplicação.

⁹ Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril

Através do Parecer n.º3/2011¹⁰, o Conselho Nacional de Educação mostrou-se em desacordo com a eliminação da Área de Projeto uma vez que esta permite, entre outros, “*promover a orientação escolar e profissional dos alunos, relacionando os projetos desenvolvidos com os seus contextos de trabalho e saídas profissionais*”, “*valorizar como metodologia de trabalho, a prática inter e transdisciplinar*”, “*valorizar o debate como meio adequado à resolução de problemas, confrontação de ideias e apresentação críticas*”, “*desenvolver a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem*”.

A par de outros documentos orientadores da vida escolar, importa ainda fazer referência a um documento que funciona como a charneira, um referencial deontológico – o regulamento interno.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, entendeu o XVII Governo Constitucional proceder a uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido de reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes; reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para fortalecer a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Na alínea b) do artigo 9º (Instrumentos de autonomia), do capítulo II (regime de autonomia), o regulamento interno é definido como o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Como se define no ponto 2 do artigo 3.º do Decreto Legislativo Regional n.º21/2006/M, o plano anual de escola constitui um instrumento do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como o “*documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos*”. Cabe pois ao Conselho da Comunidade Educativa “*dar parecer sobre o plano anual de escola, verificando da sua conformidade com o projeto educativo*” (alínea d) do artigo 8.º, Subsecção I, Secção I, Capítulo II) bem como apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de escola (alínea e), do artigo 8.º,

¹⁰ Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Secundário

Subsecção I, Secção I, Capítulo II). Cabe ao conselho executivo ou diretor a elaboração do plano anual de escola e aprovação do documento final, depois de ouvidos o conselho da comunidade educativa e pedagógicos (alínea *c*), artigo 15º da Subsecção I, Secção II, Capítulo II) bem como elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de escola (alínea *d*), artigo 15º da Subsecção I, Secção II, Capítulo II). Ao conselho pedagógico compete dar parecer sobre o plano anual de escola (alínea *d*), do artigo 23º, Subsecção II, Capítulo III).

Do que se disse, reforçamos a ideia que o termo “projeto”, onde quer se seja usado no âmbito escolar, emerge como um sinónimo de integração, de inovação pedagógica com intuito de superar inúmeras situações que enfermam a escola tentando orientá-la para o aperfeiçoamento. Nessa lógica de integração surge o complemento ao currículo, um complemento ao projeto curricular espelhando a autonomia escolar. No fundo, esta autonomia também se exprime através dos projetos, que sendo um complemento ao currículo, são um instrumento de consecução dos objetivos do projeto educativo de escola, clarificando a sua missão.

3.3. Da Escola Cultural ao Complemento do Currículo

As escolas que temos são curricularmente insatisfatórias.

(Patrício, 1996)

3.3.1. A Escola Cultural, um momento de viragem.

Segundo Patrício (1996) estamos habituados a reformar a educação de maneira puramente empírica e sem base científica e não é possível inovar sem a inovação ter germinado antes como pensamento. Assim, acrescenta que não há inovação sem pensamento que a suporte e gere, e afirma que o pensamento deve encarnar na realidade efetiva.

A Proposta Global de Reforma (PGR) da CRSE vê na inovação o cerne da reforma educativa pois a inovação deve associar-se às mudanças – seguir umas, antecipar e preparar outras, à criatividade e ao que é dinâmico. Nesta linha de pensamento, é proposto

que o modelo de escola – escola pluridimensional, seja novo, inovador e fornecedor da inovação (Patrício, 1996).

O modelo de Escola Pluridimensional proposto pela CRSE é o da Escola Cultural que, no fundo, diz respeito ao conjunto das ideias que constam no artigo 48º da LBSE onde se defende que as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino deverão ser complementadas por ações orientadas para a formação integral da realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres, enriquecendo-os cultural e civicamente auxiliando a sua inserção na comunidade.

A experiência Escola Cultural foi autorizada por despacho ministerial no âmbito da já mencionada CRSE e teve início no ano letivo 1987/1988 em 20 escolas do ensino básico e secundário. Defendia-se a implementação de uma escola progressista constituindo-se como um espaço alternativo ao tradicional. Neste contexto definiu-se a educação como a promoção do desenvolvimento global dos indivíduos com integração de saberes, promoção do *ser* em oposição à escola tradicional tecnocrática inserida numa perspetiva social positivista (Almeida, 1997).

Da experiência Escola Cultural, Almeida (1997) refere como resultado mais positivo “*as relações operadas na teia da escola*” (pp. 480-481) nomeadamente aspetos ligados à motivação, desenvolvimento interpessoal e psicológico mais global dos alunos, realização e entusiasmo por parte dos professores e ainda aspetos ligados à melhor ocupação dos tempos livres e aprofundamento curricular. Da reflexão feita concluiu-se ainda que as atividades dos clubes viabilizam de uma forma mais sistemática condições educativas tendo em vista: “*possibilitar aos sujeitos situações de interação marcadas pela abertura de sentimentos e ideias, participação, cooperação e autonomia*”, “*permitir a experiência de situações de desempenho sem avaliação*”, “*criar situações de debate e de confronto de perspetivas ou pontos de vista dos outros, e o alargamento dos referenciais pessoais na análise dos problemas*”, “*criar um clima de participação e de diálogo gerador do bem-estar individual e coletivo, passível de alterar alguns dos estereótipos e realidades da escola*” (Idem), entre outros, ou seja, estas atividades valem, também, pelas possibilidades de respeito aos indivíduos nas suas potencialidades, interesses, cultura e valores.

Nos Documentos Preparatórios I, da CRSE (1987, p. 193), define-se o currículo como:

“...o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser.”

Assim, o currículo explica-se como um processo a partir do qual é estabelecida uma relação de concordância entre o projeto educativo e o projeto didático. Isto é, corresponde a um plano de ação pedagógica entre a intenção e a ação (Pacheco, 1991).

3.3.2. Sobre o currículo

A natureza dos primeiros estudos sobre o currículo associa-se ao contexto da racionalidade científica que ainda hoje está patente na escola pública. O termo “currículo” surge pela primeira vez no século XVI associado a uma organização lógica do conhecimento. Com “*o progresso e controlo racional, científico e tecnológico (...) tendo em vista a perfeição e felicidade humanas e num contexto de rutura com a tradição dogmática e religiosa*”, surge uma perspetiva do currículo fundamentada na razão, organizado e orientado para servir uma sociedade industrial (Pacheco, 2007).

Ao pensarmos na forma como a escola pública foi criada, percebemos que a aprendizagem deixa de ser uma “*atividade espontânea e natural*” para se tornar numa atividade organizada, com hora marcada e matérias diferenciadas, a decorrer num local próprio numa lógica de produção em série de que resulta o ensino em massa. As conceções modernas de currículo estavam imbuídas na lógica da produtividade e eficácia, características do mundo fabril. O modelo curricular proposto por Bobbitt carregava em si a cultura da eficácia científica teorizada nos modelos que Taylor desenvolveu para a indústria em 1911, a teoria de gestão científica (*Ob. cit.*).

Fino e Sousa (2000, p. 1) referem Toffler (1970) para recordar que o “*ensino em massa foi a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adultos que precisava*” e acrescenta que “*o desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial*”. Também as aprendizagens eram feitas de modo que se antecipasse o ambiente que os alunos iam viver no futuro. O currículo não ia além de “*rudimentos de leitura, escrita e aritmética e de noções de moral ou de conduta*” e apresenta-se “*numa divisão analítica que desemboca num sistema de um professor para cada disciplina*” (*Ibidem*).

Já no período da pós-modernidade, as teorias curriculares questionam criticamente a essência do currículo. O currículo é abordado como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. Por um lado, através de um prisma mais sociopolítico, a escola é entendida como um aparelho ideológico do estado que assegura através do currículo expresso e oculto as relações de poder. Por outro, numa perspectiva mais sociocultural, movimentos como a Nova Sociologia da Educação ou a Reconceptualização Curricular consideram que a ideia moderna da libertação do sujeito através de um “*projeto educacional transformador*” pode ser tão perigoso como a legitimação do poder político na medida em que surge da uma única referência, o modelo europeu de cultura e civilização (Pacheco, 2007).

Com a institucionalização da escola, cuja consolidação se opera na confirmação de uma lógica de escolarização da sociedade, emerge o Currículo como um campo de conhecimento. E ainda que a definição de currículo não reúna consenso, pode contudo definir-se em função de algumas proposições: é um projeto com itinerários de formação; é um projeto cultural com a identidade do espaço e do tempo onde se constrói; é um projeto ideológico no contexto da organização onde ocorre (Pacheco, 2007).

“*A problematização do campo curricular é constante e qualquer teorização não representa mais do que um caminho possível de inteligibilização da realidade ligada a processos e práticas de educação e formação*” (Pacheco, 2007, p. 52). Uma das teorias que mais tem contribuído para a construção teórica do currículo é a teoria crítica. Esta teoria faz emergir na realidade curricular os lados mais ocultos das práticas ao questionar as relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma como aquilo que se faz no contexto das organizações educativas. Trata-se de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática, na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico (*Ob. Cit.*).

“*Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é um espaço de poder. O conhecimento corporizado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais do poder*” (Silva, 2000, p. 152). O currículo ao reproduzir as estruturas sociais assume-se como capitalista e por isso tem um papel decisivo na reprodução das classes da sociedade capitalista. Em suma, “o currículo é um território capitalista”. Há uma forte ligação entre o código dominante do currículo e a forma de consciência de acordo com a classe social – dominante ou dominada (Silva, 2000).

O que aprendemos com as teorias críticas não desapareceu. Os processos de dominação de classe, baseados na exploração económica continuam evidentes e hoje mais dolorosos do que nunca. Os processos de globalização são um exemplo dessa exploração económica (Idem).

As teorias pós-críticas enfatizam a ideia de que o currículo não pode ser entendido sem uma análise das relações de poder em que está envolvido. Porém, consideram que o Estado não é o centro desse poder. Defendem que este poder se encontra desconcentrado e espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas do currículo vão mais longe na análise do poder ao considerarem que, para além das questões económicas, também a raça, a etnia, o género e a sexualidade são parte integrante (Idem).

Dado que não é possível aceitar um currículo neutro, não se pode deixar de questionar o currículo como uma construção baseada em pressupostos sociais, económicos, culturais, políticos, ideológicos e históricos. E quando se pensa que é necessário uma mudança é necessário compreender os processos e práticas de decisão. No caso particular de Portugal, a forma como o processo de mudança curricular tem sido protagonizada pelos responsáveis políticos *“é a demonstração do imediatismo da tomada de decisão, articulada com resultados a curto prazo que suportam a sobrevivência do reformador através do normativo”* (Pacheco, 2007, p. 68).

Nos estudos preparatórios da CRSE que antecederam a implementação da LBSE verificou-se que a solução para os problemas do nosso sistema educativo deveriam contemplar a organização e desenvolvimento do currículo. A mesma comissão acrescentou que o ponto de partida para a construção e implementação da nova organização curricular para o ensino passa pela definição do conceito de currículo (Machado, 1995).

O conceito de currículo adotado pela CRSE é um conceito lato segundo várias aceções na medida em que abrange domínios do currículo formal e do informal e portanto contempla objetivos gerais e específicos, critérios para a seleção de áreas, disciplinas e conteúdos, considera ainda as metodologias e estratégias, bem como os processos de avaliação e engloba as atividades letivas e não letivas programadas pela escola, quer sejam de carácter obrigatório, facultativo ou livre (*Ob. cit.*).

No Decreto-Lei nº268/89 afirma-se que a reorganização curricular decorre dos objetivos educacionais consignados na LBSE e portanto é a partir deles que deve perceber-

se o seu sentido. Da leitura do preâmbulo da citada lei depreende-se que a educação deverá ter uma componente altamente social quando se define que para responder às exigências que se colocam ao nível nacional e internacional deve construir-se “*projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia*”. Ainda neste sentido é definido que a organização curricular dos ensino básico e secundário fundamenta-se: “*na valorização do ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas*”; pela “*criação de uma área de formação pessoal e social*”; através da “*implementação de um currículo interdisciplinar*”; na definição do “*conceito de avaliação numa ótica formativa e favorecedora da confiança própria*”; incentivando iniciativas locais “*mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projetos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias*”.

Dando corpo ao intuito da criação de projetos multidisciplinares, consagra-se no ponto 2 do artigo 6º do mesmo decreto a criação de uma área curricular não disciplinar – Área Escola, cujo objetivo é a “*concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos*”.

Voltando à LBSE e em particular nos três primeiros pontos do artigo 47º, que dá corpo ao “Desenvolvimento curricular”, está subjacente uma dimensão pessoal e social do currículo na medida em que preconiza a promoção de uma equilibrada harmonia dos alunos e ainda a inclusão, em todos os ciclos do ensino básico, de uma área de formação pessoal e social onde se discutam temáticas nomeadamente educação sexual, serviços cívicos, educação do consumidor, entre outros.

De acordo com Vilhena (1999) o currículo sustenta-se em três pilares: sujeito a ensinar, conhecimento e ensinar e sociedade a servir. A partir deste pressuposto considera-se que o saber ensinar diz respeito à parte cultural disponível de um povo e a Escola está encarregue dessa missão. No seguimento do que foi dito facilmente se reconhece que a seleção do que deve ser ensinado depende em grande medida da ideologia subjacente à política educativa vigente que a considera como mais válida para a sociedade a que se destina.

A mesma autora (*Ob. cit.*) acrescenta ainda que o conhecimento a ensinar pode ser definido segundo duas perspectivas: a de quem tem o poder de decisão – os decisores, e o de quem deverá adquirir esse conhecimento. Do ponto de vista dos decisores, o currículo corresponderá àquilo que o professor deve levar a aprender. É neste ponto que nos questionamos sobre aquilo que a Escola tem para oferecer. Aquilo que a Escola tem para oferecer está desadaptado dos alunos de hoje. O mundo em que vivemos está em constante mudança e a Escola parece isolar-se na retaguarda. A Escola é vista como uma ilha, incapaz de acompanhar o ritmo da mudança que a envolve e os interesses dos que a frequentam; há como que uma incompatibilidade entre o espírito de modernidade e a cultural tradicionalmente transmitida.

Nesta escola de que falamos, o currículo é considerado como um plano de estudos organizados em disciplinas, prescrito pelas autoridades e resultante de um trabalho de seleção no seio de uma cultura acumulada. Nesta ótica, o currículo só pode alicerçar-se num tipo de escola com uma gestão centralizada e burocratizada com grande uniformidade interna (*Idem*).

Segundo Vilhena (*Ob. cit.*), esta perspectiva é ainda partilhada por muitos autores para quem o treino intelectual é a função essencial do currículo, treino esse que só pode ser proporcionado por determinadas disciplinas. Daqui decorre a consideração de disciplinas menos válidas, colocadas num nível mais baixo de prioridade no currículo como é o caso da Educação Física, Educação Musical e Educação Visual e, obviamente, as atividades extracurriculares. À escola cabe ensinar conhecimentos permanentes, não havendo espaço para outros conteúdos que não aqueles que se destinam a cultivar o intelecto, nem toma em consideração os interesses e necessidades dos alunos. O currículo é assim visto como conhecimento imutável.

Da necessidade de criar uma alternativa à questão dos saberes que a escola deve ensinar, Vilhena (1999), propõe um currículo liberal a partir do qual o ensino seja estruturado por temas e até mais adequados aos alunos menos dotados.

“O currículo centrado no desenvolvimento de competências reclama uma pedagogia de integração progressiva que especificará o lugar dos saberes na ação, constituindo-se estes em fontes determinantes para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões” (Alves, 2004, p. 79). Segundo a mesma autora e de acordo com Perrenoud (2002a), o movimento curricular de desenvolvimento de competências

âncora em duas constatações: é necessário trabalhar e treinar a transferência e mobilização das capacidades e dos conhecimentos e para tal é necessário tempo, etapas didáticas e situações apropriadas; na escola não se dá muita importância nem se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização ou seja, os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprendem em situações reais como por exemplo no trabalho, família, cidade, lazer.

“Neste sentido, a oferta curricular deve privilegiar atividades de integração e articulação de experiências de aprendizagem diversificadas, ativas, significativas, integradas e socializadoras, em que o aluno tem o papel de se implicar, de participar num esforço coletivo para realizar um projeto, para adquirir novas competências” (Alves, 2004, p. 80).

Em jeito de conclusão, o currículo não pode ser concebido ou interpretado como um conjunto de orientações inflexíveis e concretizável de maneira uniforme. O currículo nacional deve contemplar as competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser apropriadas a todos, assim como uma definição das áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. Deve ser concebido prevendo a sua flexibilização que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas (Alves, 2004, p. 60).

Daqui constatamos que existe um grande distanciamento entre o plano projetado pela LBSE e a realidade que se pratica. O enriquecimento que a escola proporciona limita-se ao conhecimento a adquirir correndo “sérios riscos de depreciar outras experiências enriquecedoras para a vida” OCDE (1992, p.51 *citado por* (Vilhena, 1999).

3.3.3. A necessidade de um complemento ao currículo

Defendo que a escola deve fornecer ao aluno espaços de convívio onde ele possa crescer livremente e onde tenha liberdade para estar sem grande controlo.

(Daniel Sampaio, 1996).

Muitas das críticas que hoje são feitas à Escola relacionam-se com a falta de ligação entre a intenção e a ação. A informação e os conhecimentos estão desligados da vida; vive isolada da comunidade e do mundo; privilegia conteúdos que na sua maioria são inúteis e não funcionais; gera exclusão apesar de se dizer obrigatória. Porém, é também sabido que o que se quer da Escola de hoje é diferente do que se pretendia que fosse no passado. Espera-se que os saberes se construam; que seja mais inclusiva do que seletiva; que adote um modelo curricular que proporcione visões globais e integradas do conhecimento; que não viva isolada da sociedade e que os professores se revejam na sua dimensão social; que haja lugar para um efetivo desenvolvimento das competências atitudinais e cívicas de intervenção (Leite, 2003).

Uma outra questão inerente ao *modus operandi* das nossas escolas e que gera alguma polémica é a retenção dos alunos. A retenção é a “solução” que o sistema encontrou para lidar com a problemática das não-aprendizagens ou da falta de qualidade dessas aprendizagens. A reflexão destas questões torna-se pertinente na medida em que implica uma reflexão sobre a própria missão da escola, da sua qualidade, do seu contexto e dos seus resultados. Se para os mais académicos, a retenção pode ser um indicador da não-funcionalidade e da ineficiência interna do sistema, para a sociedade e para a própria escola, onde se incluem os professores, a retenção é aceite como algo “natural”, inerente e até inevitável da vida escolar. A retenção é, no fundo, um mecanismo de regulação de factores que inibem o processo ensino-aprendizagem e que muitas vezes são externos à própria escola. A questão agrava-se quando os próprios encarregados de educação aceitam passivamente este mecanismo (Torres, 2004).

Os estudos realizados até agora contradizem aquilo que tradicionalmente serve de argumento para a retenção, ou seja, que repetir o ano assegura aprendizagem. Pelo contrário, os estudos mostram que, a par do baixo nível económico-social das famílias, a retenção surge como um dos principais factores de abandono escolar. A retenção parte de

uma premissa pedagogicamente errada: as aprendizagens não adquiridas serão retomadas se o aluno retomar o mesmo caminho como que se o conhecimento e a aprendizagem operassem numa dimensão linear, seguissem rotas fixas e fossem o resultado do exercício repetitivo. Socialmente, a retenção reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, baixo rendimento, baixa-autoestima e do fracasso escolar. A partir daqui, também os pais entram neste ciclo na medida em que interpretam as baixas qualificações dos seus filhos como um sinal de incapacidade e, conseqüentemente, reforçam-se as piores expectativas em relação ao futuro (Idem).

É importante, contudo, salientar que a retenção não é uma prática generalista e há países cujos sistemas de ensino adoptaram um sistema de progressão automática dos alunos durante toda ou parte da sua escolaridade obrigatória. Destacam-se alguns países industrializados que optaram por este sistema nomeadamente a Finlândia, Noruega, Suécia, Dinamarca, Reino Unido, Irlanda e Japão. Países como a Itália, Grécia e Alemanha recorrem ao mecanismo de retenção apenas a título excepcional, sendo que em Portugal, França e Bélgica, as percentagens de alunos retidos é bastante significativa. Sobre o rendimento dos sistemas pedagógicos, os estudos levados a cabo pela Associação Internacional para a Avaliação mostram que nos países onde a progressão é automática não se distinguem pontuações médias inferiores nos testes internacionais mas antes o contrário. O Japão, por exemplo, ocupa lugares de destaque nas classificações de matemática e ciências, enquanto a Finlândia, a Suécia e a Noruega alcançam resultados sensivelmente superiores à média internacional em leitura (Grisay, 2004).

Tyler (1969) marca um ponto de viragem ao delimitar as experiências educativas a que o currículo diz respeito. Deixa de se falar em apenas conhecimento, dimensão cognitiva, para se valorizarem as experiências educativas que a Escola proporciona. É a partir daqui que surgem expressões como atividades “co-curriculares” anexas, informais cuja influência sobre a vida escolar dos alunos é reconhecidamente positiva, ainda que vistas como “satélites das atividades académicas”. E assim, *“o conhecimento que as atividades de complemento curricular veiculam começa a emergir ainda que de uma forma ténue e hesitante, no universo do conhecimento curricular”* (Vilhena, 1999, p. 44).

A “Nova Sociologia da Educação” contribuiu para uma grande revolta nos anos 70 na Grã-Bretanha e constituiu-se como um movimento crítico aos conteúdos curriculares facultados pelas escolas que não percebiam que o insucesso escolar não se prendia com

fatores cognitivos mas antes com fatores de diferenciação escolar inerentes à própria natureza do currículo (Forquin, 1996). Vilhena (1999) acrescenta que aquele movimento surge contra a “estruturação social” dos currículos, o que terá dado origem a disciplinas de primeira e disciplinas de segunda, ainda hoje patentes na nossa Escola, como é o caso da posição subalternidade das Atividades de Complemento Curricular.

A concepção atual de currículo compreende outras atividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas e que pretendem desenvolver outro tipo de saberes e de competências. É a partir daqui que surge a relação entre currículo e projeto. Relação essa que implica que se conceba e se transforme o currículo prescrito a nível nacional num projeto contextualizado a cada situação, e portanto reconstruído localmente, simultaneamente orientado por uma intencionalidade própria. Estas contextualizações e reconstruções deverão ser orientadas pelas intenções educativas e prioridades definidas no Projeto Educativo de Escola e devem ser o núcleo agregador das intervenções dos diversos atores de educação local (Leite, 2003).

Uma ampla parcela da vida organizativa das escolas permanece obscurecida: “*a rotina institucional, o pragmatismo institucional, os posicionamentos eficientes, o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, a dimensão oculta do currículo*” (Guerra, 2002, p. 16).

Ainda que não lhe seja conferido o estatuto de teoria, o conceito de “currículo oculto” está inerente às perspectivas críticas sobre o currículo. Este “currículo oculto” diz respeito a todos os aspectos do ambiente escolar que, distanciado do currículo oficial, contribuem de forma implícita para as aprendizagens sociais relevantes. Mais especificamente, o que o “currículo oculto” ensina são atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que os alunos se moldem à forma conveniente às estruturas de funcionamento: os que pertencem a classes operárias aprendem atitudes de subordinação e os que cresceram no seio das classes proprietárias aprendem o papel de dominação; aprendem-se atitudes e valores de outras esferas sociais; aprende-se a ser homem ou mulher, ser heterossexual ou homossexual, indentificar-se com uma determinada raça ou etnia (Silva, 2000).

Sobre os elementos escolares que contribuem para estas aprendizagens Silva (*Ob. cit.*), refere, entre outros: as relações entre os diferentes atores escolares, a organização do espaço escolar, a rigidez dos horários, a divisão do tempo em tarefas. São, pois, estes

elementos que atuam com eficácia sobre a nossa subjetividade como que por detrás das nossas costas e sem o nosso conhecimento consciente.

Assim, consideramos importante refletir sobre esta eficácia do “currículo oculto”, perceber se as atividades de complemento curricular poderão de alguma forma contrair esta lógica de funcionamento oculto ainda hoje tão presente nas nossas escolas.

Contudo, não podemos cair na ingenuidade de pensar que as pretensões dos protagonistas evitam qualquer preversão na organização escolar. A preversão pode surgir em todas as fases do processo. As boas intenções dos atores não garantem a bondade do mecanismo instalado na organização. Ao trabalharmos dentro de uma organização é natural que nos tornemos, também nós, numa peça de engrenagem de um mecanismo perverso (Guerra, 2002).

Reconhecemos que os sistemas educativos privilegiam o acesso ao conhecimento, ao currículo formal, em detrimento de outras aprendizagens, de outras experiências educativas. A educação deve conceber-se como um todo e as reformas educativas (novos programas, novas estruturas curriculares e novas políticas pedagógicas) deveriam centrar-se nesta perspetiva.

É sabido que a missão da educação se baseia em quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em harmonia e aprender a ser*. Porém, ainda que os pontos de contacto e permuta entre estas vias do conhecimento sejam vários, no ensino como o conhecemos, o enfoque é atribuído ao *aprender a conhecer* e, num plano inferior ao *aprender a fazer*. O *aprender a viver em harmonia* e o *aprender a ser* são um prolongamento dos outros dois. É pois importante, que os esses quatro pilares sejam objeto de igual atenção garantindo que a educação surja como uma experiência global contribuindo para a formação do indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. Para tal, é fundamental que se ultrapasse a visão instrumental que se tem da educação (via para aquisição de resultados) e se promova um caminho em que cada um de nós possa descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo. Importa que a educação formal incite os jovens para este caminho, abrindo espaços para projetos de cooperação, no campo das atividades culturais e desportivas, ações humanitárias, serviço de solidariedade entre gerações. A participação em projetos motivadores tende a reduzir e até a desaparecer conflitos individuais; criam-se novas formas de identificação; ultrapassam-se as rotinas

individuais, valorizando-se aquilo que é comum e não as diferenças. “*Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum!*” (Delors, et al., 1996, p. 98).

3.4. Atividades de complemento curricular: enquadramento legal e orgânica

A consagração legal das atividades de complemento curricular surge no artigo 48º da LBSE. Reconhece-se que “*as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino deverão ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres*” e que estas atividades têm como principal objetivo “*o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade*” (ponto 2 do artigo supracitado); supõe-se ainda, no ponto 4, que estas atividades devem “*valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação*”.

Mais uma vez, no primeiro ponto do artigo 8º do diploma¹¹ que aprovou os planos curriculares dos ensinos básico e secundário prevê-se que “*os estabelecimentos de ensino organizem atividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdicas e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos*”.

Apesar da reconhecida importância, não estava ainda clarificado o modo como as atividades de complemento curricular, adiante designadas ACC, deveriam ser operacionalizadas. É através do Despacho n.º141/ME/90 que o então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, aprova o modelo de apoio às ACC. No terceiro ponto do despacho citado, é referido que “*as atividades de complemento curricular são de natureza pedagógica e constituem efetivo exercício de funções docentes*”. Entre os artigos que constam no referido Despacho, é mais uma vez reconhecido que as ACC devem “*proporcionar e facilitar a formação integral e a realização pessoal do educando*” (Artigo n.º2, ponto 2).

¹¹ Decreto-Lei n.º286/89 de 29 de agosto

Na versão nova consolidada da LBSE (Lei n.º49/2005 de 30 de agosto), no artigo 51º, reforça-se a ideia de que *“as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”*; *“estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”*; *“as atividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas”*; *“as atividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.”*

Às escolas e agrupamentos de escolas com órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º115-A/98¹², de 4 de maio, *“é atribuído um crédito global de horas letivas¹³ semanais para o exercício de funções de articulação curricular e de coordenação pedagógica, bem como para o desenvolvimento de atividades e medidas de apoio educativo”*.

Como esclarecido no Despacho n.º 10317/99, o crédito global é calculado, em cada ano letivo, de acordo com as seguintes variáveis: $CG = AC + DT + C + AE$ em que: CG – crédito global de horas letivas semanais, AC – número de horas destinado a atividades de articulação curricular; DT – número de horas destinado a direção de turmas em regime diurno, nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário; C – número de horas destinado a coordenação pedagógica de ano, ciclo ou curso, bem como de atividades de complemento curricular e de projetos de desenvolvimento educativo, nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário; AE – número de horas destinado a atividades e medidas de apoio educativo. Os critérios de distribuição do número de horas de redução letiva semanal destinadas às componentes C e AE são aprovadas pelo conselho pedagógico, sob proposta do presidente do conselho executivo ou do diretor.

¹² Lei que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão das escolas do continente. Esta lei foi depois alterada pela Lei n.º 29/99. Contudo, atualmente, o diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do continente é o Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril. Na RAM o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos consagra-se no Decreto Legislativo Regional n.º21/2006/M e resulta da alteração do Decreto Legislativo Regional n.º4/2000/M.

¹³ O cálculo do crédito global de horas é definido pelo Despacho n.º10317/99.

Ao nível da RAM, nos termos do Despacho n.º17/2006, de 4 de agosto, alterado pelo Despacho n.º17/2007, de 12 de julho, fixou-se um crédito global com referenciais a projetos de natureza transversal ao Sistema Educativo Regional. Decorrente da nova realidade da revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário, do estatuto do aluno e ética escolar, da nova perspetiva de recentrar os projetos da componente de complemento curricular sob a tutela da DRE num projeto único de formação pessoal e social congregador de todos os projetos avulsos e sem prejuízo da centralidade do currículo, foi necessário alterar os normativos de acordo com este novo enquadramento (Preâmbulo do Despacho n.º4/2012 de 29 de junho). É pois no número 2 do Despacho n.º4/2012 que se determina que aos estabelecimentos de ensino dos 2º e 3º ciclos do ensino básico secundário é atribuído um crédito global de horas semanais para as estruturas de gestão intermédia (nomeadamente da Coordenação de ACC), de articulação curricular e de coordenação pedagógica, bem como para o desenvolvimento de atividades e medidas de apoio educativo e de complemento curricular.

As ACC ao nível do 1º ciclo do ensino básico são regulamentadas pelo Despacho n.º14460/2008, de 26 de maio e pretende cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos deste nível de ensino, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que concretiza a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias consolidando o conceito de escola a tempo inteiro aquando do lançamento, em 2005, do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico.

Ao nível do 1º ano deste nível de ensino consideram-se ACC as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológicos e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: atividades de apoio ao estudo, ensino do inglês, ensino de outras línguas estrangeiras, atividade física desportiva, ensino da música e outras atividades que incidam nos domínios identificados. O apoio ao estudo e o ensino do inglês deverão ser obrigatoriamente incluídas nos planos de atividades dos agrupamentos de escolas para todo o 1º ciclo.

As ACC no 1º ciclo podem ser promovidas não só pelos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, mas também por autarquias locais, associações de pais e de

encarregados de educação e instituições particulares de solidariedade social (IPSS), através da celebração de acordos entre as partes. São de frequência gratuita e não se podem sobrepor à atividade curricular diária. É ainda clarificado que não podem ser realizadas para além das 18 horas.

É ao nível do regulamento interno que se define a organização das atividades educativas (nomeadamente de complemento curricular); a constituição dos órgãos colegiais, nomeadamente o Conselho Pedagógico, onde pode¹⁴ ter assento o Coordenador de ACC; competências e perfil do Coordenador de ACC; organização das ACC em clubes ou projetos e quem as pode dinamizar; competências dos responsáveis diretos pela dinamização destas atividades.

Como já dissemos as ACC podem ser dinamizadas no âmbito de *clubes* temáticos criados pela própria escola, sugeridos pela DRE ou outras entidades, em horário semanal específico durante o ano letivo e cujas regras internas são definidas pelo próprio clube; podem ainda ter o carácter de *projetos* sugeridos pela escola, DRE ou outras entidades, cujo funcionamento/horário é mais flexível (também podem ter horário semanal fixo) e gerido em função dos objetivos que se pretendem alcançar. Também podemos considerar o Desporto Escolar como uma ACC, na medida em que a disciplina/unidade curricular de Educação Física faz parte da matriz curricular dos vários níveis de ensino, surgindo depois o Desporto Escolar como um complemento às competências desenvolvidas. O Desporto Escolar é regulado pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, afeto à SRECRH, cabendo às escolas decidir as modalidades desportivas a dinamizar em cada ano letivo de acordo com os recursos humanos e físicos disponíveis e em função do projeto educativo. A participação e inscrição dos alunos nas ACC é facultativa.

O número de horas semanal destinado à dinamização de ACC é da responsabilidade da escola tendo em conta o seu crédito de horas. Excetuam-se os projetos propostos pela DRE cuja carga horária a atribuir é definida por esta direção.

Para percebermos como é que as ACC se materializam no horário semanal dos docentes, esclarecemos em primeiro lugar que aquele integra uma componente letiva e uma componente não letiva (artigo 72º do ECD). A componente letiva do horário do

¹⁴ A decisão da criação do cargo de Coordenador das ACC ou a sua extinção é da responsabilidade do Conselho Pedagógico (Artigos 21º e 22º, secção II do Decreto Legislativo Regional n.º21/2006/M – autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

docente diz respeito ao número de horas lecionadas e abrange todo o trabalho com a turma ou grupo de alunos durante o período de lecionação da disciplina ou área curricular não disciplinar (ponto 2 do artigo 74º do ECD). Invocamos ainda o artigo 82º do ECD (da RAM), onde se esclarece que a componente não letiva desse horário abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou ensino (ponto 1); o trabalho a nível individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica (ponto 2); o trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve integrar-se nas respetivas estruturas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a realização do projeto educativo da escola, podendo compreender: a colaboração em atividades de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade (ponto 3, alínea *a*)).

Nas situações de ausência de curta duração do docente, o ECD prevê, para efeitos da substituição do docente (ponto 6 do artigo 74º) a organização de atividades de enriquecimento e complemento curricular que possibilitem a ocupação educativa dos alunos, quando não for possível assegurar as atividades curriculares nas condições previstas nas alíneas anteriores.

Para a dinamização de ACC, a DRE sugere, a partir de ofício circular, um conjunto de projetos de formação pessoal e social. Ressalva-se contudo, que cada escola tem autonomia para criar os seus próprios projetos/clubes tendo em conta o seu próprio projeto educativo. As sugestões emanadas pela DRE são:

Tabela 1 - Projetos de formação pessoal e social propostos pela DRE 2012/2013

Projetos		Objetivo geral	Alunos destinatários
Apoio à língua portuguesa	Baú de leitura	Promover o gosto pela leitura e escrita.	Ensino básico e secundário
	Leitura performativa: projeto Ler com Amor, Associação Contigo Teatro	Motivar os alunos para a leitura e aperfeiçoar as competências de interpretação e compreensão de textos literários.	Ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário
Apoio à Matemática	Agente X	Resolução de problemas da matemática numa plataforma online	Alunos dos 5º, 6º, 7º e 8º anos.

Educação para a Saúde	Rede de Bufetes Escolares Saudáveis	Promoção de uma alimentação saudável.	Ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário
	Educação Sexual e Afetos	Promoção de comportamentos saudáveis e de vivências de relações interpessoais gratificantes, no sentido de efetivar a educação para a sexualidade e para os afetos.	Ensino básico (2º e 3º ciclos).
	Atlante	Facultar aos alunos informação geradora de atitudes e promover valores e competências necessárias para decidir de forma racional e autónoma perante a oferta de drogas.	Alunos dos 12 aos 16 anos (que frequentam o 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade).
Apoio às ciências e de educação ambiental	Prémio Fundação Ilídio Pinho	Motivar as crianças e jovens para a aprendizagem das ciências exatas.	Pré-escolar e ensino básico e secundário.
	Biodiversidade	Adoção de novas medidas e atitudes na promoção da Natureza.	Ensino básico (3º ciclo) e secundário
	EEQAI - escolas	Promover a eficiência energética e melhoria da qualidade do ar interior das escolas da RAM.	Pré-escolar e ensino básico e secundário.
	Eco-escolas	Encorajar ações, reconhecer e premiar o trabalho desenvolvido pela escola na melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização do ambiente.	Ensino básico, preferencialmente.
	Parque Natural – Educação Ambiental	Informar, sensibilizar e divulgar o património natural do arquipélago.	Pré-escolar e ensino básico e secundário.
	Programa de promoção e sensibilização ambiental –	Promover, sensibilizar e educar para a proteção, preservação, conservação e	Pré-escolar e ensino básico e secundário.

	Direção Regional de Florestas	valorização do ecossistema florestal da RAM.	
Cidadania	Parlamento Jovem Regional	Incentivar os jovens para uma participação cívica e política.	Ensino básico (3º ciclo)
	Parlamento dos jovens (nacional)	Educar para a cidadania, estimulando o gosto pela participação cívica e política.	Ensino básico (2º e 3º ciclos)
Educação para a segurança	Plano Regional de Educação Rodoviária	Contribuir para a redução da sinistralidade, mostrando os perigos do trânsito e promovendo comportamentos que promovam para a segurança dos cidadãos.	Pré-escolar e ensino básico e secundário.
	Projeto SHS – Escolas (Saúde, higiene e saúde nas escolas)	Promoção de uma cultura de segurança, higiene e saúde em contexto escolar.	Pré-escolar e ensino básico e secundário.
Educação para o empreendedorismo e educação financeira	Road Show for Entrepreneurship – RS4E	Facultar conhecimento e competências para o empreendedorismo	Ensino básico e secundário.
	Economia para o sucesso – Junior Achievement Portugal	Promover a literacia financeira na gestão de orçamentos e identificação de objetivos baseados nos interesses, valores e qualidades pessoais	Alunos do 8º e 9º anos de escolaridade.

Para além dos projetos mencionados na Tabela 1 existem ainda o projeto de expressões artísticas (teatro, música, por exemplo), o desporto escolar e os projetos que podem ser da responsabilidade de entidades externas à escola e à própria DRE, nomeadamente câmaras municipais, empresas privadas, museus, fundações ou associações das mais variadas áreas.

Como nota final deste segmento, de relevar que o XIX Governo Constitucional assume no seu Programa a educação como fator determinante para o futuro do país, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade do sucesso escolar. Com a publicação do Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, o governo pretende reforçar o espaço de decisão

dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Na alínea *p*) do artigo 3º (princípios orientadores) é feita referência ao enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola. Na secção II é clarificada a organização do currículo do ensino básico, sendo que no artigo 15º (formação pessoal e social dos alunos) é referido que as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa. Na secção IV (Gestão do currículo dos ensinos básico e secundário), no ponto 6, do artigo 20º, refere-se que em complemento das atividades curriculares devem os agrupamentos ou escolas não agrupadas organizar e realizar ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos. Estas ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos são indicadas na alínea *e*) do normativo supracitado como medida de promoção do sucesso escolar (artigo 21º).

3.5. A problemática do sucesso escolar

Para Cabanas (2002), o termo educação é como um “*poliedro de muitas faces*” porquanto se reconhece no conceito de educação aspetos tão variados como o ato do educador em relação ao educando, uma qualidade, um comportamento, um sistema escolar de um país, “*capital humano*”, desenvolvimento pessoal quando orientado, entre outros. Porém, tem uma visão mais pragmática para a definição do “*ato educativo*” já que o define, inequivocamente, como “*o exercício concreto da educação*” e por conseguinte “*a confluência da atuação do educador com a reação do educando, tendo como consequência o acesso deste a um nível de maior perfeição pessoal*” (Idem, p.60).

A ideia de sucesso escolar é hoje entendida em dois sentidos. Por um lado, surge associado ao desempenho dos alunos e por outro ao sucesso dos estabelecimentos de

ensino que atingem os seus objetivos melhor que os outros. Este processo de “fabricação” da excelência escolar é um processo social ancorado no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. Daqui se conclui que as questões do sucesso ou do fracasso “*não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor*” (Perrenoud, 2003, p. 15).

Quando falamos de sucesso escolar não podemos esquecer que está sempre dependente do contexto em que a escola e os próprios alunos se inserem. As mesmas competências podem ser avaliadas de forma diferente em dois estabelecimentos de ensino ou mesmo de uma turma para outra. Desta forma, um aluno médio pode ser tido como excelente numa turma com fraco rendimento e medíocre numa turma com elevado rendimento (Perrenoud, 2003).

Um outro aspeto indissociável do sucesso escolar é a sua avaliação, ou seja, a forma como esse sucesso escolar é “medido”. E, quando refletimos sobre as estratégias de avaliação do sucesso escolar, surgem múltiplas definições institucionais: uma mais tradicionalista, feita pelos professores, levada a cabo ao longo do ano e que se centra nas aprendizagens realizadas num contexto escolar específico e portanto não generalizável mas que é determinante para o seguimento do aluno no sistema; outra, independente do contexto escolar, produzida a partir do currículo formal e administrada em larga escala, de que são exemplo os exames nacionais, e que também é determinante para o prosseguimento de estudos; outra, com as mesmas características que a anterior mas com o intuito de “monitorizar” o sistema – as provas de aferição – assente no desígnio que “*o desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar pressupõe o estabelecimento de um sistema de avaliação de desempenho capaz de gerar indicadores que permitam verificar, simultaneamente, a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas letivas e pedagógicas, evidenciando os aspetos a alterar para a obtenção de melhorias significativas nos resultados dos alunos*” (Preâmbulo do Despacho n.º2351/2007¹⁵).

¹⁵ Despacho que clarifica a aplicação das provas de aferição nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Mais recentemente e pelo Despacho n.º 2162-A/2013 os alunos internos do 4º ano de escolaridade são automaticamente inscritos, pelos serviços de administração escolar, nas provas finais de Português e Matemática do 1º ciclo.

Como nos diz Perrenoud (2003), a avaliação e procura da excelência escolar são processos situados socialmente e passam por transações complexas, ancoradas no currículo vigente e na cultura da qual essa avaliação faz parte. Assim, não podemos confundir as competências desenvolvidas por uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. O sucesso ou o fracasso escolar não são inerentes aos alunos mas antes o resultado do julgamento feito pelo sistema relativamente à distância a que esses alunos se encontram comparativamente às normas de excelência escolar em vigor.

O mesmo autor (*Ob. cit.*) levanta ainda outra questão: distinguir sucesso escolar de sucesso educativo. Defende que o sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto de missões da escola. Considera ainda que deveria romper-se com a distinção simplista entre a instrução cognitiva e a educação mais afetiva e social uma vez que as aprendizagens fundamentais podem estar associadas a conceitos e conhecimento no seu sentido mais puro ou, por outro lado, a relações com o mundo, atitudes, valores. Quando limitamos as funções da escola à transmissão de saberes é porque desconhecemos a sua missão de civilização.

Perrenoud (2003, p. 21), considera ainda que a “*escola não tem o monopólio da educação*” e por isso, em vez de se falar em sucesso escolar deveria usar-se a expressão “sucesso escolar global”. O autor explica que grande parte dos saberes que numa primeira análise são escolares, na realidade são parcialmente construídos fora da escola, e em particular no seio das famílias. É pois a partir deste pressuposto que indica outras “instâncias” responsáveis por esse “sucesso escolar” como por exemplo os *media*, a rede de associações, a comunidade, os clubes desportivos, entre outros. Procurar medir esse “sucesso escolar global” colocaria em evidência a diversidade de concepções de vida e de educação que existe numa sociedade pluralista.

Da democratização e massificação do ensino verificou-se que as nossas escolas estavam apenas preparadas para ensinar quem vinha ensinado de casa, quem dominava o vocabulário das classes favorecidas e estaria, naturalmente, motivado. O problema da retenção parecia arrastar um outro, o do abandono escolar. O combate ao insucesso e abandono escolar tornam-se numa espécie de frente de luta política e social dos sucessivos ministérios da educação (Murcho, 2008).

Ainda que o insucesso atinja todas as categorias sociais, os jovens oriundos de meios desfavorecidos sofrem mais as suas consequências, nomeadamente, através das

sucessivas repetições, abandono escolar, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e tudo culminará numa saída da escola sem qualificações nem competências desenvolvidas ou reconhecidas. O que resulta deste insucesso pode ser gerador de exclusões que marcam os jovens para toda a vida no plano moral, humano e social (Delors, et al., 1996).

Sobre a questão do insucesso escolar Benavente (1990) recorda duas teorias para a sua explicação: a teoria dos “*dotes*” baseada nas capacidades intelectuais de cada indivíduo e a teoria do “*handicap*” sociocultural fundamentada na natureza social de cada um. Os estudos têm demonstrado que o sucesso ou insucesso não podem apenas atribuir-se a causas psicológicas individuais e que as desigualdades sociais são reproduzidas pela escola, legitimando-as. A partir dos anos 70, a análise da produção do insucesso escolar levou à transformação da própria escola no sentido de a adaptar às necessidades dos diversos públicos.

Na ótica de Perrenoud (2003, p. 22), “*um sistema de educação que siga as finalidades da lei corresponde a um momento da história das sociedades modernas*”. Há uma tendência para transformar a escola numa espécie de serviço a prestar às famílias. E se assim é, há que aceitar que haverá tantas conceções de sucesso escolar quantas famílias ou comunidades. Desta forma a sociedade deverá ocupar-se de oferecer a cada um os meios de realizar o seu próprio projeto educativo, “*do mesmo modo que os transportes públicos facilitam os deslocamentos sem ditar o destino dos passageiros*” (Ob. Cit.).

A ideia de sucesso escolar tem um significado eminentemente político, é uma conceção de democracia por continuar a tentar democratizar o ensino. O problema maior continua: explicar as desigualdades desse sucesso já que as condições de escolarização parecem as mesmas. Porém, como já dissemos anteriormente, o sucesso é um julgamento feito pela instituição no sentido de distinguir o que sabem os alunos na realidade. Quando se procura explicar o sucesso ou o fracasso não podemos ignorar que se tratam de construções sociais. O julgamento que se faz sobre o sucesso dos alunos baseia-se nas normas de excelência institucionalizadas e no qual intervém, não raras vezes, a representação que os professores e alunos têm do sucesso e do fracasso. E ainda dentro deste ponto de reflexão, relembremos o efeito Pigmalião tão patente nas nossas práticas. É inquestionável que as expectativas dos professores relativamente aos seus alunos afeta o próprio desempenho dos alunos. A visão positiva sobre o trabalho que os alunos realizam

atua como um estímulo. O inverso também se verifica. Uma postura de despreço compromete negativamente o desempenho nas tarefas escolares.

Para Perrenoud (2003, p. 26), “em vez de malabarismos com os indicadores e de salvar as aparências, os sistemas educacionais fariam melhor se esclarecessem os seus objetivos de formação e colocassem a avaliação de acordo com os seus objetivos e não o inverso. O currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria encarregar-se de discernir se está a ser assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação as escolas”.

A avaliação não deveria ter como resultado a seleção conseguida através do insucesso ou eternizando estereótipos que orientam alunos com más classificações para o trabalho manual e afastam os jovens das áreas das tecnologias e ciências. A avaliação quer-se orientadora, baseada num conjunto de critérios educativos e de uma previsão da futura personalidade do adolescente. E por tal, a escola deve chegar a uma ideia da real potencialidade de cada aluno, tendo em conta também, as necessidades do mercado. O caminho de entrada na vida adulta é normalmente escolhido ao nível do ensino secundário. A partir daqui, os jovens têm à disposição uma série de percursos educativos. Daqui se constata que a responsabilidade do ensino secundário é imensa uma vez que é durante esta fase da vida escolar que o futuro do aluno se molda e ganha forma (Delors, et al., 1996).

3.6. O que se perfila para os alunos do ensino secundário

Edgar Faure, numa carta (18 de maio de 1972) a René Maheu (Diretor Geral da UNESCO), dizia: “*O desenvolvimento tem por objeto a realização plena do homem, em toda a sua riqueza e complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos*”¹⁶.

¹⁶ Tradução nossa: “(...) le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements: individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et créateur de rêves” in FAURE, Edgar e outros, *Apprendre à être*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação UNESCO. Paris, Fayard, 1972.)

Na generalidade dos sistemas escolares, o ensino secundário tem constituído o segmento mais problemático. O progressivo e desigual alargamento do ensino obrigatório foi-se fazendo à custa deste setor e, muitas vezes, a partir de motivações e critérios diferenciados entre os países levando à criação de estruturas e perspetivas funcionais muito diferenciadas. Outro problema prende-se com a sua adequação às funções a que dá acesso nomeadamente a continuação de estudos ou o mundo de trabalho. Se por um lado as instituições de ensino superior com frequência põem em causa a qualidade do ensino que as precede por outro há muitas incertezas relativamente às relações ensino-emprego (Machado, 1995).

Estas incertezas são hoje, mais do que nunca, uma realidade agravada pelo problema das saídas profissionais e do desemprego. A questão do “proletariado intelectual” adquire, nos tempos atuais, uma pertinência inquestionável (Idem).

Na LSBE, é o artigo 9º que define os 7 objetivos do ensino secundário: “*assegurar a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento da intelectualidade*” (objetivos *a, b e c*); “*fomentar o interesse pelos valores nacionais*” (objetivo *d*); “*orientar para a formação profissional*” (objetivo *e e f*); “*criar hábitos de trabalho individual e em grupo e desenvolvimento do espírito crítico*” (objetivo *g*).

Após a publicação da LBSE, o ensino secundário tornou-se num ciclo terminal capaz de facultar formações de diversas áreas, ganha autonomia e para além da função de preparar os cidadãos para o prosseguimento de estudos, possibilita a inserção no mundo do trabalho. A partir de 2001, os currículos ganham mais especificidade e os cursos orientados para o prosseguimento de estudos ganham a designação de “Cursos Gerais” e os mais virados para a vida ativa “Cursos Tecnológicos”. Em 2004, a oferta no ensino secundário passa a enquadrar-se em quatro tipologias de cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos ou de dupla certificação: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Artísticos Especializados, Cursos Profissionais.

Em 2002 e com o intuito de “*assegurar à população ativa o cumprimento da escolaridade básica, associada a uma formação qualificante, possibilitando desempenhos profissionais mais qualificados e abrindo mais e melhores perspetivas de educação e formação ao longo da vida*” (Despacho conjunto n.º279/2002 – Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade), criam-se os CEF – Cursos de Educação e Formação. Inicialmente pensados para cumprimento do ensino básico, em 2004, com a publicação do

Despacho conjunto nº453/2004, aqueles cursos passam a possibilitar a conclusão do ensino secundário. Para além de visarem a diminuição da população jovem em situação de abandono escolar, os CEF apresentam uma estrutura curricular profissionalizante que integra quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática no contexto de trabalho. As ofertas formativas são múltiplas.

Em agosto de 2009, a Lei n.º85, estabelece o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Assume-se que o cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses, e que se quer seguro, contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos. Reconhece-se, também, que o ensino deve adaptar-se aos novos públicos, havendo por isso, necessidade de criar novas ofertas educativas e de adaptar currículos com conteúdos considerados relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos.

Passados 3 anos, é publicado o Decreto-Lei n.º176/2012 de 2 de agosto visando a regulamentação do regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. As medidas¹⁷ preventivas do insucesso e do abandono escolares para o ensino secundário são: encaminhamento para uma oferta educativa adaptada ao perfil do alunos, após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer das equipas de acompanhamento e orientação, implementação de um sistema modular, como via alternativa ao currículo do ensino regular, para alunos maiores de 16 anos, incentivo, tanto ao aluno como ao seu encarregado de educação, à frequência da escola cujo projeto educativo melhor responda ao percurso e às motivações de aprendizagem do aluno.

De facto, espera-se que a educação seja um veículo de transmissão eficaz de saberes adaptados ao recetor, solidificando competências para o futuro. À educação compete, também, encontrar e assinalar aprendizagens associadas a informação, muitas vezes efémera/inútil, que invade o quotidiano dos nossos jovens, procurando evitar a submissão e apego. Deverá, pois, orientar para projetos de desenvolvimento individuais ou

¹⁷ Alíneas a, b e c do artigo 5º, Capítulo III (Matrícula e frequência) do Decreto-Lei n.º176/2012 de 2 de agosto.

coletivos, fornecendo os mapas e bússolas para navegar no seio de uma sociedade complexa e agitada. A educação deve contribuir para o desenvolvimento holístico de cada um – espiritualidade, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade, promotor de um sentido crítico, de um pensamento autónomo e poder de decisão (Delors, et al., 1996).

Muitas esperanças e críticas que o ensino formal suscita parecem cristalizar-se no ensino secundário. Se por um lado pode ser visto como uma via de acesso a um estatuto social mais elevado, por outro é acusado de promover a desigualdade e de estar desfasado do mundo exterior, fracassando na preparação dos jovens para a entrada quer no ensino superior quer no mundo do trabalho. Em complementaridade a este último aspeto, é frequentemente apontada a pouca pertinência dos programas/conteúdos programáticos ou da sua irrelevância no desenvolvimento de atitudes e valores. Ao passo que o ensino básico deve ter como intuito responder às necessidades comuns da população, o ensino secundário deveria ser o período de revelação e desenvolvimento de talentos. As línguas, as ciências e outras áreas, deveriam ser enriquecidas e atualizadas por forma a refletir a globalização crescente dos fenómenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência para promoção de um desenvolvimento humano sustentável. A educação, a escola deve cultivar a criatividade e a empatia necessárias para serem, amanhã, cidadãos, atores e criadores (*Ob. cit.*). Residirá neste aspeto a relevância das atividades de complemento curricular?

3.7. Objetivos da investigação

Com este trabalho pretendemos clarificar alguns aspetos no percurso escolar dos alunos, nomeadamente, saber se:

1. A DRE reconhece que as ACC são importantes no percurso escolar dos alunos.
2. Os projetos e ACC propostos pela DRE visam o desenvolvimento de competências em diferentes áreas do conhecimento.
3. A conjuntura económica e financeira constitui um obstáculo à implementação e desenvolvimento das ACC.

4. Os documentos orientadores da escola preveem o desenvolvimento de ACC em consonância com a missão e visão da escola.
5. As ACC implementadas na escola espelham a sua autonomia e vão ao encontro das orientações da DRE.
6. O órgão de gestão da escola tem importância na implementação de ACC.
7. As ACC contribuem para o sucesso escolar.
8. Os melhores alunos não são os mais participativos nas ACC.
9. Os alunos dos cursos CCH são os mais participativos nas ACC.
10. Os alunos valorizam a participação nas ACC.

IV. Metodologia

4.1. Natureza do estudo

Por oposição ao método experimental de Galileu e ao positivismo de Comte que consideravam que a realidade é objetiva, podendo ser analisada e quantificada estatisticamente, num paradigma qualitativo a realidade não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideram (Sousa, 2009).

Existem, grosso modo, duas perspetivas básicas que podem caracterizar a investigação em Ciências da Educação. Uma primeira, *empírico-analítica*, mais próxima das Ciências Exatas ou Ciências Naturais, em que a investigação tem como objetivo explicar, prever e controlar os fenómenos. A segunda, numa perspetiva marcadamente antipositivista, define-se como *humanista-interpretativa*. Aqui, a par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa; interessa particularmente olhar aos significados e às intenções das ações humanas (Almeida & Freire, 1997).

Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2008) consideram a existência de complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas atendendo aos bons resultados obtidos pela combinação dessas duas perspetivas. Assim, uma análise das pesquisas efetuadas pelos defensores de cada uma destas perspetivas epistemológicas permite concluir que na prática, são poucos os investigadores que não recorrem à combinação das duas.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que um campo que era dominado por questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística, alargou-se, para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoas que designaram por *investigação qualitativa*.

A questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes que as quantitativas só se manteria se as investigações dependessem das metodologias. Porém, são as metodologias que devem adaptar-se aos propósitos e necessidades da investigação. Os investigadores mais recentes parecem ter ultrapassado a dicotomia da questão qualitativa-quantitativa, colocando-se numa posição eclética para procurar retirar a maior

informação possível do contexto da investigação, recorrendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos (Sousa, 2009).

Este estudo enquadra-se na metodologia do estudo de caso. Como nos diz Sousa (2009, pp. 137-138),

“o estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (...) Em investigação em educação, um caso refere-se geralmente a um sujeito que apresenta uma dada tipologia característica quer ao ser estudada numa perspectiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico”.

Pretendemos, a partir de uma escola, apresentar uma situação concreta situada na realidade educacional, que coloca uma determinada situação-problema que requer um diagnóstico e uma decisão, que se aborda de um modo total, procurando-se estudar todos os dados disponíveis (Mucchielli, 1997, citado por Sousa, 2009).

Segundo Yin (1994, p. 32), *“um estudo de caso é uma investigação empírica em que se investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.*

O estudo de caso apresenta a vantagem de concentrar as atenções do investigador e utilizar diversos instrumentos de avaliação sobre uma situação específica de tal forma que os diversos processos em curso podem auxiliar na compreensão da sua fenomenologia. Por outro lado, permite que haja um estudo mais ou menos aprofundado num curto espaço de tempo. Contudo, alguns críticos desta metodologia consideram que os dados não podem ser generalizados, o que coloca em causa a sua utilidade científica. Assim, ao estudar um caso isolado, contextualizado, este não serve de exemplo para outros casos noutras situações (Sousa, 2009).

Yin (1994), considera que o estudo de caso toma por objectivo um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e

o contexto não estão nitidamente demarcadas; o investigador utiliza fontes múltiplas de dados.

O estudo de caso caracteriza-se ainda por permitir a recolha de um grande número de informações e pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual ele se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (Bruyne et al., 1975, *citado por* Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 2008).

4.2. Sujeitos de investigação.

Dada a impossibilidade de serem considerados todos os indivíduos para um estudo, um aspeto essencial numa investigação é a definição da amostra ou dos grupos de sujeitos a considerar (Almeida & Freire, 1997).

Assim, quando a população em estudo é demasiado grande para a investigação que se pretende realizar, recorre-se à seleção de uma amostra, portadora de características que representem a população na sua totalidade (Sousa, 2009).

A este propósito também Hill & Hill (2002, p. 44), consideram que “*é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala*” e definem população ou universo como o “*conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões*” (Idem, p.41). Neste estudo, a população foi constituída pelos alunos que frequentam no ano letivo 2012/2013 o 12º ano do ensino secundário.

Tal como referimos, o ponto de partida deste estudo foi a entrevista feita à chefe de Divisão de Gestão de Projetos da DRE (integrada na Divisão de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional da DRE) com o intuito de compreender os motivos que estão na base da implementação de projetos de cariz extracurricular nas escolas da RAM e a importância que aquela divisão atribui a essas atividades no percurso escolar dos alunos.

Na segunda etapa deste estudo, já na escola selecionada, realizaram-se entrevistas ao presidente do órgão de gestão e à coordenação de atividades de complemento curricular.

A escolha da escola que serve de estudo para esta investigação advém de alguns aspetos que considerámos relevantes, nomeadamente dos bons resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário, da sua posição no *ranking* das escolas nos últimos

anos, da diversidade de atividades de complemento curricular implementadas e dos bons resultados acadêmicos dos alunos.

Neste estudo pretendemos avaliar a relevância que as atividades de complemento curricular têm no percurso escolar dos alunos. Por questões práticas, logísticas e financeiras, a abordagem dos sujeitos inicia-se partindo da perspectiva que a DRE tem sobre a questão, seguindo-se a visão do presidente do conselho executivo da escola e da coordenação das atividades de complemento curricular dessa mesma escola. Finalmente, numa terceira fase, procurámos conhecer a opinião dos alunos do 12º ano através da aplicação de inquéritos. A perceção dos alunos do 12º ano reveste-se de particular importância na medida em que experienciaram diferentes percursos escolares, reformas curriculares e exames nacionais e terão ainda participado em diferentes projetos e atividades extracurriculares.

4.3.Local de investigação

A escola escolhida é a maior da RAM com uma população discente de aproximadamente 2300 alunos distribuídos por cursos Científico-Humanísticos (CCH), Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Tecnológicos (CT) e Cursos Profissionais (CP). Os alunos do 12º ano representam, aproximadamente, 30% da população discente. Esta escola assume-se como pioneira na educação na RAM, não só pela sua história, mas sobretudo pelo legado cultural que caracteriza a sua existência. Nos sucessivos *rankings* escolares, esta escola tem apresentado o valor mais elevado da RAM e a nível nacional a sua posição também tem sido muito meritória atendendo ao número de exames nacionais realizados e usados para análise estatística.

No início do ano letivo em estudo (2012/2013), a escola pretendia dinamizar um conjunto de projetos/atividades de complemento curricular, cujas designações e principais objetivos passamos a apresentar:

- **RS4E: Road Show For Entrepreneurship:** promover o espírito empreendedor nos alunos.
- **Parlamento Jovem (Nacional):** promover o conhecimento sobre temas da atualidade; aprender técnicas de debate; desenvolver o espírito crítico;

- **Eco-escolas:** promoção da Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável;
- **Parque Natural-educação ambiental:** despertar o interesse pela preservação do ambiente;
- **Direção Regional de Florestas:** promover um ambiente saudável;
- **Clube de Dança:** envolver os alunos em atividades através da expressão corporal;
- **Clube de Música (coral):** desenvolver atividades lúdicas (musicais);
- **Clube de Ginástica Rítmica:** realizar a atividade física de forma regular;
- **Grupo de teatro:** desenvolver competências no âmbito da expressão dramática; organizar a semana do teatro (espetáculo de abertura e de participação no festival “Festival Carlos Varela);
- **Clube CineMoniz:** propiciar uma diversidade de experiências educativas, no sentido de abrir novas perspectivas em áreas não curriculares; promover junto dos alunos o gosto pelo cinema e pela arte de representar;
- **Clube “território - a nossa casa”:** sensibilizar para o conhecimento do património natural da RAM;
- **Clube de Ciências “Amigos do ambiente”:** despertar o interesse pela preservação do ambiente; promover um ambiente saudável;
- **Projeto “Equal” (Des.igual.mente):** formar novas mentalidades a partir do conceito de diferença; problematizar crenças, atitudes e comportamentos discriminatórios; promover o respeito pela diferença;
- **Curso de Inglês:** desenvolver competências linguísticas aplicadas a contextos reais;
- **Curso de Língua e Cultura Inglesa e Alemã:** adquirir conhecimentos de língua e cultura em inglês e alemão; aperfeiçoar conhecimentos que já possuem, melhorando a comunicação oral e escrita;
- **Projeto Português.com:** aprender a escrever bem; desenvolver a escrita através da net;
- **Projeto EnglishNet:** promover o gosto pela língua inglesa através das TIC;
- **Projeto Espaço Anjos:** prevenir os comportamentos de risco;
- **Projeto “Laboratório de guitarra”:** aprender as noções básicas de guitarra; educar para o sucesso dos alunos através da via artística;
- **Projeto Editorial (anuário):** elaborar o anuário; trabalhar a imagem gráfica do anuário; tratar publicações para o anuário;

- **Projeto “Escola Saudável”:** Conhecer parâmetros de saúde dos alunos, visando um acompanhamento no sentido de alterar alguns hábitos alimentares pouco saudáveis;
- **Projeto Delf:** aprofundar conhecimentos na língua francesa; permitir aos alunos obter um diploma do nível da língua francesa reconhecido internacionalmente (DELF *Scolaire* A2, B1 e B2);
- **Site ESJM:** trabalhar a imagem gráfica da escola; tratar publicações da responsabilidade da escola;
- **Clube Europeu:** promover o conhecimento sobre a europa; divulgar aspetos da cultura europeia.

4.3.1. Escolha da amostra

Sobre a seleção da amostra para aplicação dos inquéritos, percebemos logo à partida que o ideal seria que o estudo abrangesse toda a população. Contudo, verificamos que tal não era possível por variadas razões: a elevada dimensão da escola e da população discente, bem como o tempo necessário à sua concretização e os custos inerentes.

Assim, optamos por selecionar a amostra à qual estiveram subjacentes alguns critérios, nomeadamente, a representatividade da população, para que fosse possível proceder a uma extrapolação dos resultados *a posteriori*. No fundo, a amostra deverá ser o mais igual possível à população e possuir todas as características da mesma (Sousa, 2009).

De acordo com Sousa (2009), em ciências da educação existem diferentes procedimentos para a recolha de elementos da população para constituir uma amostra. Esses procedimentos podem dividir-se em dois grandes grupos: amostragem probabilística (aleatória, sistematizada, estratificada, agrupada e subagrupada) e a amostragem não-probabilística (de conveniência, por quotas, propositada, dimensional e bola-de-neve). O segundo grupo não apresenta fundamentação estatística, estando, por isso, sujeita a uma maior crítica em relação à validade dos seus resultados.

Neste estudo optamos por uma amostragem agrupada que se insere na amostragem probabilística, uma vez que procura maior rigor científico por se basear nas leis definidas

pelas teorias da amostragem, onde a população se encontra organizada, à partida, em grupos e subgrupos: áreas de formação, anos escolares e turmas.

Seguindo a ótica de Hill & Hill (2002, p. 49),

“o método de amostragem por clustres (unidades) é útil quando o Universo é grande mas os casos estão agrupados em unidades. O método consiste essencialmente em aplicar a amostragem aleatória a estas unidades. Por outras palavras, o investigador começa por extrair uma amostra aleatória de unidades e depois utiliza todos os casos dessas unidades”. (...) “O método de amostragem por unidades (clusters) tem a vantagem de ser muito útil quando foi difícil, ou impossível, conhecer todos os casos do Universo mas todos estes casos existem, naturalmente, em clusters. A desvantagem é que os clusters devem ser relativamente semelhantes de modo a que uma amostra aleatória de clusters possa ser uma amostra representativa dos casos do Universo”.

Como já referimos anteriormente, a nossa amostra contempla alunos do 12º ano. Na data da realização do estudo, este nível de ensino totalizava 744 alunos (378 rapazes e 366 raparigas), inscritos nos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Artes Visuais, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades, nos Cursos Tecnológicos de Informática, de Desporto, de Administração, de Ordenamento do Território e Ambiente e ainda os Cursos de Educação e Formação, vulgo CEF, de Técnico de Informática, Técnico de Multimédia e Técnico de Secretariado (Tabela 2).

Tabela 2 - População discente do 12º ano da escola selecionada (2012/2013)

Área de formação - Curso		Género		Total
		Masculino	Feminino	
CH*	Ciências e Tecnologias	152	204	356
	Artes Visuais	13	15	28
	Ciências socioeconómicas	29	27	56
	Línguas e Humanidades	45	74	119
Tecnológicos	Informática	21	0	21
	Desporto	56	13	69
	Administração	5	9	14
	Ordenamento do Território e Ambiente	13	1	14
CEF**	Técnico de informática	24	1	25
	Técnico de multimédia	9	5	14
	Técnico de secretariado	11	17	28
Total		378	366	744

*Cursos Científico-Humanístico; ** Cursos de Educação e Formação

Esta tabela permite verificar que existe uma grande disparidade no número de alunos inscritos nos diversos cursos. A disparidade é ainda visível ao nível do género, tal como atestam os cursos Tecnológico de Informática (em que não há indivíduos do sexo feminino), de Ordenamento do Território e Ambiente ou no Curso de Educação e Formação de Técnico de Informática, ambos só com um elemento do sexo feminino. Assim, optamos por definir como amostra 20% de cada um dos géneros a frequentar cada curso e obtivemos os valores que se encontram expressos na Tabela 3.

Tabela 3 - Amostra da população discente por género e curso

Área de formação - Curso		Género		Total
		Masculino	Feminino	
CH*	Ciências e Tecnologias	30	41	71
	Artes Visuais	3	3	6
	Ciências socioeconómicas	6	5	11
	Línguas e Humanidades	9	15	24
Tecnológicos	Informática	4	0	4
	Desporto	11	3	14
	Administração	1	2	3
	Ordenamento do Território e Ambiente	3	0	3
CEF**	Técnico de informática	5	0	5
	Técnico de multimédia	2	1	3
	Técnico de secretariado	2	3	6
Total		76	73	149

*Científico-Humanístico; ** Cursos de Educação e Formação

Definido que estava o número de indivíduos da amostra, a seleção dos elementos de cada grupo para aplicação dos inquéritos por questionário foi aleatória.

Importa lembrar que, para cumprimento dos objetivos da nossa investigação, foram feitas quatro entrevistas: chefe da Divisão de Gestão de Projetos da DRE, presidente do Conselho Executivo da escola selecionada e respetiva coordenação atividades de complemento curricular (dois docentes).

4.4. Instrumentos de recolha de dados

No seguimento do que foi dito, particularizam-se a partir deste ponto os instrumentos de recolha de dados para a investigação: análise documental, entrevistas e inquéritos por questionário.

4.4.1. Análise documental

Uma técnica usada para recolha/produção de dados foi a análise documental. Afonso (2005) define a análise documental como uma utilização de informação já existente em documentos já elaborados, com o intuito de obter dados para responder às questões da investigação. E considera que se devem distinguir entre *documentos oficiais* – os que se encontram nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, onde se incluem, por exemplo, projetos educativos, regulamentos internos, planos de atividades e ainda registos estatísticos; *documentos públicos* – artigos de imprensa, por exemplo e *documentação privada* – onde se incluem arquivos de escolas particulares, sindicatos, associações, entre outros.

A maioria dos projetos em ciência da educação exige a análise documental. Esta técnica pode ser usada para complementar informação obtida por outros métodos ou então pode constituir-se como um método de pesquisa central ou mesmo exclusivo (Bell, 2008). Quando esta análise incide sobre material rico e penetrante permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Com o intuito de dar uma visão clara e objetiva que a escola tem relativamente à implementação das atividades de complemento curricular, procedeu-se à análise dos documentos orientadores da escola, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno da Escola (todos disponíveis *online* na página *web* da escola). Esta análise será apenas sobre os pontos que vão ao encontro da oferta de complemento curricular e visa conhecer que tipo de atividades estão a ser dinamizadas na escola e a sua regulamentação interna.

4.4.2. Entrevista

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação face a face ou por intermédio do telefone. Podem distinguir-se entre

entrevistas estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas em função do dispositivo montado para recolha da informação fornecida pelo entrevistado (Afonso, 2005).

Na presente investigação recorreu-se a entrevistas semiestruturadas conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão. O guião é constituído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação; a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos; os objetivos ou questões podem desdobrar-se em vários itens usados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta (Idem).

Segundo Bell (2008, p. 137),

“a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada”.

As entrevistas encerram em si algumas desvantagens na recolha e análise da informação. Os dados obtidos não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular; a flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistador e numa total neutralidade do investigador (Quivy & Campenhoudt, 2008). Por outro lado, é uma técnica altamente subjetiva, havendo sempre o perigo de ser parcial (Bell, 2008).

As entrevistas foram feitas à chefe de Divisão de Gestão de Projetos da DRE, ao presidente do órgão de gestão da escola selecionada e ainda à coordenação de atividades de complemento curricular. Procurou-se manter a mesma estrutura em todas as entrevistas embora as questões tenham sido adequadas aos entrevistados de acordo com as funções que exercem.

Apesar de pré-definirmos um guião, as questões foram surgindo de acordo com o discurso e caminho que cada um dos entrevistados seguiu pois, como sugere Sousa (2009), depois de uma certa orientação o entrevistado deverá seguir uma linha de raciocínio, cabendo ao entrevistador intervir em momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão.

Antes da entrevista propriamente dita procedeu-se à apresentação institucional, seguindo-se um esclarecimento sobre o objetivo da investigação em curso e a relevância do entrevistado no processo. Solicitou-se a autorização para a gravação das entrevistas e foi garantida a confidencialidade dos dados obtidos.

A primeira fase é comum aos entrevistados e refere-se aos dados biográficos, nomeadamente, situação académica e profissional, tempo de exercício de funções e o modo como foram designados para os cargos que exercem.

Relativamente à entrevista realizada à chefe de divisão de gestão de projetos da DRE, numa segunda fase, queríamos conhecer as perceções que a DRE tem sobre os projetos e atividades de complemento curricular. Neste âmbito, começamos por questionar sobre as razões que justificam a existência da divisão de gestão de projetos na DRE, a sua missão, as principais características, concretamente pontos fracos, fortes e desafios. Depois, quisemos saber sobre os projetos que estão a ser apoiados pela DGP e os critérios usados para a sua criação e implementação. No seguimento deste tópico importava saber que estratégias são usadas para a sua divulgação. Partindo depois para um campo mais restrito, procuramos saber se os projetos/atividades de complemento curricular são um verdadeiro complemento ao currículo e se é possível que, para além disso, a dinamização das mesmas possa constituir-se como um contributo para o sucesso escolar. Perguntámos sobre eventuais obstáculos ao desenvolvimento de projetos/atividades de complemento curricular, se a conjuntura económica/política atual tem alguma influência sobre essa dinamização e se se sobrepõe às razões pedagógicas e educativas que sustentam a Divisão de Gestão de Projetos na DRE. Importava, neste momento, saber sobre a importância de parcerias que a DRE estabelece com outras entidades no desenvolvimento de projetos/atividades de complemento de curricular. No final desta fase, questionámos a chefe de divisão de gestão de projetos sobre o valor que a DGP atribui às atividades de complemento curricular.

O enfoque da terceira fase da entrevista foi a perceção que a DGP tem sobre a implementação dos projetos e atividades de complemento curricular nas escolas.

Começámos por questionar sobre a importância que o órgão de gestão das escolas terá na implementação de projetos e atividades de complemento curricular. Depois, quisemos saber que razões a DGP conhece que levem as escolas a participar em projetos e atividades de complemento curricular. Procurando dirigir a entrevista para uma vertente

mais analítica da DGP, perguntámos sobre o perfil das escolas que acolhem as propostas desta divisão e inquirimos se a divulgação dos projetos e atividades de complemento curricular é feita de igual forma para todas as escolas ou se há critérios diferenciados na divulgação. Neste sentido, importava também saber se existe alguma relação entre o sucesso dos projetos e o perfil das escolas. Seguidamente questionámos sobre a participação das escolas da RAM em projetos nacionais, nomeadamente, se haveria alguma escola que pudesse destacar-se nesse âmbito. Já na etapa final, quisemos saber se a DGP consegue estabelecer alguma relação entre o tipo de projetos e atividades de complemento curricular a que os alunos aderem e as opções no prosseguimento de estudos. No seguimento desta questão, perguntámos se a participação dos alunos em projetos e atividades de complemento curricular deveria ter algum peso na avaliação e consequentemente no prosseguimento de estudos. Terminámos a entrevista, indagando sobre o valor dos projetos e atividades de complemento curricular reconhecido por professores e alunos.

Seguindo a lógica do desenho investigativo descrito anteriormente, a entrevista que se seguiu foi ao presidente do conselho executivo de uma escola secundária pública. Como já explicámos, a primeira fase foi comum a todas as entrevistas e numa segunda fase procuramos conhecer a perceção que o presidente do conselho executivo tem sobre a implementação de projetos e atividades de complemento curricular. Começámos por procurar conhecer melhor a escola nomeadamente pontos fortes, fracos, desafios e as principais características dos alunos. Depois, sobre a orgânica da escola, quisemos saber se as atividades de complemento curricular vão ao encontro do PEE e se há limitações ao desenvolvimento das mesmas. Posteriormente, perguntámos sobre a forma como é incentivada a dinamização de projetos bem como sobre as estratégias usadas na sua divulgação. Seguiu-se uma questão que nos parece sempre pertinente que é saber se de facto os projetos e atividades dinamizadas se constituem como um verdadeiro complemento ao currículo. Procuramos em seguida entrar na dinâmica da escola e pedimos uma descrição do perfil do aluno que frequenta as atividades de complemento curricular, quais as atividades mais frequentadas, número de alunos envolvidos, ano letivo e curso que frequentam e se há mais rapazes ou raparigas envolvidos. Alargando novamente o campo da entrevista, pedimos uma definição de sucesso escolar e quisemos saber se, tendo em conta a posição da escola no *ranking* de 2012, esta escola é um exemplo de sucesso escolar. Procuramos, depois, saber que estratégias são usadas para avaliar a relação entre

sucesso escolar e a participação dos alunos em atividades de complemento curricular. Já na reta final da entrevista perguntámos sobre a influência que a conjuntura política e económica tem sobre a dinamização de projetos e atividades de complemento curricular. Tal como na entrevista anterior solicitamos uma opinião sobre a participação dos alunos em projetos e atividades de complemento curricular e a possibilidade de ser um critério de avaliação e, conseqüentemente, influenciar o prosseguimento de estudos; e sobre o valor dos projetos e atividades de complemento curricular reconhecido por professores e alunos.

Seguindo o mesmo procedimento das entrevistas anteriores, a terceira e última entrevista foi feita, simultaneamente, às duas coordenadoras de atividades de complemento curricular da escola que escolhemos para o estudo. Por tal, o guião da entrevista é muito similar ao da entrevista feita ao presidente do conselho executivo nomeadamente: caracterização da escola e alunos ao nível dos pontos fortes, pontos fracos e desafios; limitações ao desenvolvimento de projetos e atividades de complemento curricular; os projetos e atividades como verdadeiro complemento ao currículo; relação entre sucesso escolar e atividades de complemento curricular; relação entre a conjuntura política e económica atual e a implementação de atividades de complemento curricular; possibilidade de a participação em projetos e atividades de complemento curricular ser um critério de avaliação e ter relevância no prosseguimento de estudos; número de alunos inscritos e os cursos que frequentam; valorização das atividades por parte de alunos e professores. Para além do que já foi dito, quisemos ainda saber como as coordenadoras avaliam a participação dos alunos nestas atividades e como sentem a influência do órgão de gestão na sua dinamização. Questionámos sobre o tipo de projetos e atividades de complemento curricular que existem no momento na escola, critérios de seleção e estratégias de divulgação das mesmas, as que têm maior número de alunos inscritos e se as que constam no Plano Anual de Atividades da escola são da responsabilidade da DRE.

No final de cada entrevista agradecemos a colaboração e disponibilidade dispensadas.

4.4.3. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos representantes de uma população, um conjunto de questões relativas a determinada

situação. O inquérito por questionário de perspectiva sociológica demarca-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este instrumento é frequentemente usado em estudos de caso quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico (Afonso, 2005).

“A viabilidade do questionário como técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes. Por um lado, é necessário que assumam uma atitude cooperativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente. Por outro lado, é necessário que, ao responderem, digam o que efetivamente sabem, querem e pensam” (Idem, p.103).

As principais vantagens da aplicação deste instrumento constituem em proporcionar a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a várias análises de correlação e o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Porém, há algumas desvantagens a considerar. Os inquiridos são considerados independentemente das suas redes de relações sociais e a superficialidade das respostas pode levar a respostas que são simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes (Idem).

Na pesquisa que efetuámos, percebemos que a temática do complemento curricular/extracurricular não é recorrente em termos de investigação nas ciências da educação pelo que não encontramos inquéritos que pudessem ser adotados para os objetivos da nossa investigação. Assim, os inquéritos que de seguida descrevemos em detalhe, foram produzidos de raiz. Elaborámos as questões em função das variáveis traçadas e definimos o tipo de escala de resposta que seria mais adequada. Do inquérito constam questões fechadas de escolha múltipla – seleção de uma entre várias opções ou seleção de mais do que uma opção, e questões abertas de resposta restrita. Em questões direcionadas para o levantamento de concordâncias sobre determinados aspetos optamos pela escala de *Likert*.

Salvaguardou-se a privacidade e o anonimato dos envolvidos no preenchimento dos inquéritos.

Os inquéritos foram alvo de uma validação prévia tendo sido aplicados a uma amostra selecionada por conveniência e, depois das devidas reparações e correções, produziu-se a sua versão final.

Dividimos o questionário em duas partes, uma em que pretendemos fazer uma breve caracterização do aluno e numa segunda, conhecer a importância que a participação em atividades de complemento curricular teve no seu percurso.

Parte I: Dados pessoais e caracterização do aluno.

Questão 1 – Género. A partir desta questão pretendemos saber se é possível estabelecer alguma relação entre o género e outras variáveis do estudo, nomeadamente a participação em atividades de complemento curricular.

Questão 2 – Idade. Os alunos que frequentam o 12º ano, salvo raras exceções, terão no mínimo 16 anos e, caso completem o ensino secundário sem retenções, terão no máximo 18 anos. Este dado pretende inferir sobre eventuais repetições de anos.

Questão 3 – Média de conclusão do 11º ano;

Questão 4 – Disciplinas em atraso;

Questão 5 – Frequência no 12º ano. Nestas questões pretendia-se recolher dados que nos permitissem inferir sobre o sucesso escolar dos inquiridos.

Questão 6 – Perspetiva sobre o futuro. A partir desta questão queríamos saber que expectativas existem relativamente ao futuro em termos de prosseguimento de estudos.

Questão 7 – Razões pela opção do curso que frequentam. Com esta questão pretendia-se saber que razões que estão por trás da opção feita ao nível da seleção do curso em questão.

Questão 8 – Aspectos que podem contribuir para o sucesso escolar. A partir desta questão ambicionávamos saber, na ótica dos alunos, que aspectos são inerentes ao sucesso escolar. Para tal foi criada uma escala de concordância de “1” a “5”, onde “1” significa “discordo totalmente” e “5” “Concordo totalmente”. Optou-se por uma escala pelo facto de permitir uma uniformização das respostas e evitando a resposta aberta que torna o tratamento de dados muito mais complexo.

Questão 9 – Fatores que têm influência no sucesso escolar. Com esta questão desejávamos conhecer os fatores que têm influência no sucesso escolar na ótica dos alunos.

Parte II – Importância das atividades de complemento curricular

Questão 10 – Participação em atividades de complemento curricular. Nesta questão pretendíamos saber se os alunos frequentam atividades de complemento curricular. Aos alunos que responderam negativamente a esta questão solicitamos a justificativa dessa opção.

Às questões que a seguir descrevemos, apenas respondem os alunos que costumam participar em atividades de complemento curricular.

Questão 11 – Atividades de complemento curricular. Com esta questão pretendia-se saber que atividades de complemento curricular os alunos frequentaram.

Questão 12 – Tempo despendido com as atividades de complemento curricular. Nesta questão pretendia-se saber quanto tempo, semanalmente, os alunos despendem com as atividades de complemento curricular.

Questão 13 – Participação em atividades de complemento curricular. A partir desta questão pretendia-se estabelecer uma relação entre a vida escolar e a participação em atividades de complemento curricular.

Questão 14 – Participação em atividades de complemento curricular (razões). A partir desta questão pretendíamos saber que razões são apontadas pelos alunos para participar em atividades de complemento curricular.

Questão 15 – Participação atual em atividades de complemento curricular. A partir desta questão pretendia-se saber se os alunos atualmente frequentam atividades de complemento curricular.

Questão 16 – Participação na mesma atividade de complemento curricular durante a escolaridade. A partir desta questão pretendíamos saber se há alguma atividade de complemento curricular que se destaque e que seja mais apelativa.

Questão 17 – Caracterização genérica do funcionamento das atividades de complemento curricular na escola em questão. Nesta questão pretendíamos fazer uma caracterização geral sobre as atividades de complemento curricular. Para tal foi criada uma escala de

concordância de “1” a “5”, onde “1” significa “discordo totalmente” e “5” “Concordo totalmente”. Como já foi dito anteriormente optou-se por uma escala pelo facto de permitir uma uniformização das respostas e evitando a resposta aberta que torna o tratamento de dados muito mais complexo.

No que concerne à aplicação dos inquéritos, foram solicitadas as devidas autorizações quer à escola onde foram aplicados, quer à DRE.

A aplicação dos inquéritos contou com a preciosa colaboração da direção da escola que, de acordo com as instruções fornecidas em documento escrito, procedeu a uma distribuição aleatória, porém em função dos critérios definidos para a seleção da amostra. Foram distribuídos e recolhidos 149 inquéritos. O procedimento teve lugar durante o mês de fevereiro de 2013.

4.5. Variáveis em estudo.

De acordo com Almeida e Freire (1997), quando formulamos as hipóteses estamos, no fundo, a identificar as variáveis e a definir as suas relações, o seu papel na investigação.

As variáveis que aqui explicitamos vão ao encontro das questões de investigação e encontram-se subdivididas em três campos:

Variáveis da investigação em relação à DGP:

- Critérios de criação/implementação de projetos;
- Critérios de divulgação de projetos;
- Relação entre os projetos e sucesso escolar;
- Obstáculos ao desenvolvimento de projetos;
- Apoios ao desenvolvimento de projetos;
- Relação entre desenvolvimento de projetos/ACC e perfil da escola;
- Relação entre desenvolvimento de projetos/ACC e perfil do aluno;
- Relação entre projetos/ACC e avaliação dos alunos.

Variáveis da investigação em relação à escola:

- Relação entre ACC e PEE;
- Relevância das ACC;

- Obstáculos ao desenvolvimento de projetos/ACC;
- Critérios de divulgação de projetos/ACC;
- Tipo de ACC disponíveis;
- Critérios de definição de ACC a desenvolver;
- Importância do órgão de gestão na implementação de ACC;
- Relação entre ACC e o perfil do aluno;
- Relação entre ACC e sucesso escolar;
- Relação entre ACC e avaliação dos alunos;
- Valorização das ACC pelos alunos;
- Valorização das ACC pelos professores;

Variáveis da investigação em relação aos alunos:

- Curso frequentado;
- Género;
- Idade;
- Média de conclusão do 11º ano;
- Número de disciplinas em atraso;
- Frequência no 12º ano;
- Perspetiva sobre o futuro;
- Razão da escolha do curso (área de formação);
- Aspetos que contribuem para o sucesso escolar;
- Aspetos que têm influência no sucesso escolar;
- Participação em ACC;
- Razões da não participação em ACC;
- ACC frequentadas
- Tempo dedicado a ACC;
- Razões da participação em ACC;
- Perspetiva sobre as ACC.

Tabela 4 - Relação entre questões de investigação, variáveis e instrumentos de recolha de dados (entrevistas e inquérito).

Questão de investigação	Variável	Entrevistas			Inquérito	Documentos
		E1	E2	E3		
Que importância é atribuída pela DRE às atividades e projetos de complemento curricular?	Relação entre ACC e sucesso escolar.	B4, B7, B8, B13, C1, C2, C4, C5, C6, C9.				PEE PAE RI
Quais os critérios usados pela DRE na definição de projetos de complemento curricular a desenvolver nas escolas da RAM?	Critérios de criação/implementação de projetos.	B5				PAE
Que obstáculos se impõem ao desenvolvimento de ACC?	Obstáculos ao desenvolvimento de projetos/ACC.	B9, 10, B11.	B4, B14.	B5, B16.		
Como potenciar o desenvolvimento de ACC?	Critérios de divulgação de projetos. Apoios ao desenvolvimento de projetos.	B6, B12.	B5	B9		
Que aspetos são contemplados nos PEE, PAE e regulamento interno da escola para implementação, coordenação e dinamização das ACC?	Relação entre projetos/ACC e perfil da escola. Relação entre ACC e PEE. Relevância das ACC. Tipo de ACC disponíveis. Critérios de definição de ACC a desenvolver.		B3	B7, B19.		PEE PAE RI
Qual a importância do órgão de gestão na implementação, coordenação e dinamização das ACC?	Importância do órgão de gestão na implementação de ACC.		B5, B7.	B6	10, 16, 17.	
Que relação existe entre as ACC implementadas na escola e a missão da escola?	Relação entre projetos/ACC e perfil da escola. Relação entre ACC e PEE. Relevância das ACC.		B1	B8, B10.		PEE RI

Questão de investigação	Variável	Entrevistas			Inquérito	Documentos
		E1	E2	E3		
Que critérios estão na base da seleção das ACC implementadas na escola?	Tipo de ACC disponíveis. Critérios de definição de ACC a desenvolver.		B5, B15.	B8		PAE
Que relação existe entre a participação em ACC e o sucesso escolar?	Relação entre ACC e sucesso escolar. Relação entre ACC e a avaliação dos alunos. Aspetos que contribuem para o sucesso educativo. Aspetos que têm influência no sucesso escolar. Perspetiva sobre ACC.		B10, B11, B13.	B3, B11, B13, B18.	3, 4, 5, 9.	
Que tipo de alunos integram as ACC?	Género. Idade. Média de conclusão do 11º ano. Número de disciplinas em atraso. Frequência no 12º ano. Perspetiva sobre o futuro. Curso frequentado. Relação entre projetos/ACC e perfil do aluno. Valorização das ACC pelos alunos.	C7, C8.	B2, B8, B10.	B2, B11, B18.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.	PEE PAE
Que razões justificam a participação ou não participação dos alunos em ACC?	Relação entre projetos/ACC e perfil do aluno. Valorização das ACC pelos alunos. Aspetos que contribuem para o sucesso escolar. Aspetos que têm influência no sucesso escolar. Razões da não participação em ACC.		B16, B14.	B11, B17.	10, 16.	
Existe alguma relação entre o curso que os alunos frequentam e o tipo de ACC em que participam?	Relação entre projetos/ACC e perfil do aluno. Participação em ACC.		B9	B14, B18.	16, 12.	

Questão de investigação	Variável	Entrevistas			Inquérito	Documentos
		E1	E2	E3		
Existe alguma relação entre as ACC promovidas na escola e os resultados académicos obtidos pelos alunos que as frequentam?	Relação entre projetos/ACC. Perspetiva sobre ACC.		B10, B15.	B14, B17, B18.	3, 4, 5.	
Que importância é atribuída pela escola às ACC?	Valorização das ACC pelos professores. Valorização das ACC pelos alunos. Aspetos que contribuem para o sucesso escolar. Aspetos que têm influência no sucesso escolar. Tempo dedicado a ACC. Razões da participação em ACC. Perspetiva sobre ACC.	B7, C10.	B1, B6, B7, B15, B16.	B1, B11, B12, B13, B17, B20.	8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17.	PEE PAE RI

Legenda:

Entrevista E1 – entrevista à Chefe de Divisão de Gestão de Projetos da DRE;

E2 – entrevista ao presidente do conselho executivo;

E3 – entrevista às coordenadoras de ACC;

B “número” – questão da parte B da entrevista;

C “número” – questão da parte C da entrevista.

4.6. Técnicas de tratamento dos dados recolhidos

Para Afonso (2005), num trabalho empírico recolhe-se a informação quantitativa que é expressa em números, e a informação qualitativa constituída por textos. Contudo, a recolha destes dados constitui apenas a fase inicial do trabalho. A produção de conhecimento científico decorre com a organização e o tratamento dos dados recolhidos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 205) definem que,

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Relativamente à interpretação e apresentação dos dados Bell (2008), defende que os dados em estado bruto provenientes de inquéritos, entrevistas e outras estratégias de recolha de dados deverão ser registados, analisados e interpretados. Se estes dados estiverem soltos não têm qualquer significado para quem os lê e portanto deverão ser organizados por categorias. A mesma autora ressalva ainda que,

“o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa”(Idem, p.83).

A avaliação da qualidade dos dados centra-se em três critérios: fidelidade, validade e representatividade. O primeiro critério – *fidelidade*, refere-se à garantia de que os dados foram recolhidos e não houve fabrico dessa informação por parte do investigador. A *validade* dos dados é relativa à pertinência da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir. O terceiro critério – *representatividade*, relaciona-se com a envolvência dos sujeitos e contextos envolvidos no estudo, ou seja, espera-se que representem o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere (Afonso, 2005).

O tratamento de dados que a seguir apresentamos está estruturado em quatro fases e pretende ir ao encontro das questões que norteiam a presente investigação. Numa primeira fase serão apresentados os dados relativos à análise documental dos documentos

orientadores da escola; a segunda será dedicada à análise das entrevistas, na terceira o enfoque será dado aos questionários e numa quarta fase procederemos a uma análise bivariada e triangulação.

As **entrevistas** realizadas foram alvo de uma análise de conteúdo. Para Sousa (2009), a análise de conteúdo tem como intenção analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente e profundo, oculto sob o aparente. Segundo Cohen e Manion (1987) *citados por* Sousa (2009, p. 264),

“o objetivo concreto da análise de conteúdo é a transformação de documentos qualitativos em dados qualitativos”.

Na ótica de Quivy & Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, documentos oficiais, declarações políticas, entre outros. A análise de conteúdo obriga o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas ou próprias, ou seja, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros. Esta técnica permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis. Por outro lado, tem como objecto uma comunicação reproduzida num suporte material o que faculta um controle posterior do trabalho de investigação. Contudo, o que resulta desta análise é difícil de generalizar dado que os limites e os problemas colocados por estes métodos variam muito de um para outro.

Sobre os aspetos menos vantajosos desta estratégia Sousa (2009, p. 266), acrescenta que,

“as palavras podem conter sentidos e significados diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica”.

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Depois de uma leitura de pré-análise, procedemos como sugere Bardin (2011), a uma análise por categorias e subcategorias que formamos de acordo com a própria estrutura da entrevista e de acordo com as questões de investigação. A partir deste tipo de análise pretende-se, após a leitura do texto, fazer uma triagem de itens de sentido. A autora esclarece que as categorias permitem agrupar elementos de acordo como as suas características comuns sob um título genérico.

No que concerne aos inquéritos, realizamos um tratamento estatístico com recurso ao *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17.0. O tratamento estatístico dos inquéritos decorreu em duas etapas: primeiro um tratamento/análise mais descritiva, seguindo a ordem dos próprios itens que o constituem, procurando sempre ir ao encontro das questões de investigação e das variáveis de estudo. Numa segunda fase procedemos a uma análise bivariada para tentarmos perceber relações entre duas variáveis.

Para Quivy & Campenhoudt (2008), a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que aqueles foram recolhidos por meio de um inquérito por questionário. Esta estratégia é vantajosa por conferir precisão e rigor, permitir uma manipulação rápida e eficaz das variáveis e exibir com clareza os resultados. Porém, é de admitir que nem todos os factos pertinentes são quantitativamente mensuráveis e por outro lado, o dispositivo *per si*, não clarifica o significado das relações que se estabelecem.

Também para Sousa (2009, p. 291),

“entre as técnicas de análise de dados, a estatística tem vindo a adquirir um papel preponderante. Mesmo as perspetivas qualitativas mais radicais têm vindo a usar cada vez com maior frequência o tratamento estatístico nas suas investigações de tal modo que nos dias hoje nem se faz distinção entre perspetivas qualitativas e quantitativas. É a investigação que requer esta ou aquela metodologia, independentemente das posições teóricas do investigador”.

V. Estudio empírico

5.1. Análise e interpretação dos documentos

Projeto Educativo de Escola

O PEE encontra-se disponível para consulta na página *web* da escola e divide-se em cinco secções: introdução, caracterização da escola, vida na escola: ritmo e funcionamento, identidade e princípios orientadores e avaliação do projeto educativo. Define-se a missão da escola por “... *garantir uma formação integral, assegurando a todos os alunos uma plena integração e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania*”, e a visão “*uma escola de referência, assente nos pilares da tradição e da inovação, e que pretende garantir uma educação/ ensino de excelência*”.

A referência às ACC surge na secção “Vida na Escola: Ritmo de funcionamento” onde são elencados os clubes/projetos de complemento curricular dinamizados na escola. Estas atividades são apresentadas como “pilares estratégicos da escola” numa perspetiva de “orientar os jovens para uma formação integral”.

No seguimento da missão da escola e, ao encontro dos princípios orientadores da implementação de atividades de complemento curricular, na secção IV “Identidade e princípios orientadores” defende-se que “*a educação visa contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania e tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno suportado nas aprendizagens, na aquisição de saberes, capacidades, competências e atitudes*”; “*a educação responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho*”; “*a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram*” e “*a escola deve proporcionar vivências pluralistas, valorizar pensamentos divergentes, estimular a criatividade, contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo, num princípio de valorização e de heterogeneidade e apostar no empenho crítico e criativo*”.

No que diz respeito aos objetivos definidos, salientamos “*promoverá uma educação integral e virada para a cidadania*”.

Do que foi dito, é possível concluir que a escola ao entender a educação como um processo que contribui para a formação integral do aluno, assume as ACC como um aspeto fundamental nessa construção do aluno, da pessoa, do cidadão.

Regulamento interno da escola

O regulamento interno da escola divide-se em cinco partes: I – princípios gerais, instalações e regime de funcionamento; II – estruturas de direção, administração e gestão; III – estruturas de gestão intermédia, serviços especializados de apoio educativo e outros; IV – direitos e deveres dos membros da comunidade escolar; V – disposições finais e transitórias. A primeira referência a ACC (referidas no documento como atividades de enriquecimento curricular) surge no artigo 15º aquando da sugestão de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos em aulas de substituição “*quando não for possível realizar atividades curriculares letivas (...) devem ser organizadas (...) atividades de enriquecimento curricular que possibilitem a ocupação efetiva dos alunos (...), entre outras, as seguintes atividades educativas: b) clubes temáticos; g) Atividades oficinais, musicais e teatrais*”. Na alínea m), do artigo 58º, do capítulo III, parte II (composição do Conselho Pedagógico) esclarece-se que o coordenador de ACC tem assento neste órgão de gestão intermédia que é “*o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente*”. No artigo 102º, da parte III, são esclarecidos alguns aspetos relacionados com as funções do coordenador de ACC, nomeadamente, sobre a responsabilidade da criação ou extinção do cargo (responsabilidade do Conselho Pedagógico), nomeação (da responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo) subjacente a critérios que definem um perfil – “*o dinamismo, a capacidade de diálogo, a responsabilidade, o gosto pelo trabalho em equipa, a abertura à mudança e a capacidade para a intervenção cultural, a capacidade para descobrir e estimular as potencialidades individuais e coletivas, e a capacidade para gerir os recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição*”. As competências do coordenador de ACC são definidas no artigo 103º, também na parte III, e, entre outras, compete ao coordenador “*propor, dinamizar e coordenar exposições, conferências, debates, seminários e outras atividades no âmbito das atividades recreativas*

e culturais, do apoio aos valores culturais locais e regionais e da defesa do património local e regional, tendo em conta os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria cultural e com outras a que possa prestar ou receber colaboração”.

No artigo 123.º, secção IV (Comissão coordenadora das atividades de enriquecimento curricular) as ACC são definidas como *“um conjunto de atividades não curriculares que se desenvolvem para além do tempo letivo dos alunos e que são de frequência facultativa”*. Na mesma secção, no artigo 124.º, esclarece-se a natureza e finalidade das ACC: *“têm uma natureza lúdica, cultural e formativa a fim de ser proporcionada e facilitada a formação integral, a realização pessoal do educando, a ligação da Escola com o meio, a solidariedade e o voluntariado e desenvolvimento da dimensão europeia na educação”*.

A organização das ACC encontra-se explicitada no artigo 125.º onde se define que as ACC são organizadas em Clubes/Grupos de livre designação e que podem integrar alunos, professores, especialistas e outros membros da comunidade. São ainda determinadas as normas de funcionamento desses clubes, como por exemplo, que a aprovação de projetos de cada clube/grupo passa pelo Conselho Pedagógico. Os projetos apresentados ao Conselho Pedagógico deverão conter a indicação do monitor responsável, a descrição da natureza e objetivo do projeto, forma de organização interna, atividades a desenvolver, tempo semanal necessário, data de apresentação das atividades, número mínimo e máximo de participantes, formas e momentos de avaliação das atividades. É referido que estes projetos devem constituir parte integrante do Plano Anual de Atividades de escola a ser aprovado pelo Conselho Pedagógico. O artigo 126.º faz referência à organização interna dos clubes, designadamente, que *“dentro de cada Clube/Grupo deve ser promovido um relacionamento informal entre os participantes que livremente se comprometem a desenvolver as atividades que constituem o seu projeto, assegurando a prossecução dos respetivos objetivos”*.

Importa ainda acrescentar que nos artigos 127.º e 128.º são definidas as competências do monitor do clube/projeto e avaliação de resultados, respetivamente. A avaliação dos resultados é feita por cada monitor de cada clube/projeto que, anualmente, elabora um relatório dessa avaliação a entregar ao órgão de administração e gestão, *“tendo em consideração a apreciação do trabalho realizado em função dos objetivos*

estabelecidos e o grau de envolvimento e interesse manifestado pelos participantes na concretização das atividades”.

Plano Anual de Escola

O ponto que antecede a especificação das ACC dinamizadas na escola refere-se ao sucesso/insucesso dos alunos no ano letivo 2011/2012. No que toca ao ano terminal do ensino secundário, os valores percentuais relativos a alunos que concluíram este nível de ensino são: 58% do Curso de Ciências e Tecnologias, 72% do Curso de Línguas e Humanidades, 59% do Curso de Ciências Socioeconómicas, 59% do Curso de Artes Visuais, 42% do Curso Tecnológico de Desporto, 28% do Curso Tecnológico de Informática, 75% do Curso de Ordenamento do Território e Ambiente e 90% do Curso Tecnológico de Administração.

No tópico relativo a ACC, estas encontram-se divididas em três campos: Projetos, Parlamento Jovem Regional e Clubes. Relativamente aos projetos são mencionados os seguintes: GeoNet, EnglishNet, Português.com, CineMoniz, Multimédia, Espaços Anjos, Editorial, Escola Saudável, Equal, Curso de Inglês, Curso de Alemão. Os clubes existentes na escola são: Clube de Ciências “Amigos do Ambiente”, Clube de Dança, Clube de Música, Clube de Teatro, Clube “O território – a nossa casa” e Clube Europeu.

O Plano Anual de Escola alicerça-se em quatro pilares: relação pedagógica-autonomia do aluno e participação-educação para a cidadania; valorização dos recursos humanos da escola como instrumento fundamental para o sucesso e qualidade; articulação entre as diversas estruturas de coordenação pedagógica e entre estas e a comunidade; identificação e seleção das ações de melhoria do projeto de autoavaliação da escola. Para consecução da “*relação pedagógica-autonomia do aluno e participação – educação para a cidadania*”, as ACC são definidas como estratégia para o cumprimento de dois objetivos principais: criar condições para uma maior participação dos alunos da escola (por exemplo através da criação de contextos de educação para a cidadania através dos projetos “Escola Saudável”, “Espaço Anjos”, “Projeto Pares”) e sensibilizar e envolver de uma forma ativa e crescente, os alunos no seu próprio processo de aprendizagem (por exemplo através da promoção de atividades de complemento curricular, nomeadamente, Desporto Escolar, Clubes de Dança, Curso de Inglês e Alemão, “O Território- a nossa casa”, CineMoniz, Amigos do Ambiente, Clube de Música, Espaço Anjos, Escola Saudável, Clube Net

(EnglishNet, GeoNet, Português.com, PLNM, Banco de Tempo, Projeto Multimédia, Ginástica rítmica e acrobática). As ACC são ainda referenciadas quando se pretende “*reforçar formas de articulação das diversas estruturas da escola, desenvolver e potenciar iniciativas e projetos que possam contribuir para uma melhor imagem da escola e acentuar a sua própria identidade, organizar e melhorar a qualidade e funcionamento dos espaços internos e externos da nossa escola*” para consequimento da “*articulação entre as diversas estruturas de coordenação pedagógica entre estas e a comunidade*”, nomeadamente através da dinamização de atividades e projetos da escola: semana dos clubes e projetos, XXI festival regional do teatro escolar, dia da escola saudável, feira da amizade, celebrações comemorativas e efemérides, exposições, concursos e campanhas de solidariedade.

5.2. Análise da entrevista à Chefe da Divisão e Gestão de Projetos da DRE

Tabela 5 - Entrevista à Chefe da Divisão de Gestão de Projetos da DRE

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Caraterização e funcionamento da DGP da DRE	Razões da existência da DGP	“(…) oferecer às escolas projetos que proporcionem o desenvolvimento integral das crianças”.
	Missão da DGP	“(…) incentivar práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas na área do enriquecimento do currículo com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.
	Caraterização da DGP	Pontos fortes: “a equipa”; “as parcerias que temos estabelecido”. Pontos fracos: “constrangimentos financeiros”;
	Projetos apoiados pela DGP/Parcerias	“projetos de formação na área pessoal e social dos alunos”; “a escola tem autonomia para desenvolver os seus próprios projetos ou outros que cheguem de outras entidades”; “temos muitas parcerias: continente-modelo, FNAC, PSP”; “(…) as empresas têm responsabilidade social (...) é uma mais valia esta interação”.
	Critérios da DGP para a criação/implementação de projetos	“Tentamos seguir sempre as diretrizes (...) do Ministério da Educação”; “criamos projetos de apoio a áreas mais críticas como o Português e a Matemática”.
	Estratégias de divulgação da DGP	“correspondência oficial”, “ <i>site</i> da SREC”.

Perceções da chefe da DGP da DRE sobre as ACC	Definição de ACC	“A escola tem que ser mais do que o programa da disciplina”; “Temos que proporcionar outras experiências aos jovens”; “É importante haver uma transdisciplinaridade nos projetos”; “...os projetos não são obrigatórios...”.
	Relação ACC/sucesso escolar	“Não tenho dados objetivos”; “nós sentimos (em conversa com professores) que os melhores alunos participam neste tipo de projetos (parlamento jovem, educação para o empreendedorismo, prevenção rodoviária)”;
	Obstáculos ao desenvolvimento de projetos e ACC	“Conjetura atual económica e política”; “Dificuldade na gestão do currículo no sentido de arranjar espaços para o desenvolvimento de projetos”.
	Valorização das ACC pela DGP	“A divisão foi criada (para) ... incentivar práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas na área do enriquecimento do currículo com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.
Implementação dos projetos e ACC nas escolas	Papel do órgão de gestão da escola na implementação de ACC	“É impossível a DRE assumir o papel de tudo”; “Os órgãos de gestão informam-nos que a escola está envolvida em determinados projetos”;
	Relação entre perfil de escola e tipo ACC dinamizadas	“Não consigo estabelecer uma relação entre a escola e os projetos”; “Há escolas que têm a tradição de participar num determinado projeto (...) durante anos”.
	Critérios de divulgação das ACC	“Divulgamos de igual forma para todas as escolas”.
	Participação das escolas em ACC	“Há escolas que destacam no desenvolvimento de um projeto e outras noutra”; “Há escolas que participam em projetos nacionais”; “Algumas escolas desenvolvem projetos que não passam pela DRE”.
	Caraterísticas dos alunos que participam nas ACC	“Nós sentimos (em conversa com professores) que os melhores alunos participam neste tipo de projetos (parlamento jovem, educação para o empreendedorismo, prevenção rodoviária)”;
	Avaliação dos alunos participantes nas ACC	“Quando se empenham (os alunos) e são bons naquilo que fazem, arranjam tempo para participar nas outras coisas (ACC)”.
		“Não podemos pensar nisso (avaliação) porque os projetos não são obrigatórios (...) um aluno pode participar num projeto (...) mas pode sair a meio do ano”; “É difícil fazer uma avaliação que tenha peso na estrutura curricular”; “No primeiro ciclo existe uma avaliação”; “Penso que daqui por uns anos (...) vai haver algum peso (...) na avaliação e no prosseguimento de estudos”.

	Perceção da DGP sobre a valorização das ACC.	“Nós temos professores que estão em projetos desde o momento em que nasceram”; “escolas que têm muito gosto em desenvolver projetos e isso reflete-se nos alunos”.
--	--	--

A ótica da chefe da divisão de projetos da DRE vai ao encontro daquilo que se preconiza na LBSE. Esta divisão, antes de mais, pretende oferecer às escolas projetos de desenvolvimento integral das crianças e jovens que frequentam as escolas da RAM. Este desenvolvimento compreende as competências inerentes ao currículo que se materializa na componente letiva das escolas e depois, as competências pessoais e sociais. No fundo, esta é, pois a própria missão da divisão: *“incentivar práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas na área do enriquecimento do currículo com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos”* (Opinião da Chefe da DGP). Percebemos que aquilo a que a divisão se propõe está alicerçado na equipa de colaboradores e ainda nas parcerias que se estabelecem. Porém, reconhece-se que a divisão não é alheia aos constrangimentos financeiros, sendo este aspeto apontado como um ponto menos favorável.

Existem vários projetos apoiados pela divisão de projetos da DRE. Esses projetos podem ter múltiplas vertentes e, por tal, vão ao encontro de uma multiplicidade de saberes. É reconhecido que as escolas podem desenvolver os seus próprios projetos ou outros que lhes cheguem a partir de diversas entidades. A este propósito consideramos importante ressaltar que a nossa entrevistada reconhece nas parcerias, - empresas, câmaras municipais, outras - que se estabelecem, uma responsabilidade social importante, sendo uma parte integrante da engrenagem educativa em que cada escola se constrói.

Sobre os critérios que estão subjacentes à criação dos projetos, percebemos que a divisão de projetos da DRE procura ir ao encontro do poder central, chegando a evocar o Decreto-Lei n.º139 de 5 de julho de 2012, já anteriormente explicitado. Ainda assim, a divisão procura que sejam desenvolvidos projetos que possam servir de apoio a *“áreas mais críticas como o Português e a Matemática”*.

Os projetos, depois de elaborados/fundamentados, são publicitados de acordo com os trâmites regulamentares: correspondência oficial, a partir da qual as escolas são informadas das designações dos projetos e dos seus principais objetivos e também na página *web* oficial da DRE.

No que concerne às percepções que a chefe de divisão da gestão de projetos da DRE tem sobre as atividades de complemento curricular, retivemos que a “*escola tem que ser mais do que o programa da disciplina*” e a partir daqui é importante que se proporcionem outras experiências educativas aos jovens promovendo a transdisciplinaridade.

Relativamente à possível relação entre a participação em ACC e sucesso escolar, percebemos que não existem dados objetivos suscetíveis de apurar se existe uma relação entre as duas variáveis. Contudo, a chefe da divisão de projetos da DRE reconhece através do contato que mantém com os professores das ACC que há bons alunos envolvidos nestas atividades.

A questão económica e política atual voltou a ser apontada como um obstáculo ao desenvolvimento de projetos e ACC. No fundo, parece que o poder central, sendo a solução constitui simultaneamente o problema. E se a questão económica/política ganha aqui, como em qualquer lado hoje, a categoria de *cliché*, é também verdade que a segunda razão apontada como um obstáculo se prende com a dificuldade, na gestão do currículo, em “*arranjar espaços para o desenvolvimento de projetos*” e, portanto, a questão política volta a ser mencionada ainda que com outros contornos.

Sobre a possibilidade de haver uma relação entre a natureza/tipo de atividades/projetos dinamizados e o perfil da escola, a chefe de divisão reconhece que não consegue estabelecer uma relação. Refere contudo, que há escolas que tradicionalmente participam em determinados projetos.

A divisão de projetos da DRE não tem critérios especiais/específicos de divulgação de projetos, ou seja, a divulgação das propostas da DRE é feita de igual forma para todas as escolas. Este aspeto prende-se com o facto de o sucesso e a participação das escolas em projetos da responsabilidade da DRE, ou outros, ter sido muito diversificada ao longo dos anos. Isto é, há escolas que se destacam nuns projetos e outras noutros, não havendo por isso uma escola que se evidencie por ter melhores resultados por ter participado mais vezes num projeto. Reconhece ainda que há escolas que pelo facto de participarem em projetos nacionais ou da iniciativa da própria escola acabam por não recorrer à DRE. Neste caso, as escolas dão a conhecer à DRE que participam em determinados projetos mas o seu desenvolvimento e conclusão acaba por ser um aspeto interno da escola.

Sobre as características dos alunos que estão envolvidos nas ACC, a chefe de divisão de projetos da DRE apurou através das conversas que tem os professores dinamizadores, que os alunos que estão envolvidos nas atividades são os melhores. E acrescenta que se houver um empenho por parte dos alunos é possível “*arranjar tempo para participar nas outras coisas (ACC)*”.

Já na reta final da nossa entrevista, quando questionada sobre a possibilidade de a participação dos alunos constituir-se como um critério de avaliação, a chefe de divisão de projetos da DRE reconhece que, sendo a participação neste tipo de projetos facultativa e por vezes temporária, é difícil fazer uma avaliação que tenha peso na avaliação dos alunos. Apesar disso, admite esperançosamente a possibilidade de que no futuro a participação dos alunos em ACC tenha peso na avaliação e conseqüentemente, no prosseguimento de estudos.

A chefe de divisão de projetos da DRE reconhece que, grosso modo, as escolas têm gosto em desenvolver projetos e isso reflete-se nos alunos; recorda que há escolas a participar em projetos desde a sua criação há anos.

5.3. Análise das entrevistas ao presidente do Conselho Executivo e aos Coordenadores de Atividades de Complemento Curricular

A tabela 6 sintetiza os aspetos que consideramos mais pertinentes das respostas às questões que fazem parte das entrevistas.

Para facilitar a interpretação dos dados optámos por identificar os entrevistados, colocando as seguintes abreviaturas: P – Presidente do Conselho Executivo; C1 – Coordenador de ACC; C2 – Coordenador de ACC.

Tabela 6 - Entrevistas ao Presidente do Conselho Executivo e Coordenadores de ACC

Categoria	Subcategoria	Unidade Registo
Caraterização da escola	Pontos fortes	“Tradição”; “Património enorme”; “Os pais querem que os filhos venham para esta escola”; “... voltada fundamentalmente para o ensino superior”; “as ciências (o ensino das)”; “bons resultados a nível nacional”; “as atividades de complemento curricular (...) fundamental” – P “preparação dos alunos para a universidade” – C1 “quase total abnegação dos professores nesta

		escola”; “(...) trabalho com empenho”; “primeiro lugar (<i>ranking</i>)”; “(...) ambiente de confiança nos gestores” – C2
	Pontos fracos	“é uma escola muito grande (...) o que torna difícil a gestão”; “Nem sempre é possível atuar de forma personalizada com os alunos” – P “falta de recursos financeiros” – C1
	Alunos	“têm um perfil excelente (...) quer a nível curricular, quer a nível de comportamento” – P “Num universo de tantos alunos (...) há pontualmente situações desagradáveis”; “a nível cultural (...) há de tudo”; “alunos oriundos de todas as camadas sociais”; C2
	ACC e PE	“O PEE aponta para a formação da cidadania (...) e por isso as atividades de complemento curricular fazem parte integrante do nosso projeto educativo”; “É fundamental preparar o jovem para que possa ser um cidadão de corpo inteiro na sociedade” - P
Implementação das ACC	Constrangimentos	“Situação socioeconómica do país (...) e da região” – P “falta de verbas” – C2 “só a parte financeira” – C1
	Incentivo	“A partir da elaboração do plano de atividades”; “sensibilização a partir de setembro” - P
	Divulgação	(através da própria orgânica da escola); “Também tentamos incentivar os pais (...) aproveitamos as reuniões com os pais para falar sobre a importância desses projetos na formação dos jovens” – P “divulgamos os concursos que a DRE propõe”; “comunicação social”; “placards”; “site da escola” – C2 e C1.
	Participação dos alunos (<i>Questão apenas colocada às coordenadoras de ACC</i>)	“empenhados” – C1 e C2. “não sabemos se há mais rapazes ou raparigas a participar nas ACC” – C1
	Apoio do órgão de gestão (<i>Questão apenas colocada às coordenadoras de ACC</i>)	“Total apoio do conselho executivo”; “apoiam tudo” – C1
	Parcerias da escola (<i>Questão apenas colocada às coordenadoras de ACC</i>)	“secretaria da cultura, secretaria regional da educação, turismo (secretaria regional), ambiente (secretaria regional) (...) secretaria da juventude”; “contamos muito com o ambiente (secretaria regional)” – C1
	Tipo de ACC/Projetos (<i>Questão apenas colocada às coordenadoras de ACC</i>)	“existem imensos: (...) multimédia, net, inglês, ciências, ambiente, coro da escola” – C1
	Crítérios para a	“os professores apresentam os projetos (...)”

	dinamização de ACC (<i>Questão apenas colocada às coordenadoras de ACC</i>)	se tiverem viabilidade, o conselho pedagógico aceita (..) se for uma coisa para encher horas não se aceita” – C2
Relevância das ACC	Significado das ACC	“a escola na sua autonomia pode a esse nível (implementação de ACC) fazer a diferença”; “as ACC são fundamentais e complementam, no sentido verdadeiro, a parte curricular”; “enriquecem o jovem na sua dimensão de cidadania” - P
	Razões da existência de projetos e ACC (<i>Questão apenas colocada às coordenadoras de ACC</i>)	“passamos (professores) mais tempo da escola” – C2
	Alunos	“Os alunos que integram essas atividades têm melhor aproveitamento e sentem-se melhor na escola”; “sentem a escola como sendo parte de si próprios”; “integração”; “valorizam a escola, sentem-se entusiasmados, honram a escola”; “meio caminho andado para o sucesso” – P
	Destaques	“Clube de Teatro”; “Grupo de dança” – P “todos trabalham bastante (...) não destaco nenhum (clube)” – C1 e C2.
	Relação ACC/cursos	“Temos (alunos) de todos (os cursos)” - P
	Avaliação das ACC	“O peso na avaliação de atitudes e valores (nessa perspetiva) é de 10%”; “fazemos questão de não valorizar apenas a parte curricular” – P “são coisas diferentes (avaliação e atividades de complemento curricular)” – C2
	Valorização das ACC –pelos professores	“Hoje o professor envolve-se”; “(Hoje) conseguimos ajustar a parte curricular com a parte não curricular”; “os professores valorizam a parte do complemento curricular (...) faz parte” - P
	Valorização das ACC – pelos alunos	“Logicamente que valorizam” – P “(valorizam) imenso” –C2.
Definição de sucesso escolar	“Processo holístico que integra todos os pontos de um ser humano”; “cidadão de corpo inteiro (...) com sucesso na parte académica, (...) social, (...) cultural, (...) humana”; - P “controlo da turma em todos os sentidos” ; “conseguir transmitir os meus conhecimentos e ter feedback” – C2	

Sobre a escola, percebemos pelas entrevistas, que há um grande sentido de identidade com a cultura escolar. A tradição e o património são invocados como pontos fortes da escola aliados aos bons resultados obtidos nos exames nacionais, numa escola

assumidamente voltada para o acesso ao ensino superior e onde as atividades de complemento curricular merecem um especial destaque. São ainda mencionados aspetos como o ambiente de confiança na gestão e uma “*total abnegação*” por parte dos professores. A elevada dimensão física da escola surge como um ponto fraco pois o grande número de alunos torna a gestão mais difícil, quer ao nível do exercício das funções quer na proximidade aos alunos, impeditiva de “*atuar de forma personalizada*”. Os entrevistados não são alheios à situação financeira do país, tendo sido a “*falta de recursos financeiros*” mencionada, também, como um ponto fraco. Sobre os alunos, percebemos que, excetuando algumas “*situações desagradáveis*”, a maioria tem um “*perfil excelente*” quer na parte curricular, quer a nível comportamental. Ainda numa análise mais abrangente, é referido o Projeto Educativo de Escola que aponta para a formação da cidadania, sendo as atividades de complemento curricular mencionadas como peça importante nessa entrosagem.

Voltando o nosso foco de análise para as ACC, a situação económica do país e da região é mencionada como um dos principais constrangimentos à sua implementação. Ultrapassado este reconhecimento, o incentivo e a divulgação das ACC seguem as diretrizes sugeridas na própria lei. Há propostas de ACC que depois de aprovadas irão constar num plano de atividades que para além da divulgação na escola (por exemplo, *site* da escola e placards), recorre-se à comunicação social e ainda as reuniões com os encarregados de educação, a partir das quais se tenta sensibilizar para a importância do envolvimento em projetos na formação dos jovens.

Relativamente à participação dos alunos nas atividades de complemento, a partir das entrevistas percebemos que não é feito qualquer estudo estatístico sobre o número, género e curso frequentado dos alunos que participam. É, contudo, reconhecido que os alunos, neste particular são muito “*empenhados*”. As ACC recebem um “*total apoio*” do conselho executivo e à sua dinamização aliam-se as parcerias com a Secretaria Regional da Cultura e da Educação, Secretaria Regional do Turismo, da Juventude e particularmente com a Secretaria Regional do Ambiente.

No que concerne ao tipo de ACC, são múltiplas as áreas de abrangência. Existem projetos na área da multimédia, das línguas, das ciências, do ambiente, da expressão artística, entre outros. Os projetos que existem atualmente na escola passam pela aprovação

do conselho pedagógico, que atesta da sua relevância, pois “*se for uma coisa para encher horas não se aceita*”.

Relativamente à relevância das ACC, o presidente do conselho executivo considera que “*a escola, na sua autonomia pode, a esse nível, fazer a diferença*”, reconhecendo que as atividades são fundamentais no complemento ao currículo obrigatório particularmente no enriquecimento do jovem na sua dimensão de cidadania.

É difícil estabelecer uma relação direta e objetiva entre a participação dos jovens nas ACC e o seu aproveitamento escolar. Contudo, constatou-se que “*os alunos que integram essas atividades têm melhor aproveitamento e sentem-se melhor da escola*”, “*sentem a escola como sendo parte de si próprios*”, “*valorizam a escola, sentem-se entusiasmados, honram a escola*”, o que constitui “*meio caminho andado para o sucesso*”.

Reconhecida que ficou a importância das ACC no percurso escolar, quisemos saber se há projetos que se destacam. Neste sentido foram referidos os clubes de teatro e dança embora se salvaguardasse a ideia de que “*todos trabalham bastante*”.

Sobre a possibilidade de a participação em ACC ter algum peso na avaliação, o presidente do conselho executivo considera que esse aspeto já se encontra contemplado nos parâmetros relativos às atitudes e valores com um peso na avaliação final de 10%. Porém, constatamos que na ótica das coordenadoras das atividades da escola, não existe ligação entre a participação dos alunos em ACC e a respetiva avaliação, porquanto nos afirmam que são “*coisas diferentes*”. Daqui depreendemos que não deva haver relação entre a participação dos alunos naquelas atividades e a sua avaliação interna.

Sobre o sucesso escolar, o presidente do conselho executivo define-o como “*um processo holístico que integra todos os pontos do ser humano*”, e considera que o sucesso faz do aluno um “*cidadão de corpo inteiro (...) [com] sucesso na parte académica, (...) social, (...) cultural, (...) e humana*”. As coordenadoras consideram que ter sucesso escolar é o professor ter o “*controlo da turma em todos os sentidos*”, e conseguir *feedback* dos conhecimentos transmitidos.

Já na reta final da nossa entrevista procuramos saber se as ACC são valorizadas por alunos e professores, e não apenas aqueles que se envolvem diretamente. Do que foi dito, retivemos o “*hoje*”. O presidente do conselho executivo considera que sim, “*hoje o professor envolve-se*”, sendo possível “*ajustar a parte curricular com a parte não*

curricular”. As coordenadoras de atividades reconhecem que os próprios alunos, também “*valorizam imenso*”.

5.4. Análise dos questionários aos alunos.

5.4.1. Análise descritiva

A grande maioria dos alunos (46,3%) que integra a amostra frequenta o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias¹⁸, aspeto que já esclarecemos no ponto 3.2.1. da presente dissertação.

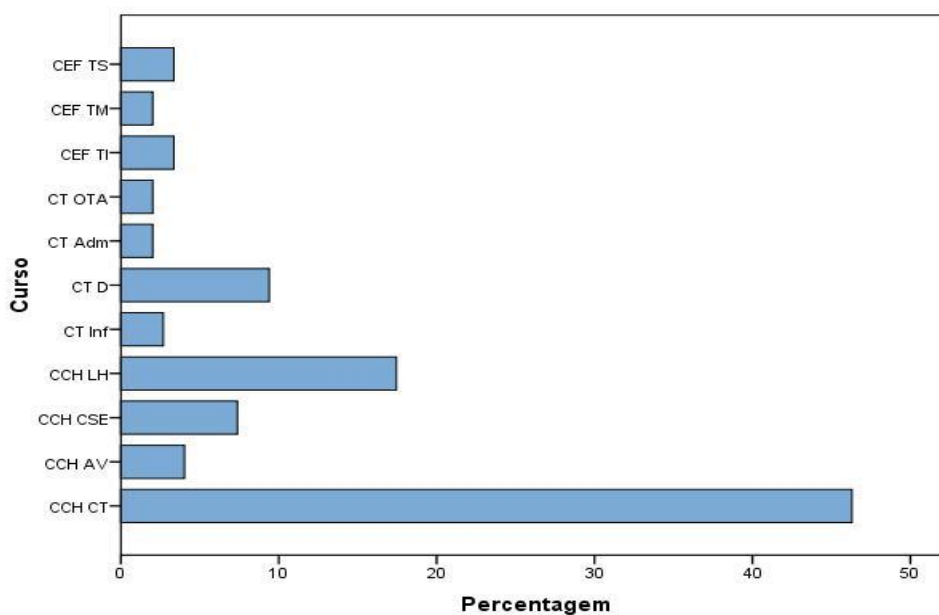


Figura 1 - Cursos frequentados pelos alunos inquiridos.

Da amostra de alunos selecionada 51% são do sexo masculino e 49% do sexo feminino (Figura 2).

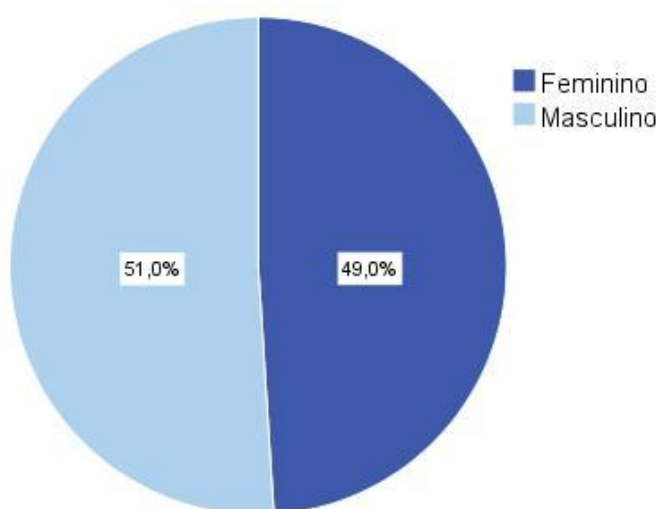


Figura 2 - Distribuição da amostra por género.

¹⁸ Por força do critério usado na definição de amostra.

Pela análise da figura 3, podemos verificar que, a maioria dos inquiridos (43%) tem 17 anos e que o intervalo de idades se situa entre os 16 anos e os 21 anos.

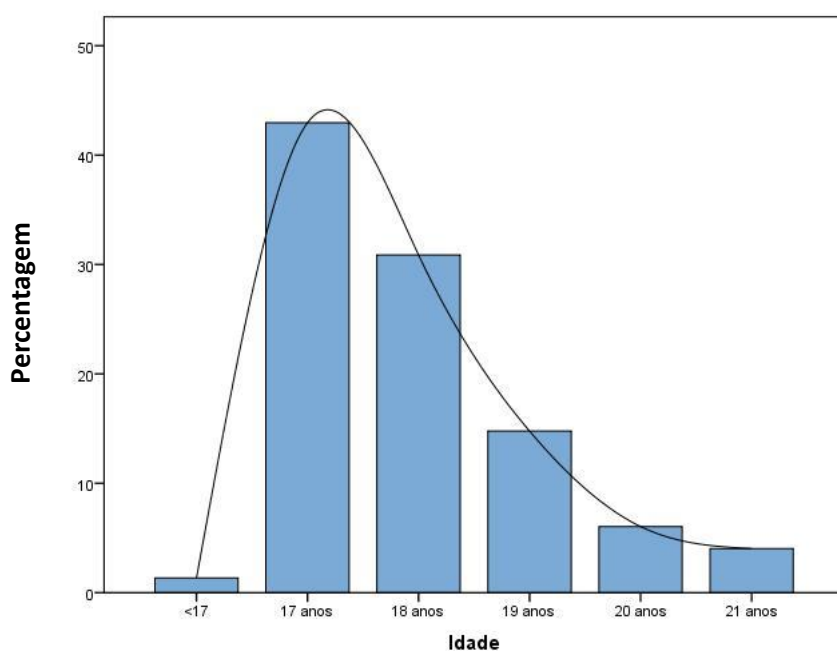


Figura 3 – Idade dos alunos inquiridos

A partir da figura 4 verificamos que 30,2% dos alunos tem uma média de conclusão de 11º ano com classificações que se situam entre os 12 e os 14 valores e 28,2% reportam-se a médias entre os 14 e os 16 valores. Quase 10% dos alunos têm médias entre os 16 e os 17 valores e aproximadamente 14% tem média superior a 17 valores.

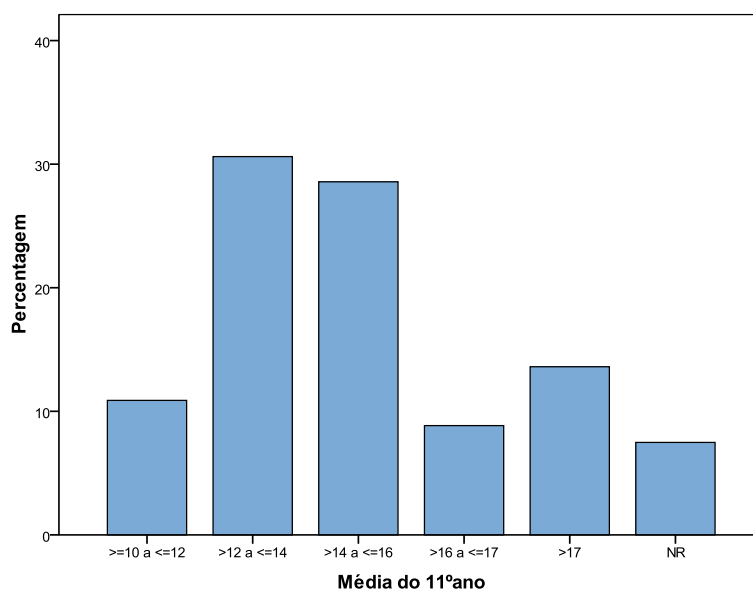


Figura 4 - Média de conclusão do 11º ano

Os resultados espelhados na figura 5 vão ao encontro do que se verificou anteriormente. A grande maioria dos alunos que fazem parte da nossa amostra não tem disciplinas em atraso (77,9%).

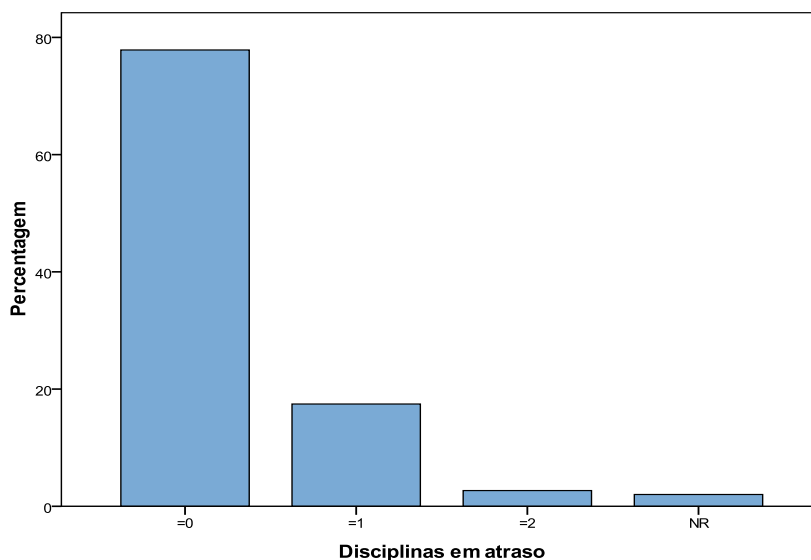


Figura 5 - Número de disciplinas em atraso

O gráfico da figura 6 refere-se ao número de vezes que cada aluno frequentou o 12º ano e é possível verificar que 89,3% dos alunos está a frequentar pela primeira vez o 12º ano.

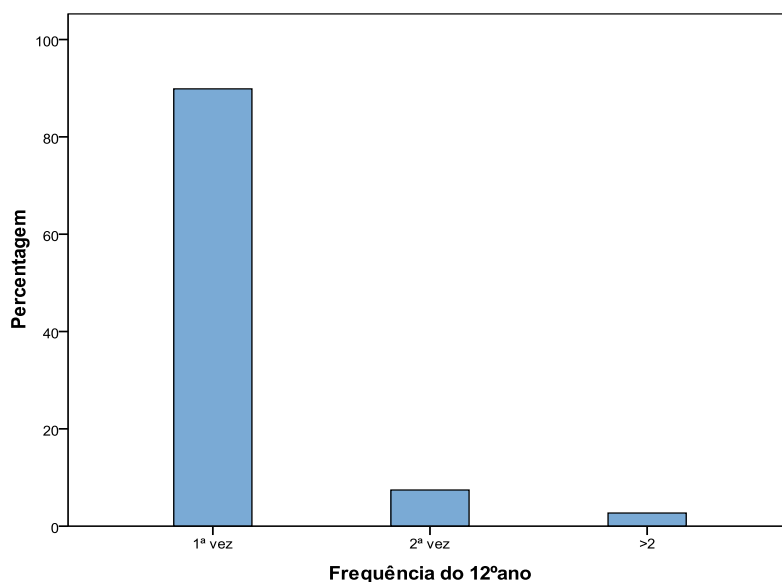


Figura 6 - Frequência no 12º ano

A figura 7 expõe a perspectiva sobre o futuro dos alunos. É bastante satisfatório para qualquer profissional em educação verificar que a maioria dos alunos pretende prosseguir os estudos (82,5%) e que 49,7% tem inclusive uma ideia específica sobre a área onde pretende enveredar. As áreas de formação superior mencionadas são múltiplas, e vão desde a Saúde ao Desporto, passando pelo Direito e Gestão até às Engenharias.

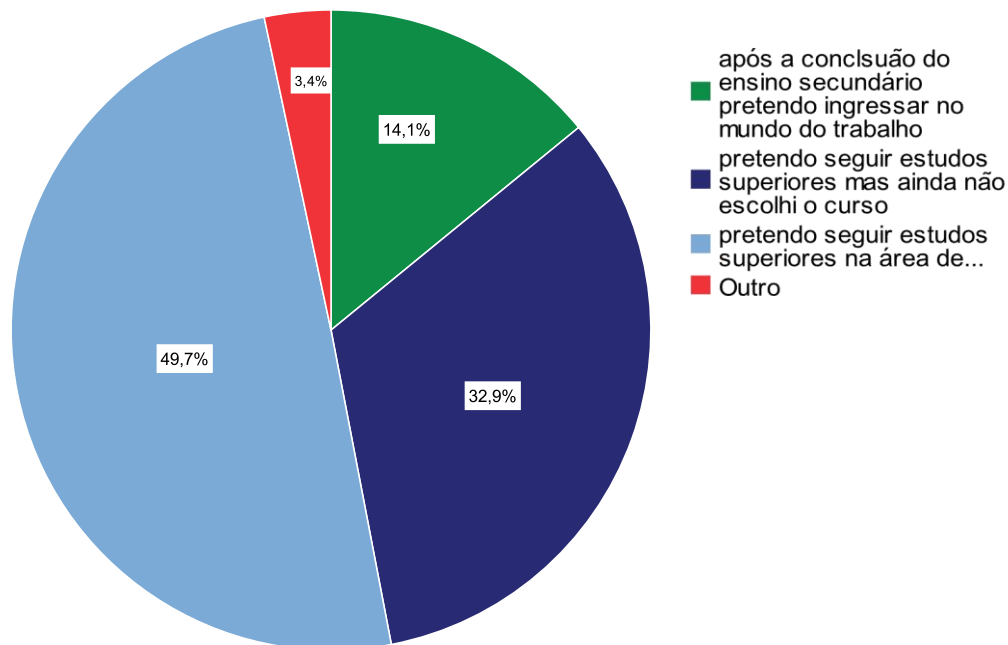


Figura 7 - Perspetiva dos alunos sobre o futuro

Quando inquiridos sobre a razão da escolha do curso (Figura 8), 43% considera ter vocação para a área que frequenta; 1,3% não responderam (NR) e 8,7% apontaram outras razões, sendo que a referida com maior frequência foi “mais saídas profissionais” (2,68%). Ainda que fora do âmbito da nossa investigação, não podemos deixar de reparar que apenas 6% dos inquiridos faz referência à influência familiar na escolha do curso que frequentam.

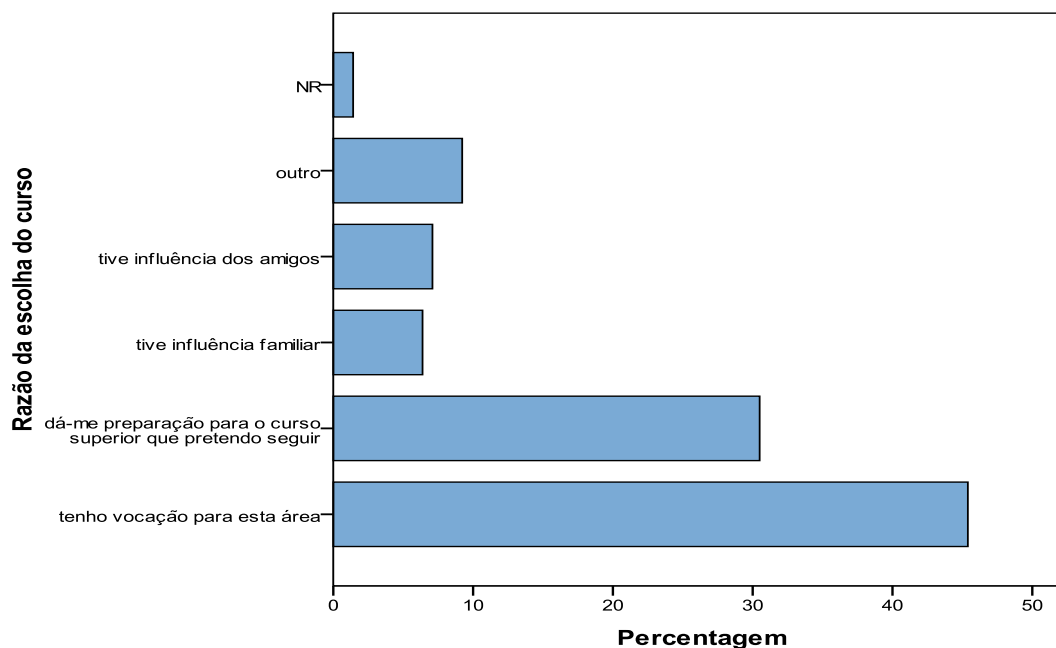


Figura 8 - Razão da escolha do curso frequentado.

Questionamos os alunos sobre os aspetos que poderiam contribuir para o sucesso escolar. Elaboramos uma lista e solicitamos que escolhessem 5 desses aspetos. Do maior para o de menor frequência: 124 alunos seleccionaram “*ser assíduo*”, 109 “*fazer sempre os trabalhos de casa*”, 106 “*ser participativo durante as aulas*”, 104 “*estudar todos os dias*” e 88 consideraram “*ter bom comportamento*”. No que diz respeito ao facto de a participação em ACC contribuir para o sucesso escolar, apenas 40 seleccionaram este aspeto.

Tabela 7 - Aspetos que contribuem para o sucesso escolar.

	Frequências
Ser assíduo	124
Fazer sempre os TPC	109
Ser participativo durante as aulas	106
Estudar todos os dias	104
Ter bom comportamento	88
Não ter disciplinas em atraso	76
Ser pontual	60
Participar em ACC	40

Sobre o impacto que alguns fatores podem ter no sucesso escolar (Tabela 8), importa mencionar que há apenas um fator que se reveste de alguma neutralidade (não concorda, nem discorda) e que diz respeito à dimensão da escola – 36,9% dos alunos “não concorda nem discorda” que este aspeto possa ser um fator influente. Verificamos ainda

que os fatores com maior relevância são “*boas relações com os colegas*” (41,6%), “*professores com boa preparação científica*” (47%) e “*professores com boas práticas pedagógicas*” (51,7%). De salientar ainda a “*atuação disciplinar exigente*” reconhecida por 51,7% dos alunos. No que concerne a ACC, os resultados são bastante significativos uma vez que 45,6% dos alunos concorda que a diversidade destas atividades pode contribuir para o sucesso escolar e que a valorização da sua participação também é relevante (37,6%). Na tabela verificamos que 43% dos alunos considera que a sua identificação com a escola constitui um fator relevante no sucesso escolar.

Tabela 8 - Fatores que na ótica dos alunos podem ter influência no sucesso escolar (valores percentuais).

	1	2	3	4	5
Boas relações com os colegas	1,3	1,3	8,7	47	41,6
Dimensão da escola	6	19,5	36,9	32,2	5,4
Escola com boas instalações e equipamentos	1,3	3,4	9,4	49	36,9
Identificação dos alunos com a escola	1,3	4,7	32,2	43	18,8
Diversidade de atividades de complemento curricular	1,3	3,4	33,6	45,6	16,1
Reconhecimento do mérito académico pelos professores	0	2,7	18,1	50,3	28,9
Professores com boa preparação científica	0	1,3	6,7	45	47
Professores com boas práticas pedagógicas	0	2	7,4	38,9	51,7
Atuação disciplinar exigente	2,7	4,7	28,2	51,7	12,8
Valorização da participação nas atividades de complemento curricular	2,0	11,4	32,9	37,6	16,1

Legenda: **1** – Discordo totalmente; **2** – Discordo; **3** – Não concordo nem discordo, **4** – Concordo; **5** – Concordo totalmente.

Entrando agora no ponto mais específico da nossa investigação e sobre a participação dos alunos em ACC, verificamos a partir da figura 9 que 74,5% dos inquiridos não costuma participar nessas atividades.

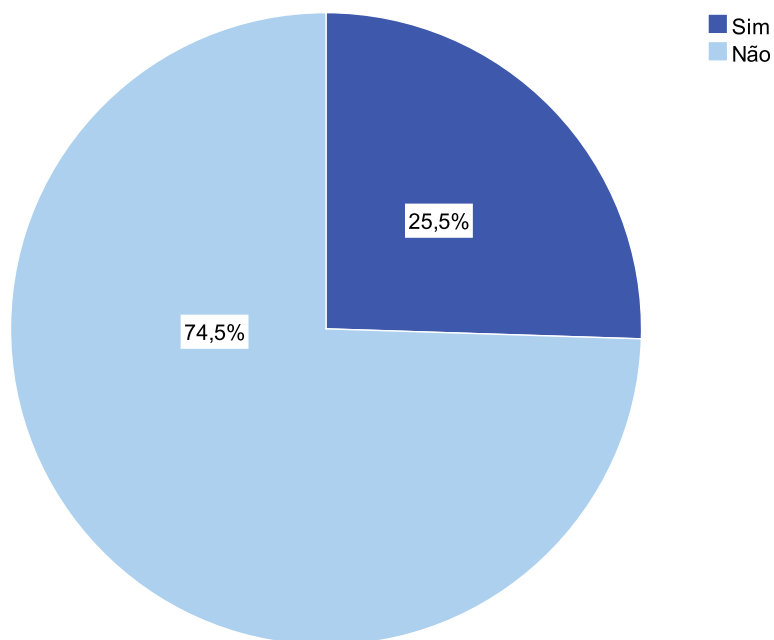


Figura 9 - Participação dos alunos em atividades de complemento curricular (%).

Questionados sobre os motivos da “*não participação*”, os cinco motivos que, por ordem decrescente, se destacam são: “*falta de tempo*” (65,8%); “*horários incompatíveis das ACC com o horário letivo*” (43,6%); “*as ACC que existem não são do meu agrado*” (41,6%); “*não considero importante participar em ACC*” (39,6%); “*os meus amigos não participam em ACC*” (30,9%).

Tabela 9 - Motivos da não participação dos alunos em ACC

Motivos	Percentagem
Falta de tempo.	65,8%
O horário de funcionamento das ACC não é compatível com o meu horário letivo.	43,6%
As ACC que existem na escola não são do meu agrado.	41,6%
Não considero a participação em ACC importante no meu percurso escolar.	39,6%
Os meus amigos não participam em ACC.	30,9%
Não tenho conhecimento das ACC.	28,2%
As ACC não são valorizadas pela escola.	26,8%
As participações são limitadas a alunos com boas notas.	3,4%

Na tabela 10 encontram-se os resultados relativos às ACC em que os alunos já participaram ao longo do seu percurso escolar. Como pode verificar-se a maioria dos alunos opta pelo desporto como ACC – aproximadamente 30% -, seguindo-se outras opções como o Baú de Leitura e Prevenção (Rodoviária ou similar) com 9,1%. Só depois surgem os clubes relacionados com as ciências (8,1%), Teatro (6,1%) ou a Dança (6,1%).

Importa ainda salientar que houve referência a outros clubes/projetos, embora com valores residuais: jornalismo ($\approx 1\%$), alimentação saudável ($\approx 1\%$), fotografia ($\approx 1\%$) e “Clube Viver a Vida” ($\approx 1\%$), por exemplo.

Tabela 10 - Tipo de ACC frequentadas

Atividades de Complemento Curricular	Percentagem
Desporto Escolar	30,1%
Baú de Leitura	9,1%
Prevenção (Rodoviária, ou similar)	9,1%
Clube de Ciências (Ambiente, Matemática ou similar)	8,1%
Clube de Teatro	6,1%
Clube Musical (ou similar)	6,1%
Clube Europeu (ou similar)	6,1%
Projeto Parlamento Jovem	6,1%
Clube de Dança (ou similar)	6,1%
Projeto Eco-Escolas	5,1%
Clube de Cinema (ou similar)	2,0%
Clube de Ginástica (ou similar)	2,0%
RS4E	1,0%
Projeto CEL	1,0%
Projeto Atlante	1,0%
Clube de Línguas (ou similar)	1,0%

62,2% (Figura 10) referiu a sua participação na mesma ACC em mais do que dois anos, destacando-se o Desporto Escolar como a ACC com maior frequência. No que diz respeito ao presente ano letivo, 64,9% dos alunos referiram que não estão inscritos em ACC e apontam razões que, no cômputo geral, se prendem com a falta de tempo/disponibilidade. Dos 35,1% que este ano se encontram inscritos em ACC, mais uma vez a maior percentagem elege o desporto como área privilegiada de complemento ao currículo.

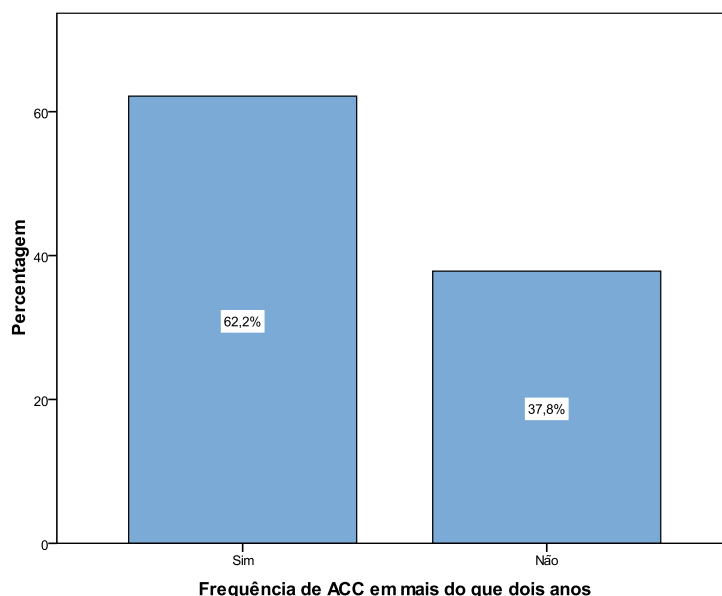


Figura 10 - Frequência de ACC em mais do que dois anos

No que diz respeito ao tempo por semana, que cada aluno, dedica a ACC, 36,7% refere que despense até uma hora e 16,7% até 3 horas (Figura 11).

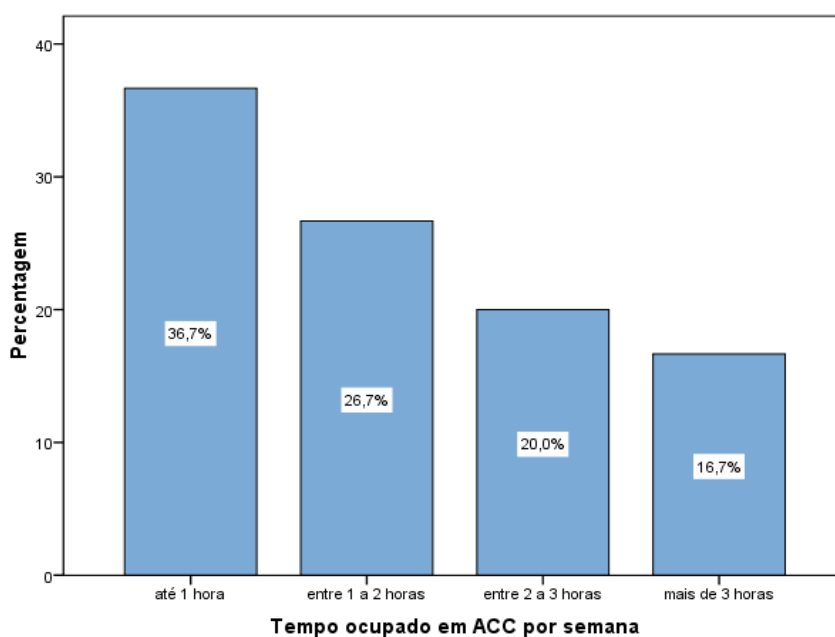


Figura 11 - Tempo despendido em ACC por semana

Pela análise da tabela 11, verificamos que existem quatro razões principais para a participação dos alunos em ACC: “*iniciativa própria*” (26,5%), “*ser uma forma de passar o tempo*” (15,7%), “*pretender aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas*” (14,7%) e “*melhorar competências desenvolvidas nas disciplinas curriculares*” (13,7%). Das quatro razões apontadas com maior percentagem é importante reconhecer que duas delas vão ao encontro do principal objetivo deste tipo de atividades, que é constituir-se

como um complemento ao currículo seja no domínio conceptual das disciplinas que integram o currículo obrigatório, seja no aperfeiçoamento de competências que integram esse mesmo currículo. De salientar ainda que a quinta razão mais apontada (5,9%) se prende com a mobilização do conhecimento adquirido nas diversas disciplinas, outro dos aspetos fundamentais de qualquer ACC.

Tabela 11 - Razões da participação em ACC

Razões da participação em ACC	Percentagem
Iniciativa própria	26,5%
Serem uma forma de passar tempo.	15,7%
Pretender aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas.	14,7%
Melhorarem competências que desenvolvo nas disciplinas.	13,7%
Permite aplicar conhecimento adquirido nas disciplinas	5,9%
Desenvolver competências que não existem no âmbito do curso.	5,9%
Indicação dos professores	4,9%
Serem valorizadas pela escola.	4,9%
Têm impacto social.	3,9%
Indicação dos familiares	2,9%
Afinidade com o professor responsável pela atividade	1,0%

A tabela 12 reflete a perspetiva que os alunos inquiridos têm sobre as ACC nas suas múltiplas vertentes. Podemos verificar que 42,2% dos alunos considera que o horário de funcionamento das ACC é compatível com o seu horário semanal e que apenas 6,1% dos alunos discorda totalmente com este aspeto; 39,4% admite que a escola tem boas instalações e equipamentos para a dinamização de ACC, havendo porém 6,1% de alunos que não reconhece essa mais-valia na escola; 51,5% vê nas ACC um contributo para o sucesso no ensino superior, não havendo nenhum aluno que discorde totalmente desta perspetiva; quase metade (48,5%) dos alunos inquiridos tem uma posição neutra sobre a diversidade de atividades promovidas na escola (não concordam nem discordam que haja pouca diversidade) e 6,1% dos alunos assume opiniões mais extremas sobre este aspeto (discordam totalmente que haja diversidade de ACC/ concordam totalmente que haja diversidade); sobre o facto de as ACC promoverem convivência e espírito de iniciativa, a percentagem obtida para os níveis “discordo totalmente e discordo” é 0%, e a grande maioria (60,6%) concorda com esta vertente das ACC; 54,5% admite que as ACC tornam a escola mais dinâmica e não há alunos que discordem deste aspeto; 66,7% vê nas ACC uma forma de desenvolver competências ao nível do trabalho de grupo, sendo a percentagem de alunos que discorda deste aspeto bastante residual (3,0%) e não há alunos que discordem

completamente do item em análise; 48,5% considera importante a existência de professores coordenadores das ACC e não há alunos que discordem desta perspetiva; 33,3% acredita que a situação financeira do país interfere na dinamização de ACC, porém, retemos, que pelo menos 6,1% dos alunos acredita que a dinamização de ACC é imune à situação económica do país; 39,4% admite que as ACC são necessárias, contudo uma percentagem considerável (12,2%, resultantes da soma dos que concordam com os concordam totalmente) admite que as ACC são desnecessárias; 42,4% dos alunos considera que a sua opinião deveria ser tida em consideração na seleção de ACC a implementar na escola, não há alunos que discordem deste aspeto e há apenas 3% que discorda totalmente.

Sobre alguns dos aspetos considerados, os alunos mantêm-se num plano mais neutro (não concordam, nem discordam). Sobre a variedade das ACC, 39,4% dos alunos “não concorda, nem discorda” que sejam pouco variadas, 27,3% dos alunos discorda deste aspeto e 3,0% discorda completamente. Também 45,5% dos alunos “não concorda, nem discorda” que as ACC possam influenciar favoravelmente as classificações, e sobre este aspeto 6,1% dos alunos discorda totalmente que isso se verifique, não havendo alunos que concordem totalmente que haja uma influência da ACC nas classificações. Aproximadamente metade dos alunos (51,5%) não tem uma posição objetiva sobre o papel dos professores no incentivo à participação em ACC, havendo, contudo, 6,1% que concordam totalmente que os professores não incentivam a participação dos alunos e a mesma percentagem discorda totalmente que assim seja. No que diz respeito ao papel do conselho executivo na dinamização das atividades, 42,2% dos alunos “não concorda, nem discorda” que o órgão de gestão assuma esse papel, 21,1% dos alunos discorda totalmente, a mesma percentagem de alunos discorda que isso aconteça e não há alunos que concordem totalmente. Relativamente à divulgação das ACC, 39,4% dos alunos “não concorda, nem discorda” que seja eficaz; 33,3% concorda que haja eficácia nessa divulgação e não há alunos que concordem totalmente com esse aspeto. Quando questionados sobre o facto de as ACC irem ao encontro dos seus interesses/necessidades escolares, 54,4% dos alunos tem uma posição neutra e 12,0% admitem aquele aspeto (9,0% concordam e 3,0% concordam totalmente). Sobre o interesse das ACC, 39,4% dos alunos “não concorda, nem discorda” que as ACC sejam interessantes, havendo, porém, uma pequena percentagem de alunos (3,0%) que concorde totalmente com este aspeto. Verificamos também que 36,4% dos alunos “não concorda, nem discorda” que as atividades não sejam suficientemente valorizadas pelos professores, 48,5% (somatório do

“concordo” com o “concordo completamente”) concordam que não haja essa valorização, 15% discordam que assim seja e não há alunos que discordem completamente com aquela perspectiva.

Ainda na análise da tabela 12, destacamos um dado curioso nas percentagens obtidas relativamente à hipótese de participação em ACC, caso isso tivesse influência nas notas: 24,2% dos alunos tem uma posição neutra, porém, se somarmos, por um lado, a percentagem de alunos que concorda com este aspeto e, por outro, os alunos que não concordam, os valores são muito próximos – 39,4% e 36,3%, respetivamente.

Tabela 12 - Grau de concordância dos alunos relativamente aos itens especificados sobre as ACC (valores percentuais).

	1	2	3	4	5
O horário de funcionamento é compatível com o meu horário semanal.	6,1	18,2	12,1	42,4	21,2
A escola possui boas instalações e equipamentos para a sua dinamização.	6,1	12,1	24,2	39,4	18,2
São um contributo para o sucesso no ensino superior.	0	15,2	21,2	51,5	12,1
São pouco diversificadas.	6,1	24,2	48,5	15,2	6,1
Promovem convivência e espírito de iniciativa.	0	0	15,2	60,6	24,2
Influenciam favoravelmente as minhas classificações.	6,1	12,1	45,5	36,4	0
Tornam a escola mais dinâmica.	0	0	36,4	54,5	9,1
Os professores não incentivam a participação dos alunos neste tipo de atividades.	6,1	18,2	51,5	18,2	6,1
Se tivessem influência nas minhas notas participava.	12,1	24,2	24,2	15,2	24,2
Promovem o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho de grupo.	0	3,0	18,2	66,7	12,1
Não são suficientemente valorizadas pelos professores.	0	15,2	36,4	33,3	15,2
São pouco variadas.	3,0	27,3	39,4	18,2	12,1
O conselho executivo está ativamente envolvido na dinamização das atividades.	21,2	21,2	42,4	15,2	0
A divulgação das ACC é eficaz.	6,1	21,2	39,4	33,3	0
É importante existir um professor coordenador de ACC na escola.	0	0	18,2	48,5	33,3
Não vão ao encontro dos meus interesses/necessidades escolares.	12,1	21,2	54,5	9,1	3,0
As ACC da escola são pouco interessantes	12,1	30,3	39,4	15,2	3,0
A atual situação financeira não interfere na sua dinamização.	24,2	33,3	24,2	12,1	6,1
As ACC da escola são desnecessárias.	30,3	39,4	18,2	6,1	6,1
A minha opinião deveria ser tida em consideração na seleção de ACC a implementar na escola.	3,0	0	30,3	24,2	42,4

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

5.4.2. Análise bivariada

A. Relação entre o género e a participação em ACC.

Pela análise do gráfico da Figura 12 verificamos que a percentagem de rapazes que costumam participar em ACC é superior à de raparigas, ainda que a diferença percentual (7,0%) entre os géneros seja pouco significativa.

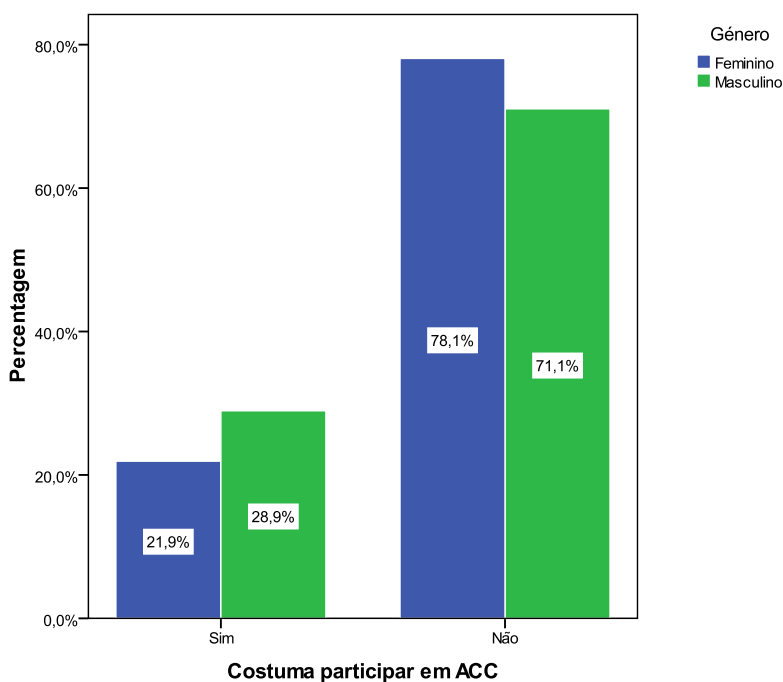


Figura 12 - Relação entre o género e a participação em ACC

B. Relação entre o curso frequentado e a participação em ACC.

A tabela 13 permite-nos inferir sobre a frequência das ACC em conformidade com os cursos a que se reportam os alunos que as frequentam. Deste modo, verificamos que, dos cursos existentes na escola, apenas os alunos de CT Inf (Curso Tecnológico de Informática), CEF TI (Curso de Educação e Formação de Técnico de Informática) e CEF TS (Curso de Educação e Formação de Técnico de Secretariado) não frequentam ACC. Os alunos dos restantes cursos frequentam as ACC.

Na nossa amostra, o maior número de alunos que frequenta ACC encontra-se a frequentar os Cursos Científico-Humanísticos, em particular os de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Importa, porém, esclarecer que, por força dos critérios de seleção da amostra e das próprias características da população, estes resultados seriam previsíveis. Há muitos mais alunos na escola a frequentar os Cursos Científico-Humanísticos do que qualquer outro percurso escolar.

Tabela 13 - Relação entre o curso frequentado e a participação em ACC

Curso		Costuma participar em ACC	
		Sim	Não
Científico Humanístico	Ciências e Tecnologias	19	50
	Artes Visuais	3	3
	Ciências Socioeconómicas	1	10
	Línguas e Humanidades	4	22
Tecnológicos	Informática	0	4
	Desporto	5	9
	Administração	3	0
	Ordenamento do Território e Ambiente	2	1
Educação e Formação	Técnico de Informática	0	5
	Técnico de Multimédia	1	2
	Técnico de Secretariado	0	5

C. Relação entre a média no final do 11º ano e a participação em ACC.

Olhando para o gráfico da figura 13 verificamos que: 40% dos alunos com média superior a 17 valores participa em ACC enquanto que os alunos com médias mais baixas (10 a 12 valores), a participação se limita a 18,8%. De reter ainda que a percentagem de alunos com médias acima dos 14 valores é muito significativa o que nos mostra que os “bons alunos” reconhecem a relevância das ACC no seu percurso escolar.

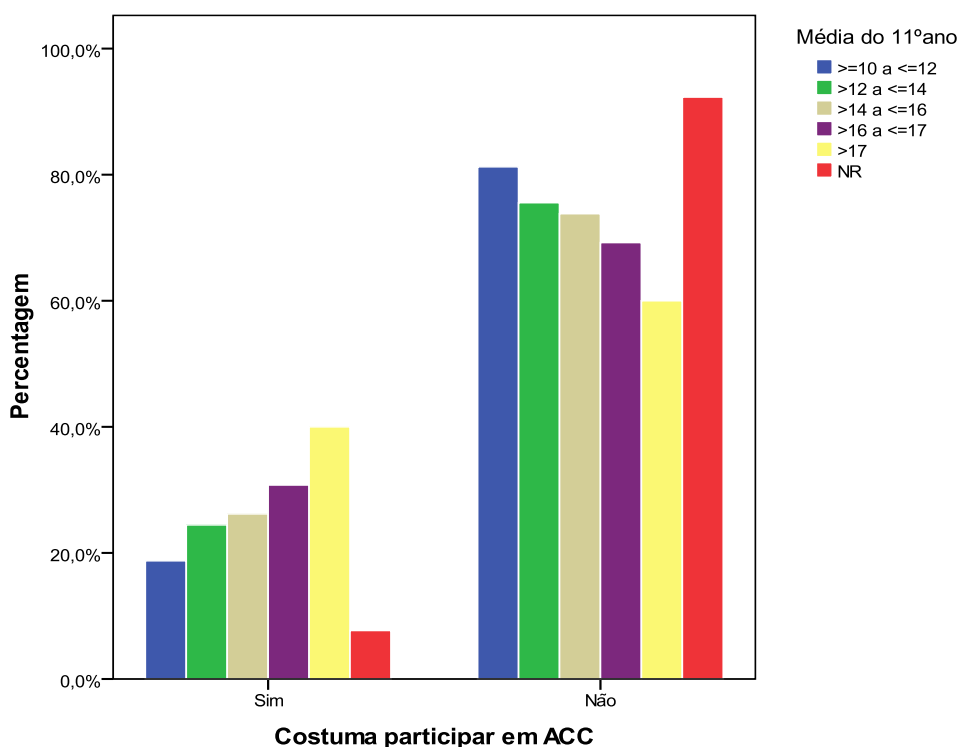


Figura 13 - Relação entre a média do 11º ano e a participação em ACC

D. Relação entre os alunos que consideram que “participar em atividades de complemento curricular” contribui para o sucesso escolar e a sua efetiva participação nestas atividades.

Quando cruzamos estas duas variáveis, verificamos que, dos alunos que reconhecem as ACC como um aspeto que pode contribuir para o sucesso escolar, 62,5% não as frequentam (Figura 14).

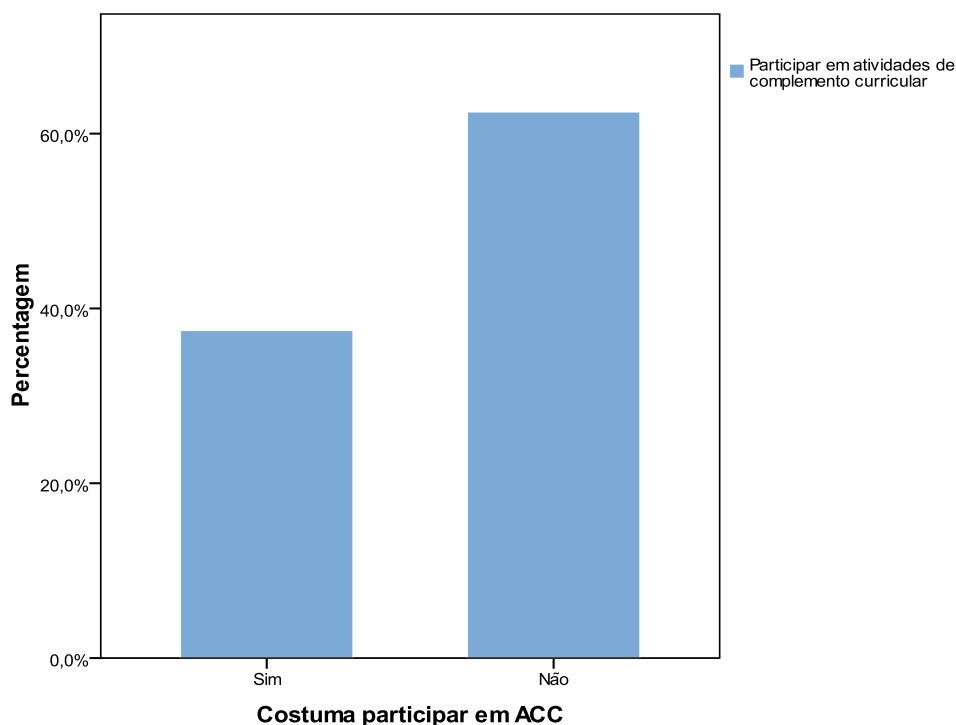


Figura 14 - Relação entre os alunos que consideram a participação em ACC um aspeto que contribui para o sucesso e a sua participação em ACC.

E. Relação entre o curso frequentado e as ACC em que participam.

Pela análise da tabela 14 verificamos que não é possível estabelecer uma relação entre os cursos que os alunos frequentam e a natureza das ACC em que se inscrevem. Há alunos da área de Ciências e Tecnologias a frequentar praticamente todas as ACC enquanto que quase todos os alunos dos diferentes cursos já participaram ou participam no Desporto Escolar.

Tabela 14 - Relação entre o curso frequentado e as ACC

Curso ACC	CCH (%)				CT (%)				CEF (%)		
	CT	AV	CSE	LH	Inf	D	Adm	OTA	Ti	TM	TS
Clube Europeu	50	-	-	-	-	-	50	-	-	-	-
Projeto Eco-escolas	40	-	-	20	-	-	20	20	-	-	-
Parlamento Jovem	50	-	-	-	-	-	16,7	16,7	-	16,7	-
RS4E	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Projeto CEL	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Baú de Leitura	33,3	22,2	-	-	-	-	33,3	-	-	11,1	-
Clube de Teatro	33,3	-	-	33,3	-	16,7	16,7	-	-	-	-
Clube Musical (ou similar)	33,3	16,7	-	-	-	-	50	-	-	-	-
Clube de Prevenção (ou similar)	66,7	-	-	11,1	-	-	-	11,1	-	11,1	-
Desporto Escolar	50	6,7	3,3	6,7	-	16,7	10,0	6,7	-	-	-
Clube de Ciências (Ambiente, Matemática ou similar)	50	-	-	12,5	-	-	37,5	-	-	-	-
Projeto Atlante	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Clube de Dança (ou similar)	50	-	-	-	-	-	16,7	16,7	-	16,7	-
Clube de Cinema (ou similar)	-	50	-	-	-	-	50	-	-	-	-
Clube de Línguas (ou similar)	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-
Clube de Ginástica (ou similar)	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

F. Relação entre a média obtida no final do 11º ano e a participação em ACC no presente ano letivo.

A partir figura 15, verificamos que no presente ano letivo, a maioria dos alunos que participa em ACC, tem médias que oscilam entre os 10 e os 14 valores. Por seu turno, os alunos cujas médias são superiores a 14 valores representam a menor percentagem.

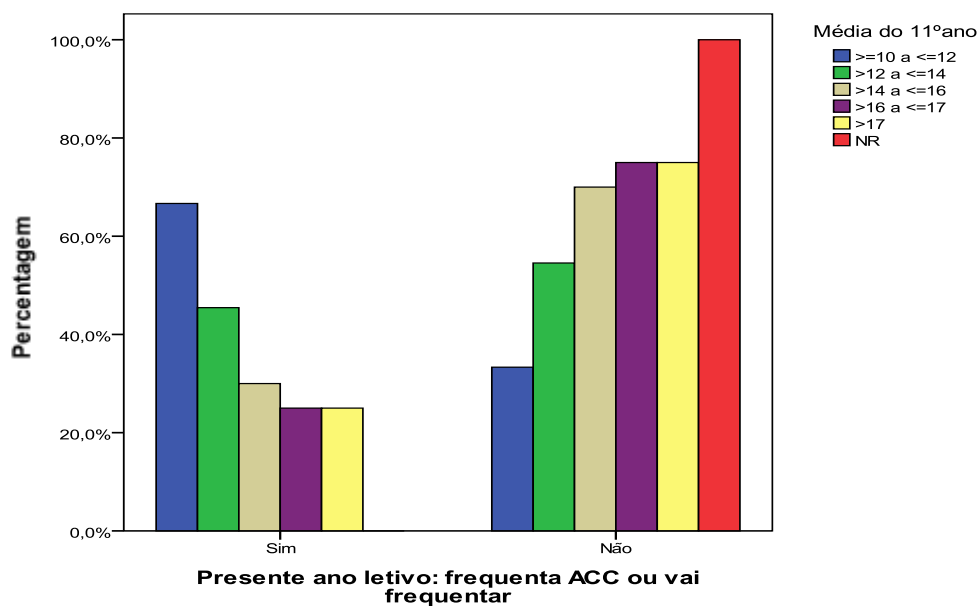


Figura 15 - Relação entre a média no 11º ano e a participação em ACC no presente ano letivo.

G. Relação entre a média obtida no final do 11º ano e o tempo semanal despendido nas ACC.

A figura 16 refere-se ao tempo médio, por semana, que os alunos despendem com ACC. Verificamos que os melhores alunos gastam mais tempo por semana em ACC do que os alunos com médias mais baixas. Se nos centrarmos no maior período de tempo (mais de 3 horas) os alunos que admitem essa opção, têm média superior a 14 valores

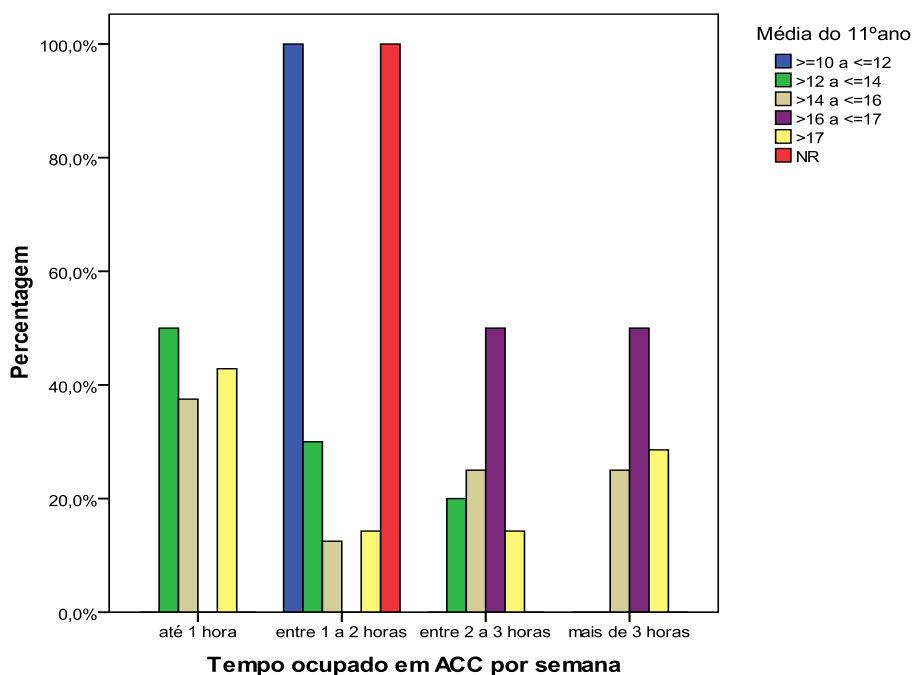


Figura 16 - Relação entre o tempo ocupado por semana em ACC e a média dos alunos no final do 11º ano.

H. Relação entre os alunos que justificam a sua participação em ACC com as razões “pretender aumentar os conhecimentos em áreas que não são contempladas nas disciplinas”, “permitirem melhorar competências que desenvolvo nas disciplinas”, “permitirem o desenvolvimento de competências que no âmbito das disciplinas do meu curso não é possível”, e “permitirem a aplicação de conhecimentos que adquire nas disciplinas” e a média obtida no final do 11º ano.

Uma vez que temos vindo a associar o sucesso escolar às classificações obtidas nas áreas curriculares disciplinares, selecionamos para análise as razões que vão ao encontro desse critério. Pela análise da tabela 15, verificamos que a maioria dos melhores alunos (média acima de 14 valores) justifica a participação em ACC com estas razões. De salientar ainda que 50% dos alunos que têm média superior a 17 valores considera que as ACC “permitem aplicar conhecimento adquirido nas disciplinas”.

Tabela 15 - Relação entre as razões de participação em ACC e a média obtida no final do 11º ano (valores percentuais)

Razões da participação em ACC	Média obtida no final do 11º ano				
	≥10 a ≤12	>12 a ≤14	>14 a ≤16	>16 a ≤17	>17
Pretender aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas.	0	26,7%	33,3%	13,3%	26,7%
Melhorar competências que desenvolvo nas disciplinas.	7,1%	21,4%	35,7%	7,1%	28,6%
Desenvolver competências que no âmbito do curso não é possível.	0	0	33,3%	33,3%	33,3%
Permite aplicar conhecimento adquirido nas disciplinas	0	0	33,3%	16,7%	50%

I. Relação entre o grau de concordância com o critério “se as ACC tivessem influência nas minhas notas participava” e a média obtida no final do 11º ano.

Pela análise da Figura 17 verificamos que a maioria dos alunos com média superior a 14 valores, não vê neste critério um incentivo à participação em ACC. Contudo, é curioso verificar que a maioria (66,7%) dos alunos com médias entre os 10 e os 12 valores admite que participariam se as ACC tivessem influência nas suas classificações. De salientar ainda que a opinião dos alunos com média superior a 17 valores, sobre esse critério, não é

unânime: 28,6% discorda totalmente, 28,6% discorda, 14,3% não concorda nem discorda, 14,3% concorda e 14,3% concorda totalmente.

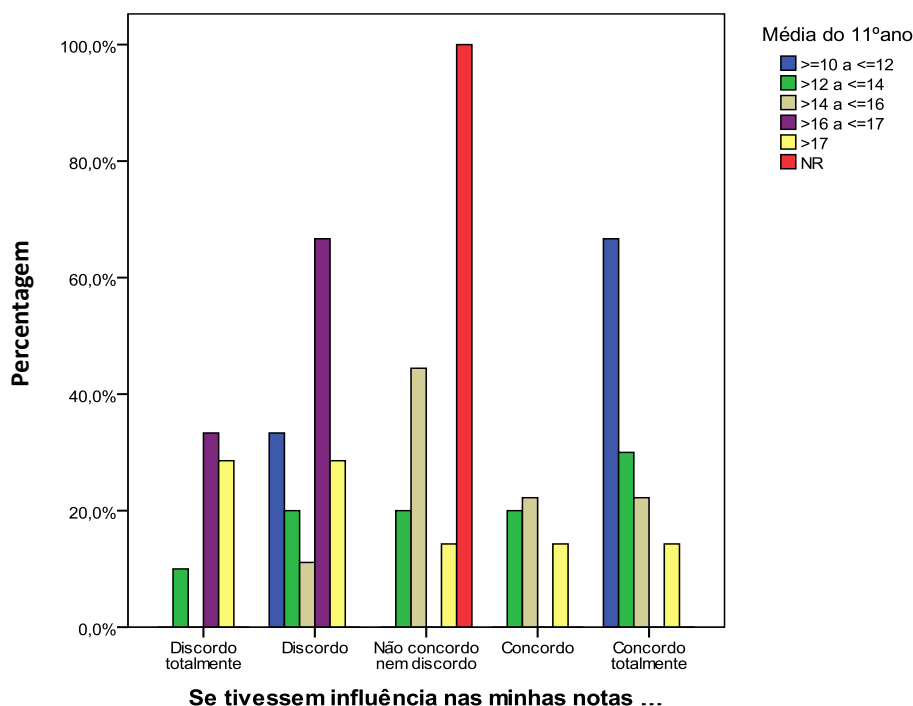


Figura 17 - Relação entre o grau de concordância com o critério "se tivessem (ACC) influência nas minhas notas participava" e a média obtida no final do 11º ano.

5.5.Triangulação

O termo triangulação em ciências sociais é usado quando se compara um fenómeno a partir de perspectivas diferentes, por observadores distintos e se cruzam os dados obtidos com recurso a diferentes instrumentos. O principal objectivo deste procedimento é comparar as informações obtidas a partir de diferentes recursos.

De acordo com Sousa (2009), pelo facto de as pesquisas em ciências humanas e mais especificamente, as metodologias de investigação em educação, levantarem algumas dúvidas dada a subjectividade que advem de proporcionarem opiniões e não dados factuais, aconselha-se a que os dados obtidos sejam alvo de uma triangulação no sentido de assegurar a validade dos resultados conseguidos.

No que diz respeito à **relevância das ACC**, verificamos que estas têm grande importância no cumprimento da **missão da escola** sendo referenciadas com grande

enfoque nos **documentos orientadores da escola** (PEE, PAE e RI). São definidas no PEE como “*pilares estratégicos da escola*” e têm como objetivo principal “*orientar os jovens para uma formação integral*” por se constituírem como um factor essencial na realização pessoal dos alunos, nomeadamente por lhes fomentarem um espírito democrático e pluralista, tornando-os cidadãos críticos e criativos, solidários e voluntários. Em termos da orgânica da escola, e dos seus órgãos colegiais, o Coordenador de Atividades de Complemento Curricular, por definição do RI, tem assento no Conselho Pedagógico da escola, órgão de charneira no plano pedagógico e de coordenação e orientação educativa. As ACC são também especificadas como estratégia de cumprimento de dois dos principais objetivos previstos no PAE no que diz respeito à educação para a cidadania através de projetos como “Escola Saudável”, “Espaço Anjos” e “Projeto Pares”. Outro aspeto fundamental é sensibilizar e envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem envolvendo-os nas várias ACC que estão disponíveis na escola. Sobre este último aspeto, de ressaltar, que o espectro de envolvência das ACC ganha diferentes contornos ao longo do ano letivo. Ou seja, num primeiro momento, a dinamização das ACC confina-se aos alunos e professores envolvidos mas, num segundo momento, são orientadas para fomentar a articulação entre as diversas estruturas de coordenação pedagógica e entre estas e a comunidade, por exemplo, através da promoção da “Semana dos Clubes e Projetos”, do “Festival Regional do Teatro Escolar”, e de campanhas de solidariedade, entre outros. As ACC são vistas pelo presidente do **órgão de gestão da escola** como um ponto forte da instituição; vê nas ACC um reflexo da autonomia da escola; invoca o PEE, e adianta que “*é fundamental preparar o jovem para que possa ser um cidadão de corpo inteiro na sociedade*”; reconhece que as ACC são uma forma de integração, de identidade e valorização da escola. Sobre a importância das ACC, a própria missão da DGP da DRE vai ao encontro de aspetos já mencionados como o “*desenvolvimento pessoal e social dos alunos*”, incentivando práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas, e que a escola “*tem que ser mais do que o programa de uma disciplina*” sendo capaz de proporcionar as mais variadas experiências a partir do desenvolvimento de ACC assente numa lógica de transdisciplinaridade.

No que concerne à opinião dos alunos que fizeram parte deste estudo, as opiniões são contraditórias. Se por um lado há alunos que admitem que participar em ACC pode contribuir para o sucesso escolar e que essa participação constitui um fator complementar para as atividades letivas, outros admitem que não é importante participar em ACC (*vide*

Tabelas 7 e 8). Dos alunos que têm por hábito participar em ACC, 62,2% admitem que há atividades onde já estiveram envolvidos em mais do que dois anos e que, aqueles alunos, despendem semanalmente pelo menos uma hora em ACC (Figura 11). A relevância das ACC é justificada (*vide* Tabela 12), essencialmente, por permitir aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas e melhorar competências desenvolvidas no âmbito das disciplinas. Acresce que tornam a escola mais dinâmica, são um contributo para o sucesso no ensino superior e promovem a convivência e o espírito de iniciativa. Verificámos (Tabela 15) que 50% dos alunos com média superior a 17 valores reconhece que as ACC permitem aplicar conhecimentos adquiridos nas disciplinas e, todos os alunos com média superior a 14 valores, reconhecem que nas ACC é possível desenvolver competências que no âmbito do curso não é possível. Percebemos também pelos resultados dos inquéritos que os melhores alunos são simultaneamente os que mais valorizam as ACC (Figura 13) e que mais tempo semanal lhes dedicam (Figura 16). Contudo, no ano de transição para o 12º ano, verifica-se uma diminuição da participação dos “bons alunos” nas ACC (Figura 15). Uma parte significativa dos alunos, 37,6% (Tabela 8), concorda que a valorização das ACC é um fator que pode contribuir para o sucesso escolar.

Sobre os **critérios para a definição das ACC a implementar**, no PAE, como já referimos, procura-se uma conformidade com a missão e visão da escola e sempre numa lógica de formação integral do aluno como cidadão em desenvolvimento também numa dimensão europeia da educação. A Tabela 9 demonstra-nos que 41,6% dos alunos que não participam em ACC justificam este facto com o argumento de que as ACC existentes na escola não são do seu agrado.

Os projetos propostos às escolas pela DGP seguem as diretrizes ministeriais e, para além daqueles que contribuem para a formação pessoal e social dos alunos, também existem projetos de apoio a áreas curriculares que se apresentam mais críticas como o Português e a Matemática.

Dos **obstáculos que se colocam à implementação e dinamização de ACC**, destacam-se sobretudo, aqueles que se prendem com a situação económica, social e financeira que afeta o país e a região neste momento. É mais difícil conseguir apoios para o desenvolvimento de atividades que careçam, por exemplo, da presença de convidados exteriores à escola, ou até da aquisição de materiais não disponíveis na escola. Os próprios alunos admitem (Tabela 12) que a atual situação financeira interfere na dinamização de

ACC. A DGP também admite que a situação financeira do país constitui um obstáculo, porém, vai um pouco mais longe referindo que, as sucessivas reestruturações curriculares também dificultam a obtenção e utilização de espaços, na gestão do currículo, para o desenvolvimento de projetos.

Em virtude da cultura escolar estar voltada para a dinamização de ACC, e sobre **incentivos à implementação de ACC**, no início do ano letivo incentivam-se e sensibilizam-se os alunos para as várias ofertas que existem na escola. A DGP reconhece nas parcerias (DGP/empresas, escola/empresas), uma forma de incentivar a implementação de ACC, até porque imputa ao sector empresarial uma responsabilidade social. Nesta perspectiva, a escola admite o apoio das várias secretarias regionais como um aspeto fundamental na dinamização das ACC, nomeadamente, a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, da Cultura, Turismo e Transportes, do Ambiente e Recursos Naturais, da Juventude, entre outras instituições regionais. Na ótica dos alunos, um incentivo à participação em ACC, consistiria na sua contribuição para a avaliação interna (Figura 12).

As **ACC que existem na escola** são de múltipla natureza, encontrando-se descritas e enquadradas no PAE. Cobrem diversas áreas do saber, desde as ciências sociais/económicas (Clube Europeu, RS4E, Parlamento Jovem, Clube “Território, a nossa casa”, por exemplo), passando pelas línguas e humanidades (Projeto Delf, Projeto Editorial, Projeto EnglishNet, Projeto Português.com, Curso de Inglês e Alemão, por exemplo), pelas artes performativas (Clube de Dança, Clube de Teatro, Clube de Ginástica Rítmica, Clube de Musica - coral, Clube de Cinema, Projeto “laboratórios de guitarra”, por exemplo), pela área da prevenção/intervenção (Projeto “escola saudável”, Projeto “espaço anjos”, Projeto “Equal”), pelas ciências (parque natural/educação ambiental, Clube de Ciências “amigos do ambiente”, por exemplo) e informática (site da escola). Como foi reconhecido pela DGP, “*algumas escolas desenvolvem os seus próprios projetos*” ou seja, possuem e exercem autonomia para desenvolver os seus próprios projetos. Nesta escola essa autonomia é notória, uma vez que, dos vinte e quatro projetos que enunciámos, dezoito foram desenvolvidos pela escola e apenas seis foram da responsabilidade de entidades externas.

Depreendemos que a **relação entre a participação dos alunos em ACC e o sucesso escolar** constitui o objetivo do poder central e da escola, que tudo fazem para

alavancar o sucesso, seja qual for o seu significado e que aqui associamos a resultados escolares. Na ótica da DGP, apesar da inexistência de dados objetivos, o contacto informal com os professores permitiu apurar que os melhores alunos são muito participativos em ACC. Porém, no contexto atual, é difícil admitir a possibilidade das ACC serem tidas em consideração na avaliação interna dos alunos. Por um lado, pelo facto de a participação nas ACC ser facultativa e por outro, porque nem todos os projetos têm a duração de um ano letivo. Porém considera interessante a possibilidade de futuramente se enformarem as ACC nessa perspetiva. A escola também não possui dados objetivos que sustentem a possível relação entre ACC e sucesso escolar. Assim, apenas foi possível reconhecer que os alunos que integram estas atividades “*têm melhor aproveitamento e sentem-se melhor na escola*”. Em termos de avaliação, o presidente do órgão de gestão da escola entende o sucesso escolar como “*um processo holístico que integra todos os pontos de um ser humano*” e portanto considera que a ponderação relativa a “*atitudes e valores*” (que constitui 10% da avaliação) já é uma forma de avaliar objetivamente a participação em ACC. Isto é, a avaliação interna do aluno não corresponde na totalidade à parte curricular, pelo que as competências sociais, atitudinais e humanas desenvolvidas em ACC serão valorizadas na avaliação final. A partir da análise estatística, verificamos que, os alunos consideram que a participação em ACC é um aspeto que contribui para o sucesso escolar (Tabela 7). A “*diversidade de ACC*” assim como a “*valorização da participação nas ACC*” também são aspetos apontados nesse sentido (Tabelas 7 e 8). Das informações recolhidas e tendo em conta a totalidade dos alunos que costumam participar em ACC, foi possível depreender que estas atividades são maioritariamente frequentadas pelos melhores alunos (Figura 13).

É impossível, a partir dos documentos internos à escola definir o **perfil do aluno que participa em ACC**. Para além dos dados que se reportam a sucesso escolar/aproveitamento escolar, a escola não possui dados estatísticos sobre *quem são* os alunos que participam em ACC, pelo que generalizam, avançando com a informação de que são oriundos de todos os cursos. No âmbito do PEE e do PAE, não existe qualquer especificidade, recomendação ou regra na inscrição/participação nas ACC, pelo que qualquer aluno de qualquer curso pode frequentar a ACC que pretende. Os dados obtidos através dos inquéritos demonstram que há mais rapazes do que raparigas a participar em ACC (Figura 12) e que os alunos procedem dos diferentes cursos que existem na escola, ainda que a maioria frequente os cursos Científico-Humanísticos (Tabela 13). A maioria

dos “*bons alunos*” (Figura 16) que participam em ACC declarou que semanalmente despende nestas atividades entre duas a três horas.

VI. Conclusões

O presente capítulo encontra-se dividido em três partes. A primeira será dedicada à resposta às questões de investigação que nortearam o estudo, em particular à questão central; numa segunda parte procuraremos enunciar uma síntese das conclusões possíveis e tecer as considerações relativas ao cumprimento dos objetivos que definimos a montante; a terceira parte será relativa à validade do estudo realizado e a eventuais sugestões para possíveis investigações que possam ser ancoradas na nossa investigação, alargando e aprofundando o seu espectro de análise.

6.1. Resposta às questões de investigação

1. Que importância é atribuída pela chefe de divisão de gestão de projetos da DRE às atividades e projetos de complemento curricular?

A chefe de divisão e gestão de projetos da DRE considera que a escola tem que ser mais do que o programa de uma disciplina, sendo importante que se proporcionem diversas experiências educativas, promovendo a transdisciplinaridade. Para tal as ACC deverão ser entendidas como práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

2. Quais os critérios usados pela chefe de divisão de gestão de projetos da DRE na definição de projetos de complemento curricular a desenvolver nas escolas da RAM?

Os critérios usados na definição dos projetos de complemento curricular vão ao encontro do que se disse anteriormente, isto é, pretende-se que sejam dinamizados projetos que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Porém, existem projetos com maior especificidade e que pretendem dar resposta a áreas mais críticas do currículo como a Língua Portuguesa e a Matemática.

3. Que obstáculos se impõem ao desenvolvimento de atividades de complemento curricular?

Na conjuntura atual, a situação económica do país pode ser apontada como um obstáculo ao desenvolvimento de ACC nas escolas, em particular a falta de verbas para a dinamização de algumas atividades. Um outro aspeto a referir neste ponto foi a falta de espaços, na gestão do currículo, para o desenvolvimento de projetos.

4. Como potenciar o desenvolvimento de atividades de complemento curricular?

A Divisão de Gestão de Projetos da DRE segue os trâmites regulamentares, informando a escola dos projetos existentes, bem como dos seus principais objetivos.

Ao nível da escola, a importância das ACC reconhecida nos documentos orientadores e pelo próprio presidente do órgão de gestão e administração são, *per si*, formas de potenciar o desenvolvimento das ACC. Para além disso, as próprias reuniões com encarregados de educação servem para divulgação e incentivo à participação nos projetos em curso na escola; a publicitação das ACC dinamizadas na escola também é uma estratégia de potenciar o desenvolvimento de outras ACC.

5. Que aspetos são contemplados nos PEE, PAE e regulamento interno da escola para implementação, coordenação e dinamização das atividades de complemento curricular?

Como já dissemos, no PEE a escola define a sua missão como *“garantir uma formação integral assegurando a todos os alunos uma plena integração e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania”* e neste sentido as ACC são vistas como *“pilares estratégicos da escola”* no sentido de poderem contribuir para *“orientar os jovens para uma formação integral”*. A especificação do funcionamento das ACC surge no Regulamento Interno da Escola sendo sugeridas, também, para dinamizar em aulas de substituição. As ACC são aqui definidas como um conjunto de atividades não curriculares que se desenvolvem para além do tempo letivo dos alunos e que são de frequência facultativa; têm uma natureza lúdica, cultural e formativa contribuindo para uma formação integral, realização pessoal do educando, ligando a escola e ao meio, promovendo o espírito de solidariedade e de voluntariado numa perspetiva europeia da educação. Neste regulamento é definido que as ACC são coordenadas por um Coordenador de Atividades de Complemento Curricular com assento no Conselho Pedagógico, *“órgão de orientação educativa, nomeadamente, nos domínios pedagógicos-didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”*. É também neste documento que se descrevem as funções e competências do Coordenador de Atividades de Complemento Curricular. Sobre a dinamização das ACC e em particular daqueles que surgem em formato de clubes, a aprovação é feita pelo Conselho Pedagógico. Cada clube terá que definir um projeto onde deverão descrever-se aspetos como os objetivos, atividades a desenvolver, tempo semanal necessário, data de apresentação das atividades, número mínimo e máximo de

participantes, formas e momentos de avaliação. Anualmente é elaborado um relatório do cumprimento desse plano que é entregue ao órgão de administração e gestão. É também no Regulamento Interno que estão elencadas as competências do monitor do clube/projeto. No Plano Anual de Escola (PAE) são apresentadas as ACC que são dinamizadas na escola bem como os respectivos objetivos. As ACC entendem-se como uma estratégia para o cumprimento de dois objetivos: criar condições para uma maior participação dos alunos na escola e sensibilizar e envolver de uma forma ativa e crescente, os alunos no seu próprio processo de aprendizagem. Com a dinamização das ACC pretende-se, também, contribuir para uma melhor imagem da escola e acentuar a sua própria identidade, organizando e melhorando a qualidade dos espaços internos e externos da escola.

6. Qual a importância do órgão de gestão na implementação, coordenação e dinamização das atividades de complemento curricular?

Na escola, a dinamização das ACC recebe um “*total apoio*” do órgão de gestão ao reconhecer que estas atividades são fundamentais no complemento ao currículo obrigatório em particular no enriquecimento dos jovens na sua dimensão de cidadania.

7. Que relação existe entre as atividades de complemento curricular implementadas na escola e a missão da escola?

A missão da escola, definida no Projeto Educativo de Escola, aponta para a cidadania, sendo as ACC vistas como atividades estratégicas para o desenvolvimento dessas competências.

8. Que critérios estão na base da seleção das atividades de complemento curricular implementadas na escola?

As atividades dinamizadas na escola são de múltipla abrangência. Existem projetos na área da multimédia, das línguas, das ciências, do ambiente, da expressão artística, do desporto, da solidariedade, entre outros. Nos documentos orientadores da escola não há especificação de critérios para a seleção das ACC a implementar. Porém, a definição das ACC a implementar é atestada no Conselho Pedagógico e em função do que se define no Projeto Educativo de Escola e em particular da missão da escola. “*Se for uma coisa para encher horas não se aceita*”.

9. Que relação existe entre a participação em atividades de complemento curricular e o sucesso escolar?

Se pensarmos no sucesso escolar tendo em conta as classificações, verificamos que as ACC são frequentadas por todo o tipo de alunos. Isto é, há alunos com classificações entre 10 e 12 valores e alunos com médias acima dos 17 valores a frequentar as ACC. Dos alunos que costumam participar em ACC, a maior percentagem tem médias superiores a 17 valores. No ano letivo a que este estudo se reporta, 25% tem média superior a 17 valores, 25% tem média entre 15 e 17 valores, 30% tem uma média entre os 14 e os 16 valores, 45,5% tem uma média entre os 12 e os 14 valores e 66,5% tem uma média entre os 10 e os 12 valores.

Na ótica do presidente do órgão de gestão e administração, se entendermos o sucesso escolar como um processo holístico que integra todas as vertentes do ser humano, nas vertentes sociais, culturais, académicas e humanas, as ACC contribuem claramente para esse sucesso. Os alunos que integram estas atividades sentem-se melhor na escola, sentem a escola como sendo parte de si próprios, valorizam e honram a escola e isso é *“meio caminho para o sucesso”*.

10. Que tipo de alunos integram as atividades de complemento curricular?

A maior percentagem de alunos que integram as ACC é do sexo masculino; são alunos provenientes dos vários cursos existentes da escola: Cursos Científico-Humanísticos, Curso de Educação e Formação e Cursos Tecnológicos; em termos de classificações encontramos alunos com médias entre os 10 e os 17 valores a participar neste tipo de atividades.

11. Que razões justificam a participação ou não participação dos alunos em atividades de complemento curricular?

Relativamente à não participação em ACC as razões apontadas com maior percentagem foram: falta de tempo (65,8%), incompatibilidade do horário de funcionamento das ACC com o horário letivo (43,6%), não gostam das ACC dinamizadas na escola (41,6%) e não consideram as ACC importantes para o percurso escolar (39,6%).

No que diz respeito aos alunos que participam, 26,5% afirmam que o fazem por iniciativa própria, 15,7% consideram que é uma forma de passar o tempo, 14,7% reconhece que as ACC são uma forma de aumentar conhecimentos não contemplados nas

disciplinas e 13,7% pretendem melhorar competências que são desenvolvidas nas disciplinas. Ainda dentro do universo dos alunos que participam em ACC, 51,5% consideram que as ACC são um contributo para o sucesso no ensino superior, 60,6% veem nas ACC uma forma de promoção da convivência e espírito de iniciativa, 54,5% considera que as ACC tornam a escola mais dinâmica e 66,7% admitem que as ACC são promotoras do desenvolvimento de competências ao nível do trabalho de grupo.

Os alunos que no final do 11º ano, do ano letivo em que ocorreu este estudo, tiveram média superior a 14 valores, indicam que as principais razões para a participação em ACC são: pretender aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas (33,3%); melhorar competências que são desenvolvidas nas disciplinas (35,7%); desenvolver competências que no âmbito do curso não é possível (33,3%); aplicar conhecimento adquirido nas disciplinas (33,3%). Neste universo de alunos, 50% dos que tiveram média superior a 17 valores, referem como razão da sua participação “permitem aplicar conhecimento adquirido nas disciplinas”.

12. Existe alguma relação entre o curso que os alunos frequentam e o tipo de atividade de complemento curricular em que participam?

Não é possível estabelecer uma relação entre o curso que os alunos frequentam e o tipo de ACC em que participam. Pela análise dos dados verificamos que os alunos do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, por exemplo, participam em praticamente todas os projetos/clubes existentes; há alunos de quase todos os cursos a frequentar o Desporto Escolar. Porém, verifica-se que em alguns projetos/clubes, essa relação é mais ou menos notória. Por exemplo, a maior percentagem (40%) dos alunos que frequenta o Projeto Eco-escolas (educação ambiental) é do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias bem como nos Clubes de Ciências (50% dos alunos). Outro exemplo que espelha essa relação é o Clube de Línguas em que os alunos que dizem frequentar esse clube são todos do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades.

13. Existe alguma relação entre as atividades de complemento curricular promovidas na escola e os resultados académicos obtidos pelos alunos que as frequentam?

Não é possível estabelecer uma relação causa/efeito. Os alunos que participam ou costumam participar em ACC têm resultados académicos muito díspares. O espectro de médias é alargado: há alunos com médias entre os 10 e os 17 valores a participar em ACC.

Porém, ainda assim, é possível constatar que 40% dos alunos que costuma participar em ACC tem uma média superior a 17 valores. No ano letivo a que se refere 25% dos alunos que frequentam as ACC têm média superior a 17 valores e 66,7% dos alunos têm média entre os 10 e os 12 valores.

14. Que importância é atribuída pela escola às ACC?

Sobre esta questão importa primeiro reconhecer que a perspetiva sobre as ACC nas escolas mudou. Hoje, este tipo de atividades são mais valorizadas, quer pelos professores, quer pelos alunos. A escola vê nas ACC uma estratégia para a formação integral dos alunos, em particular na formação do carácter e da cidadania. A relevância das ACC encontra-se espelhada, num primeiro plano, nos documentos orientadores da vida da escola, Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Escola. Depois, essa perceção torna-se ainda mais evidente no número e diversidade de clubes/projetos que estão implementados na escola e ainda na amplitude que alguns deles ganha ao saírem do perímetro escolar e tornarem-se numa oferta cultural/lúdica/performativa para a comunidade onde a escola se insere.

Na ótica dos alunos, as ACC podem contribuir para o sucesso académico, quer no seu percurso atual, quer no futuro ensino superior. Outros aspetos relevantes, e que se prendem com a importância das ACC, já foram mencionados anteriormente, e vão desde a sua influência positiva na convivência e espírito de iniciativa ao desenvolvimento de competências do trabalho de grupo, passando pelo desenvolvimento de competências que não são trabalhadas em contexto de sala de aula ou outras, que sendo trabalhadas na aula, são desenvolvidas no âmbito das ACC.

No que diz respeito à questão central da presente investigação:

A frequência em atividades de complemento curricular interfere no percurso escolar dos alunos?

As atividades de complemento curricular, pela multiplicidade de saberes a que se associam, contribuem para o desenvolvimento de competências que auxiliam na formação integral dos jovens em particular na sua vertente de cidadania; permitem a promoção de competências transversais a todas as atividades dinamizadas na escola, nomeadamente aquelas em que o currículo se materializa e são geradoras de um espírito de identidade institucional promotor de iniciativa, responsabilidade e criatividade.

6.2. Síntese de conclusões: cumprimento dos objetivos e discussão de resultados

A investigação realizada permitiu-nos concluir que:

- A chefe de Divisão de Gestão de Projetos da DRE considera que as escolas não podem ser apenas o programa de uma disciplina, sendo fundamental proporcionar experiências e práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas na área do enriquecimento do currículo, com vista ao desenvolvimento pessoal e social do aluno;
- As ACC constam no Projeto Educativo de Escola sendo apontadas como pilares estratégicos da escola numa perspetiva de orientar os jovens para uma formação integral;
- No Regulamento Interno são especificados múltiplos aspetos sobre a implementação e coordenação da ACC na escola, nomeadamente: a definição de um cargo de Coordenador de ACC, o seu perfil, suas competências e funções; natureza e finalidade das ACC; designação (clubes/projetos); normas de funcionamento para os clubes; indicações sobre o horário de funcionamento; competências do professor diretamente responsável pelo clube/projeto; avaliação da atividade a partir de um relatório anual;
- Ao nível do Plano Anual de Escola as ACC estão especificadas e categorizadas. Aqui as ACC são definidas como estratégias para criar condições para uma maior participação dos alunos na escola e sensibilizar e envolver de uma forma ativa e crescente, os alunos no seu próprio processo de aprendizagem;
- A situação económica do país pode ser um entrave ao desenvolvimento e dinamização de ACC nas escolas;
- Na ótica do presidente do órgão de gestão da escola, as ACC permitem uma melhor integração na escola, valorizando-a, desenvolvendo um espírito de identidade, que pode ser importante para o sucesso escolar de cada aluno;
- A principal razão da não participação em ACC pelos alunos é a falta de tempo;
- As ACC com maior percentagem de participação são as que se relacionam com o desporto – Desporto Escolar;
- Os alunos que participam em ACC, gastam até uma hora por semana;
- Há mais rapazes do que raparigas a participar em ACC;
- As ACC são frequentadas por alunos oriundos dos diferentes tipos de cursos;
- O tipo de ACC que os alunos frequentam não está necessariamente relacionada com o tipo de cursos que frequentam;

- Existem alunos com médias muito diferentes a frequentar as ACC;
- As principais razões que levam os alunos a participar em ACC são: pretender aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas; melhorarem competências que são desenvolvidas nas disciplinas; desenvolver competências que no âmbito das disciplinas dos cursos não é possível; permitirem aplicar conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

Refletindo agora sobre o cumprimento dos objetivos que definimos para o presente estudo, ficámos a **conhecer a importância que a Direção Regional de Educação atribui às atividades de complemento curricular** ao ter criado uma divisão própria para a Gestão de Projetos cuja missão é incentivar práticas pedagógicas inovadoras, lúdicas e formativas na área do enriquecimento do currículo com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. No que diz respeito aos **critérios de seleção/criação de projetos/atividades de complemento curricular pela DRE** percebemos que pretendem ir ao encontro da multiplicidade de saberes contemplados no currículo dos vários percursos formativos, havendo, porém, alguns projetos direcionados especificamente para áreas mais críticas como a Língua Portuguesa e Matemática. Os **projetos/atividades de complemento curricular apoiados pela Direção Regional da Educação** são múltiplos e estendem-se desde o apoio à Língua Portuguesa e Matemática, como já dissemos, à Educação para a Saúde, Ciências Experimentais e Educação Ambiental, Cidadania, Educação para a Segurança, Educação para o Empreendedorismo e Educação Financeira. Sobre os **obstáculos que se podem sobrepôr à dinamização/implementação de projetos/atividades de complemento curricular**, as questões económicas e políticas podem ser dadas como exemplo, pelo facto de, por vezes, faltarem apoios financeiros para a dinamização de determinadas atividades. Há ainda a referir neste ponto que, por vezes, pode ser difícil encontrar espaços, na gestão do currículo, para o desenvolvimento de determinados projetos.

Compreendemos que as **relações entre a Direção Regional de Educação e outras entidades públicas e privadas** são um ponto forte na DGP pela agilização da implementação de projetos/atividades de complemento curricular, e sobretudo pela responsabilidade social que lhes é reconhecida.

No que diz respeito à **perceção que a DGP tem sobre a implementação/dinamização de projetos/atividades de complemento curricular nas**

escolas, retivemos que essa percepção se baseia na própria informação que as escolas fazem chegar á DGP sobre as ACC implementadas e no diálogo que mantêm com os professores responsáveis pela dinamização dessas mesmas ACC. A DGP reconhece a partir daí que os melhores alunos estão envolvidos nas ACC e que há escolas/professores que aderem a determinados projetos há anos, desde a sua criação, um sinal claro de satisfação.

No que concerne aos **mecanismos de divulgação dos projetos/atividades de complemento curricular da responsabilidade da Direção Regional de Educação**, que tal se processa de acordo com os trâmites regulamentares: correspondência oficial, a partir da qual as escolas tomam conhecimento da designação dos projetos, âmbito, objetivos e outros aspetos como o número de horas afeto, entre outras; esta mesma informação encontra-se também disponível na página *web* da DRE.

Percebemos que na **perspetiva que o órgão de gestão da escola** as ACC são fundamentais no complemento do currículo obrigatório e em particular no enriquecimento do jovem na sua dimensão de cidadania. Por outro lado, as ACC são uma forma de fazer com que os alunos se sintam melhor na escola, como parte de si próprios o que fará com que valorizem a escola, que a honrem e isso é meio caminho para o sucesso. Neste sentido as **ACC são vistas como estratégias de consecução da missão e visão da escola**, que são respetivamente *“garantir uma formação integral, assegurando a todos os alunos uma plena integração e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania”* numa escola que se assume *“...de referência, assente nos pilares da tradição e da inovação, e que pretende garantir uma educação/ensino de excelência”*.

Os motivos que estão na base da seleção das atividades de complemento curricular implementadas na escola estão definidos no Plano Anual de Atividades e são essencialmente dois: criar condições para uma maior participação dos alunos na vida escolar e, sensibilizar e envolver de uma forma ativa e crescente, os alunos no seu próprio processo de aprendizagem. A partir deste mesmo documento percebemos ainda que as ACC são uma forma de articulação das diversas estruturas da escola, de contribuir para uma melhor imagem da escola, acentuando a sua própria identidade e, organizar e melhorar, a qualidade e funcionamento dos espaços internos e externos da própria escola.

Conseguimos **entender a perspetiva que alunos e coordenadores de ACC têm sobre a relevância das ACC no percurso escolar dos alunos**. A coordenação de ACC na escola não possui dados concretos sobre o tipo de alunos que frequenta as ACC que

existem na escola. Reconhece um total apoio por parte do Conselho Executivo na implementação de ACC, cujo sucesso está, também, associada a parcerias que se estabelecem com outras instituições nomeadamente a Secretaria Regional da Cultura, da Educação, do Turismo, da Juventude, e em particular, do Ambiente. A mesma coordenação adianta que o trabalho que os alunos fazem nas ACC não deve contribuir para a avaliação por serem duas vertentes diferentes no percurso escolar. Admitem que os alunos valorizam muito as ACC. Na ótica dos alunos, a diversidade de ACC podem ter influência no sucesso escolar; a participação em ACC pode ser uma forma de aumentar conhecimentos não contemplados nas disciplinas, ou aplicar/melhorar competências adquiridas nas disciplinas; são promotoras do trabalho de grupo.

Não é possível **determinar se existe uma relação entre a frequência das atividades de complemento curricular e o sucesso escolar**. Ainda que tenhamos tomado como ponto de partida que o sucesso escolar seriam as notas dos alunos que fizeram parte da nossa amostra, e de termos verificados que o número de alunos com boas notas tem uma participação ativa e muito significativa nas ACC implementadas na escola, não é possível estabelecer uma relação causa-efeito, uma vez que também existem alunos com médias baixas a participar. O facto de haver um número significativo de alunos com sucesso nas ACC terá mais a ver com as características destes alunos, do seu perfil, da sua capacidade para gerir o tempo, da predisposição para várias atividades, pela curiosidade, pelo espírito de iniciativa entre outras características que normalmente estes alunos têm. Porém, ressalvamos a opinião do presidente o órgão de gestão sobre este assunto. As ACC ao possibilitarem o desenvolvimento de competências que são transversais a todas as disciplinas, promovem nos jovens um espírito de solidariedade e identidade com a cultura escolar que pode contribuir para o sucesso escolar.

6.3. Considerações finais

Sendo esta investigação um estudo de caso, a sua validade encontra-se confinada, à partida, à população estudada. Porém, e atendendo à diversidade de instrumentos de recolha de dados que utilizámos, podemos afirmar que os resultados vão ao encontro de muitos aspetos contemplados na literatura consultada e nas ideias generalizadas que se tem sobre as ACC nas escolas.

Muito ainda haverá a escrever e a investigar sobre a natureza, importância e implementação das ACC e a sua relevância prática no sucesso dos nossos alunos, seja qual for o seu significado. Os trabalhos de investigação que encontramos sobre o tema são escassos e a própria literatura disponível não é abundante. Somos a acreditar que as ACC, ainda que valorizadas em muitas escolas e de reconhecida importância, ainda são um trabalho de bastidores que, aqui e ali, vão tendo o seu momento de ribalta. Pela própria orgânica das escolas e, sobretudo pelas contínuas, caóticas, inconsequentes, erráticas, desrespeitosas e irrelevantes reformulações do currículo e respetivas orientações/imposições para a sua gestão, as ACC, espontânea e naturalmente, passam para segundo plano como de resto acontece, frequentemente, com as componentes curriculares associadas às disciplinas ditas de expressões. Este cenário eterniza o culto da definição limitada da inteligência associada às ciências puras, às letras ou às ciências sociais e humanas, desprezando e desvalorizando a multiplicidade e dimensão cósmica das nossas potencialidades.

Para futuros trabalhos, aprofundar este estudo e aclarar ideias e perspectivas, seria interessante:

- A.** Definir uma amostra apenas com alunos que tenham frequentado, ao longo de todo o seu percurso escolar, ACC e conhecer a sua perspectiva/motivações sobre a relevância destas atividades nesse percurso;
- B.** Conhecer a opinião que os professores diretamente responsáveis pelas ACC têm sobre a sua relevância, bem como as suas motivações e objetivos;
- C.** Realizar um estudo comparativo entre duas populações de alunos (alunos que nunca tenham frequentado ACC e alunos que frequentem ACC) ao longo de um ciclo de estudos e procurar traçar um perfil de cada um dos indivíduos representativos das duas populações;
- D.** Realizar o presente estudo em várias escolas e comparar resultados;
- E.** Conhecer a perspectiva de outros sistemas educativos sobre as ACC, nomeadamente o facto de se poderem constituir como critério de acesso ao ensino superior, como acontece, por exemplo, nos EUA.

VII. Bibliografia

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Almeida, L. S. (1997). Escola Cultural: análise da dinâmica da experiência da "escola cultural" na promoção dos valores. In M. F. Patrício, *A escola cultural e os valores* (pp. 475-482). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (1ª ed.). Coimbra: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, gestão e projeto educativo. Cadernos pedagógicos*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação - uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). *Educação e o poder*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barroso. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, L. C. Lima, P. Laderrière, J. Derouet, R. Gomes, F. S. Sierra, et al., *O estudo da escola* (pp. 169-170). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J., e Pinhal, J. (1999). *A administração da educação - os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente. (Set.-Dezembro de 2001). Obtido em 18 de Janeiro de 2011, de OEI - Revista Ibero Americana de Educação: <http://www.rieoei.org/rie27f.htm>
- Benavente, A. (1990). *analisesocial.ics.ul.pt*. Obtido em 15 de janeiro de 2012, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Bilhim, J. (2000). *Ciência da Administração*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos* (Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da Educação - Conceção antinómica da educação*. Porto: ASA.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill Brasil.

- Correia, J. A. (2001). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: ASA.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação - Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- CRSE. (1987). Documentos Preparatórios I.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI*. Porto: UNESCO/ Edições ASA.
- Durkheim, E. (2010). *As regras do método sociológico* (11ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (2009). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (15ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-90). Porto: ASA Editores, S.A.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2000). *uma.pt*. Obtido em 14 de Abril de 2011, de www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf - Semelhante: www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf - Semelhante
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto educativo de escola aos projectos curriculares - fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2005a). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 307-310). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: ASA Editores, S.A.
- Forquin, J.-C. (1996). *Escola e Cultura*. Bruxelles: De Boeck.
- Grisay, A. (2004). Repetir o ano ou adequar o currículo? In Á. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso escolar - uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Guerra, M. A. (2002). *Entre bastidores - o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Hargreaves, A. (2004). A política emocional do fracasso e no êxito escolar. In Á. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso Escolar - uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Legislação essencial para o Professor* (3ª ed.). (2001). Porto: Porto Editora.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Leite, C. (2000). Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de NetProf: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Leite, C. (2000). *Projecto curricular de escola. Projecto curricular de escola. Projecto curricular de turma. O que têm em comum? O que os distingue?* Obtido em 26 de Abril de 2011, de NETPROF: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (Dezembro de 2006). A Educação em Portugal (1986-2006) - alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 29-30.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola - Portugal na viragem do milénio*. Porto: Edições ASA.
- Madureira, M. (1990). *Introdução à Gestão*. Lisboa: D. Quixote.
- Martins, G. O. (2006). Autonomia das Escolas - Enquadramento e Conceito. In A. Moreira, A. Amaral, A. S. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos, et al., *A autonomia das escolas* (pp. 49-53). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ME. (9 de Agosto de 2006). *Orientações: Área de Projecto dos Cursos Científico Humanísticos*. Obtido em 1 de Junho de 2011, de dgidc.min-edu.pt: www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/data/.../ap_pt_homolog.pdf
- ME, M. (10 de Abril de 2011). *Gave*. Obtido em 10 de Abril de 2011, de Gave: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Murcho, D. (9 de Abril de 2008). *Criticana rede*. Obtido em 14 de Janeiro de 2012, de <http://criticanarede.com/sucessoescolar.html>
- Pacheco. (2 de Abril de 1991). Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de RepositoriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/472/1/1991,4%282%29,69-83%28JoseAugustoPacheco%29.pdf>
- Pacheco. (2001). *Colecção Ciências da Educação - "Currículo: Teoria e Práxis"* (Vol. 22). Porto: Porto Editora.
- Pacheco. (2007). Estudo curriculares: para a compreensão crítica da educação. In M. J. Sousa, & C. N. Fino, *A escola sob suspeita*. Porto: ASA.
- Pacheco. (2007). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. In J. M. Sousa, C. N. Fino, J. A. Pacheco, A. C. Palos, J. Machado, J. Formosinho, et al., *A escola sob suspeita*. Porto: ASA.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

- Patrício, M. F. (1996). *A escola cultural - horizonte decisivo da reforma educativa* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *10º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec - ACSQ* (pp. 9-27). Québec: Cadernos de Pesquisa, n.º119.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo - uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, R. M. (2004). Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In Á. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso escolar - uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: The University of Chicago Press.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular*. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenhos e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

VIII. Documentação consultada

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei n.º286/89 – Diário da República – I Série – nº 198 – 29 de Agosto de 1989
- Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro de 1989 – Diário da República – nº29 – 03 de Fevereiro de 1989
- Despacho nº141/ME/90 Despacho nº 141/ME/90 de 01 de Setembro de 1990
- Lei n.º115/97 de 19 de setembro
- Decreto Legislativo Regional n.º17/92/M
- Decretos-lei n.º6/2001 – Diário da República – I Série A – nº 15 – 18 de Janeiro de 2001
- Despacho conjunto n.º279/2002 (Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade)
- Despacho conjunto nº453/2004 ((Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade)
- Decreto-Lei n.º74/2004, de 24 de Março
- Decreto Regulamentar Regional nº22/2005/M de 22 de Abril de 2005
- Lei n.º49/2005 de agosto
- Decreto Legislativo Regional n.º21/2006/M – Diário da República – I Série A – Nº 118 – 21 de Junho de 2006
- Despacho n.º2351/2007
- Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril
- Estatuto da carreira docente da RAM: Decreto Legislativo Regional n.º6/2008/M
- Lei n.º85/2009 de 27 de agosto
- Despacho n.º4/2012 de 29 de junho
- Decreto-Lei n.º176/2012 de 2 de agosto
- Decreto-Lei n.º50/2011 de 8 de abril
- Despacho n.º2162-A/2013

Publicações sobre os rankings nas escolas:

- Edição *online* do jornal Expresso em <http://expresso.sapo.pt/veja-aqui-o-irankingi-das-escolas-2012=f759640> (outubro de 2012).

Documentos internos da escola

- Regulamento Interno;
- Projeto Educativo de Escola;
- Plano Anual de Escola (Plano Anual de Atividades).

Dissertações de Mestrado:

Universidade do Minho - *Cultura Musical na Escola: a influência das actividades de complemento curricular.* – Marta Isabel Lopes Garcia Tracana. – 2008.

Universidade da Madeira – *Liderança e resultados escolares – Que simbiose?* – Sofia Castro Silva, 2008.

Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia – *As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários.* – Maria da Soledade Barradas Estrêbio, 2010

Universidade da Madeira – *Liderança e projeto educativo de escola: relações, discursos e práticas – Estudo de caso numa escola pública do 1º Ciclo do ensino básico da RAM.* – Maria da Paz dos Reis Spínola, 2010.

Universidade da Madeira - *Sucesso Escolar e Rankings de Escolas no Ensino Básico: O Caso da Disciplina de Matemática.* – Regina Alexandra Valente, 2012.

Trabalhos científicos:

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José A. – Estilos de liderança e escola democrática. Revista Lusófona de Educação [em linha], n.º14 (2009). [consult. 14.Dez.2012]. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109/919>

ESTEBAN, Maria Teresa – Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. Revista Lusófona de Educação [em linha], n.º13 (2009). [consult. 14.Dez.2012]. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/561>

BOGGINO, Norberto – A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo/Revista de Ciências da Educação [em linha], n.º19 (2009). [consult. 10.Out.2012]. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=79>

SIMÕES, Graça Maria Jegundo - A auto-avaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. Sísifo/Revista de Ciências da Educação [em linha], n.º4 (2007), p.39-48. [consult. 10.Out.2012]. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo04PT.pdf>

BARROSO, João – Conhecimento, actores e política. Sísifo/Revista de Ciências da Educação [em linha], n.º12 (2010). [consult. 18.Set.2012]. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2012%20PT%20D4.pdf>

IX. Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização à DRE

Exmo. Senhor
Diretor Regional de Educação
Direção Regional de Educação
Edifício D. João
Rua Cidade do Cabo, n.º38
9050-047 Funchal

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação científica.

João Carlos Henriques da Silva, residente na Urbanização Terra Longa, Rua Formosa n.º24, 9400-220 Porto Santo, professor pertencente ao quadro de zona pedagógica C, afeto à Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, Porto Santo, encontra-se neste momento a realizar o segundo ano do Curso de Mestrado em Administração Educacional, na Universidade da Madeira, sob orientação da Professora Doutora Alice Mendonça. Assim, no âmbito da sua dissertação de mestrado intitulada “ **As atividades de complemento curricular e o sucesso educativo – relação, teoria e prática**”, o investigador pretende realizar um estudo de caso numa Escola Secundária da RAM, com o objetivo de perceber se é possível estabelecer uma relação entre as atividades de complemento curricular e o sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, o *design* investigativo implica o recurso a entrevistas semiestruturadas, baseadas num guião e ainda a aplicação de inquéritos por questionário. Pretende-se, numa primeira etapa, conhecer a visão que a Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos tem sobre a importância das atividades de complemento curricular através da realização de uma entrevista à respetiva Coordenadora da Divisão de Projetos de Complemento Curricular e, numa segunda etapa, transferir o eixo de análise para a escola (Escola Secundária Jaime Moniz) para realização de uma entrevista ao Coordenador das Atividades de Complemento Curricular e ao Diretor da Escola. Nesta segunda etapa pretende-se também a aplicação de um inquérito por questionário a alunos das turmas do 12º ano do Cursos Científico-Humanísticos.

Face ao exposto, solicito a V. Exa se digne a autorizar a realização das entrevistas e inquéritos supracitados, elementos sem os quais a realização da investigação não será possível.

Com os melhores cumprimentos,

Porto Santo, 27 de abril de 2012

(João Carlos Henriques da Silva)

Anexo 2 – Cópia do ofício da DRE



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/conhecimento:
À ES Jaime Moniz

Exmo. Senhor
Mestrando João Costa e Silva

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
		2506/5 Proc. 5.70	2012/07/20

ASSUNTO: "Autorização para aplicação de questionários na Escola Secundária Jaime Moniz".

Por meu despacho de 23-06-2012, autorizo o mestrando João Carlos Silva a aplicar um questionário aos alunos do 12.º ano dos cursos Científico - Humanísticos da Escola Secundária Jaime Moniz, no âmbito de uma investigação inserida no Curso de Mestrado em Administração Educacional ministrado pela Universidade da Madeira.

Mais se acrescenta que, para efeitos da operacionalização do questionário, deverá contactar o Presidente do Conselho Executivo da escola, para obter a necessária anuência, bem como a dos alunos ou respetivos encarregados de educação, no caso de serem menores de idade.

Relativamente à entrevista a efetuar à Chefe de Divisão de Gestão de Projetos da Direção Regional de Educação, poderá contactá-la, através dos contactos oficiais da DRE, para aferir acerca da possibilidade da sua realização

Com os melhores cumprimentos

O Diretor Regional

(João Manuel Almeida Estanqueiro)

/BV

Rua D. João, nº 37 - 9054 - 510 Funchal² Telefone: 291 705 860/ Fax 291 705 870
Email: dre@rve.madeira-edu.pt

X. Apêndices

Apêndice I – Guião da entrevista à DGP



Guião da entrevista à Chefe da Divisão de Projetos da DRE

Objetivo da entrevista: complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projeto, apercebemo-nos da importância da realização de uma entrevista à coordenadora da Divisão de Projetos de Complemento Curricular da Direção Regional de Educação para nos ajudar a compreender a importância da dinamização de atividades de complemento curricular nas escolas.

Protocolo da entrevista:

- Apresentação institucional;
- Apresentação do objeto de estudo;
- Solicitação de autorização para gravação da entrevista;
- Garantia de confidencialidade da entrevista.

Guião da entrevista:

A. Dados biográficos do entrevistado:

1. Situação académica e profissional;
2. Tempo que exerce a função como coordenadora da divisão de projetos de complemento curricular da DRE;
3. Designação para o cargo.

B. Perceções da DRE sobre os projetos de complemento curricular:

1. Que razões considera justificarem a existência da DPCC na DRE?
2. Qual considera ser a missão da DPCC?

3. Identifique as principais características da DPCC (pontos fortes/pontos fracos e desafios).
4. Que projetos estão a ser atualmente apoiados pela DPCC?
5. Que critérios são usados pela DPCC na criação/implementação de projetos pela DPCC?
6. Que estratégias são usadas na divulgação de projetos de complemento curricular?
7. Em que medida os projetos dinamizados se constituem como um verdadeiro complemento ao currículo nacional/regional?
8. Considera que a envolvência das escolas nos projetos de complemento curricular tem relação com o sucesso educativo? Se sim, que relação pode ser estabelecida?
9. Quais os principais obstáculos ao desenvolvimento de projetos de complemento curricular?
10. A conjuntura política/económica atual teve alguma influência no desenvolvimento de projetos de complemento curricular?
11. Tendo em conta a conjuntura política atual, considera que as razões económicas e políticas se sobrepõem às razões pedagógicas e educativas que suportam a existência deste órgão no seio da DRE?
12. Qual a importância das parcerias que a DRE estabelece no desenvolvimento de projetos de complemento curricular (Exemplo: Projeto RS4E – Tecnopolo da Madeira)?
13. Considera que as atividades/projetos de complemento curricular são suficientemente valorizadas pela DRE?

C. Perceções da DRE sobre a implementação dos projetos de complemento curricular nas escolas.

1. Qual a importância do órgão de gestão das escolas na implementação de projetos de complemento curricular?
2. Que razões levam as escolas a participar em projetos de complemento curricular?
3. Consegue estabelecer algum paralelismo entre o perfil das escolas e o tipo de projetos implementados?
4. Os projetos são divulgados de igual forma para todas as escolas da região ou existem critérios diferenciados de divulgação?
5. Existe alguma relação entre o sucesso do desenvolvimento de projetos e o perfil das escolas? (Que escolas destacaria como exemplo de sucesso na implementação de projetos?)
6. Como classifica a participação das escolas da RAM em projetos nacionais?

7. Destacaria alguma escola (escolas) da RAM que tenha participação ativa em projetos nacionais?
8. Existe alguma relação entre o tipo de projetos em que os alunos se envolvem e as suas opções no prosseguimento de estudos?
9. Considera que a participação dos alunos em projetos de complemento curricular deveria ter algum peso na sua avaliação e no prosseguimento de estudos?
10. Considera que as atividades de complemento curricular são suficientemente valorizadas pelos alunos? E pelos professores?

FIM

Apêndice II – Guião da entrevista ao presidente do órgão de gestão da escola



Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da escola

Objetivo da entrevista: complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projeto, apercebemo-nos da importância da realização de uma entrevista à/ao presidente do Conselho Executivo da escola para nos ajudar a compreender se podemos estabelecer alguma relação entre as atividades de complemento curricular e o sucesso educativo.

Protocolo da entrevista:

- Apresentação institucional;
- Apresentação do objeto de estudo;
- Solicitação de autorização para gravação da entrevista;
- Garantia de confidencialidade da entrevista.

Guião da entrevista:

A. Dados biográficos do entrevistado:

1. Situação académica e profissional;
2. Tempo que exerce a função como presidente do conselho executivo da escola;
3. Como foi designado para o cargo.

B. Perceções sobre a escola e a implementação de projetos/atividades de complemento curricular:

1. Identifique as principais características da escola (pontos fortes/fracos/desafios).

2. Como descreve os alunos desta escola? (Pontos fortes/fracos/desafios).
3. Os projetos de complemento curricular desenvolvidos na escola vão ao encontro do Projeto Educativo de Escola? Se sim, como? Se não, porquê?
4. Existe algum tipo de limitação (inerente à escola ou não) ao desenvolvimento de projetos ou atividades de complemento curricular?
5. De que forma incentiva a dinamização de projetos/atividades de complemento curricular?
6. Como é feita a divulgação dos projetos/atividades de complemento curricular na escola?
7. Considera que os projetos/atividades de complemento curricular se constituem como um verdadeiro complemento ao currículo nacional/regional?
8. Qual o perfil do aluno que frequenta as atividades de complemento curricular?
9. Quais as atividades mais frequentadas pelos alunos?
10. Quantos alunos da escola estão envolvidos em atividades de complemento curricular? De que ano letivo são os alunos que estão envolvidos em atividades de complemento curricular? Que curso frequentam os alunos que estão envolvidos em atividades de complemento curricular? Quem frequenta mais as atividades de complemento curricular, rapazes ou raparigas?
11. Como define sucesso educativo?
12. Considera que nesta escola há sucesso educativo tendo em conta, por exemplo, a posição da escola no *ranking* nos últimos 3 anos?
13. Que estratégias são usadas para avaliar a relação entre o sucesso educativo e a participação dos alunos em atividade de complemento curricular?
14. A conjuntura política/económica atual teve/tem alguma influência no desenvolvimento de projetos de complemento curricular?
15. Considera que a participação dos alunos em projetos de complemento curricular deveria ter algum peso na sua avaliação e no prosseguimento de estudos?
16. Considera que as atividades de complemento curricular são suficientemente valorizadas pelos alunos? E pelos professores?

FIM

Apêndice III – Guião da entrevista ao Coordenador de ACC da escola



Guião da entrevista ao Coordenador das Atividades de Complemento Curricular da escola

Objetivo da entrevista: complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira.

No desenvolvimento do projeto, apercebemo-nos da importância da realização de uma entrevista ao Coordenador de Atividades de Complemento Curricular da escola para nos ajudar a compreender se podemos estabelecer alguma relação entre as atividades de complemento curricular e o sucesso educativo.

Protocolo da entrevista:

- Apresentação institucional;
- Apresentação do objeto de estudo;
- Solicitação de autorização para gravação da entrevista;
- Garantia de confidencialidade da entrevista.

Guião da entrevista:

A. Dados biográficos do entrevistado:

1. Situação académica e profissional;
2. Tempo que exerce a função como coordenador das atividades de complemento curricular da escola;
3. Como foi designado para o cargo.

B. Perceções sobre a escola e a implementação de projetos/atividades de complemento curricular:

1. Identifique as principais características da escola (pontos fortes/fracos/desafios).
2. Como descreve os alunos desta escola? (Pontos fortes/fracos/desafios).
3. Como avaliam a participação dos alunos em projetos/atividades de complemento curricular?
4. Como avaliam a participação dos alunos em projetos/atividades de complemento curricular?

5. Existe algum tipo de limitação (inerente à escola ou não) ao desenvolvimento de projetos ou atividades de complemento curricular?
6. Qual a importância do órgão de gestão das escolas na implementação de projetos de complemento curricular?
7. Os projetos/atividades de complemento curricular que constam no Plano Anual de Escola são todos da responsabilidade da DRE? (Em caso de resposta negativa referir quais as entidades responsáveis).
8. Como é feita a seleção de projetos a implementar?
9. Que estratégias são usadas na divulgação das atividades de complemento curricular?
10. Que projetos estão a ser atualmente dinamizados na escola?
11. Que razões levam as escolas a participar em projetos de complemento curricular?
12. Considera que os projetos dinamizados se constituem como um verdadeiro complemento ao currículo nacional/regional?
13. Como define sucesso educativo?
14. De que forma a envolvimento das escolas nos projetos de complemento curricular pode relacionar-se com o sucesso educativo? (Em caso de resposta positiva: Esta escola é um exemplo disso? Que propostas para outras escolas para atingir os mesmos objetivos?)
15. Quais os principais obstáculos ao desenvolvimento de projetos de complemento curricular?
16. A conjuntura política atual teve/tem alguma influência no desenvolvimento de projetos de complemento curricular?
17. Considera que a participação dos alunos em projetos de complemento curricular deveria ter algum peso na sua avaliação e no prosseguimento de estudos?
18. Quantos alunos da escola estão envolvidos em atividades de complemento curricular? De que ano letivo são os alunos que estão envolvidos em atividades de complemento curricular? Que curso frequentam os alunos que estão envolvidos em atividades de complemento curricular? Quem frequenta mais as atividades de complemento curricular, rapazes ou raparigas?
19. Quais as atividades com maior frequência?
20. Considera que as atividades de complemento curricular são suficientemente valorizadas pelos alunos? E pelos professores?

FIM

Apêndice IV – Inquérito aos alunos



Inquérito por questionário

O presente questionário destina-se a alunos do 12º ano e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, tendo como objetivo conhecer a perceção que os alunos têm relativamente à importância das atividades de complemento curricular no percurso escolar. Considere as atividades de complemento curricular os todos projetos ou clubes que são dinamizados nas escolas.

A confidencialidade das suas respostas será absolutamente assegurada e os dados obtidos servirão exclusivamente para o fim indicado.

O questionário encontra-se dividido em 2 partes.

Parte I – Dados pessoais e caracterização do aluno.

Parte II – Importância atribuída às atividades de complemento curricular

O preenchimento deste questionário durará aproximadamente 10 minutos.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

João Carlos Silva

Parte I: Dados pessoais e caracterização do aluno

1. Género: Masculino () | Feminino ()
2. Idade: ____ anos.
3. Média de conclusão do 11º ano: _____ valores.
4. Número de disciplinas em atraso: _____.

Nas questões 5, 6, 7 e 8 assinale com **X** todas a(s) opção(ões) que descrevem a sua situação.

5. Frequência do 12º ano:
 - a. () Primeira vez.
 - b. () Segunda vez.
 - c. () Outra. Especifique: _____
6. Perspetiva sobre o futuro:
 - a. () após conclusão do ensino secundário pretendo ingressar no mundo do trabalho.
 - b. () pretendo prosseguir estudos superiores mas ainda não escolhi o curso.
 - c. () pretendo prosseguir estudos superiores na área de: _____.
 - d. () outra opção: _____.

7. Razão da escolha deste curso:
- a. tenho vocação para esta área.
 - b. dá-me preparação para o curso superior que pretendo seguir.
 - c. tive influência familiar.
 - d. tive influência dos amigos.
 - e. outro(s) motivo (s): _____.

Parte II: Importância das atividades de complemento curricular

8. Assinale com **X** os **5 aspetos** que, na sua opinião, podem contribuir para o sucesso educativo.
- a. Estudar todos os dias.
 - b. Não ter disciplinas em atraso.
 - c. Ser assíduo.
 - d. Ser pontual.
 - e. Ser participativo durante as aulas.
 - f. Fazer sempre os trabalhos de casa.
 - g. Ter bom comportamento.
 - h. Participar em atividades de complemento curricular.
9. Assinale com **X** o seu **grau de concordância** relativamente aos fatores que podem ter influência no sucesso educativo. Para cada item escolha apenas uma resposta.

		1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1	Boas relações entre os colegas.					
2	Dimensão da escola.					
3	Escola com boas instalações e equipamentos.					
4	Identificação dos alunos com a escola.					
5	Diversidade de atividades de complemento curricular.					
6	Reconhecimento do mérito académico pelos professores.					
7	Professores com boa preparação científica.					
8	Professores com boas práticas pedagógicas.					
9	Atuação disciplinar exigente.					
10	Valorização da participação nas atividades de complemento curricular.					

10. Costuma participar em atividades de complemento curricular?

- a. Sim (Se responder SIM, passe para a questão 11).
- b. Não

Se **não** costuma participar nas atividades de complemento curricular, assinale com **X** os **cinco** motivos que melhor justificam a sua opção.

- a. Falta de tempo.
- b. Não tenho conhecimento das atividades de complemento curricular.
- c. Os meus amigos não participam em atividades de complemento curricular.
- d. O horário de funcionamento das atividades de complemento curricular não é compatível com o meu horário letivo.
- e. As participações são limitadas a alunos com boas notas.
- f. As atividades de complemento curricular não são valorizadas pela escola.
- g. As atividades de complemento curricular que existem na escola não são do meu agrado.
- h. Não considero a participação em atividades de complemento curricular importante no meu percurso escolar.
- i. Outra(s): _____.

Se nunca participou em atividades de complemento curricular o seu inquérito acaba aqui. Obrigado pela colaboração!

11. A sua participação em atividades de complemento curricular verificou-se:

- a. no 1º ciclo.
- b. no 2º ciclo.
- c. no 3º ciclo.
- d. apenas no ensino secundário.

12. Selecione **as atividades** de complemento curricular em que já tenha participado ao longo do seu percurso escolar.

- a. Clube Europeu (ou similar).
- b. Projeto Eco-escolas.
- c. Projeto Parlamento Jovem.
- d. RS4E.
- e. Projeto CEL.
- f. Baú de Leitura.
- g. Clube de Teatro.
- h. Clube Musical (ou similar).
- i. Prevenção (Rodoviária, ou similar).
- j. Desporto Escolar.
- k. Clube de Ciências (Ambiente, Matemática ou similar).
- l. Projeto Atlante.
- m. Clube de Dança (ou similar).
- n. Clube de Cinema (ou similar).
- o. Clube de Línguas (ou similar).
- p. Clube de Ginástica (ou similar).

q. Outra(s): _____

13. Há alguma atividade de complemento curricular que tenha frequentado mais do que dois anos?

a. Sim (Qual (s)? _____).

b. Não

14. No presente ano letivo está inscrito ou tenciona inscrever-se em alguma atividade de complemento curricular?

a. Sim (Qual? _____).

b. Não.

Justifique. _____.

Na questão seguinte assinale com **X a opção** que descreve a sua situação.

15. Por semana, em média, as atividades de complemento curricular ocupam-me ...

a. até 1 hora.

b. 1 a 2 horas.

c. 2 a 3 horas.

d. mais de 3 horas..

Na questão seguinte selecione **todas** as razões que justificam a sua participação em atividades de complemento curricular.

16. Participo nas atividades de complemento curricular por:

a. iniciativa própria.

b. indicação dos professores.

c. indicação dos familiares.

d. pretender aumentar os conhecimentos em áreas que não são contempladas nas disciplinas.

e. serem valorizadas pela escola.

f. permitirem melhorar competências que desenvolvo nas disciplinas.

g. permitirem o desenvolvimento de competências que no âmbito das disciplinas do meu curso não é possível.

h. serem uma forma de passar o tempo.

i. terem algum impacto social.

j. permitirem a aplicação de conhecimentos que adquiero nas disciplinas.

k. ter afinidade com o professor responsável pela atividade.

l. Outra: _____.

17. Assinale com um **X** o seu grau de concordância relativamente a cada um dos itens relativos às atividades de complemento curricular. Para cada item escolha apenas **uma** resposta.

		1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1.	O horário de funcionamento é compatível com o meu horário letivo.					
2.	A escola possui boas instalações e equipamentos para a sua dinamização.					
3.	São um contributo para o sucesso no ensino superior.					
4.	São pouco diversificadas.					
5.	Promovem convivência e espírito de iniciativa.					
6.	Influenciam favoravelmente as minhas classificações.					
7.	Tornam a escola mais dinâmica.					
8.	Os professores não incentivam a participação dos alunos neste tipo de atividades.					
9.	Se tivessem influência nas minhas notas participava.					
10.	Promovem o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho de grupo.					
11.	Não são suficientemente valorizadas pelos professores.					
12.	São pouco variadas.					
13.	O conselho executivo está ativamente envolvido na dinamização das atividades.					
14.	A divulgação das atividades de complemento curricular é eficaz.					
15.	É importante existir um professor coordenador destas atividades na escola.					
16.	Não vão ao encontro dos meus interesses/necessidades escolares.					
17.	As atividades de complemento curricular da escola são pouco interessantes.					
18.	A atual situação financeira não interfere na sua dinamização.					
19.	As atividades de complemento curricular da escola são desnecessárias.					
20.	A minha opinião deveria ser tida em consideração na seleção de atividades de complemento curricular a implementar na escola.					

FIM

Muito obrigado pela colaboração!