



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**OSVALDO VIRGÍNIO NETO FURTADO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR**

Estudo de Caso na Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico e no Centro de  
Actividades de Tempos Livres

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação  
Ramo de Especialização em Contextos Educativos

**Realizada sob a Orientação Científica de:**  
Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

**Ponta Delgada, 2010**



**OSVALDO VIRGÍNIO NETO FURTADO**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR**

Estudo de Caso na Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico e no Centro de  
Actividades de Tempos Livres

Dissertação apresentada na Universidade dos Açores  
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação  
Ramo de Especialização de Contextos Educativos

**Realizada sob a Orientação Científica de:**  
Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

**Ponta Delgada, 2010**

## RESUMO

O presente estudo centra-se na educação escolar e extra-escolar, enquanto manifestações do fenómeno educativo. Procura identificar as perspectivas de diferentes actores sobre as finalidades do trabalho desenvolvido por instituições distintas de educação, como são a escola do 1.º ciclo do ensino básico (educação escolar) e o CATL (educação extra-escolar); clarificar as dinâmicas de interacção que se desenvolvem em cada um destes contextos; e ainda, conhecer a articulação desenvolvida ou ambicionada por estas, com vista ao alcance dos seus objectivos.

Através de uma opção metodológica sustentada no paradigma qualitativo, optou-se pelo estudo de caso em duas localidades. A recolha de dados realizou-se através de três instrumentos distintos: Entrevista semi-estruturada realizada aos professores do 1.º ciclo e aos coordenadores pedagógicos dos CATL; Observação efectuada nos espaços de actividades; Análise documental realizada aos projectos educativos das respectivas instituições. Os dados resultantes dos diferentes instrumentos foram submetidos à análise de conteúdo.

Os resultados obtidos acentuam o peso do papel instrutivo da escola do 1.º ciclo, pela valorização das competências de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, com uma prevalência de actividades definidas pelo adulto. No CATL emergem indícios de lógicas de funcionamento relacionadas com perspectivas de: complemento da acção educativa da escola, pela importância dada às tarefas de acompanhamento escolar; guarda, pela natureza assistencialista que o espaço assume; e Lúdica, nos períodos de férias escolares, pela predominância de actividades recreativas. A cooperação entre estas instituições é apontada como desejável, sendo as modalidades mais referidas, as tarefas da escola no CATL e as Actividades do CATL na Escola.

## **ABSTRACT**

The present study focuses on the phenomenon of school education and extra – school education. It intends to identify the perspectives of different agents on the objectives of the work associated with institutions, such as the 1<sup>st</sup> Grade School (school education) and the Free-time Activities Center (extra-school education); Clarify the dynamics of interaction that occur in each of these contexts; understand if and how each of these contexts intend to cooperate with each other, in a way to fulfill its goals.

Attempting to accomplish the aims of this study we've chosen to support it within the qualitative paradigm, thru a case study with two locations. Data collection was based on three distinct instruments: Semi-structured interview conducted to 1st Grade teachers and Free-time Activities Center Coordinator; Observation made in the activities scenarios; Documental Analysis made to educational projects of each institution. The collected data were subjected to Content Analysis.

The results point the instructive nature of 1<sup>st</sup> Grade school, by the importance attributed to some disciplines as Portuguese Language or Mathematics, with prevalence for adult-defined activities.

As for free-time activity centers, there is a prevalence of adult-defined activities, as well as school task related such as homework. Also, characteristics of different logics emerged: Educational, by the relevance given to tasks related to school assistance; Guard, by the relevance attributed to safeguard of children; and Recreational, when, on school holidays, the activities are related to leisure.

Cooperation between these institutions is pointed as desirable, especially for school tasks to be performed on Free-time activities centers, and tasks to be performed by these centers on school spaces.

# ÍNDICE

---

## ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Resumo

Abstract

Índice de Conteúdos

Índice de Quadros

Lista de Siglas e Abreviaturas

<b>Introdução</b>	8
<b>Capítulo I – Missão e Desenvolvimento da educação Escolar e Extra-escolar</b>	12
1.1 – A Complexidade do Fenómeno em Análise	13
1.2 – Finalidades da Educação – Uma Perspectiva Teleológica	15
1.3 – A Expressão da Educação Enquanto Fenómeno	22
1.4 – As Dinâmicas de Interação no Grupo	25
1.4.1 – Relação Pedagógica	26
1.4.2 – Espaços de Interação	28
1.4.3 – Liderança no Grupo	29
1.5 – Documentos Reguladores da Acção Educativa – O Projecto Educativo	31
1.6 – Missão da Educação Escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico	36
1.7 – A Educação Extra-escolar – Os Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL)	40
1.7.1 – Evolução Histórica da Ocupação dos Tempos Livres	40
1.7.2 – A Ocupação dos Tempos Livres na Infância	42
1.7.3 – As Linhas de Investigação para os Espaços de CATL	42
1.7.3.1 – Actividades de Tempos Livres – Perspectiva Assistencialista	43
1.7.3.2 – Actividades de Tempos Livres – Perspectiva Escolar	45
1.7.3.3 – Actividades de Tempos Livres – Perspectiva Lúdica	47
1.7.4 – Enquadramento Legal das Actividades de Tempos Livres na Infância	50
1.7.4.1 – Enquadramento Legal dos Centros de Actividades de	51

Tempos Livres	
1.8 – Missão da Educação Extra-escolar	52
<b>CAPÍTULO II – Explorando Realidades da Educação Escolar e Extra-escolar</b>	<b>54</b>
2.1 – Objectivos do Estudo	55
2.2 – Método	57
2.2.1 – Perspectiva Epistemológica	57
2.2.2 – Abordagem Descritiva	57
2.2.3 – Estudo de aproximação ao Estudo de Caso	58
2.2.4 – Selecção e caracterização dos contextos em estudo	59
2.2.5 – Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados	61
2.2.5.1 – Entrevista Semi-estruturada	61
2.2.5.2 – Observação	62
2.2.5.3 – Análise Documental	63
2.2.6 – Procedimentos adoptados no tratamento dos dados	64
2.3 – Apresentação e discussão dos dados	66
2.3.1 – Competências valorizadas face ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo	66
2.3.2 - Competências valorizadas face ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL	74
2.3.3 – Processos de interacção estabelecidos no seio da escola do 1.º ciclo do ensino básico	85
2.3.4 – Processos de interacção estabelecidos no seio do CATL	91
2.3.5 – Cooperação entre a escola do 1.º ciclo e o CATL	100
<b>Conclusão</b>	<b>104</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>112</b>
<b>Anexos</b>	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Correntes de liderança na sala de aula	30
Quadro n.º 2 – Matriz Curricular para o ano lectivo 2009/2010	39
Quadro n.º 3 – Temática 1 - Finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Quadro n.º 4 – Temática 1 - Finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL	75
Quadro n.º 5 – Temática 2 - Processos de Interação estabelecidos no seio da Escola do 1.º Ciclo	85
Quadro n.º 6 – Temática 2 - Processos de Interação estabelecidos no seio do CATL	91
Quadro n.º 7 – Temática 3 - Cooperação entre a Escola do 1.º Ciclo e o CATL	100

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CATL – Centro de Actividades de tempos Livres

CNE – Conselho Nacional de Educação

WLRA – World Leisure and Recreation Association

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DL – Decreto Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRR – Decreto Regulamentar Regional

DN – Despacho Normativo

TPC – Trabalhos Para Casa ou Trabalho de Casa

# INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO

Tem-se assistido a um aumento da procura e das necessidades da educação que se manifesta pela sua antecipação em termos institucionais e pela emergência de novas respostas sociais extra-escolares (Faure, 1974). Atesta-se portanto, uma multiplicação das estruturas de apoio à infância como Creches, Jardins de Infância e Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL), entre outros. Trata-se de uma adaptação das estruturas sociais às novas necessidades sociais. A entrada em massa da mulher no mercado de trabalho (Pedro 2005) e as alterações nas estruturas familiares (Sequeira & Pereira, 2004) são alguns dos factores concretos que levaram a que muitas das actividades prestadas pelas famílias às crianças passassem progressivamente para a responsabilidade do Estado ou para serviços disponibilizados pelo mercado (Araújo, 2004).

Com o objectivo de responder às necessidades de uma sociedade que se organiza em torno do trabalho, surge então um conjunto de equipamentos de acolhimento de crianças que permite libertar as famílias de tarefas tradicionalmente desempenhadas por estas. Se por um lado as Creches e Jardins de Infância têm uma missão de socialização e de preparação da criança para o seu percurso escolar (Araújo, 2004), a missão dos CATL não é tão clara. Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 49/2005) atribuir à educação extra-escolar a função de aumento dos conhecimentos e potencialidades de cada indivíduo, sendo complementar à formação escolar, há correntes distintas que entendem que a missão dos CATL deve obedecer a lógicas de *a) Guarda – privilegiando a segurança das crianças nos períodos em que estas não estão nas escolas e que os pais se encontram a trabalhar; b) Complemento da acção educativa da escola – devendo a sua acção centrar-se no apoio educativo, nomeadamente pela realização dos trabalhos de casa (TPC), e c) Actividades lúdicas onde predomine a iniciativa da criança – realçando o carácter livre destes tempos, para que a criança seja a principal protagonista nos mesmos.*

Atendendo a que actualmente as crianças com idades entre os 6 e os 12 anos parecem dividir grande parte do seu tempo entre a escola e o CATL, a realização do presente trabalho de investigação pretende centrar-se sobre esta realidade e perceber as metas e algumas das dinâmicas de interacção associadas a cada um destes espaços, bem como a articulação que se estabelece entre estas instituições. Pretende então, através de um estudo de aproximação ao estudo de caso, **identificar as perspectivas de diferentes**

**actores sobre as finalidades do trabalho desenvolvido por instituições distintas de educação, como o são a escola do 1.º ciclo do ensino básico (educação escolar) e o CATL (educação extra-escolar), contribuindo para clarificar as dinâmicas de interacção que se desenvolvem em cada um destes contextos, e ainda, a articulação desenvolvida ou ambicionada por estas, com vista ao alcance dos seus objectivos.**

Esta pretensão dá origem a um conjunto de objectivos que permitirão a sua consecução. Em termos mais específicos, pretende-se identificar as perspectivas do professor do 1.º ciclo face às finalidades da escola e do CATL, clarificando formas de concretizar estas finalidades; sinalizar as perspectivas do coordenador pedagógico do CATL face às finalidades da escola e às do CATL, assinalando formas de concretizar estas finalidades; identificar nos documentos reguladores da acção da escola do primeiro ciclo e do CATL, as suas opções estratégicas, no âmbito da autonomia pedagógica de que gozam, esclarecendo se existe por parte destas instituições (escola do 1.º ciclo e CATL) ambição em articular o trabalho desenvolvido, com vista à consecução dos seus objectivos.

O presente trabalho organiza-se em dois capítulos. O **Capítulo I – Missão e desenvolvimento da educação escolar e extra-escolar** apresenta uma revisão de literatura sobre a problemática aqui focada. Explicitamos a complexidade do fenómeno em análise, tentando clarificar e enquadrar o conceito de actividades de tempos livres enquanto manifestação da educação extra-escolar, enquadrada na Lei de Bases do Sistema Educativo. Focamos as finalidades da educação, abordando os seus objectivos e clarificando as suas manifestações no fenómeno educativo. De modo particular, centramo-nos também sobre as dinâmicas de interacção que se estabelecem no fenómeno educativo, abordando a relação pedagógica, os espaços onde ocorre esta interacção e a liderança que lhe está associada. Centramo-nos ainda sobre os documentos reguladores da acção educativa, explicitando a sua importância enquanto potenciadores da acção educativa, para, de seguida sintetizarmos as competências essenciais do currículo regional do ensino básico. No que respeita à educação Extra-escolar, a abordagem histórica dos tempos livres permite-nos perceber como emergiu este conceito, bem como a sua relação com o conceito de lazer. Na abordagem aos tempos livres na infância somos levados a conhecer as diferentes ópticas que se aplicam à ocupação deste tempo, nomeadamente as perspectivas Assistencialista, Escolar e Lúdica. Por fim, pela incursão sobre o panorama legal Português relativamente aos

CATL tentamos descortinar como se enquadram as actividades de tempos livres, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo. Os contributos reunidos permitem-nos uma conceptualização sobre a missão destes espaços.

No **Capítulo II – Explorando realidades da Educação Escolar e Extra-escolar**, apresentam-se as opções metodológicas que, em função do levantamento teórico, e ao serviço dos objectivos que ambicionamos, permitiram conceber instrumentos de recolha de dados que, após o seu tratamento, análise e discussão, evidenciam uma resposta aos objectivos inicialmente definidos.

Aos objectivos adoptados, sucedem as opções metodológicas e os procedimentos de recolha de dados. A apresentação dos dados recolhidos organiza-se em função dos nossos objectivos, bem como do sistema de categorias que integra os contributos dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

A informação disposta em função dos objectivos propostos é revista à luz dos contributos teóricos realizados no Capítulo I na tentativa de encontrar suporte dos resultados obtidos face à informação de investigações anteriores. As conclusões permitem sublinhar os aspectos marcantes da presente investigação bem como as suas limitações que dão lugar a um conjunto de propostas para futuras investigações.

# CAPÍTULO I

---

## MISSÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR

# CAPÍTULO I – MISSÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR

## 1.1 – A Complexidade do Fenómeno em Análise

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada pela Lei N.º 46/1986 de 14 de Outubro, alterada e republicada pela Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto, estabelece a organização geral do sistema educativo, na qual este engloba a **Educação Pré-escolar**, complementar da acção educativa da família com a qual estabelece estreita colaboração; a **Educação Escolar**, que compreende o ensino básico, secundário e superior, e a **Educação Extra-escolar**, que visa o aumento dos conhecimentos e potencialidades de cada indivíduo (Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto).

Esta organização enquadra todas as respostas sociais com objectivos educativos ou socioeducativos, promovidos pelo Estado ou por entidades particulares e cooperativas. A confirmá-lo, o Artigo 58.º da Lei de Bases refere que “os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo são considerados parte integrante da rede escolar” (Lei N.º 49/2005, de 30 de Agosto).

Antes, porém, de nos debruçarmos sobre estas respostas socioeducativas, importa clarificar a existência de alguma confusão nestes conceitos (Araújo, 2004).

Frequentemente se confunde os Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL), inerentes à educação extra-escolar, com actividades extra curriculares. A educação extra-escolar distingue-se da educação escolar na medida em que “as aprendizagens ali adquiridas não são certificadas, isto é, não conferem diplomas semelhantes aos conferidos na educação escolar” (Pires, 1999, p.43). Por seu turno, as actividades extra curriculares, também conhecidas por actividades de enriquecimento curricular, integram os projectos educativos das escolas e podem ser da iniciativa de agrupamentos de escola ou de cada escola (Art.º 51.º da Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto), sendo portanto, parte integrante da educação escolar. Esta organização é, de resto, reforçada através de um esclarecimento veiculado pelo Ministério da Educação onde se explicita que “actividades de tempos livres e actividades de enriquecimento curricular são serviços diferentes”, sendo que as actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se de acordo com “conteúdos e metodologias diferentes das actividades de tempos livres” (Ministério da Educação, 2008). Face ao exposto, as

actividades de tempos livres, como pretendemos aprofundar mais à frente, estão enquadradas na educação extra-escolar. O Artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português estabelece no N.º 1 que “a educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência”, e no N.º 2 refere que “a educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa” (Art.º 26.º da Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto).

Em resultado do referido, o presente estudo parte do princípio que as actividades de tempos livres promovidas nos CATL, integradas na educação extra-escolar, resultam na “elevação do nível educativo de cada indivíduo e da comunidade a que pertence” (Pires, 1999, p. 43), sendo que esta meta passa por promover uma ocupação dos tempos livres assente na valorização das crianças, das suas opções, ou mesmo das suas brincadeiras (Pinto, 2001; Araújo, 2004; Sequeira, & Pereira, 2004; Pedro, 2005), consolidando desta forma o direito aos tempos livres e ao lazer estabelecido no artigo 31.º da convenção sobre os direitos das crianças (Unicef, 1990).

Pretendemos, então, centrar a nossa atenção nos espaços de CATL, parte integrante da educação extra-escolar, e na escola do 1.º ciclo do ensino básico, parte integrante da educação escolar, reconhecendo que estas são instituições distintas, com objectivos e configurações distintos. Ambicionamos centrar a nossa atenção sobre esta realidade, assumindo as diferenças que sustentam estas instituições, mas reconhecendo também que “os problemas actuais da infância exigem respostas interdisciplinares, holísticas, diversificadas” (CNE, Parecer N.º 8/2008 de 24 de Novembro de 2008, p. 47766).

## 1.2 – Finalidades da Educação – Uma Perspectiva Teleológica

Tendo o presente estudo o objectivo de identificar as finalidades e o trabalho desenvolvido com crianças do 1.º ciclo do ensino básico, impõe-se uma análise às instâncias que interagem com as crianças neste período. A nossa pretensão de evidenciar a natureza do trabalho que desenvolvem a escola e outras instituições, nomeadamente os CATL, remete-nos para uma análise mais profunda da sua missão. Propomo-nos então dissecar os princípios e os fins da educação.

Carrasco (1984) atribui à educação o fim de aperfeiçoamento intencional do Homem enquanto tal. Trata-se de uma finalidade intrínseca que, segundo o autor, dá origem a uma multiplicidade de finalidades, de entre as quais se destacam três:

- a) De carácter Pessoal, centradas no desenvolvimento das capacidades especulativas, práticas e técnicas do Homem;
- b) De carácter Social, objectivando-se a educação para todos, permitindo uma igualdade de oportunidades,
- c) De carácter Cultural, na medida em que cabe à educação promover os valores culturais de uma sociedade.

Referindo-se à problemática teleológica da educação, Nassif (1983) alega que esta encerra novas premissas e implica um pensamento prospectivo e dinâmico sobre uma realidade que se define permanentemente, sendo que as metas da educação são predominantemente os seus fins. A finalidade educativa terá de nascer de uma ponderação dos factores objectivos e subjectivos que integram todo o processo educativo. Este autor remete-nos para factores que vão desde as concepções do mundo e ideologias, até à estrutura biopsíquica de cada homem, factores sócio-políticos, culturais ou económicos. O autor aponta dois tipos de finalidade, sendo o primeiro concernente à adaptação, socialização e endoculturação de determinados valores, numa perspectiva mais próxima da reprodução social. Trata-se de uma finalidade automática e intrínseca à educação que visa uma certa continuidade da cultura. O segundo tipo de finalidade diz respeito à criação e transformação cultural. Neste campo o autor atribui à educação uma função renovadora que a escola também deverá cumprir.

Entendemos desde já uma finalidade bipolarizada na medida em que a transmissão de um legado cultural permite propagar uma determinada realidade, e a

criação e transformação cultural pressupõem uma acção sobre esta mesma realidade. Emergem assim dinâmicas de interacção entre os fins da educação. Pretende-se manter e perpetuar uma realidade, exercendo ao mesmo tempo uma acção transformadora sobre esta realidade. Nesta perspectiva, o fim da educação é simultaneamente o seu objecto de acção, o que leva o autor a falar em dialéctica do processo educativo. É através desta dialéctica que poderemos entender as relações entre os fins e simultaneamente entre os objectivos da educação.

Numa perspectiva mais crítica, Bourdieu e Passeron (1970) descrevem a educação como um sistema de relações de força entre os grupos e classes sociais de uma sociedade. Para o expressarem os autores identificam quatro leis:

1 – Lei da arbitrariedade da acção pedagógica – pela qual toda a acção pedagógica é, objectivamente, uma violência simbólica imposta por um poder cultural. Esta lei é, para os autores, transversal a qualquer tipo de educação;

2 – Lei da autoridade pedagógica – associando à acção educativa uma relação de autoridade pedagógica;

3 – Lei do trabalho pedagógico, que classifica o trabalho como forma de inculcação;

4 – Lei da prevalência do Sistema Educativo – Estipulando que qualquer sistema de ensino assenta na necessidade de reproduzir as condições que permitem o seu funcionamento.

Esta perspectiva assume a arbitrariedade da cultura, tornando o objectivo da educação numa arbitrariedade em si. Por outras palavras, se à educação cabe reproduzir uma cultura eventual, a legitimidade desta educação só pode ser reconhecida à luz da cultura que a sustenta. Trata-se de uma perspectiva que traz fundamento ao essencial dos fenómenos que encontramos diariamente e que reportam o desajuste da educação perante o seu público. Não podemos, portanto, dissociar as finalidades da educação da cultura que a sustenta.

Assumindo a existência de várias culturas e sub-culturas, o processo educativo adopta uma dinâmica de tensões. A educação pode-se então definir como o conjunto de actos que consciente ou inconscientemente tendem a cultivar o predomínio dos Homens com as formas sociais existentes. Neste sentido, a educação assume uma violência simbólica que, pela autoridade simbólica, segundo Bourdieu e Passeron (1970), reproduz um conteúdo arbitrário cujo fim é o de perpetuar determinada cultura e estrutura social. Poderíamos então reduzir a finalidade educativa à reprodução social e

cultural? Como refere Nassif (1983), na educação encontramos não só uma função reprodutora da sociedade, mas também uma função libertadora. Trata-se de uma dimensão criativa da educação. Esta dimensão criativa incorpora a natureza activa e interactiva do ser humano, na medida em que o Homem é um Ser que actua sobre as múltiplas realidades que encontra.

Na mesma linha de pensamento, Kriek (cit por Nassif, 1983) propõe duas leis fundamentais que materializam a finalidade educativa.

- a) **Lei da Harmonia** – Pressupõe que para cada homem, a perfeição humana corresponde a um determinado estilo de vida. O autor atribui um papel fulcral à comunidade, na medida em que unifica as pessoas enquanto seres diferentes.
- b) **Lei da Interação** – Subentende que todo o sujeito concebe, pela sua acção, o objecto segundo ele mesmo. Esta lei pressupõe uma vertente criativa sobre a realidade.

Com estas duas leis o autor determina que a finalidade educativa tem origem exactamente no mundo dos valores humanos. Se a cada estilo de vida corresponde um tipo de formação, então a finalidade educativa está condicionada pela época, povo, civilização e tipo de vida. Mas numa análise mais atenta percebemos que as leis que Kriek enuncia não são mais do que a materialização da dialéctica educativa. Por um lado a educação tem como finalidade reproduzir uma forma de vida. Por outro, pode propor moldes diferentes de formas de vida (cit por Nassif, 1983).

Outro autor a abordar a finalidade educativa é Edgar Faure (1974). Na sua perspectiva, a definição dos fins da educação não é algo que se possa fazer com ligeireza. Reconhecendo que o acto educativo faz parte de um processo que tende a um fim, o autor não dissocia o fim educativo da própria sociedade. Falar na finalidade educativa implica evocar um contexto, mas também o conjunto das escolhas feitas por todos os implicados neste processo. Faure (1974) adverte que não existe uma bolsa de mandamentos absolutos que permitem focar todo o processo educativo. Abordar a finalidade da educação será útil na medida em que permitir estabelecer:

uma relação significativa entre o sistema e os actos da experiência pessoal e social, entre o sistema e as necessidades, entre o sistema e os interesses e as aspirações dos indivíduos, os fracassos, os êxitos e os fins da sociedade, e por fim entre o sistema e os valores pessoais e sociais (Sterling, N. & McMurrin, 1969, cit por Faure, 1974, p. 227).

A finalidade educativa relaciona-se com factores sociais, mas não de forma exclusiva. Nas palavras do próprio, “os factores sociais não são os únicos a agir. Os indivíduos – alunos, professores, pais, utilizadores actuais ou virtuais – exercem uma influência consciente ou inconsciente sobre a determinação e as inflexões das finalidades da educação” (Faure, 1974, p. 228).

Nas perspectivas que referimos até agora, a finalidade educativa é associada à sociedade, nomeadamente aos valores culturais (Carrasco, 1984), às concepções do mundo e ideologias (Nassif, 1983), ao mundo dos valores humanos (Kriek, cit por Nassif, 1983), ou à influência, consciente ou inconsciente, que os indivíduos, através dos valores pessoais e sociais, exercem (Faure, 1974).

Tentando aprofundar estas referências, encontramos Eduard Spranger (1976) que identifica uma consciência normativa que pode derivar em formas de vida diferenciadas. Estas formas de vida são “estruturas construídas intelectualmente da consciência individual, que têm origem quando um valor é colocado na vida individual como o valor dominante” (Spranger, 1976, p. 407).

Este autor define a finalidade educativa como reconstrutora da vida social. Concretizando esta ideia, o autor identifica três momentos. Os primeiros dois, *descrição* e *compreensão*, ocorrem estritamente num campo teórico e permitem transmitir uma realidade histórica e cultural. Já o terceiro momento, *o homem vivo*, permite uma reconstrução sobre o real e, por conseguinte, uma elevação para além da realidade.

Spranger (1976) refere que os actos humanos resultam, por via de um processo profundo e complexo, do posicionamento do indivíduo face aos valores axiológicos sociais, nomeadamente o bem, o belo, o verdadeiro, o sagrado, etc. É neste sentido que o autor refere “As direcções de sentido nas quais se movem os actos e vivências da alma individual serão um reflexo das regiões axiológicas da cultura” (Spranger, 1976, p. 46). A actuação de um indivíduo resultará, portanto, dos valores axiológicos do seu contexto cultural. Estes valores constituem múltiplas esferas que “se engrenam e formam uma estrutura, isto é, uma interconexão de desempenhos” (Spranger, 1976, p. 47). É desta interconexão, que não acontece superficialmente, nem tampouco conscientemente em cada indivíduo, que emerge uma “individualidade espiritual” (Ibid. p. 129) materializada em 6 formas distintas de vida, as quais passamos a descrever pormenorizadamente:

1. *Teórica* – Privilegia a verdade e assenta na organização sistemática do conhecimento. As pessoas regidas por esta forma de vida assumem uma abordagem cognitiva e vêm na verdade um fim em si. São motivadas por valores de ordenação lógica e têm interesses empíricos, críticos e racionais.

2. *Económica* – Orientada para a utilidade. Se uma forma de vida teórica se interessa por encontrar a verdade, já a económica interessa-se por aproveitar e aplicar esta verdade. Estas são pessoas motivadas por valores de utilidade, centrando os seus interesses em questões práticas do seu dia-a-dia.

3. *Estética* – Orientada para a forma. Para as pessoas orientadas por um modo de vida estético, não existe grande interesse por uma organização conceptual, mas sim pela forma que os acontecimentos assumem, ou mesmo pela forma que atribuem aos acontecimentos. Estas são pessoas que valorizam o aspecto e a harmonia, ainda que a forma que procuram reside na atribuição de significados que elas próprias fazem das suas vivências.

4. *Social* – Orientada para o bem-estar das pessoas. Esta é uma forma de vida guiada por um altruísmo que passa por valorizar o outro, enaltecendo portanto qualquer uma das restantes. As pessoas orientadas por este modo de vida são motivadas por outros grupos de valores, visando a concretização do outro. Estas pessoas manifestam uma receptividade e valorização do comportamento social.

5. *Poder/Política* – Tende a estabelecer uma relação de dominação sobre os outros. Esta é, para o autor, uma forma de vida que tende a ver o poder como uma questão central, visando, por uma técnica social, o domínio sobre os outros. As pessoas orientadas por este modo de vida tendem a encontrar nos outros um meio para a sua própria realização, o que segundo Spranger (1976) é contrário aos fins educativos que devem, acima de tudo, encontrar nos outros um Ser em potencial.

6. *Religiosa* – Orientada para uma vivência de valores supremos. As pessoas regidas por esta forma de vida tendem a desvalorizar a vida terrena, na medida em que aspiram a uma realização superior. As suas motivações prendem-se a uma providência superior o

que leva que os seus comportamentos se baseiem numa fé assente em valores que consideram mais elevados, intimamente ligados ao amor.

Estas formas de vida resumem, para Spranger (1976), os moldes essenciais que, depois de internalizados por cada indivíduo, interferem com a sua acção. Mas esta intervenção não existe apenas pela influência dos valores dos indivíduos. De facto, o autor refere que a estrutura interna do indivíduo em interacção com “a situação social, a profissão do quotidiano, as opiniões e os costumes do círculo mais imediato determinam o indivíduo exposto aos efeitos somados destas forças” (p. 353).

Tentando sintetizar as perspectivas que até agora referimos, a finalidade educativa assenta numa dialéctica intensa (Nassif, 1983), fazendo-a balançar entre a reprodução do social e a criação social.

Na sua vertente reprodutora, a educação assume um carácter de adaptação, socialização e endoculturação (Nassif, 1983), visando harmonizar a sociedade (Kriek cit por Nassif, 1983), promovendo uma igualdade de oportunidades (Carrasco, 1984), num processo que permite satisfazer as necessidades da sociedade, contribuindo para o curso funcional da história (Faure, 1974).

Na sua vertente criadora, a educação assume um carácter de transformação cultural (Nassif, 1983), promovendo uma acção criativa sobre a realidade (Kriek cit por Nassif, 1983), através do desenvolvimento das capacidades especulativas, práticas e técnicas do Homem (Carrasco, 1984), num processo influenciado por factores sociais mas também pela acção dos indivíduos (Faure, 1974), nomeadamente pelo resultado de uma mediação entre o meio social e as estruturas de valores dos indivíduos, que culmina numa linha de acção com uma orientação distinta (Spranger, 1976).

Podemos então dizer que o fenómeno educativo assume uma natureza bipolar que o faz pendular entre o real e a sua recriação. Esta característica não se afasta da própria natureza do Homem, uma vez que este não se define apenas pelo que é, mas sim pelo que aspira ser. Por outro lado, seria errado concluir que se trata de um processo difuso pois, como refere Nassif (1983), é a própria vertente reprodutora da educação que fornece os instrumentos intelectuais que sustentam a vertente libertadora. A perpetuação do conhecimento encerra, em si mesma, o essencial do fenómeno educativo, pois caso contrário cada homem teria de aprender tudo de novo por meio de tentativa e erro (Nassif, 1983).

Mas abordar as finalidades da educação não nos traria grande proveito se, com tal exercício, não nos aproximássemos das linhas de acção a que deve aspirar a própria educação. Neste sentido, da obra de Faure (1974) emergem as orientações para uma educação do mundo moderno, as quais passamos a descrever num discurso próximo do original (Faure, 1974, pp. 227 – 244):

**Humanismo científico**, postulando uma educação assente sobre a formação científica e tecnológica, que baseia o ensino na investigação prática das soluções para os problemas concretos colocados pelo meio. Esta orientação deverá basear-se na objectividade, na relatividade e dialéctica e na formação do espírito científico.

**Criatividade**, sublinhando a importância de promover a invenção e a descoberta através de uma disciplina livremente consentida. Potenciar a criatividade não implica negar o papel das disciplinas e regras. Trata-se, sim, de reconhecer que “as disciplinas e regras que se ajustam melhor ao longo do tempo com a invenção, são as que o indivíduo elabora para seu próprio uso” (ibid, p. 232). Esta orientação deverá, segundo o autor, basear-se nas propensões de segurança – aventura, promovendo a procura de novos valores, potenciando a criação humana através da acção e reflexão.

**Compromisso Social**, dotando a acção da escola de um carácter unificador que promova a adaptação e preparação para a vida em sociedade. Esta orientação deverá contemplar a educação política, promovendo uma prática democrática fomentadora do debate de ideias e confrontação de opiniões, que leve à emergência de um poder de decisão vivo baseado na participação de todos os intervenientes, a educação económica, essencial para consciencializar cada indivíduo para o desenvolvimento, através de um conhecimento real das leis, mecanismos e organizações da vida económica e educação internacional como forma de reconhecer a importância da tolerância, da amizade e da cooperação como forma de promover a paz.

**Homem completo**, promovendo uma educação promotora da condição humana. Esta orientação deverá potenciar os poderes do homem, enaltecendo as capacidades de aprendizagem, conhecimento e compreensão sobre o mundo que o rodeia e sobre si próprio, atribuindo-se particular importância à integridade física, intelectual, afectiva e ética. São ainda condições desta finalidade o homem abstracto e o homem concreto na medida em que é necessário que os sistemas educativos considerem os indivíduos como pessoas diferenciadas. Os processos educativos devem centrar-se sobre indivíduos concretos envolvidos nas suas realidades e na multiplicidade das suas necessidades. Por fim, a finalidade do homem completo deverá aspirar ao homem inacabado, na medida

em que o ser humano nasce e vive como ser educável. Esta aspiração dá forma a uma visão da educação que vai para além da idade, das barreiras físicas ou das instituições.

Numa linha semelhante à de Faure (1974), e mais recentemente, Delors (1999) estabelece também um conjunto de orientações para as quais a educação se deve orientar. Para este autor, à educação cabe o enriquecimento do homem independentemente da sua fase da vida.

Delors refere quatro pilares fundamentais da educação, sendo que os primeiros três contribuem para o quarto (1999):

*Aprender a Conhecer*, promovendo o domínio dos instrumentos da aprendizagem. Esta é uma aspiração que será uma condição essencial para dotar cada indivíduo dos meios necessários para compreender o mundo que o rodeia e que se encontra em constante mutação.

*Aprender a Fazer*, com base no conhecimento adquirido. Esta aspiração assenta na concretização da anterior, na medida em que a acção do homem sobre o meio que o envolve deverá assentar no conhecimento que este adquire no mesmo. O autor traça um distanciamento entre “fazer” tarefa e “fazer” agir. Aprender a fazer é, para Delors (1999), um pilar essencial da educação na medida em que permite aos indivíduos agir sobre o mundo.

*Aprender a Viver Juntos*, constitui um dos grandes desafios da educação, na medida em que lhe cabe cultivar o conhecimento sobre as sociedades através da aceitação dos seus valores e da promoção da tolerância. Este pilar da educação deverá promover a descoberta das múltiplas manifestações da vivência humana, fomentando a aceitação e valorização da diversidade através da procura de objectivos comuns.

*Aprender a Ser*, postulando a ambição pela realização do *Ser Humano* enquanto *Homem Completo*. Este pilar assenta nos três anteriores e constitui a confirmação e reforço do postulado de Edgar Faure (1974). A educação, processo individualizado e construção social, ambiciona a realização do Homem (Delors, 1999, pp. 77 – 87).

### **1.3 - A Expressão da Educação Enquanto Fenómeno**

O exposto até agora levou-nos a abordar as finalidades da educação, permitindo-nos perceber que o seu âmbito obedece a finalidades gerais que não só potenciam a

reprodução de uma realidade social, como lançam as bases para a modificação desta mesma realidade, em função de uma realidade idealizada. Esta perspectiva permite-nos partir agora para um olhar sobre o fenómeno educativo sob um ângulo que não se cinge à instituição escolar.

Numa perspectiva histórica, a educação das pessoas começou por ser essencialmente funcional (Faure, 1974; Nassif, 1983). De uma transmissão de conhecimentos feita de uma forma dispersa e reduzida ao essencial (Faure, 1974), a educação foi-se centrando em estruturas sociais específicas, emergindo assim a instituição escolar que assumiu a responsabilidade da transmissão dos conhecimentos (Nassif, 1983). No entanto, apesar de actualmente o Sistema Educativo consagrar à Educação Escolar a responsabilidade pela transmissão e oficialização das aprendizagens (Pires, 1999), é errado pensar-se que a educação enquanto fenómeno apenas se expressa nos edifícios escolares (Faure, 1974; Nassif, 1983; Benavente *et al*, 1992; Delors, 1999). De facto, as novas realidades sociais (Faure, 1974), a par da natureza interactiva do ser humano (Nassif, 1983), a riqueza dos contextos sociais (Benavente *et al*, 1992), bem como uma consciente responsabilização de toda a sociedade para a missão educativa (Delors, 1999), levam a que existam cada vez mais suportes e contextos educativos.

Olhar as expressões que actualmente o fenómeno educativo assume, implica reconhecer que “a sociedade não pode, em qualquer domínio, exercer sobre todos os seus componentes uma acção ampla e eficaz por meio duma única instituição” (Faure, 1974, p. 247). Neste contexto, a educação deve assentar numa “perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade” (Delors, 1999, p. 73).

Na mesma linha de raciocínio, Nassif (1983) refere-se às manifestações que a educação pode assumir enquanto fenómeno, identificando três esferas distintas, a saber:

- a) **Educação Informal** - processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não decorre no seio de nenhum quadro institucional;
- b) **Educação Não Formal** – actividade educativa estruturada, desenvolvida num contexto não escolar;
- c) **Educação Formal** – actividade educativa estruturada, estratificada e especializada, realizada no sistema escolar convencional.

Sob a perspectiva que nos traz Nassif (1983), a educação enquanto fenómeno é um processo contínuo que acompanha o indivíduo nos seus diversos contextos, assumindo naturezas distintas: informal, porque de facto, “cada criança tem na rua e junto do seu grupo de companheiros um acesso insubstituível a aprendizagens complementares indispensáveis à sua formação” (Benavente *et al*, 1992, p. 151); não formal, porque para lá das fronteiras escolares dinamizam-se actividades estruturadas em instituições como os CATL’s, que “oferecem uma muito rica e diversificada oferta de actividades educativas aos alunos” (Canário, Rolo & Alves, 1997, p. 96); formal, por fim, pela actuação da instituição escolar, onde a acção educativa é intencional, especializada e institui de forma oficial os conhecimentos que um indivíduo adquire, (Nassif, 1983).

Reconhece-se deste modo a *“multiplicación de formas educativas (...) que se concretan sobre necesidades sociales e individuales nuevas y con el auxilio de nuevas metodologías en las cuales asumen una especial relevancia la participación social”* (Nassif, 1983, p. 277). Esta multiplicidade de contextos materializa a necessidade de novas respostas educativas e permite responder às exigências sociais (Faure, 1974; Nassif, 1983; Benavente *et al*, 1992; Delors, 1999), caracterizando-se por *“aprovechar y ordenar outro tipo de «ambientes educativos» más lábiles y libres que los que ofrece el escolarizado”* (Nassif, 1983, p. 277).

Este panorama encontra também eco na Lei de Bases do Sistema Educativo Português que, relativamente à educação extra-escolar, prevê que esta se realize “num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (N.º 4 do Art.º 4.º da Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto). À luz da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a educação extra-escolar, sendo distinta da educação escolar, resulta “em benefício interior de cada um e, por via disso, na elevação do nível educativo da comunidade a que pertence” (Pires, 1999, p. 43).

Encontramos assim o reconhecimento de que a multiplicação das instituições educativas permite uma resposta mais abrangente à diversidade cultural. Estudo e aprendizagem integram-se nos tempos de trabalho e nos tempos de ócio, e neste sentido, a educação “deve poder ser ministrada e adquirida por vários meios, não importando saber qual o caminho que o indivíduo seguiu, mas o que aprendeu e adquiriu” (Faure, 1974, p. 277). Estamos, portanto, perante um panorama onde a educação assenta essencialmente num molde de funcionalidade para a sociedade, onde

independentemente das instituições envolvidas, se deve favorecer a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência (Faure, 1974; Delors, 1999).

Tentando sintetizar o levantamento efectuado neste tópico, podemos referir que a educação enquanto fenómeno leva a que se esbatam as fronteiras da instituição escolar, atribuindo ao conceito de educação um cunho universal para o qual concorrem uma multiplicidade de meios e instituições de que os CATL são um exemplo. A educação enquanto fenómeno, dispõe-se e prolonga-se no tempo e no espaço, assumindo-se como o processo de crescimento do Ser Humano (Faure, 1974; Delors, 1999). Portanto, a educação de um indivíduo resulta das aprendizagens que este adquire, independentemente de as realizar num contexto mais ou menos formal.

A importância deste levantamento prende-se particularmente com o objectivo que move o presente trabalho de investigação: aceder às finalidades e à forma como as mesmas se concretizam, ou seja, à intervenção que contextos distintos promovem junto de crianças do 1.º ciclo e do CATL.

#### **1.4 – As Dinâmicas de Interação no Grupo**

Os indivíduos num determinado grupo desenvolvem uma dinâmica de interação da qual emergem características que determinam o funcionamento deste mesmo grupo (Holland, s/d). No presente estudo, este aspecto assume importância na medida em que pretendemos clarificar as dinâmicas que se estabelecem em contextos diferentes como o são a Escola do 1.º Ciclo e o CATL.

O fenómeno de interação determina-se por ser um processo recíproco de reacções verbais e não verbais, ocorridas com maior ou menor frequência e de forma repetida, resultando em influências múltiplas para os intervenientes de um grupo (Postic, 1996). Deste fenómeno resulta um estilo próprio de interação que se estabelece em cada grupo (Getzels & Thelen, 1960).

Esta dinâmica resultará das características pessoais de cada elemento, nomeadamente os factores da sua personalidade a par das suas necessidades, em confronto com as regras e normas estipuladas exteriormente para este grupo, dando origem ao “*ethos*” ou identidade do grupo (Getzels & Thelen, 1960).

Num grupo em contexto educativo, o seu “*ethos*” permite criar um conjunto de normas e valores de interacção que possibilitam a existência deste mesmo grupo, pela mediação entre as características pessoais de cada elemento e o todo. Deste modo, como refere Estrela (1992) o “*ethos*” permite o estabelecimento das normas e valores que irão regular o funcionamento do próprio grupo. Neste contexto, podemos depreender que as regras de funcionamento de um grupo, nomeadamente as regras de socialização, são essenciais na medida em que facilitam as interacções, criando condições para que estas tenham sentido (Caldeira, 2000). Em resultado do referido, ao funcionamento de um grupo estará subjacente um conjunto de normas que permitirão a cada elemento conhecer o papel que se espera que ele tenha nas diversas situações (Getzels & Thelen, 1960).

#### **1.4.1 – Relação Pedagógica**

Abordar a relação pedagógica implica centrarmo-nos sobre os processos interactivos do ensino – aprendizagem. A pertinência desta abordagem nasce da diversidade que se verifica nas reacções dos alunos, num processo educativo, nomeadamente no que respeita às diferenças verificadas na aprendizagem ou no empenhamento na realização de tarefas em contextos educativos (Postic, 2007).

Importa, neste tópico, determo-nos sobre o conceito de relação pedagógica. Será que podemos dizer que o coordenador pedagógico do CATL enceta uma relação pedagógica com as crianças que acompanha? Considerando a definição que, a este respeito, Amado e seus colaboradores (2009) nos propõem, a relação pedagógica integra-se numa relação educacional e ocorre sempre que:

*“a relationship is established between at least two human beings, whereby one seeks, to a greater or lesser extent in a systematic and intentional manner and in the most wide-ranging circumstances, to transmit to the other certain cultural contents, ranging from the most basic needs for survival to others that may be of gratuitous fruition”* (Amado, 2005, cit por Amado *et al*, 2009, p. 71).

Concluimos, portanto, que uma relação pedagógica implica uma interacção entre duas ou mais pessoas, sendo que nesta interacção sobressai a intenção de um dos intervenientes transmitir um conteúdo cultural através de circunstâncias variadas. Considerando que o coordenador pedagógico de um CATL estabelece uma interacção, assente na intenção de transmitir de forma, possivelmente não tanto sequencial, mas

definitivamente intencional, conteúdos culturais, somos levados a concluir da legitimidade de associar a estes contextos a existência de uma relação pedagógica.

Entendemos, deste modo, que tanto o professor que lecciona num espaço escolar, como o coordenador de um CATL que desenvolve a sua actividade num espaço extra-escolar têm como finalidade última “provocar o nascimento de valores dentro da alma e trazê-los a uma vivência adequada nos indivíduos em desenvolvimento” (Spranger, 1976, p. 392).

Analisando a interacção pedagógica, Spranger aponta uma característica dominante que será o *amor pedagógico* (1960; 1961; 1976). Esta característica determina que o acto pedagógico, sendo um acto cultural, encontra a sua meta na medida em que a transmissão dos valores culturais potenciar o crescimento e a realização de cada indivíduo. Por outras palavras o acto pedagógico não se resume à transmissão dos valores culturais ou das ciências. Estas assumem importância apenas enquanto meios para se atingir um objectivo superior de realização humana.

Existe, deste modo, um enfoque que vai para lá das disciplinas educativas, sendo que estas não são mais do que meios para “equipar” um indivíduo que se pretende humanamente realizado nas suas mais diversas vertentes. Na sua obra “*El Educador Nato*” (1960), Spranger aponta que o fim máximo da função pedagógica será “*el desarrollo de un órgano valorador eticamente orientado*”, e continua, alertando “*deben meditar mucho los educadores respecto a las formas concretas de la humanidad*” (p. 57). É nesta mesma linha que Delors (1999) afirma que qualquer acto educativo, sem descuidar as disciplinas de aprendizagem, deve ter como objectivo último a realização individual. Nesta perspectiva, “o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção” (Delors, 1999, p. 73).

Numa abordagem mais recente, Postic (2007) coloca o realce na necessidade de ajustar o acto pedagógico aos processos de aprendizagem dos alunos. Esta perspectiva pressupõe que o professor seja capaz de articular a sua acção em função das características dos seus alunos, concretamente dos obstáculos que se colocam à sua aprendizagem. O Professor surge como o “organizador, o observador e o animador da aprendizagem” (Ibid, p. 113). Realça-se a necessidade de os professores serem capazes de se adaptar aos seus alunos. Deste modo, continua, “sabe-se hoje que a faculdade de adaptação do professor à situação, nos planos pedagógico, didáctico e psicossocial, é a condição (indispensável) do bom funcionamento da relação pedagógica” (Postic, 2007, p. 114). Esta capacidade de adaptação está na base de um ensino mais individualizado,

onde o acto pedagógico estabelece-se em função de um objectivo educativo, mas posiciona-se em função dos alunos.

Numa perspectiva semelhante, Amado e colaboradores (2009) realçam a importância da afectividade na interacção pedagógica entre crianças do 1.º ciclo e o seu professor. Como referido anteriormente, estes autores entendem a relação pedagógica como o contacto interpessoal que se estabelece num determinado tempo e espaço no decurso de um acto pedagógico, entre um professor e um aluno e entre estes e o restante grupo.

#### **1.4.2 – Espaços de Interação**

Quer se trate de uma sala de aula (Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico) ou de uma sala de actividades (CATL), o espaço onde professores e alunos passam grande parte do seu tempo, será necessariamente um espaço privilegiado de interacção (Barreiros, 1996).

É nestes espaços que alguns investigadores têm centrado as suas atenções definindo o que chamam de “*Clima de sala*”. Clima de sala refere-se ao ambiente total de um contexto educativo “determinado por todos aqueles factores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais” (Stewart, 1994, cit por Silva & Bris, 2002, p. 25).

Tendo em conta as implicações atribuídas ao clima de sala, um clima aberto, caracterizado por um ambiente de trabalho participativo, onde o indivíduo tem um reconhecimento próprio e a tomada de decisão está repartida, facilita a convivência e as aprendizagens (Silva & Bris, 2002). Na mesma linha de raciocínio Barreiros (1996) refere que “um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor” (p. 23). Segundo este autor, um ambiente facilitador da aprendizagem resulta da qualidade das relações interpessoais.

Num discurso semelhante, Bertão, Ferreira e Santos (1999) referem que é nas relações interpessoais que assenta a educação. Deste modo, continuam, “aluno e professor constroem-se e transformam-se mutuamente” (ibid p. 36).

Assume particular importância realçarmos que as relações interpessoais integram linguagem verbal, assente na comunicação oral, e linguagem não verbal, assente no conjunto de expressões, gestos, posturas que são emitidos e decodificados,

resultando em mensagens de aprovação ou desaprovação, convidando ou limitando a interação (Barreiros, 1996).

Na sequência do referido, Amado e seus colaboradores (2009) sublinham a importância de, nas relações interpessoais, se manifestarem incentivos, elogios e apoio (linguagem oral), e manter proximidade física e uma postura receptiva marcada pelo contacto visual e atenção (linguagem não verbal).

### **1.4.3 – Liderança no Grupo**

A liderança num grupo está associada ao professor, ainda que este possa exercê-la de forma mais ou menos autoritária (Getzels & Thelen, 1960). O tipo de liderança estabelecida num grupo, em contexto educativo, irá influir na interação que se promoverá neste mesmo contexto. Como nos refere Holland (s/d) as opções do líder terão uma implicação directa no funcionamento do grupo, sendo que num contexto de ensino – aprendizagem, assume particular importância a existência de uma atmosfera de liberdade.

Com uma perspectiva semelhante, Getzels e Thelen (1960) referem que uma liderança de estilo absoluto e arbitrário constitui uma ameaça ao funcionamento do grupo. Podemos concluir que a forma como o adulto exerce a liderança sobre um grupo é fundamental para o sucesso ou insucesso da relação estabelecida (Amado *et al*, 2009).

Referindo-se à dinâmica que se estabelece em contextos institucionais, Perrenoud (2001) aponta que sempre que os indivíduos tenham de coexistir durante longos períodos de tempo num mesmo grupo, “a pessoa à qual uma organização confia esta tarefa dispõe de dois tipos de recursos: a autoridade e a animação” (p.72). O autor refere mesmo que em contextos de recreação, há maior espaço para uma relação de autonomia baseada na animação, o que pressupõe uma dinâmica centrada no grupo.

Numa extensa análise realizada à gestão da sala de aula no 1.º ciclo do ensino básico, Santos (2007) refere que este processo pode centrar-se em duas grandes correntes distintas.

A primeira, centrada no professor, associa-se a práticas que atribuem todo o poder de decisão ao professor. Nesta corrente, a sala de aula surge como um espaço altamente estruturado com expectativas comportamentais e de aprendizagem claras.

Esta corrente permite “aos alunos saber, em cada momento, o que é esperado fazerem” (Santos, 2007, p. 73).

A segunda corrente, centrada no aluno, aponta para uma valorização da liberdade e da autonomia dos alunos. Nesta corrente, a gestão da sala rege-se pela não imposição de regras por parte do professor, mas sim pela sua negociação através de processos de participação democrática. Valoriza-se a relação com os alunos e a dinâmica do grupo assenta na negociação. Esta corrente permite “criar condições dentro da sala de aula para que os alunos, num clima de abertura e liberdade, encontrem a resposta às suas necessidades” (Santos, 2007, p. 129).

Relativamente à gestão da liderança na sala de aula adaptamos uma sistematização que nos permite olhar as implicações e os processos relativos a cada uma das correntes referidas.

Quadro 1 – Correntes de liderança na sala de aula

<b>Salas de Aula Centradas no Professor</b>	<b>Salas de Aula Centradas nas Pessoas</b>
O professor é o único líder.	A liderança é partilhada.
A gestão é uma forma de controlo.	A gestão é uma forma de orientação.
O professor tem a responsabilidade de toda organização e “paperwork”.	Os alunos são facilitadores das operações na sala de aula.
A disciplina vem do professor.	A disciplina vem de cada um.
Alguns alunos são ajudantes do professor.	Todos os alunos têm a oportunidade de se tornarem parte integrante da gestão da sala de aula.
O professor faz as regras e afixa-as para os alunos.	As regras são desenvolvidas pelo professor e pelo aluno na forma de uma Constituição de sala de aula
As consequências são fixadas para todos os alunos.	As consequências reflectem diferenças individuais.
As recompensas são, principalmente, extrínsecas.	As recompensas são, principalmente, intrínsecas.
São permitidas responsabilidades limitadas aos alunos.	Os alunos partilham as responsabilidades da sala de aula.
Poucos membros da comunidade entram na sala de aula.	São constituídos partenariados com grupos da comunidade para enriquecer e alargar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Adaptado de Freiberg, 1999, cit por Santos, 2007, p. 137

Apesar de referir que dificilmente a gestão de liderança na sala de aula se encontra exclusivamente numa corrente ou na outra, os dados resultantes da sua investigação permitem correlacionar práticas de gestão centrada no aluno com o estabelecimento de relações mais calmas e menos problemas de comportamento e rejeição (Santos, 2007).

Por outro lado, Postic (2007) alerta para o facto de a falta de directividade poder obstruir ao sucesso educativo na medida em que deixa um vazio que resulta num aumento da ansiedade dos alunos. O autor aponta que “não é preciso negar o poder do adulto para o aluno adquirir o seu próprio poder” (Postic, 2007, p.111).

Tentando resumir este tópico, podemos referir que todos os grupos, nomeadamente os que se juntam numa classe ou sala, necessitam de partilhar algo como forma de sobrevivência. Todos eles têm um objectivo comum, uma interacção dinâmica e desenvolvem actividades com base numa liderança (Getzels & Thelen, 1960).

No que respeita à relação pedagógica, em Spranger (1960) a mera transmissão de conhecimentos e competências, na função docente, fica em segundo plano na medida em que um educador deverá, com o conjunto da sua acção, despertar um “Eu Superior” (p. 64). Por outro lado, realça-se a natureza interactiva da relação pedagógica (Postic, 2007). O professor, mediador do processo educativo (Postic, 2007), será chamado a assumir a liderança da sala de aula e poderá fazê-lo de uma forma mais ou menos direciva (Santos, 2007). Emerge uma visão da função docente que leva o professor a “tornar-se cada vez mais um conselheiro, um interlocutor” (Faure, 1974, p. 141), cabendo-lhe uma função facilitadora da interacção gerada num grupo. Torna-se importante que as estruturas educativas transitem de modelos autoritários para ideais de autonomia, fundados no diálogo e promotores de uma educação individualizada onde, em todo o processo, participem os professores mas também todos os intervenientes (Delors, 1999).

### **1.5 – Documentos Reguladores da Acção Educativa – O Projecto Educativo**

Considerando que no presente estudo empírico pretendemos centrar a nossa atenção em instituições que interagem com crianças de idades entre os 6 e os 12 anos de idade, assume importância determo-nos sobre os documentos reguladores da acção educativa destas instituições. As especificidades desta faixa etária traduzem-se na criação de dinâmicas próprias de funcionamento. As características de cada meio, as características das crianças, que são afectivamente mais dependentes (Formosinho 2000), ou o facto de a prática diária se manter com o mesmo grupo de alunos, permitindo “um maior acompanhamento de cada uma das crianças” (Formosinho, 2000

p.14), levam a que se exija às diferentes instituições uma acção contextualizada. Esta acção contextualizada só é possível através de um processo autónomo (D'Hainaut, 1980; Canário, 1992; Barroso, 1992; Formosinho, 2000) que permita a cada professor ajustar a sua acção, ao meio específico onde a desenvolve. Fruto deste processo de autonomia, verifica-se que “as escolas desenvolvem formas de funcionamento muito diferenciadas, com consequências ao nível da natureza e eficácia das aprendizagens que promovem” (Canário, 1992, p. 59).

Esta autonomia expressa-se através de um conjunto de documentos reguladores que permitem a cada escola, com vista aos futuros idealizados, definir a sua acção educativa. Destes documentos, o que assume maior protagonismo é o Projecto Educativo (Canário, 1992; Barroso, 1992; DL N.º 6/2001).

Procurando uma definição de Projecto de uma forma mais englobante, podemos referir que este é um conceito abrangente, e por conseguinte, associável a variados conteúdos (Estêvão, Afonso & Castro, 1996). Nas palavras de Barroso:

Dos projectos individuais, aos projectos de grupo e aos projectos das organizações; dos projectos profissionais, aos projectos de formação; dos projectos de toda uma vida, aos projectos, mais prosaicos, para umas férias ou um fim-de-semana – tudo se conjuga para que o projecto se tenha transformado num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar um sentido ao nosso destino. (1992, p. 17)

Podemos então entender um Projecto como a concepção de um plano com vista a uma acção, tendo como principal vantagem a “capacidade de combinar a atracção pelo futuro e a acção no presente” (Barroso, 1992, p. 29). A atracção pelo futuro através de uma dinâmica de criação face aos futuros possíveis para um determinado contexto. A acção no presente com base num diagnóstico que permita “identificar constrangimentos e recursos internos e externos” (*Ibid*, p. 29) resultando em objectivos e estratégias que permitam uma acção sobre uma realidade concreta.

Em concordância com esta perspectiva Not (1987) refere ainda que para além de estabelecer um objectivo a alcançar, um projecto “não é somente o que nos propomos fazer, o que corresponde à noção de meta, mas o que faremos para atingir esta meta” (cit por Canário, 1992, p. 113). Deste modo, a concepção de um projecto remete-nos para um planeamento intencional de uma mudança (Estêvão, Afonso & Castro, 1996). Nesta perspectiva, um projecto pode ser visto sob dois aspectos: enquanto processo racional, na medida em que lhe está subjacente um conjunto de operações; enquanto processo afectivo, na medida em que nasce num clima de entusiasmo e pressupõe um desejo de mudança (Canário, 1992).

No campo educativo, a importância do projecto enquanto forma de actuar sobre uma realidade, reflectiu-se numa dimensão prática com o aparecimento da metodologia do projecto (Vassilef, 1988, cit por Barroso, 1992) e numa dimensão institucional com o aparecimento dos projectos educativos (Barroso, 1992).

O Projecto Educativo assume-se, então, como um documento fundamental na regulamentação da acção de instituições com fins educativos ou sócio educativos. Neste documento podemos encontrar um “enunciado de intenções, as quais exprimem valores, que se espera concretizar em objectivos e resultados esperados” (Sarmiento, 1997, p. 468). Este documento define, segundo o mesmo autor, uma identidade organizacional própria, na medida dos valores, perspectivas, intenções e práticas que elege.

No 1.º ciclo do ensino básico, este documento “onde devem participar os vários intervenientes da vida escolar” (Benavente, Leão & Rabaça, 1995, p. 15) afigura-se como basilar para a função dos professores, enquanto agentes autónomos e activos na definição da sua actividade (Nóvoa, 1990). Os documentos reguladores da acção educativa da escola permitem definir, num quadro de autonomia, “princípios, valores, metas e estratégias para cumprir a função educativa” (Sousa, 2001, p. 811). Este panorama permite aos professores “gerir autonomamente os seus recursos e mobilizar diferentes sinergias” (CNE, 2008, p. 47769) com vista ao alcance do sucesso escolar dos seus alunos. Gerir autonomamente os seus recursos porque a sua acção decorre num contexto específico, com necessidades próprias mas também com potencialidades específicas. Mobilizar diferentes sinergias porque o sucesso da escola, bem como a sua responsabilidade educativa resulta de uma partilha, de forma concertada, com outras instituições do meio local (Canário, Rolo & Alves, 1997).

No que respeita aos CATL, o DRR N.º 4/2002 estabelece como requisito essencial ao seu funcionamento “Executar um projecto educativo definido e adequado aos objectivos do sistema educativo” (Alínea *a* do Art. 11.º). Com esta directiva, estabelece-se que a actividade dos CATL seja norteadada através de um documento regulador, contratualizando a sua acção em função dos objectivos elegidos para as actividades de tempos livres na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Esta orientação é reforçada pelo DLR N.º 6/2008/A de 6 de Março, que reconhece a autonomia dos CATL (Art.º 27.º), sendo que esta autonomia se expressa através da elaboração de um Projecto Educativo (Art.º 28.º).

Para além de constatarmos que com esta directiva se define a intencionalidade pedagógica destes espaços, merece alguma atenção a redacção utilizada. No nosso entender, a expressão “definido e adequado aos objectivos do sistema educativo” implica que sejam distinguidos dois aspectos: primeiro, “*definido (face) aos objectivos do sistema educativo*” implica que este documento reflecta os objectivos estipulados para a educação extra-escolar, nomeadamente “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suplemento da sua carência”; segundo, “*adequado aos objectivos do sistema educativo*” reflecte uma orientação de correcção, nomeadamente no que respeita aos aspectos funcionais de um projecto educativo (estruturação, concepção, implementação, etc).

Tendo em conta o referido, e considerando que no presente trabalho de investigação se pretende analisar os projectos educativos das instituições envolvidas, com o objectivo de determinar os valores a que estão associados, bem como as estratégias que supostamente os materializam, adoptamos as 6 dimensões apontadas por Estêvão, Afonso e Castro (1996) como as mais relevantes na caracterização e análise de um projecto educativo.

Deste modo, passamos a descrevê-las num discurso próximo do original (Estêvão, Afonso & Castro, 1996, pp. 29-30):

1 – *Locus de Assunção de Valores* – O projecto educativo deverá fazer referência a um conjunto de valores que contribua para caracterizar as opções estratégicas da instituição;

2 – *Processo de Construção* – O projecto educativo deverá resultar de uma dinâmica de negociação entre vários agentes;

3 – *Prioridades* – O projecto educativo deverá, com base num diagnóstico, seleccionar e hierarquizar um conjunto de prioridades em termos de necessidades;

4 – *Alternativas de Acção* – Com base nas necessidades elencadas, deverão ser estabelecidas alternativas de acção que permitam satisfazer as necessidades;

5 – *Alcance* – O projecto educativo deverá definir qual o alcance da sua acção, especificando nomeadamente as áreas de incidência a que se propõe intervir;

6 – *Conexão com o Meio* – Para além da lógica interna de acção, a consistência de um projecto educativo deverá ser reforçada pela conexão com outros projectos em desenvolvimento no mesmo meio.

Da análise, realizada por estes autores, a diversos projectos educativos de escola, sobressai o facto de, em alguns documentos, não se explicitar determinadas opções, a saber:

- Nem sempre ficam explícitos os valores subjacentes à instituição, sobressaindo uma “*curricularização do projecto educativo*” em detrimento de um plano estratégico da instituição;

- Nem sempre existe uma definição clara das necessidades de acção, existindo em alguns casos, problemas de consistência interna entre a identificação de problemas e a definição de prioridades de acção;

- Nem sempre é perceptível ao leitor, que agentes estiveram envolvidos na sua concepção;

- Os princípios orientadores da acção tendem a valorizar a relação com a comunidade, o desenvolvimento pessoal, ou a própria organização;

- Subordinação a lemas ou temas gerais aglutinadores, que acentuam a relação da comunidade com a escola.

(Estêvão, Afonso & Castro, 1996)

Tentando sintetizar este tópico, podemos referir que as especificidades do trabalho desenvolvido na faixa etária sobre a qual nos detemos, traduzem-se numa configuração peculiar que visa traçar uma ponte entre as finalidades educativas gerais, traduzidas em objectivos, e cada contexto específico (D’Hainaut, 1980; Canário, 1992; Formosinho, 2000). Esta configuração alcança-se através de uma autonomia que permite que se assegurem os princípios fundamentais da educação, no respeito pela especificidade social e cultural de um grupo e no aproveitamento de diferentes sinergias com vista à implementação de um projecto colectivo de desenvolvimento (Barroso, 1992). O projecto educativo permite concretizar a autonomia, resultando, em função da observação de determinadas dimensões na sua concepção e aplicação, num catalisador de sinergias e impulsionador de mudança (Estevão, Afonso & Castro, 1996).

No 1.º ciclo do ensino básico, o projecto educativo assume-se como o principal meio de concretização da autonomia (Nóvoa, 1990; DL N.º 6/2001), no qual devem participar os vários agentes envolvidos no processo educativo (Benavente, Leão & Rabaça, 1995; CNE, 2008).

Nos CATL o projecto educativo materializa a intencionalidade pedagógica destes espaços (DLR N.º 6/2008/A), sendo condição essencial ao seu funcionamento (DRR N.º 4/2002).

## **1.6 – Missão da Educação Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Conforme nos diz D'Hainaut (1980), as finalidades educativas deverão dar origem a objectivos que, no seu conjunto, permitam concretizar as orientações e valores definidos para a educação.

No que respeita ao ensino básico, os objectivos estabelecidos constituem um verdadeiro programa educativo. Não obstante, Pires (1999) elege um objectivo essencial desta etapa, sendo este o de “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Art.º 7.º da Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto). Este objectivo essencial estabelece que o ensino básico deverá conduzir a uma formação geral e não específica, sendo comum a todos os portugueses e de acesso universal (Pires, 1999).

Considerando que os objectivos enunciados no Artigo 7.º da Lei de Bases visam a totalidade desta etapa de ensino, nomeadamente os três ciclos que a compõem, remetemos para anexo uma síntese destes mesmos objectivos (Anexo I).

No que respeita ao 1.º ciclo do ensino básico, os objectivos preconizados na Lei de Bases originam a definição de um currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do seu percurso escolar (DL 6/2001).

A consecução destes objectivos deverá passar por um plano curricular que assenta numa organização que expressa uma visão global e gradual do ensino, com enfoque na inter-relação entre as áreas e na integração curricular (Formosinho, 2000). Caberá aos profissionais do 1.º ciclo ajustar os objectivos traçados face à realidade e condicionantes que encontram no seu dia-a-dia (Departamento de Educação Básica, 2004). Este facto implica que os profissionais do 1.º ciclo tenham “a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica” (Formosinho, 2000, p. 14), na medida em que lhes cabe delinear uma ponte entre os objectivos traçados para o ensino básico e as características do seu grupo de alunos.

Reconhecendo o carácter integrador da função do professor do 1.º ciclo o Departamento de Educação Básica (2004) estabelece princípios orientadores da acção

pedagógica nesta etapa. A análise destes princípios permite-nos traçar um perfil de acção pedagógica para o 1.º ciclo do ensino básico. Reconhece-se a importância de os professores mobilizarem um conjunto de estratégias e atitudes basilares para atingir as finalidades estipuladas para o 1.º ciclo do ensino básico e salienta-se a importância de esta etapa de ensino constituir uma oportunidade para que os alunos tenham acesso a aprendizagens: *a) activas*, envolvimento constante do aluno na realização de algo; *b) significativas*, que tenham a ver com a vida dos alunos; *c) diversificadas*, reivindicando variedade de actividades para o domínio de um conteúdo ou desenvolvimento de uma competência; *d) integradas*, na medida em que o conhecimento não deverá ser abordado de forma parcelar e, *e) socializadoras*, não esquecendo que cada aluno existe num grupo.

Estes princípios vêm atestar a particularidade desta etapa de ensino, sublinhando uma diferença substancial, que resulta na necessidade de os professores ajustarem a sua acção ao seu público-alvo, definindo e mobilizando um conjunto de estratégias que viabilizem o alcance dos objectivos propostos.

Os objectivos para o 1.º ciclo do ensino básico e os princípios orientadores da acção pedagógica visam um conjunto de competências essenciais que as crianças devem adquirir ao longo do 1.º ciclo. Em consonância com o contexto da presente investigação, referimo-nos às competências essenciais do currículo regional da Região Autónoma dos Açores. Neste sentido, o Decreto Legislativo Regional N.º 15/2001/A de 4 de Agosto, introduz no ensino básico o conceito de currículo regional, definindo-o como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (Art.º 2.º). É, com base nesta autonomia que, pela Resolução do Conselho do Governo N.º 124/2004 de 9 de Setembro, se aprovam as competências essenciais do currículo regional do ensino básico, desenvolvidas em torno de três contextos: **Cidadania**, onde se definem competências comuns a todos os portugueses; **Insularidade**, onde constam as competências particularmente significativas para os açorianos, ainda que não lhes sejam exclusivas, e **Açorianidade**, que integra as competências unicamente relativas aos açorianos.

Para uma análise mais profunda, recorremos à Direcção Regional de Educação (2005), de onde retirámos as competências essenciais do currículo regional do ensino básico e transcrevemos num discurso muito próximo do original:

**No contexto da cidadania:**

- 1 – Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- 2 – Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- 3 – Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- 4 – Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações de quotidiano e para apropriação de informação;
- 5 – Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- 6 – Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- 7 – Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- 8 – Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- 9 – Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- 10 – Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

**No contexto da insularidade:**

- 11 – Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender os fenómenos naturais ilhéus e para com eles interagir;
- 12 – Mobilizar conhecimentos e recursos tecnológicos para perspectivar uma participação personalizada na sociedade global de informação;
- 13 – Potenciar temáticas, técnicas e suportes insulares para o desenvolvimento de padrões de julgamento e fruição estética.

**No contexto da açorianidade:**

- 14 – Mobilizar os saberes escolares para se posicionar, de forma crítica e participativa, no contexto cívico, sócio-económico, político e cultural do qual faz parte;
- 15 – Contribuir para a valorização do património natural e cultural articulando conhecimentos históricos, culturais e científicos;
- 16 – Convocar conhecimentos sobre os contextos de integração açoriana para perspectivar o lugar dos Açores no mundo;
- 17 – Avaliar funcionalmente os diferentes registos linguísticos regionais para participar na valorização e actualização do património linguístico regional.

(Direcção Regional da Educação, 2005, p.11)

Este conjunto de competências implica uma actuação “convergente de todas as áreas curriculares e uma operacionalização transversal” (*Ibidem*), através de três áreas de intervenção: Autonomia e cidadania; Insularidade e comunidade, e Linguagens, expressões e tecnologias. Para o ano lectivo de 2009/2010, estas competências têm por base a matriz curricular para o 1.º ciclo do ensino básico, definida pelo Despacho N.º 858/2009, de 30 de Julho, que se expressa por uma carga horária de 25 horas semanais, em mono docência, às quais acrescem as disciplinas de Inglês e Educação Física, asseguradas por docentes da especialidade (Quadro 2)

Quadro 2 – Matriz Curricular para o ano lectivo 2009/2010

Disciplina	Carga horária semanal
Língua Portuguesa	7h
Matemática	7h
Estudo do Meio	4h30
Expressão e Formação Cívica	4h
Inglês	1h30
Educação Física	2h15

DN.º 858/2009 de 30 de Julho

O desenvolvimento de cada uma das competências enunciadas implica que os docentes desenvolvam um conjunto de acções específicas que permitam o seu alcance face a um grupo de crianças. Remetemos para anexo as acções a desenvolver pelos docentes para cada uma das competências enunciadas (Anexo II).

Por outro lado, o Despacho N.º 858/2009 realça a necessidade de as competências essenciais do currículo regional se operacionalizarem de acordo com as diferentes faixas etárias e os diversos contextos. Destaca-se ainda a necessidade de, no trabalho a desenvolver pelos alunos, se incluir actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

## **1.7 – A Educação Extra-escolar – Os Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL)**

Conforme foi referido anteriormente, a educação Extra-escolar tem como objectivo “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto).

O enquadramento da ocupação de tempos livres na Lei de Bases do Sistema Educativo português traduz para o quadro legal uma preocupação que não é nova. De facto, o tempo livre, concretamente o tempo livre infantil, bem como a ocupação que se faz deste, é alvo de atenções há muito tempo. Numa tentativa de percebermos melhor a noção de tempo livre e a sua evolução, impõe-se um levantamento histórico sobre este conceito.

### **1.7.1 – Evolução Histórica da Ocupação dos Tempos Livres**

O tempo livre surge associado ao descanso ou à recuperação do tempo e esforço dispendidos no trabalho. Foi, como nos conta Alain Corbin na sua obra *História dos tempos livres* (1995), a concepção de tempo altamente controlado e dedicado ao trabalho que fez surgir o designado “*tempo vazio*” (p.6). Por outras palavras, o tempo livre surge por oposição ao tempo ocupado.

No seguimento do referido, a democratização do tempo livre permitiu o surgimento do conceito de lazer (Touraine, 1970). Referindo-se ao que é relativo ao ócio ou repouso, lazer tem origem no Latim, advindo de *licêre*, que se refere ao que é permitido. Entende-se assim que lazer é o que é permitido fazer nos tempos livres. Sendo assim, lazer é possível apenas quando há tempo livre (Araújo, 2004). Por outro lado, o facto de existir tempo livre não implica que exista lazer. Este último depende da forma como se ocupa o tempo livre (Pedro, 2005). Podemos assim isolar, desde já, estes dois conceitos. O tempo livre diz respeito ao tempo liberto e não ocupado (Dumazedier, 1974; Corbin, 1995; Araújo, 2004; Pedro, 2005). Trata-se de um tempo que pode ou não ser ocupado com actividades de lazer. Por seu turno, lazer diz respeito a um conjunto de

actividades que, escolhidas em liberdade, podem ser utilizadas para ocupar o tempo livre (Dumazedier, 1974; Corbin, 1995; Araújo, 2004; Pedro, 2005).

Estando associado à cultura de uma sociedade (Pronovost, 1996; Pedro, 2005), o conceito de lazer não se manteve intacto (Araújo, 2004). De uma concepção que via o lazer como algo negativo (Huizinga, 1944, 1951) partiu-se para uma perspectiva que reconhece a este conceito variadas vantagens (Pieper, 1963; Dumazedier, 1972; Corbin, 1995).

Centrando os seus estudos nas actividades de lazer em França, Dumazedier (1972) identifica três funções principais do lazer, sendo:

- 1- *Função de Repouso*, que permite ao indivíduo libertar-se da fadiga. Esta função atribui ao lazer um carácter reparador da exaustão física dos indivíduos, causada pelo trabalho.
- 2- *Função de Divertimento*, que deriva do aborrecimento e monotonia do dia-a-dia. Esta função permite uma fuga aos automatismos e ritmos do trabalho dos indivíduos, baseando-se em actividades mais lúdicas.
- 3- *Função de Desenvolvimento*, que deriva da vontade de aprendizagem dos indivíduos. Esta função oferece uma maior possibilidade de integração na vida da sociedade.

Estas funções do lazer, como nos diz Dumazedier (1972), podem ocorrer, em simultâneo, com maior ou menor frequência de indivíduo para indivíduo.

Podemos assim, com recurso à obra de Dumazedier (1974), apontar a seguinte definição:

o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se pode entregar de pleno grau, seja para repousar, seja para se divertir, seja para desenvolver a sua formação ou a sua participação social voluntária, ou a sua livre capacidade criativa, após ser desprendido das suas obrigações profissionais, familiares e sociais  
(Dumazedier & Israel, 1974, p. 28).

O referido até agora testemunha a implementação do lazer como factor indispensável à Sociedade. Este facto consubstancia-se em 1948, no artigo 24º da Declaração Universal dos Direitos do Homem que estabelece “Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres” (ONU).

Encontramos, assim, uma clara organização do tempo social em tempo de trabalho, organizado, com local próprio e horário fixo, e tempo não ocupado, que surge para além do tempo organizado (Araújo, 2004).

Feita esta distinção, podemos-nos referir a uma clara preocupação com a ocupação que se faz do tempo livre (Sequeira & Pereira, 2004). Atestando este facto, a *World Leisure and Recreation Association* (WLRA) considera que o lazer promove o bem-estar, constituindo-se como um contributo à qualidade de vida (cit por Pedro, 2005). É um facto que à nossa volta vemos o reflexo do espaço que o lazer ocupa na sociedade actual, sendo mesmo uma preocupação no ordenamento dos espaços públicos. Já em 1998, no 5º Congresso Mundial da WLRA, definiu-se o lazer como:

*that time where there is choice (...) in which people pursue enjoyable and fulfilling experience in harmony with society's norms and values that enhances individual and social development* (WLRA, 1998).

### **1.7.2 – A Ocupação dos Tempos Livres na Infância**

Após abordarmos os conceitos de tempo livre e de lazer, interessa ao presente trabalho centrar a discussão destes aspectos face à infância.

Desde o início do século XX, quando surgem as primeiras iniciativas de ocupação de tempos livres, como são exemplo o movimento escutista, YMCA ou as ACM entre outros (Corbin, 1995), assiste-se a uma crescente preocupação relativa à ocupação dos tempos livres das crianças. Esta preocupação leva à “actuação de um, cada vez maior número de profissionais, em instituições com vocação específica de que os ATL são exemplo” (Araújo, 2004, p. 15), evidenciando um acentuado aumento das práticas de actividades sócio educativas ou puramente educativas relacionadas com a estruturação dos tempos livres de crianças (Pronovost, 1996).

Referindo-se à importância do tempo livre das crianças, em 2002 Pereira alertava para a necessidade de ocupar este tempo em função das preferências das crianças (cit por Pedro, 2005). Caso contrário, trata-se de transformar o tempo livre numa ocupação obrigatória e extrínseca aos interesses das crianças, criando um sufoco da infância e o “*fim dos Tempos Livres*” (Manso & Barbosa, 2001, p. 430).

### **1.7.3 – As Linhas de Investigação para os Espaços de CATL**

Sendo unanimemente aceite a importância dos tempos livres e de lazer na infância (Neto, s/d; Pronovost, 1996; WLRA, 1998; Perrenoud, 1999; Araújo, 2004;

Almeida, 2005; Pedro, 2005), é conseqüentemente maior o interesse desta temática para os investigadores radicados na esfera das Ciências da Educação.

Deste modo, nos documentos a que tivemos acesso, foi possível constatar que diversos autores advogam para estes espaços finalidades distintas. Como muito bem identifica Araújo (2004), podem-se encontrar três linhas distintas de investigação concernente à finalidade e à natureza das actividades de ocupação dos tempos livres na infância.

Tentando debruçar-nos sobre estas diferentes perspectivas, optamos por incluir em cada uma delas um resumo dos estudos a que tivemos acesso.

### **1.7.3.1 – Actividades de Tempos Livres – Perspectiva Assistencialista**

Esta perspectiva refere-se a investigadores que consideram o tempo livre como o tempo não ocupado das crianças que terá de ser ocupado sob pena de se tornar num tempo perigoso. A opção por lhe atribuímos a designação de assistencialista resulta do facto de, nesta corrente, sobressair para os CATL uma finalidade de guarda. Dos artigos que consultamos, podemos atribuir a esta linha Safvenbom e Samdahl, (1998); McHale, Crouter e Tucker (2001); Franch (2002); Samagaio (s/d).

Deste modo, realça-se a necessidade de os tempos livres das crianças serem ocupados com actividades variadas como a prática de desportos ou participação em iniciativas como os escuteiros. A ideia subjacente é a de que a ocupação dos tempos livres das crianças “*may have implications for their later adjustment*” (McHale, Crouter & Tucker, 2001, p. 1774). Esta perspectiva não atribui grande importância à natureza das actividades que as crianças realizam nos seus tempos livres, realçando antes que estas actividades devam ocorrer em contextos supervisionados por adultos. Trata-se de promover a ocupação do tempo não ocupado argumentando que “*involvement in free-time activities (...) connects adolescents to society and prevents delinquency*” (Marsh, 1992, cit por Safvenbom & Samdahl, 1998, p. 207). À luz desta perspectiva, as actividades de tempos livres assumem importância na medida em que se conseguir assegurar que o tempo livre das crianças é ocupado de forma supervisionada, evitando a proliferação de actividades não supervisionadas que segundo os autores levam a uma deterioração social.

Dos estudos a que tivemos acesso, enquadram-se nesta perspectiva os seguintes:

**Safvenbom, R., Samdahl, D. 1998**

***Involvement in and perception of the free-time context for adolescents in youth protection institutions.***

Realizado na Noruega, este estudo parte do pressuposto de que as ocupações de tempos livres podem condicionar variados processos do desenvolvimento dos adolescentes. Os autores traçam como objectivo perceber que impacto têm as diferentes actividades de tempo livre em adolescentes vulneráveis. Através da aplicação de um questionário (*Experience Sampling Method*) os autores tiveram acesso às actividades de tempos livres de dois grupos de jovens com idades entre os 14 e os 18 anos, sendo um grupo proveniente de uma escola e um segundo grupo residente num lar de protecção de jovens de uma instituição de solidariedade. Os dados resultantes apontam para o facto de os jovens em instituições de apoio à juventude se envolverem com menos frequência em actividades de tempo livre, tendo uma conduta de procura de momentos de solidão, retirando-se de situações de convívio em grupo. Argumentando que os jovens provenientes de contextos problemáticos poderão ter menores competências sociais, os autores apontam a importância de se investir em programas de ocupação estruturada de tempos livres, com vista a potenciar as competências sociais de jovens com histórias de vida problemáticas.

**McHale, A., Crouter, A. & Tucker, C. 2001**

***Free-time activities in middle childhood: links with adjustment in early adolescence.***

Tratando-se de um estudo longitudinal de médio prazo (3 anos), os autores entrevistaram 198 famílias no primeiro e terceiro anos do estudo. Os resultados obtidos evidenciam um padrão que associa a classe social das famílias às actividades de tempos livres praticadas pelos filhos. Assim, as famílias de classes sociais mais elevadas tendem a privilegiar a ocupação de tempos livres dos filhos em instituições de apoio social (clubes desportivos, clubes de teatro, etc.), sendo que as famílias de classes sociais mais baixas tendem a deixar que sejam os filhos a escolher que actividades realizam nos seus tempos livres, sendo as actividades ao ar livre não supervisionadas as mais frequentes. Pelos dados recolhidos no 3º ano do estudo, os autores associam positivamente as crianças que passavam os seus tempos livres em actividades escolhidas por si, nomeadamente sem supervisão de adultos, a problemas de

comportamento. Os autores apontam o facto de as crianças passarem os seus tempos livres em ambientes não estruturados, como predictor de problemas de comportamento e desajustamento na adolescência.

**Franch, M. 2002**

***Nada para fazer? Um estudo sobre as actividades no tempo livre entre jovens de periferia no Recife.***

Realizado num bairro pobre no Brasil, este é um estudo de cariz etnográfico, onde a investigadora procura caracterizar as actividades de tempos livres de jovens. Os dados obtidos permitem à investigadora apontar três tipos de actividades de ocupação de tempos livres, sendo: *a)* actividades corriqueiras, nas quais os jovens ficavam apenas a dialogar uns com os outros ou passeavam pelas ruas; *b)* momentos recreativos, que designam o tempo livre que era passado em festas ou saídas para cinemas, e por último, *c)* actividades de lazer formal, que designam as actividades que eram orientadas por instituições sociais. A autora aponta que as actividades organizadas por instituições sociais ofereciam ambientes mais seguros. Por outro lado, era nas actividades das outras duas categorias que surgiam mais conflitos e ameaças à integridade física e emocional dos jovens.

### **1.7.3.2 – Actividades de Tempos Livres – Perspectiva Escolar**

Nesta perspectiva situam-se os autores que entendem o tempo livre como um espaço a ser legitimamente ocupado pela intervenção educativa da escola (Kahne *et al*, 2001; Newman *et al*, 2007; Watts & Caldwell, 2008). Estes autores advogam que os espaços de ocupação de tempos livres deveriam corresponder a uma extensão da escola, o que permitiria aproveitá-los para reequacionar questões escolares não ultrapassadas, (Watts & Caldwell, 2008).

Realça-se a importância do tempo livre das crianças ser aproveitado através da criação de “*after-school programs that provide more opportunities and supports for youth development than students receive during the school day*” (Kahne *et al*, 2001, p. 421). Não se atribui importância ao carácter lúdico destes tempos, argumentando-se que a natureza das actividades a realizar nestes espaços deveria ser a mesma das actividades escolares (Watts & Caldwell, 2008).

Dos estudos a que tivemos acesso, enquadram-se nesta perspectiva os seguintes:

**Kahne, J. Nagaoaka, J. Brown, A. O'Brien, J. Quinn, T. & Thiede, K. 2001**

*Assessing after-school programs as contexts for youth development.*

Partindo da argumentação de que as actividades de tempos livres estruturadas fornecem melhores condições de desenvolvimento para as crianças, estes investigadores propuseram-se comparar o contexto escolar com o contexto pós escolar de crianças e jovens do 6º ao 10º anos. Os dados apontam que nem todos os contextos de ocupação de tempos livres oferecem melhores oportunidades de aprendizagem do que a escola, no entanto, a grande maioria dos ambientes de actividades de tempos livres eram mais atractivos para as crianças do que a escola.

**Newman, J. Bidjerano, T. Ozdogru, A. Kao, C. Biyik, C. & Johnson, J. 2007**

*What do they usually do after school?: A comparative analysis of fourth-grade children in Bulgaria, Taiwan, and the United States.*

Os autores realizaram um estudo descritivo sobre as actividades que preenchem os tempos livres de crianças do quarto ano de escolaridade (10 e 11 anos), em três países diferentes: a Bulgária, a Tailândia e os Estados Unidos da América. Convictos de que as actividades que preenchem os tempos livres das crianças são, em grande medida, determinadas pelo seu contexto sócio económico, os autores encontraram diferenças na forma como as crianças ocupam os seus tempos livres. Apesar de os três países apresentarem padrões diferentes, os autores centram-se num contraste significativo entre as crianças Tailandesas e as Americanas, sendo que as primeiras têm uma ocupação de tempos livres virada para o seu percurso escolar, através de programas estruturados e as segundas tendem a ocupar o seu tempo livre em actividades mais lúdicas, não orientadas (videojogos, tv, etc.). Sugere-se que as actividades de tempos livres deveriam, de facto, ser organizadas em função do percurso escolar. Para as diferenças encontradas os autores apontam como possível causa o facto de em cada uma destas sociedades a educação ser valorizada de formas diferentes.

**Watts, C & Caldwell, L. 2008**

***Self-determination and free time activity participation as predictors of initiative.***

Realizado a estudantes do 9º ano (13 a 15 anos de idade) de três escolas diferentes, este estudo ambicionou perceber a motivação e iniciativa dos jovens cujas actividades de tempos livres fossem *a)* estruturadas, através de programas supervisionados por adultos, ou *b)* não estruturadas, sendo ocupadas pela livre vontade de cada jovem. Através da utilização de duas escalas de avaliação para a iniciativa e motivação, os dados obtidos permitem aos autores sustentar que a frequência de actividades de tempos livres estruturadas está positivamente associada a uma maior iniciativa e motivação intrínseca por parte dos jovens. Por outro lado, a ausência de participação em actividades de tempos livres estruturadas estava relacionada com falta de iniciativa e mais baixos níveis de motivação por parte dos adolescentes.

### **1.7.3.3 – Actividades de Tempos Livres – Perspectiva Lúdica**

Por último, a terceira perspectiva de investigação diz respeito aos autores que entendem que os tempos livres das crianças deverão constituir-se essencialmente por actividades lúdicas e autonomamente escolhidas pelas crianças. A esta linha de investigação podemos conotar Pinto (2001); Araújo (2004); Sequeira e Pereira (2004); Pedro (2005).

Estes autores salientam que os tempos livres das crianças serão ‘livres’ se se privilegiar a realização de actividades lúdicas assentes numa livre escolha das crianças. Esta perspectiva assume a importância dos tempos livres infantis continuarem a sê-lo, valorizando a iniciativa e espontaneidade das crianças na ocupação dos mesmos. Critica-se abertamente o facto de as instituições de ocupação de tempos livres funcionarem em função dos objectivos escolares (Araújo, 2004). Sob esta perspectiva, o tempo livre das crianças terá de ser pensado em função do lazer. Por conseguinte, a natureza das actividades a realizar nos espaços de CATL “deveria circunscrever-se ao conjunto de actividades e ocupações resultantes de actos autónomos de escolha por parte das crianças” (Pinto, 2000, cit por Silva, 2007, p. 8).

Dos estudos a que tivemos acesso, enquadram-se nesta perspectiva os seguintes:

**Pinto, M. 2001**

*A televisão, a vida quotidiana e o direito de participação das crianças na escola e na comunidade.*

O autor recolheu dados de 800 crianças com idades entre os 8 e os 11 anos, com o objectivo de identificar a ocupação dos tempos livres das mesmas, comparando estes dados com a ocupação de tempos livres idealizada pelas crianças. Pinto constata que a brincadeira continua a ter um lugar central na vida infantil, tanto nas actividades realizadas, como nas actividades idealizadas para os tempos livres. Incluindo crianças de variados extractos sociais e geográficos, o autor verifica também que nas zonas mais remotas e rurais, grande parte dos tempos livres das crianças é passada em tarefas de ajuda aos adultos/progenitores. Outra constatação que o autor faz é que, apesar de um elevado número de crianças ocupar o seu tempo livre a ver televisão (pelo menos 3 horas diárias), a maioria destas crianças escolheria passar este tempo em actividades com amigos e familiares. Este estudo põe em evidência o facto de, frequentemente, a ocupação dos tempos livres das crianças não ser autodeterminada, pelo que existia sempre uma diferença significativa entre as actividades que as crianças realizavam nos seus tempos livres e as que realmente fariam se pudessem escolher.

**Sequeira, A. & Pereira, B. 2004**

*Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL- um estudo de caso.*

Realizado no concelho de Guimarães, as autoras pretendiam perceber se 100 crianças com idades entre os 8 e os 15 anos têm prazer em frequentar o CATL e se as actividades que realizavam iam ao encontro dos interesses e necessidades destas mesmas crianças. Os dados obtidos, através da realização de um questionário, levam as autoras a afirmar que as crianças, apesar de valorizarem as actividades desenvolvidas no CATL, atribuem a sua presença neste espaço ao facto de os pais trabalharem. Por outro lado, os momentos mais valorizados pelas crianças, aquando da sua estadia nos CATL, foram momentos de intervalos, ou de não actividades.

### **Araújo, M. 2004**

#### ***ATL Actividades de tempo livre sem tempo nem liberdade.***

Tratando-se de uma dissertação de mestrado, e valorizando a recolha de informação pela interacção com os sujeitos do estudo, a autora centrou-se em duas instituições de ocupação de tempos livres, com o objectivo de perceber o sentido das actividades realizadas pelas crianças nestes espaços. A autora põe em evidência o facto de as instituições de ocupação de tempos livres funcionarem em função dos objectivos escolares, não sendo por vezes, mais do que uma extensão das próprias escolas. A finalizar, a autora alerta para a importância de se criarem condições para existir um “*verdadeiro*” tempo livre nestas instituições, em detrimento de um tempo que, apesar de diferente do tempo escolar, continua a ser marcado pelos adultos.

### **Pedro, C. 2005**

#### ***Identificação das práticas de lazer: estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico de Valpaços.***

Tratando-se igualmente de uma dissertação de mestrado, este estudo procura identificar as práticas de lazer e tempos livres desenvolvidas pelas crianças do 1.º ciclo da cidade de Valpaços. Com base na aplicação de um questionário a 156 crianças com idades entre os 7 e os 12 anos, a autora constata que a actividade orientada mais frequente é a catequese. No topo das actividades não orientadas encontra-se a prática desportiva. Os dados obtidos permitem ainda à autora afirmar que a maioria das crianças está satisfeita com a actividade que realiza nos seus tempos livres. A finalizar, a autora aponta a importância das actividades de tempos livres não serem impostas pelos adultos, advertindo para o papel dos municípios na criação de espaços de ar livre que possam constituir uma alternativa para as actividades de tempos livres das crianças.

Tentando resumir as três perspectivas que vimos até agora, podemos referir que cada uma destas correntes advoga finalidades distintas para a ocupação dos tempos livres das crianças. Cada uma destas correntes implica configurações e dinâmicas diferentes para os CATL. A perspectiva que concebe os CATL como espaços de guarda (Assistencialista) implica uma configuração baseada na “ocupação das crianças”, independentemente da natureza das actividades ou das dinâmicas de interacção. A perspectiva que concebe os CATL como um espaço escolar, por sua vez, implica que

estes assumam uma configuração muito semelhante à da instituição escolar. Por último, a perspectiva lúdica implica uma configuração dos CATL em função da autonomia e livre escolha das crianças no que respeita às actividades como às dinâmicas associadas a estes espaços.

#### **1.7.4 – Enquadramento Legal das Actividades de Tempos Livres na Infância**

O enquadramento legal da ocupação dos tempos livres na infância afigura-se como algo confuso (Araújo, 2004). Apesar de haver referência às actividades de tempos livres na Lei de Bases do Sistema Educativo, só recentemente através do Decreto Regulamentar Regional N.º 4/2002/A, de 21 de Janeiro, se enquadram os Centros de Actividades de Tempos Livres, nomeadamente as normas relativas à sua criação, funcionamento e financiamento.

Uma vez que no presente tópico apenas nos vamos deter, e de forma sucinta, sobre as directivas mais pertinentes desta temática, remetemos o leitor para o Anexo onde incluímos um quadro que permite facilitar a leitura do panorama legal nesta matéria (Anexo III).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, N.º 49/2005, de 30 de Agosto, prevê que o sistema educativo, para além da educação pré-escolar e escolar, engloba também a educação extra-escolar (art. 4.º). A respeito da Educação extra-escolar pode ler-se no artigo 26.º do mesmo documento que esta tem como objectivo “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar”. Já pelo Decreto Regulamentar Regional N.º 4/2002/A, de 21 de Janeiro, as actividades de tempos livres definem-se como a “realização por alunos do 1.º ciclo do ensino básico de tarefas de carácter lúdico e pedagógico, em horário pós-escolar”. Desta definição realce-se que as actividades a desenvolver nos CATL deverão ser de carácter lúdico e pedagógico. Mais recentemente, o DLR N.º 26/2005/A, alterado e republicado pelo Decreto Legislativo Regional N.º 6/2008/A, de 6 de Março, que define o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, refere-se às actividades de tempos livres como “actividades de apoio social e de

complemento curricular destinadas a crianças com idades compreendidas entre o ingresso no ensino básico e os 12 anos”

Apesar de não encontrarmos nos vários documentos legais uma definição concreta e unânime, podemos referir que apesar de divergirem, as definições apresentadas permitem-nos concluir que as actividades que deverão compor a ocupação dos tempos livres das crianças se inscrevem nas perspectivas escolar e lúdica antes aludidas.

Por outro lado, e relativamente à educação extra-escolar, esta terá a ambição de contribuir para a elevação do nível educativo de cada indivíduo e da comunidade em que este se insere (Pires, 1999)

#### **1.7.4.1 – Enquadramento Legal dos Centros de Actividades de Tempos Livres**

Os espaços onde se desenvolvem as actividades de tempos livres, bem como os profissionais que os deverão coordenar, encontram-se definidos por legislação específica estando tutelados pela Secretaria da Segurança Social.

Pelo Decreto Regulamentar Regional N.º 4/2002/A, de 21 de Janeiro ficam clarificadas “normas referentes à criação, características, funcionamento e financiamento dos centros de actividades de tempos livres”. Neste, encontramos referência aos CATL como os espaços onde se promove a “realização por alunos do 1.º ciclo do ensino básico de tarefas de carácter lúdico e pedagógico, em horário pós-escolar, acompanhados por monitor com formação adequada” (Art.º 2 DLR N.º 4/2002/A, de 21 de Janeiro).

Por outro lado, e confirmando uma constatação de Araújo em 2004, há alguma ambiguidade em relação aos profissionais que deverão actuar nestas valências. No Artigo 16.º do DRR N.º 4/2002, de 21 de Janeiro, podemos ler “Nos ATL deve existir pelo menos um monitor, acreditado pela Direcção Regional da Solidariedade e Segurança Social, por cada 20 crianças”. Tendo em conta o enquadramento que se atribui a estes espaços, nomeadamente o seu carácter lúdico, o enquadramento dos profissionais para estes espaços é ambíguo.

A tentativa de encontrarmos uma referência mais concreta aos profissionais dos espaços de CATL remete-nos para o Despacho Normativo N.º 96/89, de 21 de Outubro, que refere “A direcção técnica do centro deverá ser assegurada por técnico com

habilitações adequadas, nomeadamente educadores de infância, técnicos de educação pela arte, professores de educação física, assistentes sociais, professores primários e psicólogos, e com especial apetência por esta área” (N.º 1 da Norma XIX do DN N.º 96/89 de 21 de Outubro).

Em síntese, apesar de a Lei de Bases definir a natureza das actividades de ocupação de tempos livres, o enquadramento das valências de CATL não é tão claro (Araújo, 2004). Concordamos com a autora quando esta se refere a uma pluralidade de funções para estes espaços. Esta situação leva a que a acção dos CATL varie consoante o contexto e as opções dos profissionais que estão encarregues do seu funcionamento (Araújo, 2004).

Para além das ambivalências, fica claro o carácter lúdico e pedagógico das actividades de tempos livres, sendo também claro que o trabalho realizado nos CATL deve ser norteado por documentos reguladores, nomeadamente o projecto educativo (DRR 4/2002).

### **1.8– Missão da Educação Extra-escolar**

As diferentes perspectivas relativamente à ocupação dos tempos livres, nomeadamente as linhas de investigação face à ocupação dos tempos livres, advogam finalidades distintas para estes tempos. Esta diversidade reflecte, de certa forma, a pertinência desta temática junto das Ciências da Educação. Não obstante este aspecto, com base no levantamento teórico efectuado, como do panorama legal português, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, pretendemos agora referir-nos à missão dos Centros de Actividades de Tempos Livres.

Dos documentos legais que consultámos, apenas o Despacho Normativo N.º 96/89 elenca objectivos específicos para os CATL, sendo estes:

*a)* Proporcionar às crianças experiências que concorram para o seu crescimento como pessoa, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, intelectual, afectiva e social;

*b)* Criar um ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade de cada criança, por forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um;

c) Favorecer a inter-relação família-escola/comunidade-estabelecimento, em ordem a uma valorização, aproveitamento e recuperação de todos os recursos do meio.

(Norma II do DN N.º 96/89).

Por outro lado, considerando que em debate está o tempo livre das crianças e que a este conceito está associado o lazer, como de resto já referimos, entendemos que a ocupação de tempos livres das crianças não pode ser dissociada das funções de lazer propostas por Dumazedier (1972). Consequentemente, as actividades de tempos livres devem estar associadas ao *Repouso*, ao *Divertimento* e ao *Desenvolvimento*.

Considerando, por outro lado, que as actividades de tempos livres perseguem objectivos distintos dos da educação escolar, concretamente “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (Art.º 26.º da Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto) entendemos que estas actividades encerram, em si, um potencial educativo, materializado pela função de Desenvolvimento atribuída ao Lazer.

Em resultado do referido, é nosso entendimento que as actividades de tempos livres devem assumir uma perspectiva lúdica, sem no entanto desaproveitar o potencial de desenvolvimento que acarretam, mobilizando-o em benefício da elevação do nível educativo de cada indivíduo (Pires, 1999).

Para além do exposto, julgamos que esta posição também encontra fundamento no panorama legal nacional, na medida em que este reforça o carácter lúdico e educativo que as actividades de tempos livres devem assumir.

# **CAPÍTULO II**

---

## **EXPLORANDO REALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR**

## **CAPÍTULO II – EXPLORANDO REALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR**

A abordagem teórica realizada no capítulo anterior permitiu-nos lançar um olhar mais atento sobre a problemática focada no presente estudo. Tivemos o intuito de conhecer com melhor precisão o âmbito da educação escolar, dando particular atenção à centrada no 1.º ciclo do ensino básico, bem como da educação extra-escolar, sobretudo a preconizada nos CATL. Com base nesta abordagem foi-nos possível mobilizar contributos de diversos autores, sistematizados em função dos objectivos do presente estudo, realçando os que respeitam às finalidades da Educação (Anexo IV).

Pretendemos agora centrar-nos sobre a vertente empírica do presente trabalho. Para tal, iremos explicitar as bases metodológicas sobre as quais nos baseámos para a nossa tomada de decisão. Apresentaremos os objectivos do estudo, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, bem como os procedimentos adoptados na análise dos mesmos, procurando, por fim, proceder à apresentação e discussão dos dados recolhidos.

### **2.1 – OBJECTIVOS DO ESTUDO**

Conforme explicitámos anteriormente, por se verificar uma multiplicação de respostas educativas ou sócio-educativas, a intervir no mesmo meio, junto de crianças com idade de frequência no 1.º ciclo do ensino básico, o presente estudo pretende incidir sobre estas instituições, procurando contribuir para a clarificação da sua intervenção.

Com o presente estudo pretendemos, então, centrar-nos sobre o trabalho que desenvolvem diferentes instituições, em princípio, com objectivos e dinâmicas distintos, com vista à sua actuação junto de um mesmo grupo de crianças. As questões que sustentam a pretensão anteriormente referida são: **1 - Será que os professores do 1.º ciclo do ensino básico (educação escolar) e os coordenadores do CATL (educação extra-escolar) partilham as mesmas perspectivas face ao trabalho desenvolvido em ambas as instituições? 2 – As posições que defendem estão em sintonia com os respectivos projectos educativos? 3 – E a forma de relacionamento com as crianças também é semelhante?**

Em função destas questões, identificamos questões complementares que permitirão, no seu conjunto, direccionar-nos para o alcance do tema principal. Importa portanto explicitar estas questões complementares:

**1 – Que perspectivas têm o professor do 1.º Ciclo e o coordenador pedagógico do CATL, face às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do CATL?**

- Este objectivo visa descortinar que finalidades se atribuem ao trabalho desenvolvido na escola do 1.º ciclo do ensino básico e no CATL, considerando a perspectiva institucional (Projecto Educativo de Escola e Projecto Educativo de CATL), a perspectiva dos docentes (professores e coordenadores) e algumas práticas pedagógicas.

**2 – Existirão diferenças assinaláveis no que respeita aos processos de interacção estabelecidos no seio de cada um destes contextos, relativamente sobretudo às dinâmicas de interacção Adulto – Criança e Criança – Criança?**

- Esta pretensão visa aceder, primeiro pelo discurso dos intervenientes, e depois *in loco*, ao trabalho desenvolvido por estas instituições, ambicionando dar conta das dinâmicas de interacção que se estabelecem, nomeadamente no que respeita à interacção adulto – criança e criança – criança.

**3 – Será que os professores do 1.º Ciclo e os coordenadores pedagógicos dos CATL atribuem importância à existência de uma cooperação entre estas instituições, com vista ao alcance dos seus objectivos? Se sim, que acções se poderão concretizar com vista a esta cooperação?**

- Pretende-se, pela análise documental ao projecto educativo de cada instituição, aceder às opções estratégicas, descortinando modalidades de articulação que visem uma acção concertada destas instituições. Numa segunda fase e através do discurso dos intervenientes pretendemos aferir da importância atribuída a uma cooperação entre instituições.

## 2.2 – MÉTODO

### 2.2.1 – Perspectiva Epistemológica

Considerando a atenção que queremos dedicar aos significados dos sujeitos, relativamente a um fenómeno, importa fundamentar os pressupostos desta intenção. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a teoria subjacente a uma investigação é determinante para a mesma, na medida em que estabelece os fundamentos para a conduta do investigador. Nas palavras dos próprios importa que os investigadores estejam “conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (p.52). Convém, portanto, realçar os fundamentos epistemológicos subjacentes ao presente estudo.

Em primeiro lugar, a nossa acção baseia-se no paradigma interpretativo. Este centra-se na “variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 39).

Ao optarmos por esta metodologia estamos também a assumir um fundamento relacionado com a **Fenomenologia**, procurando e valorizando o carácter subjectivo de um fenómeno. Trata-se de procurar compreender o “significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53).

Outro fundamento da nossa abordagem é o **Interacionismo Simbólico**, que parte do princípio que a experiência humana é mediada pela interpretação de cada sujeito. Estaremos assim a partir do pressuposto de que os objectos, as situações e os acontecimentos só têm o significado que lhes é atribuído, pelo que “os seres humanos criam activamente o seu mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55), sendo que a tentativa de aceder a estes significados implica uma aproximação a quem os produz e às interacções estabelecidas à volta de determinado fenómeno.

### 2.2.2 – Abordagem Descritiva

Os fundamentos atrás expostos sustentam a nossa opção por uma abordagem descritiva. Pretendemos contemplar uma postura de investigação com realce na descrição, na indução, na teoria fundamentada e no estudo tanto de comportamentos

observados como das percepções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Interessa-nos, portanto, o modo como “diferentes pessoas dão sentido à sua vida ou a um fenómeno” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), sendo que esta pretensão nos impulsiona para “a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p. 13).

### **2.2.3 – Estudo de Aproximação ao Estudo de Caso**

Consideramos que a nossa pretensão de identificar as perspectivas de diferentes actores educacionais sobre as finalidades e as dinâmicas estabelecidas em contextos distintos de educação se coaduna com a metodologia de um estudo de aproximação ao estudo de caso. Pretendemos perceber um determinado fenómeno, procurando ter acesso directo a ele e conhecer como é visto e vivido pelos intervenientes (Flick, 2005).

No nosso exercício de aproximação ao estudo de caso, vamos considerar dois focos do fenómeno em estudo, na tentativa de evidenciar algumas características comuns ou dissemelhantes dos dois (Lessard-Hérbert, 1996).

Uma das limitações que frequentemente é colocada aos estudos de caso diz respeito ao facto de a generalização não ser possível, no entanto, e nas palavras de Denscombe (1998), “a possibilidade de generalizar um estudo de caso a outros exemplos depende da semelhança do exemplo em causa com outros do seu tipo” (cit por Bell, 2004, pp. 23-24). Acresce ao referido o facto de que a generalização de leis não assume, nas ciências da educação, a importância que assume nas ciências físicas. Cada vez mais, a intenção de conceber uma matriz do comportamento humano vai dando lugar à compreensão do pluralismo inerente à acção humana. Estamos seguros que com estudos desta natureza podemos “aprender com um exemplo, não para reproduzir, mas para reinventar” (Canário, Rolo & Alves, 1997, p. 101). Podemos, portanto, referir que a nossa opção pela realização de um estudo de aproximação ao estudo de caso resulta da “impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem” (Nóvoa, 1995, p. 15).

Esta escolha permitir-nos-á uma aproximação aos sujeitos alvo da investigação (Ruiz Olabuénaga, 1999), criando condições para que possamos conhecer melhor o fenómeno em foco no presente estudo.

## 2.2.4 – Selecção e Caracterização dos Contextos em Estudo

Para a consecução dos objectivos propostos optámos por definir dois contextos com características semelhantes, que nos permitissem uma análise comparativa sobre o fenómeno em causa. A selecção destes contextos obedeceu à verificação de determinados requisitos que passamos a explicitar.

Numa primeira fase debruçámos a nossa atenção sobre escolas do 1.º ciclo do ensino básico inseridas em bairros sociais, com elevada densidade populacional e com registo de insucesso escolar e problemáticas sociais relacionadas com a infância. Este pré-requisito pretendia encontrar contextos onde, pelas suas especificidades, estivesse realçada a pertinência da intervenção social no domínio da educação, nomeadamente no que respeita à escola do 1.º ciclo e ao CATL.

No âmbito das características antes descritas, procurámos zonas onde, em relativa proximidade geográfica da escola, existisse um CATL que desempenhasse a sua acção com as crianças daquela escola.

Por último, e já com os dois contextos seleccionados, contactámos com cada instituição (2 escolas do 1.º ciclo e 2 CATL) por forma a negociar o acesso ao campo e aos dados pretendidos.

Em resultado destas acções, os contextos em estudo, doravante designados contexto “A” e contexto “B”, situam-se em dois Concelhos da Ilha de S. Miguel, em zonas carenciadas, que têm em comum o facto de registarem indicadores de carência económica, cultural e social, onde os hábitos escolares não são valorizados pela população ou mesmo pelos indivíduos em idade escolar.

Tanto no contexto “A” como no “B”, seleccionámos o professor do 1.º ciclo responsável pelo 3.º ano de escolaridade, sendo que em cada um destes grupos, a maioria das crianças frequentava o CATL após a escola.

Mais especificamente, o contexto A é constituído por uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, com um edifício de idade inferior a 10 anos. Nesta escola funcionam turmas de ensino pré-escolar e 1.º ciclo. Relativamente ao 1.º ciclo, centrámos a nossa atenção no grupo do 3.º ano de escolaridade. Este grupo é composto por 18 crianças, todas com residência no mesmo meio. Relativamente ao Professor do 1.º ciclo, trata-se de um profissional com 8 anos de serviço docente, dois dos quais nesta escola. No que respeita ao CATL do Contexto A, trata-se de um espaço situado na proximidade da referida escola. Trata-se de uma valência que tem 45 crianças inscritas, sendo 44

provenientes da escola do 1.º ciclo do ensino básico. A coordenação pedagógica do espaço é assegurada por um professor do 1.º ciclo com 5 anos de serviço, três dos quais ao serviço desta valência. Este profissional desempenha as suas funções em regime de horário a tempo inteiro.

No que respeita ao contexto B, este é constituído por uma escola do 1.º ciclo do tipo “Plano dos Centenários”, restaurada há aproximadamente 10 anos. Nesta escola funcionam turmas de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo. Relativamente ao 1.º ciclo, centramos a nossa atenção no grupo da 3.ª classe. Este grupo é composto por 17 crianças, todas com residência no mesmo meio. Relativamente ao Professor do 1.º ciclo, trata-se de um profissional com 6 anos de serviço docente, três dos quais nesta escola. No que respeita ao CATL do Contexto B, trata-se de um espaço situado na proximidade da escola agora referida. Esta valência tem 40 crianças inscritas, provenientes na sua totalidade da escola do 1.º ciclo do ensino básico. A coordenação pedagógica do espaço é assegurada por um professor do 1.º ciclo com 20 anos de serviço, sendo que nos últimos dez acumula o ensino numa escola pública com a coordenação pedagógica deste espaço. A sua actividade neste CATL é desempenhada em regime de horário parcial (16h00 – 18h00) nos períodos lectivos e horário a tempo inteiro (09h00 – 17h00) nos períodos de férias escolares.

Com o intuito de nortearmos o nosso procedimento de recolha de dados por uma orientação ética responsável (Bogdan & Biklen, 1994), realizámos um primeiro contacto com os coordenadores das escolas do 1.º ciclo e com os coordenadores dos CATL, onde explicitámos a nossa intenção e os nossos objectivos. Posteriormente, foi realizado um pedido oficial de autorização aos órgãos directivos da escola do 1.º ciclo e do CATL (Anexo V), que mereceu parecer favorável.

Para ambos os contextos foi redigido um contrato de consentimento informado da participação dos intervenientes. Neste documento formalizámos a nossa intenção de recolhermos dados destes contextos, assegurando também a confidencialidade destes dados, bem como o completo anonimato dos contextos, das instituições e dos intervenientes (Anexo VI). Deste modo, não só os participantes no presente estudo aderiram voluntariamente como garantimos que esta participação não resultará em riscos ou qualquer exposição para os mesmos.

## **2.2.5 – Instrumentos e Procedimentos de Recolha dos Dados**

A ponderação sobre os instrumentos de recolha de dados que melhor nos permitissem alcançar os objectivos a que nos propusemos sublinha a importância de garantirmos o acesso ao fenómeno pretendido (Almeida & Freire, 2000).

O alcance dos propósitos de uma investigação pressupõe que os instrumentos de recolha de dados sejam adequados em função das características do fenómeno a focar, dos intervenientes envolvidos e dos próprios objectivos da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1995; Flick, 2005).

Esta reflexão remete-nos para a pertinência do enriquecimento e da consistência (Ruiz Olabuénaga, 1999) dos dados obtidos. Consequentemente, a concepção empírica do presente estudo assentou numa arquitectura baseada na triangulação de técnicas e instrumentos de recolha de dados, ao nível da entrevista, observação e análise documental (Anexo VII).

### **2.2.5.1 – Entrevista Semi-estruturada**

Por privilegiar um contacto próximo entre investigador e sujeito, potenciando informação rica, a entrevista, nomeadamente a entrevista semi-estruturada (Flick, 2005), assume-se como um instrumento adequado para os dados que pretendemos recolher. Trata-se de um instrumento que permite ao investigador aceder ao olhar do entrevistado sobre um determinado fenómeno (Denzin & Lincoln, 2003). Pretendemos, portanto, por meio de perguntas mais ou menos abertas, que o entrevistado responda livremente, permitindo-nos aceder às suas perspectivas (Quivy & Campenhoudt, 1995; Flick, 2005).

A concepção da entrevista semi-estruturada iniciou-se com a definição de tópicos de entrevista, seguindo-se a composição de questões, materializadas num guião de entrevista (Foddy, 1996) para o professor do 1.º ciclo e para o coordenador do CATL (Anexo VIII).

Com o objectivo de garantir a adequação deste instrumento face aos nossos propósitos, a entrevista semi-estruturada foi testada junto de um indivíduo com a mesma profissão dos inquiridos. Deste exercício, constatámos da necessidade de reformular três questões, o que fizemos.

Foi agendado o contacto com os entrevistados, tendo-se procedido às entrevistas dos mesmos. Estas foram gravadas em suporte áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Numa segunda fase, voltamos a entrar em contacto com os entrevistados onde lhes foi dada a possibilidade de conhecer o conteúdo das suas respostas, realizando-se uma recolha complementar de dados. Este procedimento pretendeu aprofundar aspectos do seu discurso com o objectivo de enriquecer o seu contributo. A recolha complementar de informação integrou os dados inicialmente recolhidos, sendo posteriormente analisada em função dos objectivos do estudo.

Face aos dados resultantes da entrevista, procedemos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1991; Quivy & Campenhoudt, 1995; Krippendorff, 2004), em função das questões do nosso estudo. Sabendo da necessidade de codificar os dados recolhidos, adoptamos as normas sugeridas por Strauss (1987, cit por Ruiz Olabuénaga, 1999). Os dados foram escrutinados, tendo-se organizado em torno de categorias dominantes (Ruíz Olabuénaga, 1999; Flick, 2005) que, por sua vez, se desagregam em subcategorias, dispondo-se, em cada uma destas, os excertos do discurso dos entrevistados que motivam o seu surgimento. Seguindo ainda uma das sugestões de Bardin (1991) para investigadores principiantes, optou-se por fazer um registo de frequência de cada uma das subcategorias. Esta opção permitiu-nos, como previu o autor, obter um indicador da intensidade de cada subcategoria no discurso dos entrevistados.

#### **2.2.5.2 – Observação**

O segundo instrumento de recolha de dados é a Observação. Esta opção define-se pela necessidade de obter um conhecimento mais sistemático, profundo e completo de uma realidade social (Ruiz Olabuénaga, 1999), com principal enfoque sobre códigos de comportamento (Quivy & Campenhoudt, 1995; Wragg, 2001). Dentro deste instrumento, a nossa opção seguiu uma lógica de observação não participante naturalista (Estrela, 1984). Trata-se de uma postura onde o observador mantém distância em relação aos acontecimentos observados, procurando registar a sequência das acções encetadas. Para a nossa opção pesou ainda o facto de a observação ser um instrumento de reconhecida utilidade em investigações realizadas em contextos educativos (Denzin & Lincoln, 2003), nomeadamente na sala de aulas (Wragg, 2001).

Com base no levantamento teórico efectuado (por exemplo, Bogdan & Biklen, 1994), elaborámos um protocolo de observação aberto que nos permitisse registar sequências de acontecimentos com enfoque sobre códigos de comportamento (Anexo IX). Foi utilizado o mesmo guião para as observações realizadas no 1.º ciclo e no CATL dos contextos A e B.

Em relação ao procedimento, e tendo em conta que optámos por uma observação não participante naturalista, tentámos desviar a atenção dos observados em relação ao observador. Para tal, acordou-se que se iria explicar às crianças que o observador iria estar presente em algumas aulas com o objectivo de acompanhar o desenvolvimento das lições. No caso do CATL, foi utilizado o mesmo argumento, dizendo que o observador ia aprender sobre as actividades que eles realizavam naquele espaço.

Foram realizadas seis observações em cada contexto, no segundo período lectivo, sendo 3 na sala do 1.º ciclo e 3 no CATL. Em cada contexto, as observações foram registadas em áudio, tiveram uma duração total de aproximadamente 7 horas, tendo-se realizado no início do dia, nos contextos do 1.º ciclo e, após o horário escolar nos contextos de CATL.

### **2.2.5.3 – Análise Documental**

Pela Análise Documental, o terceiro instrumento de recolha de dados, pretendemos focar as opções estratégicas de cada uma das instituições visadas no presente estudo. Trata-se de uma técnica que nos permitirá, por meio de um conjunto de procedimentos de transformação, reorganizar uma informação em função de um objectivo (Bardin, 1991; Krippendorff, 2004). Trata-se portanto de aferir junto dos documentos reguladores da acção de cada instituição as suas opções, sendo que estas espelham a forma como as instituições se situam perante um fenómeno (Denzin & Lincoln, 2003). Neste campo, a nossa análise estará centrada essencialmente sobre as intenções de cada instituição face a um fenómeno (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Os Projectos Educativos de escola e de CATL foram submetidos a uma análise crítica (Bell, 2004), em função dos critérios que emergiram no levantamento teórico que

realizámos. Uma cópia de cada um dos projectos educativos foi submetida a uma análise categorial (Bardin, 1991) que se realizou por um processo de desmembramento do texto em unidades, em função da matriz de análise documental (Anexo X). Os documentos foram submetidos a leituras múltiplas e a diversas manipulações, realizadas de forma não linear (Ruiz Olabuénaga, 1999), permitindo-nos evidenciar subcategorias para cada categoria da matriz de análise.

### **2.2.6 – Procedimentos adoptados no tratamento dos dados**

A nossa opção pela análise de conteúdo assume particular relevo uma vez que permite aliar a precisão metódica ao tratamento de informações profundas e complexas (Quivy & Campenhoudt, 1995), com vista à apreensão dos significados, num nível que vai para além de uma simples leitura (Ruiz Olabuénaga, 1999). Com esta opção assumimos ainda a pertinência atribuída ao envolvimento do investigador com os dados recolhidos, potenciando uma re-interpretação destes dados à luz de um conjunto de contributos teóricos mobilizados em função dos objectivos de estudo (Krippendorff, 2004).

O tratamento dos dados obtidos foi alvo de uma análise de conteúdo que se realizou de forma cíclica e circular (Ruiz Olabuénaga, 1999). A importância deste procedimento prende-se com o facto de se fazer da análise dos dados um processo progressivo de enriquecimento e apuramento da informação (Denzin & Lincoln, 2003; Flick, 2005). A informação foi codificada por temas, o que originou, numa primeira fase, um conjunto de categorias abertas e amplas que progressivamente se foram redefinindo até se tornarem consistentes e definitivas, sustentadas por unidades de registo (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Considerando esta nossa opção pela análise de conteúdo, realce-se a tentativa de definir um sistema de categorias baseado nas recomendações de Bardin (1991), nomeadamente, a homogeneidade, exaustão, exclusividade, objectividade e adequação. Com o intuito de validar o nosso sistema de categorias, este foi discutido junto de especialista na área. Considerando ainda o nosso recurso a instrumentos e procedimentos de recolha de informação diferenciados, o tratamento de todos os dados

obtidos traduz o nosso esforço em construir um sistema de categorias integrador dos contributos resultantes da nossa recolha de dados.

Tendo em conta os objectivos eleitos no presente trabalho, organizámos a informação recolhida em três temáticas, de forma a facilitar a interpretação do fenómeno em estudo.

A primeira temática corresponde ao nosso primeiro objectivo e diz respeito às **Finalidades atribuídas ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do CATL**. Esta temática integra três categorias: **(1) Competências Intra-pessoais**, com as subcategorias de Métodos de trabalho, Responsabilidade, Autonomia e Criatividade; **(2) Competências de relacionamento Interpessoal**, com as subcategorias de Relacionamento com os outros e Cumprimento de regras; **(3) Competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar**, com as subcategorias de Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, e Competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora.

A segunda temática, **Processos de Interação estabelecidos no seio da escola do 1.º ciclo e do CATL**, diz respeito ao nosso segundo objectivo e inclui duas categorias: **(4) Dinâmicas de Interação**, com as subcategorias de Interação criança – criança, Interação adulto – criança e Estabelecimento de regras; **(5) Natureza das actividades**, com as subcategorias de Actividades de acompanhamento escolar, Actividades definidas e orientadas pelo adulto e Actividades de carácter recreativo.

A terceira temática, **Cooperação entre a escola do 1.º ciclo e o CATL**, concentra os contributos relativos ao nosso terceiro objectivo e inclui duas categorias: **(6) Experiências de Cooperação**, com as subcategorias de Cooperação efectivada, e Cooperação desejada, e **(7) Modalidades de cooperação**, que integra as subcategorias de Colaboração na realização de festas, Tarefas da escola no CATL, Actividades do CATL na escola e Troca de informações entre profissionais.

## 2.3 – Apresentação e discussão dos dados

Tendo em conta as categorias já referidas, pretende-se agora apresentar e discutir os dados, tentando integrar os dados de diferentes instrumentos<sup>1</sup> de forma a construirmos um quadro integrado de contributos que permitirão satisfazer os objectivos que ambicionamos responder. Depois de expostos todos os dados ao nível das finalidades atribuídas ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do CATL, os resultados serão relacionados, sempre que possível, com o quadro teórico apresentado no primeiro capítulo do presente trabalho. O mesmo se passa relativamente às temáticas dos Processos de interacção estabelecidos no seio da escola do 1.º ciclo e do CATL e de Cooperação entre a escola do 1.º ciclo e CATL.

### 2.3.1 – Competências valorizadas face ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo

No que respeita à primeira temática **Finalidades atribuídas ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico e no CATL**, e considerando informações colhidas através da observação directa, da opinião dos entrevistados e dos respectivos projectos educativos conforme se ilustra no Quadro 3, os dados que recolhemos apontam para um conjunto de competências que emergem nestes espaços.

---

<sup>1</sup> - Os dados transcritos encontram-se identificados por siglas correspondentes aos autores ou às fontes de onde foram retirados. Deverá considerar-se: PEB1.ºC – A/B – Professor do ensino básico do 1.º ciclo do contexto A ou B; CrdCATL – A/B – Coordenador do CATL do contexto A ou B; PEE – A/B – Projecto Educativo da Escola do contexto A ou B; PECATL – A/B – Projecto Educativo do CATL do contexto A ou B; ObE1.ºC – A/B – Observação na escola do 1.º ciclo do contexto A ou B; ObCATL – A/B – Observação no CATL do contexto A ou B.

**Quadro 3 - Temática 1 - Finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Categorias	Subcategorias	Análise Documental		Entrevista				Observação	
		Projecto Educativo de Escola		Prof.s 1.º Ciclo		Coord.s CATL		Escola do 1.º ciclo	
		A	B	A	B	A	B	A	B
<b>1 - Competências Intra-pessoais</b>	1.1 - Métodos de trabalho			✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1.2 - Responsabilidade	✓	✓	✓	✓			✓	✓
	1.3 - Autonomia		✓	✓	✓			✓	✓
	1.4 - Criatividade	✓	✓						
<b>2 - Competências de relacionamento interpessoal</b>	2.1 - Relacionamento com os outros	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	2.2 - Cumprimento de regras	✓	✓	✓	✓			✓	✓
<b>3 - Competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar</b>	3.1 - Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	3.2 - Competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora	✓	✓						

No que respeita concretamente ao 1.º ciclo do ensino básico, e relativamente à categoria **Competências intra-pessoais (1)**, constatámos que um dos aspectos valorizados corresponde à aquisição de **Métodos de trabalho (1.1)**. Esta competência não foi identificada nos projectos educativos de nenhum dos contextos focados, contudo, no seu discurso os docentes do 1.º ciclo atribuem relevância a este aspecto, nomeadamente por condicionar o trabalho desenvolvido dentro da sala de actividades e, consequentemente, a prestação das crianças. Nesta competência, os aspectos mais valorizados dizem respeito a competências de trabalho relacionadas com a postura das crianças na sala de actividades durante o decorrer das aulas. Esta preocupação é bem ilustrada pelo discurso do Professor do 1.º ciclo do contexto B quando refere:

Eles têm dificuldade em estar sentados numa cadeira ou em levar uma actividade até ao fim, (...) é sempre uma batalha para implementar as regras de silêncio e de trabalho e mesmo de saberem estar na sala. (PEB1.ºC - B)

A mesma preocupação é manifestada pelo professor do 1.º ciclo do contexto A que menciona:

Sou rigorosa com eles. Rigorosa no sentido de ser exigente. Gosto que eles cheguem e estejam sentados rapidamente para não perdermos tempo. (PEB1.ºC – A)

Estas perspectivas encontraram corroboração em dados resultantes das observações efectuadas, pois nas escolas do 1.º ciclo tanto do contexto A como do contexto B presenciámos e registámos situações em que os docentes interromperam a actividade para chamar à atenção de crianças relativamente à sua postura de trabalho. A título de exemplo, reproduzimos uma situação ocorrida na sala da escola do 1.º ciclo do contexto A:

**Prof...** Vocês estão muito desconcentrados!

**cr...** Professora, a ... ainda não parou de me chamar

[professor vem ao fundo da sala e corrige postura do aluno]

**Prof...** Ó ... vocês hoje têm muita coisa importante para falar! É a terceira vez que vos aviso! (ObE1.ºC – A)

Ao longo das observações que efectuámos registámos diversas ocorrências (17 no contexto A e 21 no contexto B) de situações em que os docentes alertaram as crianças relativamente à falta de atenção durante uma actividade, ou à postura das crianças no seu lugar.

Para além das preocupações evidenciadas pelos professores das escolas do 1.º ciclo, esta subcategoria também foi identificada por ambos os coordenadores dos CATL. Nas finalidades que atribuem à escola do 1.º ciclo, os coordenadores reconhecem importância aos métodos de trabalho, conforme se evidencia pelo discurso do coordenador do CATL – B na seguinte afirmação:

É muito importante que se consiga passar estas ferramentas essenciais (...) olhe, o prestar atenção, o utilizar um livro, o estar sentado como deve de ser, tá a ver, isto são atitudes muito importantes que a escola também assume a responsabilidade de passar. (CrdCATL – B).

Encontramos, deste modo, semelhanças entre os professores do 1.º ciclo e os coordenadores dos CATL relativamente à importância desta competência enquanto finalidade do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º ciclo.

Outra das competências intra-pessoais associada às finalidades do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º ciclo foi a **Responsabilidade (1.2)**. Esta subcategoria encontra-se enumerada nos projectos educativos das escolas de ambos os contextos, enquanto valor a promover. Este aspecto foi também referido por ambos os professores, aludindo à falta de responsabilidade das crianças relativamente ao que eles esperam delas. A título de exemplo, citamos o discurso do professor do ensino básico do contexto B:

Eles têm que ser responsáveis por fazer a sua parte. Isto é uma característica que tem a ver com este meio. Não se ensina a responsabilidade [em casa] (...) Eu pelo menos tento fazê-lo porque é muito importante. (PEB1.ºC – B).

Esta referência à responsabilidade poderia ser entendida como relativa ao cumprimento de regras, contudo, tanto pelo discurso dos entrevistados, como pela observação nos contextos apercebemo-nos que se trata de uma referência ao papel que se espera que a criança cumpra na escola. A exemplificar este aspecto passamos a reproduzir uma das situações observadas na sala da escola do 1.º ciclo do contexto A relativamente a duas crianças que chegaram atrasadas:

**Prof...** olá, bom dia. Como estão as donzelas hoje? Chegaram tarde porque se estiveram a pôr bonitas mas têm que se esforçar mais um bocadinho! Vamos tirar as coisas que a gente espera (ObE1.ºC – A)

Relativamente a este aspecto, as observações efectuadas em ambos os contextos permitiram-nos registar 6 ocorrências na escola do contexto A e 8 na escola do contexto B.

Estas referências dos professores do 1.º ciclo à importância da responsabilidade das crianças, enquanto finalidade do seu trabalho, não se verificam junto dos coordenadores pedagógicos dos CATL uma vez que não surgiu no discurso destes.

A terceira subcategoria identificada pelos sujeitos em estudo diz respeito à **Autonomia (1.3)**. No que respeita aos projectos educativos, apenas a escola do contexto B aponta a “conquista da Autonomia Pessoal e Social” (PEE – B) como objectivo a perseguir. Relativamente ao discurso dos entrevistados, ambos os professores do 1.º ciclo referem valorizar e promover a autonomia dos seus alunos, como forma de estes

melhorarem a sua prestação escolar. Veja-se esta importância no discurso do professor da escola do 1.º ciclo do contexto A:

Eu faço os possíveis para que estes miúdos sejam desenrascados. Quer dizer, eles já me conhecem, já sabem mais ou menos como são as actividades e quais são as nossas rotinas cá na escola. (PEB1.ºC – A)

Por outro lado, também foi possível encontrar concordância entre o discurso dos professores do 1.º ciclo e as observações efectuadas. A este respeito foram registadas 6 ocorrências na escola do contexto A e 8 ocorrências na escola do contexto B, de onde retiramos um exemplo destes registos:

**Prof...** muito bem, agora vamos pegar no caderno da escola e vamos copiar as palavras para o caderno (...) agora vamos procurar no dicionário as palavras que copiaram e escrevem à frente de cada uma o que significa

Todos têm o dicionário? Então cada um faz o seu trabalho. (ObE1.ºC – B)

Relativamente à importância que os docentes atribuem à promoção da Autonomia no dia-a-dia do trabalho que desenvolvem, este aspecto não encontra o mesmo destaque junto do discurso dos coordenadores dos CATL que entrevistámos. Nenhum destes identificou a promoção da autonomia como uma finalidade do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º ciclo.

Por fim, no que respeita às competências Intra-pessoais, a **Criatividade (1.4)** foi outro aspecto valorizado. Ao contrário das subcategorias referidas até aqui, que emergem, não só, mas também do discurso dos entrevistados, a promoção da criatividade não foi referida pelos professores, no entanto foi apontada pela análise aos projectos educativos das escolas de ambos os contextos.

No que respeita aos coordenadores pedagógicos dos CATL, nas finalidades que atribuem ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo, estes não se referiram à criatividade.

Outra categoria identificada, relativa às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo, refere-se a **Competências de relacionamento Interpessoal (2)**. Nesta, a subcategoria de **Relacionamento com os outros (2.1)** foi identificada em ambos os contextos. Esta subcategoria surge nos projectos educativos de ambos os contextos, mas de forma mais explícita no projecto educativo da escola do

contexto A, onde encontramos a finalidade da escola contribuir para a “construção e afirmação de valores essenciais como o respeito, a igualdade de direitos e de oportunidades, o direito à diferença, entre outros”.(PEE1.ºC – A)

No que respeita aos entrevistados esta subcategoria foi apontada por ambos os professores do 1.º ciclo. Vejamos, no discurso dos próprios, a pertinência que atribuem a este aspecto:

E aqui eu tento também contribuir para que eles aprendam a estar uns com os outros sem serem violentos ou sem se estarem sempre a agredir, porque as agressões começam em casa e por isto acho que é importante transmitir-lhes isto aqui na escola.  
(PEB1.ºC – B)

Este discurso dos professores ilustra a pertinência que atribuem a este aspecto.,

Apesar destas referências, nas observações que realizámos, não nos foi possível registar ocorrências onde esta finalidade da escola estivesse evidente. Para além deste aspecto, refira-se ainda que esta subcategoria foi também apontada pelos coordenadores dos CATL de ambos os contextos. Veja-se como exemplo o discurso do coordenador pedagógico do CATL do contexto B, que refere:

Mesmo as atitudes destas crianças para com os seus colegas e adultos, digamos que as atitudes de convivência também passam muito pela escola porque é claro (...) esta é uma das funções que a escola promove. (CrdCATL – B).

Parece, assim, ser unânime entre todos os participantes no nosso estudo, professores do 1.º ciclo do ensino básico e coordenadores pedagógicos, que as competências de relacionamento com os outros são uma das finalidades que a escola desenvolve no seu dia-a-dia.

**O Cumprimento de regras (2.2)** é a segunda subcategoria que encontramos enquadrada na categoria de competências de relacionamento interpessoal. Esta subcategoria encontra-se referida no projecto educativo de ambos os contextos, sendo também apresentada pelos professores do 1.º ciclo de ambos os contextos. Vejamos o discurso do professor do 1.º ciclo do contexto A:

Isto para mim é muito importante (...) as regras existem para que todos possamos viver em conjunto e estas crianças não o conseguem fazer (PEB1.ºC - A)

As observações que realizámos às escolas de ambos os contextos permitiram registar ocorrências desta competência. Por outro lado, os coordenadores pedagógicos dos CATL não parecem atribuir ao cumprimento de regras a mesma importância que encontramos junto do discurso dos professores do 1.º ciclo.

No que respeita às **Competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar (3)**, os professores do 1.º ciclo foram unânimes em identificar as **Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio (3.1)** como uma finalidade central do trabalho que desenvolvem. Ao longo do seu discurso, encontramos muitas referências a estas competências e à importância que atribuem às mesmas. Apesar de frequentemente os professores se referirem à totalidade das disciplinas que constam no currículo do 1.º ciclo do ensino básico, quando lhes pedimos para objectivarem ambos acabam por parecer dar mais importância à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio:

É importante que eles adquiram, competências que têm a ver com a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, porque estas competências serão essenciais para o seu futuro (PEB1.ºC – A)

De facto, a evidência da importância que se atribui à transmissão de competências no âmbito destas três disciplinas encontrou fundamento nas observações que realizámos. No que respeita a situações de promoção de competências destas três disciplinas, registámos 21 ocorrências na escola do 1.º ciclo do contexto A e 25 na escola do 1.º ciclo do contexto B. Em ambos os contextos, foram muito superiores as ocorrências relativas à Língua Portuguesa, do que as relativas à Matemática e Estudo do Meio em conjunto. Em termos de discurso institucional, estas competências estão também patentes de forma exaustiva nos projectos educativos de ambas as escolas do 1.º ciclo.

Por outro lado, no que respeita às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola, ambos os coordenadores do CATL referem esta subcategoria. O coordenador do contexto A afirma, por exemplo:

(...) a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio são disciplinas onde a escola transmite aprendizagens básicas e muito importantes (CrdCATL – A).

Curiosamente, e como se evidencia no discurso citado, também entre estes profissionais encontramos uma maior ênfase nestas três disciplinas como sendo as “mais importantes” a transmitir pela escola.

No que respeita às **Competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora (3.2)**, estas não encontraram qualquer fundamento nos discursos dos entrevistados. Esta ausência estende-se às observações que realizámos. Apenas nos Projectos Educativos das escolas visadas, se encontram referências às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora. No que respeita aos coordenadores dos CATL verificámos igualmente que estes não identificam as expressões plástica, dramática, musical e motora como finalidades do trabalho desenvolvido pelo 1.º ciclo do ensino básico.

Não estará terminada a análise a esta temática sem antes sublinharmos alguns aspectos. No que respeita às **finalidades atribuídas ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia do 1.º ciclo do ensino básico**, destacamos o facto de algumas das finalidades identificadas encontrarem consenso entre professores e coordenadores pedagógicos. Este consenso verifica-se especialmente nas Competências Intra-pessoais, no que respeita ao Métodos de trabalho; nas Competências de Relacionamento Interpessoal, no que respeita ao Relacionamento com os outros; e nas competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar, nomeadamente na valorização das Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. A aparente desvalorização das Competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora é outro dos aspectos que não foi valorizada face às finalidades do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º ciclo. Não parece ser evidente a actuação convergente de todas as áreas curriculares através de uma operacionalização transversal conforme indicado nas competências essenciais do currículo regional (Direcção Regional da Educação, 2005).

Pelo contributo dos diferentes instrumentos de recolha de dados verificámos que nem todas as competências valorizadas pelos entrevistados se encontram expressas nos projectos educativos, o que acontece na subcategoria de métodos de trabalho. Por outro lado, à excepção da subcategoria de relacionamento com os outros, a observação permitiu registar ocorrências de situações que reflectem o discurso dos professores, acontecendo ainda situações em que, competências não valorizadas pelos docentes

foram registadas pelas observações, como é o caso do cumprimento de regras no contexto B.

Relativamente aos professores do 1.º ciclo e coordenadores pedagógicos dos CATL, as suas perspectivas são convergentes apenas na valorização das competências de métodos de trabalho, relacionamento com os outros e Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio

Atendendo a que as competências que reúnem maior coincidência de valorização se situam ao nível dos métodos de trabalho, relacionamento com os outros e competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, à luz dos contributos teóricos que reunimos no capítulo anterior as finalidades do trabalho realizado no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo mais valorizadas, referem-se essencialmente a uma função Social ou Socializadora da Educação (Carrasco, 1984). Por outras palavras, os aspectos mais valorizados pelos entrevistados referem-se a uma vertente reprodutora da educação (Nassif, 1983), na medida em que se enaltecem as funções de adaptação e socialização que visam sobretudo uma harmonização social (Krieck, cit por Nassif, 1983).

### **2.3.2 - Competências valorizadas face ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL**

Ainda no âmbito da primeira temática **Finalidades atribuídas ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do CATL**, passamos agora a debruçar-nos sobre as finalidades atribuídas ao trabalho realizado no dia-a-dia do CATL, para as quais contribuíram os diversos instrumentos de recolha de dados, conforme ilustramos no Quadro 4.

**Quadro 4 - Temática 1 - Finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL**

Categorias	Subcategorias	Análise Documental		Entrevista				Observação	
		Projecto Educativo do CATL		Prof.s 1.º Ciclo		Coord.s CATL		CATL	
		A	B	A	B	A	B	A	B
1 - Competências Intra-pessoais	1.1 - Métodos de trabalho			✓	✓	✓	✓	✓	✓
	1.2 - Responsabilidade			✓	✓			✓	✓
	1.3 - Autonomia	✓				✓		✓	✓
	1.4 - Criatividade	✓	✓	✓		✓		✓	
2 - Competências de relacionamento interpessoal	2.1 - Relacionamento com os outros	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	2.2 - Cumprimento de regras	✓	✓		✓		✓	✓	✓
3 - Competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar	3.1 - Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio			✓		✓	✓	✓	✓
	3.2 - Competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora			✓		✓	✓	✓	✓

Relativamente à categoria **Competências intra-pessoais (1)**, a subcategoria de **Métodos de trabalho (1.1)** não encontra referências nos projectos educativos dos CATL. No entanto, nas perspectivas dos entrevistados, do mesmo modo que havíamos constatado face às finalidades do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º ciclo, os aspectos relativos à organização e formas de estar são identificados como uma importante finalidade do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL. Esta valorização é evidenciada por ambos os coordenadores pedagógicos dos CATL, mas também por ambos os professores do 1.º ciclo, como de resto podemos confirmar pelo discurso dos próprios que referem:

Há todo um trabalho que damos importância que passa realmente por acompanhar estas crianças e dar a nossa ajuda para que elas consigam ter as suas coisas mais organizadas e que possam estar sentadas e concentradas durante algum tempo (...) a organização desde a sua mochila, os seus cadernos, a forma como eles se sentam e não sabem estudar. (CrdCATL – B)

Um bocadinho mais organizados, é muito comum os miúdos do ATL terem o caderno melhor organizado e isto é uma consequência do acompanhamento que eles têm lá (PEB1.ºC – A)

Para além da ênfase dada pelos entrevistados a esta competência, registámos também corroboração deste aspecto nas observações que realizámos aos contextos de CATLs. As situações onde foi evidente uma valorização, por parte do adulto, dos aspectos relativos a métodos de trabalho totalizaram 18 ocorrências na instituição do contexto A, e 26 no contexto B. A título de exemplo ao leitor, reproduzimos uma das ocorrências do CATL do contexto B:

**Coord...**Explica-me como queres terminar cedo se ainda não te sentaste como deve de ser? Tens que te sentar direito e não fazer barulho! (ObCATL – B)

A segunda das subcategorias relativas às Competências Intra-pessoais, a **Responsabilidade (1.2)**, não encontra expressão nos projectos educativos dos CATL de ambos os contextos. Esta competência foi identificada como uma das finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia dos CATL, não pelos coordenadores entrevistados, mas pelos professores do 1.º ciclo. Curiosamente, ambos os docentes do 1.º ciclo referiram que este aspecto assume importância face às finalidades dos trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL, identificando mesmo situações concretas onde se evidência esta responsabilidade, como é o caso do cuidado a ter com os materiais escolares. Vejamos estas referências no discurso do professor do 1.º ciclo do ensino básico do contexto A:

Um pouquinho mais responsáveis (...) são mais cuidadosos com o seu material e dão mais importância às suas coisas. (PEB1.ºC – A).

Apesar de este aspecto não ter sido apontado pelos coordenadores pedagógicos dos Centros de Actividades de Tempos Livres, as observações realizadas aos contextos permitiram-nos registar 13 ocorrências de situações onde foi evidente uma valorização da responsabilidade no contexto A e 8 ocorrências no contexto B. Deste último contexto retiramos uma destas situações, relativa à organização do caderno escolar de uma criança:

**Coord...** Ó ... Já me viste bem este caderno?! Isto é caderno que se apresente? Como é que fazes isto ao caderno?

**cr...** ficou molhado senhora...

**Coord...** Pois, ficou molhado porque não tiveste cuidado! Nós temos que ter cuidado com os nossos trabalhos!

A terceira das competências intra-pessoais, identificadas pelos sujeitos, a **Autonomia (1.3)**, não se encontra referida nos projectos educativos dos CATL. Esta subcategoria foi apontada como uma finalidade do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL unicamente pelo coordenador pedagógico do contexto A, que refere o seguinte:

Queremos que elas sejam mais autónomas e mais soltas (...) soltas no sentido de estarem à vontade e não terem de pedir para se levantarem ou para jogar ou mesmo para irem à casa de banho. (CrdCATL – A).

Por seu turno, o coordenador pedagógico do CATL do contexto B não parece atribuir relevância a esta competência enquanto finalidade do trabalho que desenvolve no seu dia-a-dia. Apesar deste aspecto, as observações efectuadas permitiram registar situações onde se valorizava a autonomia em ambos os contextos. No CATL do contexto A, foram registadas 26 ocorrências de situações onde se promovia a autonomia das crianças. Já no contexto B, registámos 13 ocorrências de situações similares. Vejamos um exemplo das situações ocorridas no contexto A, concretamente relativo à escolha da actividade a realizar por parte de uma criança:

**Coord...**ó ... tu ainda não decidiste o que vais fazer?

**cr...**Não senhora...

**Coord...** não tens trabalhos de casa?

**cr...** eu vou fazer um jogo senhora

**Coord...** e não queres fazer um móbil ou um cordão de flores?

**cr...** eu vou jogar...

**Coord...** está bem, então escolhe o jogo que queres jogar. (ObCATL – A)

No que respeita a esta subcategoria registámos ainda que nenhum dos professores do 1.º ciclo identificou esta competência face às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL.

A última subcategoria das competências intra-pessoais é a **Criatividade (1.4)**. Esta competência encontra-se expressa de forma genérica, nos Projectos Educativos de ambos os CATL, enquanto valor pessoal a promover por estes espaços.

No que respeita aos entrevistados, esta subcategoria foi referida pelo coordenador pedagógico do CATL do contexto A e pelo professor do 1.º ciclo do mesmo contexto. No caso do coordenador pedagógico do contexto A, este refere-se à promoção da criatividade dizendo:

Nós apelamos muito à criatividade deles nos trabalhos (...) ficam logo cheios de ideias e acabam por ser criativos e inventam mais alguma coisa, e já não pintam porque querem aplicar outro material etc., e nós valorizamos muito isto e incentivamos esta criatividade. Acho que é importante mesmo. (CrdCATL – A).

Também o professor do 1.º ciclo do contexto A refere-se à Criatividade enquanto finalidade do trabalho desenvolvido no CATL:

... um bocadinho mais criativos, (...) é que ficam com mais ideias e dão mais opiniões sobre o que podemos fazer ou sobre formas de se trabalhar, (...) é muito comum eles darem ideias de como se utilizar um cartão para construir um cartaz ou sobre como utilizar frascos de iogurte ou salsichas para fazer um recipiente para os seus lápis e eu noto isto que as crianças do ATL ficam mais espertas neste sentido. (PEB1.ºC – A)

No que respeita às observações que efectuámos, apenas encontramos corroboração a esta finalidade no CATL do Contexto A, onde registámos 18 ocorrências de situações em que o coordenador ou o adulto valorizaram a criação livre das crianças face a uma actividade, ou tarefa. Numa destas situações reproduzimos o diálogo entre coordenador e um grupo de 8 crianças no início de uma actividade:

**Coord...** muito bem. Vocês vão pintar esta cesta. Prestem atenção para não misturar as cores no mesmo pincel

**Cr...** Qual é a cor senhora?

**Coord...** têm várias cores e podem escolher. Imaginem a cesta mais bonita que gostavam de ter... Depois só têm que pintar bem pintado... (ObCATL – A)

A segunda categoria identificada, relativamente às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL, foi **Competências de relacionamento Interpessoal (2)**. Nesta, a subcategoria de **Relacionamento com os outros (2.1)** encontra-se expressa em ambos os projectos educativos que, num registo muito

semelhante referem-se à promoção de valores sociais como “Respeito [pelo outro], Entreadajuda, Cooperação” (PECATL – A e B).

Esta subcategoria também foi referida pelo coordenador do CATL do contexto A, da seguinte forma:

Nós tentamos abranger as temáticas relacionadas com a convivência (...) se fazemos um cartaz sobre a amizade é porque esta é um valor importante para lhes transmitir. (CrdCATL – A).

Este aspecto não foi mencionado pelo coordenador pedagógico do CATL do contexto B. Por outro lado, ambos os professores do 1.º ciclo referem-se a competências de relacionamento com os outros, em associação às finalidades do trabalho desenvolvido do CATL. Por exemplo, o professor do 1.º ciclo do contexto A refere:

... acho que ajuda bastante [o CATL] porque é uma forma de estes miúdos conviverem num ambiente que ajuda a que eles interiorizem (...) formas de estar uns com os outros. (PEB1.ºC – A)

O discurso do professor do 1.º ciclo do contexto B aponta para a valorização dos mesmos aspectos:

Claro que tem importância para que as crianças construam atitudes de respeito uns para com os outros (...) sem dúvida que tem importância no âmbito do relacionamento e da promoção da amizade. (PEB1.ºC – B)

Os dados resultantes das observações efectuadas permitiram registar situações em ambos os contextos onde, claramente se apelava a competências de relacionamentos com os outros. Transcrevemos uma das situações registadas no contexto B, a título de exemplo:

**Coord...** os meninos dos carrinhos já podem brincar com o ... que ele já acabou os seus TPCs. Nada de zangas, Brinquem juntos mas sem arrufos! (ObCATL – B)

Apesar deste registo de observação, note-se que esta competência foi registada no discurso de todos os entrevistados, à excepção do coordenador do CATL – B.

**O Cumprimento de regras (2.2)** é a segunda subcategoria das Competências de relacionamento interpessoal. Esta subcategoria encontra referências em ambos os projectos educativos. Por outro lado, à semelhança da subcategoria anterior, voltamos a

não encontrar total coincidência no discurso dos coordenadores pedagógicos entrevistados. Neste caso, apenas o coordenador pedagógico do contexto B valoriza o cumprimento de regras no seu discurso, dizendo:

Porque isto são crianças que precisam de rigor. Estas crianças não têm regras em casa e realmente é muito importante estabelecer estas regras e estabelecer limites para o seu comportamento. Nós não podemos aceitar que aqui eles estejam como estão na rua e que digam palavrões ou que partam para a agressão, não. É muito importante existir estes limites que realmente são essenciais para que a relação aqui seja boa e saudável. (CrdCATL – B)

Esta subcategoria encontrou corroboração nas observações efectuadas em ambos os contextos. No CATL do contexto A registámos 7 ocorrências relativas a situações onde o adulto incidiu na importância do cumprimento de regras. No Contexto B, o registo foi de 13 ocorrências.

Esta valorização do cumprimento de regras está também patente no discurso do professor do 1.º ciclo deste último contexto, que refere:

Mais uma vez, também tem muito a ver com as regras que estas crianças precisam de ter (...) é outro aspecto importante que, acho que funciona à semelhança da escola e é sem dúvida muito importante para estas crianças (PEB1.ºC – B).

Apesar de esta competência não ter sido apontada por ambos os coordenadores pedagógicos, as observações revelam que se atribui importância a esta subcategoria.

No que respeita à última categoria desta temática, **Competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar (3)**, os coordenadores pedagógicos dos CATL identificaram, de forma unânime, as **Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio (3.1)** como uma finalidade do trabalho que desenvolvem.

No caso do coordenador pedagógico do CATL do contexto B, este associa a promoção destas competências ao apoio escolar que dá às crianças:

...mas por exemplo, o trabalho está todo mal construído e eu como professora, tenho que ter influência naquele trabalho, não é? Na minha perspectiva eu tenho que intervir e como professora a minha função é tentar dizer ‘olha, tu tens que começar as frases

com letra maiúscula ou por pontuação' tá a ver. Se eu não tiver esta influência então o trabalho que eles têm não terá proveito pois ficará mal feito. (CrdCATL – B)

Por outro lado, pelo discurso do coordenador do CATL do contexto A, verificámos que estas competências são associadas a outro tipo de actividades:

... não é que nós aqui também não tentamos transmitir só que doutra forma (...) de uma forma mais dissimulada em actividades mais divertidas e não tanto com aquele carácter formal de se estar sentado e de fazerem todos a mesma actividade. (...) focando temas como a higiene do corpo, a higiene oral, a sexualidade etc. (CrdCATL – A)

Note-se que apesar de ambos os coordenadores identificarem esta subcategoria face ao trabalho que desenvolvem, as perspectivas que partilham não são idênticas. Por um lado, o coordenador do contexto B associa a promoção destas competências ao apoio escolar que presta. Por outras palavras, esta subcategoria é promovida por este coordenador na sequência do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º ciclo. Já o coordenador do contexto A fundamenta a promoção destas competências nas características do seu grupo de crianças. Este aspecto parece-nos evidenciado na seguinte passagem do seu discurso:

Este meio é complicado e estas problemáticas existem e nós sentimos também esta necessidade de fazer este trabalho (...) nós também quando preparamos uma actividade temos o cuidado de ter um conteúdo que passe uma mensagem que lhes seja útil no sentido de lhes deixar mais preparados e mais despertos para os perigos da sociedade de hoje. (CrdCATL – A)

As observações realizadas permitem confirmar esta pertinência, com um registo de 23 ocorrências no CATL do contexto A e 24 no contexto B. Veja-se um exemplo retirado do contexto B, aquando do acompanhamento aos trabalhos de casa de uma criança:

**Coord...** Ó... A pergunta é sobre o texto. Isto não está bom. Vais apagar e fazer de novo. Não podes saber responder se não leste o texto. (...). Vamos lá. (ObCATL – B)

Por outro lado, também o professor do 1.º ciclo do contexto A identifica esta subcategoria como finalidade do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL, dizendo o seguinte:

... tem desenvolvido também o vocabulário e eu noto nos meus miúdos que têm melhorado no vocabulário(...) é que os miúdos do ATL ficam mais calmos e eu noto que conseguem falar de uma forma mais pausada e mesmo com palavras que não era costume utilizarem. O ATL tem ajudado. (PEB1.ºC – A)

Nesta subcategoria realçamos o facto de ambos os coordenadores lhe reconhecerem relevância. Contudo, os fundamentos da pertinência atribuída à promoção destas competências são distintos do contexto A para o B. Por outro lado, as observações realizadas confirmam os diferentes fundamentos, na medida em que as ocorrências registadas foram, sobretudo, relativas a actividades de apoio escolar no contexto B e actividades com temáticas gerais ligadas a situações do quotidiano no contexto A.

No que respeita à subcategoria de **Competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora (3.2)**, encontrámos referências que associam esta subcategoria às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL. No caso do coordenador do CATL do contexto A, este refere que estas competências são muito associadas ao dia-a-dia do seu trabalho, por permitirem:

... actividades diferentes no sentido em que levam as crianças a estar envolvidas com outros materiais que são mais lúdicos e apesar de requererem alguma concentração são também mais divertidas por implicarem manipulação, construções, colagens, pinturas e eles gostam muito. (CrdCATL – A)

O coordenador do CATL do contexto B também se refere a esta subcategoria, mencionando:

Depois também temos trabalhos manuais em consonância com as festividades que são próprias como o Natal e Páscoa, etc. (...) fazem trabalhos mais próprios destas alturas como os postais, ou os seus desenhos e as suas pinturas. (CrdCATL – B)

Nas observações realizadas, registámos 28 ocorrências no contexto A e 13 no contexto B. A diferença registada no número de ocorrências poderá dever-se ao facto de o coordenador do CATL do contexto A evidenciar uma visão mais integrada das tarefas

desenvolvidas nestas áreas com as outras mais circunscritas a aspectos cognitivos, não as relegando apenas à vertente decorativa e episódica, mais próxima da posição assumida pelo coordenador do contexto B. Esta visão mais alargada parece estar presente no seguinte excerto do seu discurso:

... Nós incentivamos que eles escolham, que experimentem coisas diferentes e que até experimentem coisas que gostam menos (...) por vezes preparamos uma peça de teatro e há alguns que dizem que não gostam de representar e aí nós incentivamos a participar e muito frequentemente acontece que no fim da actividade, por exemplo no dia da apresentação da peça de teatro nós perguntamos à criança se gostou e eles até dizem que gostaram e dão-nos razão quanto ao facto de termos insistido para que eles participassem. (CrdCATL – A)

Para além deste aspecto, esta subcategoria foi também associada às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL pelo professor do 1.º ciclo do contexto A, que diz:

Do conhecimento que eu tenho, o trabalho que eles desenvolvem lá, eu tenho uma boa impressão (...) eles fazem um trabalho interessante, isto é, eles fazem muitos trabalhos de plástica e dramática, peças de teatro e musicais, portanto e as próprias crianças gostam muito e é positivo. (PEB1.ºC – A)

Curiosamente, no que respeita a esta categoria os projectos educativos dos CATL não identificam qualquer destas subcategorias face ao trabalho que pretendem desenvolver.

No que respeita às **finalidades identificadas, face ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL**, registámos que estas não são consonantes entre os dois coordenadores pedagógicos entrevistados. As categorias identificadas por ambos os entrevistados são, à semelhança do que acontece face às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo, as Competências Intra-pessoais, especialmente os Métodos de trabalho e as Competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar, nomeadamente na valorização das Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Os coordenadores visados partilham ainda a valorização atribuída às competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora, no entanto apresentam fundamentos diferentes, uma vez

que o coordenador do CATL do contexto A evidencia uma perspectiva mais integrada das tarefas desenvolvidas no âmbito desta subcategoria.

Os diferentes instrumentos de recolha de dados permitem-nos realçar dois aspectos: pela análise documental verificámos que as finalidades expressas nos projectos educativos dos CATL em estudo não reflectem a totalidade das competências valorizadas pelos coordenadores face às finalidades do trabalho que desenvolvem, sendo que o discurso que encontramos nos Projectos Educativos revela-se, por vezes, vago face a finalidades concretas explicitadas pelos docentes; pela observação, constatámos que apesar dos coordenadores pedagógicos apresentarem perspectivas diferentes as situações observadas em ambos os contextos de actividade revelam uma valorização de todas as subcategorias, à excepção da subcategoria relativa à criatividade, para a qual não foram registadas ocorrências no contexto B.

No que respeita às valorizações evidenciadas por professores do 1.º ciclo e coordenadores pedagógicos os dados recolhidos permitem-nos identificar uma convergência mais acentuada no contexto A, onde estes profissionais expressam perspectivas semelhantes no que respeita às subcategorias de: Métodos de trabalho e Criatividade na categoria de Competências intra-pessoais; Relacionamento com os outros na categoria de Competências de relacionamento interpessoal e, Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e Competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora da categoria de Competências ligadas a áreas específicas do currículo escolar. No que respeita ao contexto B os entrevistados apenas evidenciam perspectivas semelhantes relativamente às subcategorias de Métodos de trabalho das Competências intra-pessoais, e Cumprimento de regras das Competências de relacionamento interpessoal.

Considerando as competências valorizadas face ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL, verificamos que as subcategorias relacionadas com a Criatividade, Autonomia, ou mesmo as competências relativas sobretudo às Expressões Plástica, Musical, Dramática e Motora, adquirem maior realce em comparação com as finalidades identificadas face à escola do 1.º ciclo. Esta aparente valorização de competências criadoras e especulativas, mais acentuada no contexto A, torna mais visível a dialéctica educativa apontada por Nassif (1983), na medida em que se valorizam também capacidades relacionadas com a criação e com a prática (Carrasco, 1984). É com base nesta constatação que nos parece que os Centros de Actividades de Tempos Livres em foco no presente estudo estão mais propícios à criação de espaços de

criatividade. Considerando ainda os dados recolhidos pela entrevista ao coordenador do CATL do contexto B encontramos alguma semelhança com estudos realizados por Araújo (2004) na medida em que as suas opções se caracterizam por uma preocupação em reequacionar questões escolares não ultrapassadas.

### 2.3.3 – Processos de interacção estabelecidos no seio da escola do 1.º ciclo do ensino básico

No que respeita à segunda temática os dados que recolhemos permitem-nos abordar as dinâmicas de interacção estabelecidas no seio de cada uma destas valências educativas. Para o panorama que traçamos, contribuíram os discursos dos entrevistados relativamente ao seu contexto de actuação e as observações efectuadas, conforme se pode verificar no Quadro 5.

**Quadro 5 - Temática 2 - Processos de Interacção estabelecidos no seio da Escola do 1.º Ciclo**

Categorias	Subcategorias	Análise Documental		Entrevista		Observação	
		Projecto Educativo de Escola		Prof.s 1.º Ciclo		Escolas 1.º Ciclo	
		A	B	A	B	A	B
4 - Dinâmicas de interacção	4.1 - Interacção criança - criança			✓	✓	✓	✓
	4.2 - Interacção adulto - criança			✓	✓	✓	✓
	4.3 - Estabelecimento de regras			✓	✓		
5 - Natureza das actividades <sup>2</sup>	5.2 - Actividades definidas e orientadas pelo Adulto	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	5.3 - Actividades de carácter recreativo		✓		✓		

No que respeita concretamente aos **Processos de interacção estabelecidos no seio da escola do 1.º ciclo do ensino básico**, e relativamente à categoria **Dinâmicas de interacção (4)**, enquadrámos nesta três subcategorias. Na primeira, **Interacção criança – criança (4.1)**, verificámos que os professores do 1.º ciclo do ensino básico identificam

<sup>2</sup> - Nesta categoria, a subcategoria 5.1 – Actividades de acompanhamento escolar, não se aplica, pelo que é omitida neste Quadro.

essencialmente a interacção das crianças como sendo de conflito. Vejamos o discurso do professor do 1.º ciclo do contexto A:

...devido a este meio que eles às vezes são muito agressivos uns com os outros (...) eles são agressivos, é muito fácil agredirem verbalmente ou mesmo fisicamente, acontece infelizmente com alguma frequência. (PEB1ºC – A)

De facto, esta visão foi focada pelos professores de ambos os contextos, como podemos ver:

São muito conflituosos! São conflituosos mesmo. É muito frequente haver conflitos e, por vezes, até parece que não importa muito sobre o que é o conflito, mas que há conflito, isto é muito frequente. (PEB1ºC – B)

No caso do professor do 1.º ciclo do contexto B, este refere mesmo que esta característica acaba por marcar a sua prestação, na medida em que lhe exige algum esforço no sentido de combater esta característica:

Nós temos que estar sempre em cima deles. Temos que estar a prestar atenção à forma como eles conversam e como resolvem as suas divergências e a insistir no diálogo para eles conseguirem relacionar-se bem. (PEB1ºC – B)

Apesar de o conflito ser a característica dominante apontada pelos professores para caracterizar a interacção entre as crianças, o professor do contexto A reconhece que as dinâmicas de interacção estabelecidas entre as crianças também assumem contornos de amizade:

E depois eles têm uma coisa que é: gostam muito uns dos outros. Fazem as pazes rápido e esquecem-se e não são rancorosos nem nada disso. Quando são amigos são muito amigos e dão-se muito bem mas também, brigam em três segundos! Põem a casa a baixo rápido! (PEB1ºC – A)

Apesar da ênfase que os entrevistados colocaram sobre os conflitos existentes entre crianças, curioso é que nas observações que realizámos não constatámos qualquer ocorrência de situações de conflito ou tensão nas relações que as crianças estabeleceram entre si. Para este panorama poderá ter contribuído o facto de as observações se terem realizado apenas em contexto de sala de aulas.

No que respeita à segunda subcategoria, a **Interação Adulto – criança (4.2)**, a característica dominante no discurso de ambos os professores é a amizade. Ambos os professores do 1.º ciclo caracterizam as interações que estabelecem com as crianças como sendo de amizade. Nesta caracterização que os docentes fazem sobressai o diálogo como forma de fomentar esta relação:

Amizade. É uma relação de Amizade. Eles não me chamam de professora mas sim pelo meu nome como eu os chamo também. E tento criar neles isto para que eles me vejam não como professora, mas como amiga com quem eles possam vir falar sempre que tiverem algum problema em casa ou com outro colega. (...) Quebrar a barreira, para eles saberem que o professor não está ali só para ensinar mas também ensina e aprende como eles. (PEB1.ºC – B)

No caso do professor do 1.º ciclo do contexto A, este também se refere à relação que estabelece com as crianças, nos mesmos moldes que a sua colega do contexto B, como podemos confirmar pelo seu discurso:

Eu tento sempre estabelecer uma certa empatia com eles. (...) Eu tento sempre estabelecer uma boa relação com eles. Tento ser amiga deles e conversamos e também rimos muito. (PEB1.ºC – A)

Nas observações que realizámos nas salas de aulas das escolas envolvidas, foi-nos possível registar que as interações estabelecidas foram sempre geridas pelos adultos. Consideramos que este aspecto é explicado pelo discurso do professor do 1.º ciclo do contexto A quando refere:

... mas ao mesmo tempo mantenho uma certa distância (...) Distância é no bom sentido, quer dizer, eu mantenho sempre um espaço entre mim e eles porque eu sou a professora e eles têm de saber que há regras. (PEB1.ºC – A)

Por conseguinte, os docentes parecem valorizar a amizade e o diálogo quando caracterizam a sua interação com as crianças, no entanto, a gestão destas relações, de acordo com a observação realizada, é tarefa deles.

Relativamente à terceira subcategoria da categoria de Dinâmicas de interação, o **Estabelecimento de regras (4.3)**, pelos dados recolhidos ficamos a saber que a posição de ambos os docentes é coincidente. No discurso dos entrevistados verificámos que

estes consideram estabelecer as regras mediante um processo de construção feito em conjunto com as crianças. Vejamos o discurso do professor do 1.º ciclo do contexto A:

A gente construiu aquele boneco que se chama o ‘João das Regras’ e fizemos aquele quadro que está na parede no início do ano. Eles próprios é que construíram as regras. Fomos conversando todos e fizemos uma lista até chegar a uma conclusão. (PEB1.ºC – A)

Por outro lado, a perspectiva evidenciada pelo professor do 1.º ciclo do contexto B realça a importância de existir um compromisso entre todos por forma a fazer cumprir as regras estabelecidas:

...claro que eles têm um papel importante aí e, para começar, são eles que vão identificando as regras, e depois é preciso que todos se comprometam em cumpri-las. A partir daí é um compromisso que todos temos de cumprir e uns cumprem melhor e outros pior. Há crianças que têm claramente mais dificuldade em cumprir regras, mas isto terá a ver de novo com o meio familiar. (PEB1.ºC – B)

As observações que efectuámos não permitiram registar nenhuma ocorrência associada ao estabelecimento de regras. Por outro lado, o facto de ambos os docentes referirem que este é um processo que ocorre no início do ano lectivo pressupõe alguma naturalidade perante a ausência de ocorrências relacionadas com este aspecto.

Relativamente à segunda categoria desta temática, **Natureza das actividades (5)**, esta integra três subcategorias. O discurso dos professores do 1.º ciclo, a par das observações realizadas e do recurso aos projectos educativos de escola permitem-nos perceber que as actividades dominantes são as **Actividades predefinidas e orientadas pelo adulto (5.2)**. Neste âmbito, verificámos que ambos os professores assumem que as actividades decorrem das suas decisões face ao programa que seguem, embora com alguma preocupação pelo conhecimento das perspectivas dos alunos sobre as temáticas a tratar:

Eu tenho as minhas aulas preparadas (...) Antes de iniciar uma matéria nova, primeiro falo sempre com eles. O que é que eles sabem ou quais são as ideias deles sobre aquela matéria. Mas também há muitas actividades que é preciso que eles estejam com atenção e não dá para terem muita iniciativa porque se não era muito complicado e não se conseguia cumprir o programa (...) há coisas específicas como os cálculos ou as questões gramaticais em que não podemos fugir muito. (PEB1.ºC – B)

Esta perspectiva é consonante com a manifestada pelo professor do 1.º ciclo do contexto A que se refere à iniciativa das crianças nas actividades que realiza:

Eu sempre que posso e sempre que é possível aceito as sugestões deles (...) Mas nem sempre é possível porque eles saem-se com ideias que não lembra a ninguém.  
(PEB1.ºC – A)

De acordo com estas perspectivas, percebemos que as actividades realizadas nos contextos focados decorrem em grande medida das decisões dos docentes, pressionados pela necessidade de cumprimento do programa de ensino. Este facto foi confirmado pelas observações que realizámos, onde registámos que as actividades realizadas foram definidas e orientadas pelos professores.

A subcategoria de **Actividades de carácter recreativo (5.3)** foi também valorizada, mas apenas pelo professor do 1.º ciclo do contexto B. O discurso deste docente parece atribuir importância a estas actividades, nomeadamente por lhes reconhecer importância no sentido de enriquecimento de experiências das crianças deste meio:

... tentar criar visitas de estudo que é coisa que eles não têm oportunidade de fazer (...) Nem de camioneta eles andam. Não têm muitas experiências para além do bairro.  
(PEB1.ºC – B)

A importância atribuída a estas actividades, pelo docente do contexto B, encontra fundamento no projecto educativo de escola do mesmo contexto, uma vez que neste se apontam as “Visitas de estudo e Intercâmbios” como actividades a privilegiar pela escola.

Refira-se, a terminar esta temática relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico, a forte consonância que encontramos no discurso dos professores do 1.º ciclo de ambos os contextos. As interacções estabelecidas, como as actividades, maioritariamente definidas e orientadas pelo adulto foram consistentemente identificadas por ambos. Por outro lado, os projectos educativos nem sempre fazem referência às opções evidenciadas no discurso dos docentes.

Relativamente aos **Processos de interacção estabelecidos no seio do 1.º ciclo do ensino básico**, as características de interacção do grupo de crianças, identificadas pelos professores do 1.º ciclo, encontram-se associadas a relações de conflito. Os docentes são unânimes em atribuir uma certa disfunção relacional às crianças com que trabalham. Pelo discurso dos docentes, percebemos ainda que estes associam a natureza do relacionamento entre as crianças a factores pessoais das mesmas. O panorama traçado pelos docentes põe em evidência o confronto das características pessoais de cada elemento de um grupo, com as normas estipuladas exteriormente, (Getzels & Thelen, 1960). Por outro lado, esta perspectiva confirma uma das competências mais referidas pelos docentes na temática anterior. Verificámos que, efectivamente, os docentes acentuaram, face ao trabalho que desenvolvem no seu dia-a-dia, competências de relacionamento interpessoal. Por outro lado, não pode ser ignorado o facto de as observações realizadas não permitirem confirmar esta característica. Não se verificaram interacções de conflito entre as crianças em qualquer dos dois contextos em observação.

No que respeita ao relacionamento adulto - criança, as respostas dos inquiridos são consistentes com Amado e seus colaboradores (2009), uma vez que a afectividade parece ser a característica dominante. Na amizade que os entrevistados referem cultivar com as crianças, registámos particular ênfase na promoção da interacção através do diálogo e da participação de todos os intervenientes, o que é consistente com perspectivas referidas por Postic (2007).

A liderança e concretamente o estabelecimento das regras parece reforçar esta posição mediadora, uma vez que segundo os professores, e de acordo com referências de Santos (2007), assenta em processos de negociação, com enfoque numa participação democrática de todos.

No que respeita à natureza das actividades realizadas no 1.º ciclo do ensino básico, há uma clara valorização pelos docentes das actividades definidas e orientadas por estes. Em termos dos princípios definidos para a acção pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico (Departamento de Educação Básica, 2004), os entrevistados atribuem ao programa escolar a dificuldade em fazer cumprir sobretudo os princípios de aprendizagens activas e diversificadas.

### 2.3.4 – Processos de interacção estabelecidos no seio do CATL

Lançamos agora um olhar aos Processos de interacção estabelecidos no seio do CATL, para os quais contribuíram os diferentes instrumentos de informação, como exposto no Quadro 6.

**Quadro 6 - Temática 2 - Processos de Interacção estabelecidos no seio do CATL**

Categorias	Subcategorias	Análise Documental		Entrevista		Observação	
		Projecto Educativo do CATL		Coord.s CATL		CATL	
		A	B	A	B	A	B
4 - Dinâmicas de interacção	4.1 - Interacção criança - criança	✓		✓	✓	✓	✓
	4.2 - Interacção adulto - criança			✓	✓	✓	✓
	4.3 - Estabelecimento de regras			✓	✓		
5 - Natureza das actividades	5.1 - Actividades de Acompanhamento escolar		✓	✓	✓	✓	✓
	5.2 - Actividades definidas e orientadas pelo Adulto			✓	✓	✓	✓
	5.3 - Actividades de carácter recreativo	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Neste âmbito, na subcategoria de **Interacção criança – criança (4.1)**, verificámos que a característica dominante que os coordenadores associam à interacção das crianças é a amizade. Vejamos, a título de exemplo, o discurso do coordenador do CATL do contexto B:

...eles são amigos uns dos outros quer dizer, dão-se bem brincam entre si (...) gostam de estar uns com os outros e de jogar juntos e isto é uma coisa que se nota é que eles são muito amiguinhos. (CrdCATL – B)

Esta perspectiva, partilhada por ambos os coordenadores, realça a amizade existente entre as crianças, enaltecendo a colaboração que estas estabelecem entre si. As observações realizadas nestes contextos permitiram-nos registar diversas ocorrências onde as crianças colaboram com vista a um fim comum, mediante uma interacção amigável. Estas ocorrências foram mais frequentes no contexto A (28), do que no CATL do contexto B (18). Vejamos a transcrição de uma destas interacções, ocorrida na sequência de uma actividade de construção de um pássaro de cartolina:

**cr1.. para cr2..** não queres fazer (recortar) as minhas asas?

**cr2..** deixa ver (pega nas asas)...

**Monitor..** e tu não podes fazer o teu trabalho?

**cr..** vai ficar mal cortado Senhora. Ele vai cortar que eu vou colar o meu e o dele.

**Monitor..** não vais te esquecer depois de colar a parte dele?!

**cr..**não senhora. Deixa ver a cola que eu vou colar os olhos (do pássaro)! (ObCATL – A)

Para além desta colaboração, referida por ambos os coordenadores pedagógicos e registada no próprio contexto dos Centros de Actividades de Tempos Livres, realça-se ainda o facto de estas crianças terem uma relação que vai para lá da sua convivência no CATL, o que é apontado pelo coordenador do CATL do contexto A, conforme podemos ver:

uma criança que é nova no ATL só é nova para nós adultos porque eles já a conhecem de certeza e portanto a relação entre eles é muito próxima e é quase uma coisa que eles têm é que como hei de dizer eles sentem quase uma responsabilidade uns pelos outros e isto é muito agradável de ver. Estas crianças estão aqui num meio complicado mas são muito humanas uns com os outros pela atenção que dão aos amigos pela vontade que têm de se ajudar uns aos outros e no fundo pela alegria que têm em estar juntos. (CrdCATL – A)

Desta forma, os coordenadores de ambos os CATL caracterizam as interacções estabelecidas entre crianças como interacções de amizade. Estes dados são claramente corroborados pelas observações que realizámos. Por outro lado, também encontramos uma referência às interacções criança – criança no projecto educativo do CATL do contexto A. Neste documento explicita-se a intenção de “Desenvolver o espírito de entre ajuda e partilha” e “Promover a aquisição de atitudes de trabalho em grupo, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis” (PECATL – A).

Relativamente à **Interacção adulto – criança (4.2)**, percebemos pelas respostas dos inquiridos que existe uma valorização da amizade, através de uma proximidade entre adultos e crianças. Vejamos o discurso do coordenador do CATL do contexto A a este respeito:

É assim, nós tentamos estabelecer aqui uma relação de amizade (...) esta relação é a de uma pessoa que brinca com eles e a quem eles recorrem para falar das suas

experiências na escola ou em casa mas também de uma pessoa mais velha que lhes pode ajudar (...) aconselhar e tentar realizar as ideias deles. (CrdCATL – A)

Para além de caracterizarem as suas interacções com as crianças como relações de amizade, também julgamos encontrar em ambos os coordenadores pedagógicos, referência ao facto de se tratar de uma relação de poder. Estas referências são aprofundadas pelo coordenador do contexto A que refere:

... isto com uma relação de amizade, mas aquela amizade em que eles sabem que vamos brigar se eles não correspondem às regras e às atitudes que cultivamos aqui (...) Os comportamentos desviantes acontecem e aí nós somos um amigo mas com pulso. (...) Nós não podemos mostrar satisfação quando aquilo que cultivamos cá dentro não é seguido. (CrdCATL – A)

Esta perspectiva é partilhada pelo coordenador pedagógico do CATL do contexto B, quando diz:

A relação com eles é uma relação afável (...) Isto são miúdos que precisam por vezes de saber que, quando eu olho de uma determinada forma, se não estou a gostar, é porque não estou a gostar e quero que haja uma reacção por parte deles (...) são crianças que precisam de rigor. (CrdCATL – B)

As referências expressas pelos coordenadores de ambos os contextos realçam a existência de uma relação de amizade entre adulto e criança. Algo verificado ao nível das observações através do clima distendido das relações estabelecidas. Além disto, parece-nos, com base nos seus discursos, que a existência de uma relação de amizade não nega o poder que estes se reservam na gestão destes espaços.

No que respeita à categoria de **Estabelecimento de regras (4.3)**, os discursos dos dois coordenadores valorizam a sua existência, mas com sentido divergente. Por um lado, o coordenador pedagógico do CATL do contexto A refere-se à existência de um processo conjunto entre adultos e crianças de definição das regras:

Pronto, as regras são normalmente feitas no princípio do ano lectivo e ficam naquele canto (...) logo nos primeiros dias nós reflectimos sobre o que é que queremos que seja o nosso ATL e como já temos sempre crianças que vêm de há alguns anos, é fácil porque eles já identificam muito bem as regras e nós falamos sobre o porquê de cada

regra e a importância de sermos fiéis às regras para o bem-estar de todos. (CrdCATL – A)

O discurso deste coordenador parece valorizar o papel que as crianças assumem neste processo, dizendo:

O nosso papel é basicamente promover a reflexão que eles fazem no fim do dia ou logo após um comportamento menos correcto (...) nós temos as regras afixadas mas acho que é mais importante incentivar o debate entre eles quando alguém não está satisfeito. E eles sabem muito bem e são muito capazes de chegar a uma conclusão. (CrdCATL – A)

Esta perspectiva parece conceber o estabelecimento de regras como um processo conjunto e algo democrático entre adultos e crianças. Por outro lado, o coordenador pedagógico do CATL do contexto B apresenta uma perspectiva diferente, o que está patente no seu discurso:

Ai as regras são estabelecidas. (...) E eles já perceberam e gostam. Quando nós temos uma actividade diferente as regras são sempre explicadas e eles próprios sabem se têm um comportamento menos adequado (CrdCATL – B)

Note-se que, nesta concepção, o estabelecimento de regras não decorre de um processo conjunto entre adultos e crianças, mas sim de uma postura mais directiva por parte do adulto, que assume a responsabilidade de as definir. Para além deste aspecto, o coordenador refere ainda a existência de algumas tensões decorrentes do estabelecimento de regras:

Eu explico-lhes as regras e explico que são para todos (...) Claro, há muitos meninos aqui que (...) chegam aqui e pensam que hão-de fazer aquilo que lhes apetece (...) Claro que uma criança destas a gente tem que chegar e às vezes temos que mostrar um bocadinho de rigor porque se não eles também (...) quando não há rigor, não há respeito. (CrdCATL – B)

É também na sequência destas tensões que o coordenador manifesta uma preocupação sua relativa a este CATL, quando refere:

(...) mas nunca pondo contra a parede e dizer 'tu vais ter que sair daqui' Nós sabemos que se fizermos isto a criança irá para a rua e isto funciona para que eles não estejam na rua (CrdCATL – B)

Os indícios de uma possível perspectiva assistencialista por parte deste coordenador acabam por encontrar eco quando este volta a referir:

É que eu não sei se está a ver mas este meio é muito complicado com situações de polícia e violência e nós aqui, ao fim e ao cabo, acabamos por ficar com estas crianças e tentamos que elas não estejam no meio desta confusão. Se nós formos a ver os pais destas crianças, muitos não trabalham, mas se estes meninos não estivessem aqui aí eu não tenho dúvidas que estavam era na rua tá a ver. (CrdCATL – B)

No que respeita a esta subcategoria, verificamos a existência de duas perspectivas diferentes. Se por um lado, no contexto A, o estabelecimento de regras parece ser um processo conjunto entre adultos e crianças, por outro, no contexto B, este processo está centrado apenas no adulto.

Relativamente à segunda categoria desta temática, **Natureza das actividades (5)**, os dados recolhidos permitem-nos perceber da existência de uma clara dominância das **Actividades de Acompanhamento Escolar (5.1)**. Ambos os coordenadores referem atribuir importância a estas actividades, como podemos comprovar:

Uma das actividades é o apoio nos TPCs. Faz mesmo parte do nosso projecto atendendo que esta é uma zona muito característica em que a maior parte dos encarregados de educação não tem estudos e os que têm [estudos], têm poucos e não conseguem apoiar de certa forma as crianças nos trabalhos de casa. (CrdCATL – B)

Esta característica ocorre também no CATL do contexto A, onde o coordenador refere:

Os trabalhos de casa são uma das nossas preocupações já que a maioria destas crianças não consegue encontrar um apoio em casa. Isto porque os pais não sabem ler ou escrever e eles encontram aqui uma ajuda (CrdCATL – A)

Note-se que em ambos os discursos os coordenadores justificam a sua opção pelas características dos pais das crianças que frequentam estes espaços. O discurso dos entrevistados permite-nos perceber que estas actividades acabam por merecer um papel central nas dinâmicas estabelecidas nestes contextos, facto que podemos comprovar no seguinte excerto:

Portanto, nós tentamos sempre que a criança leve o trabalho de casa pronto para a escola. A tentativa é sempre feita neste sentido. (CrdCATL – B)

Esta afirmação subentende que a realização dos trabalhos de casa é encarada como uma das actividades dominantes neste CATL. No nosso entender, esta suposição sai reforçada quando o mesmo coordenador refere:

Então nós é que vamos falando com os pais e alertando para esta vertente que é de as crianças poderem fazer os trabalhos de casa aqui e há sempre muita aderência dos pais porque eles querem que as crianças façam os trabalhos de casa. (CrdCATL - B)

Este discurso dos entrevistados encontra uma concordância muito clara nas observações que realizámos. Foram registadas 14 ocorrências no contexto A e 18 no contexto B, onde as actividades realizadas se centraram em realizar com as crianças os trabalhos de casa trazidos da escola.

Por outro lado, no CATL do contexto B, a realização dos trabalhos escolares encontra-se prevista no projecto educativo da instituição com a seguinte referência: “Apoiar diariamente as crianças na realização dos TPCs”. Segundo estes dados, parece-nos que estas actividades de acompanhamento escolar, materializadas na realização de trabalhos de casa, ocupam um papel central nestes espaços.

Para além das actividades de acompanhamento escolar, as **Actividades definidas e orientadas pelo adulto (5.2)** também parecem ser actividades dominantes nos Centros de Actividades de Tempos Livres de ambos os contextos em estudo. Ambos os coordenadores referem que as actividades realizadas, para além das actividades de acompanhamento escolar, são definidas e orientadas por eles ou pelos monitores que os acompanham. Apesar deste aspecto, pode ser evidenciada uma diferença entre os dois coordenadores em foco. Por um lado o coordenador do CATL do contexto A refere a existência de actividades definidas, mas acrescenta também que a participação das crianças na actividade não é obrigatória, o que subentende alguma liberdade de escolha por parte das crianças:

Normalmente as actividades são pré-definidas (...) no sentido em que nós temos uma programação e por exemplo vamos preparando as actividades consoante os temas de higiene, cidadania ou consoante as épocas festivas como o Carnaval, (...) Geralmente temos sempre mais do que uma onde eles podem escolher (...) Se a criança não

participar na actividade pré-definida ela avança para uma actividade paralela (CrdCATL – A)

Este aspecto, evidenciado no contexto A, já não parece ocorrer no contexto B. Neste caso, o coordenador refere que é ele quem define as actividades, o que se pode verificar na seguinte passagem do seu discurso:

Bom, é complicado, porque se a gente deixasse eles não faziam outra coisa senão brincar ou ficavam ao computador (...) Portanto, com estas crianças, às vezes temos mesmo que dizer, ‘o que vamos fazer é isto’. E eles compreendem e gostam. (CrdCATL – B)

No que respeita às observações que realizámos nestes contextos, registámos a ocorrência de 18 situações de actividades definidas e orientadas pelos adultos no contexto A e apenas 4 no contexto B. A diferença de ocorrências poderá justificar-se pelo facto de, no contexto A, existirem sempre mais do que uma actividade definida para as crianças escolherem.

A última subcategoria de actividades realizadas nos contextos focados diz respeito às **Actividades de carácter recreativo (5.3)**. Pelas respostas dos inquiridos, ficámos a saber que ambos valorizam a realização de actividades com um carácter recreativo. O coordenador pedagógico do CATL A refere:

As actividades livres são mesmo as que eles podem escolher em qualquer uma das nossas áreas, é claro que não temos todos os materiais que gostaríamos mas eles podem sempre escolher qualquer jogo para realizarem sós ou em grupo ou podem querer jogar playstation e aí são eles que escolhem o que fazem. (CrdCATL – A)

Para além desta valorização, do discurso do coordenador do CATL do contexto B emerge outro aspecto das actividades de carácter recreativo. Vejamos este registo:

...nós damos muita importância às visitas de estudo. No verão eles saem praticamente todos os dias desde ir à biblioteca ou almoçar ao McDonalds ou ao Aquaparque etc. (CrdCATL – B)

O discurso deste coordenador deixa antever que a realização destas actividades é associada ao verão, ou aos períodos de férias escolares. Esta situação também emerge no discurso do coordenador pedagógico do CATL A. Relativamente às observações realizadas, estas permitiram registar 14 ocorrências de actividades livres no CATL do contexto A, e 7 ocorrências no contexto B. Refira-se que todas as ocorrências se referem

a actividades recreativas ocorridas no espaço do CATL, nomeadamente jogos lúdicos realizados pelas crianças ou videojogos. Não foi observada nenhuma situação de visitas de estudo ou saídas do CATL.

Antes de terminar esta categoria da **Natureza das actividades**, refira-se ainda um aspecto que transpareceu do discurso dos entrevistados e da análise aos projectos educativos. As actividades realizadas nos contextos de CATL assumem dinâmicas distintas nos tempos lectivos e não lectivos. Por outras palavras, ambos os coordenadores referiram que durante o ano lectivo as crianças frequentam os espaços de actividades livres no tempo que resta do tempo escolar. Já nos períodos de férias escolares estes espaços são frequentados durante todo o dia. Este aspecto condiciona as actividades realizadas nestes espaços. Esta situação é evidente no discurso do coordenador do CATL A:

No período não lectivo as crianças estão cá todo o dia e aí nós acabamos por realizar actividades de tempos livres no verdadeiro sentido do termo (...) quero dizer que nestes períodos em que não há escola então nós temos margem para realizar actividades livres (...) podemos fazer muitos passeios e jogos. Praia, piqueniques, cinema e, no fundo actividades com que nós adultos, gostamos de ocupar os nossos tempos livres. (CrdCATL – A)

Com este registo, parece-nos que as actividades de carácter recreativo realizadas nos espaços de actividades de tempos livres, em foco no presente estudo, encontram-se condicionadas aos períodos em que as crianças se encontram fora das suas ocupações escolares. No período lectivo, as actividades de acompanhamento escolar parecem ter prioridade sobre as restantes. No período não lectivo, estes espaços optam por actividades de natureza mais lúdica e recreativa. Esta constatação encontra fundamento nos projectos educativos que referem: “Nos períodos de férias privilegiar a realização de actividades lúdicas e de lazer exteriores ao contexto local, através de passeios.” (*PE CATL – A*). Verificámos assim que as actividades recreativas, promovidas por estes espaços, estão condicionadas pelos períodos de férias escolares das crianças.

Sintetizando os Processos de interacção estabelecidos no seio do CATL, as características de interacção criança - criança, identificadas pelos coordenadores pedagógicos, não estão em consonância com o referido pelos professores do 1.º ciclo. A

característica dominante identificada pelos entrevistados refere-se a uma relação de amizade e colaboração. Este aspecto foi confirmado pelas observações realizadas. Por outro lado, no que respeita à relação estabelecida Adulto-criança, a característica dominante, referida pelos entrevistados, volta a estar assente na afectividade, coincidindo com literatura na área (por exemplo Amado *et al*, 2009), ainda que de uma forma mais evidente no discurso do coordenador pedagógico do contexto A. As perspectivas dos coordenadores face ao estabelecimento de regras evidenciam visões distintas para cada contexto. Ambos os coordenadores assumem a liderança dos espaços de actividades de tempos livres, o que seria de esperar de acordo com o conhecimento teórico disponível (por exemplo, Postic, 2007) contudo, revelam formas distintas de gestão desta liderança. No contexto A, o discurso do coordenador, a par das observações efectuadas, sugerem a existência de uma liderança partilhada, semelhante ao que refere Santos (2007) a este respeito. O CATL do contexto A parece atribuir algum fundamento à afirmação de Perrenoud (2001) que aponta que em contextos de recreação existe uma maior propensão para o estabelecimento de dinâmicas de interacção centradas no grupo. Para lá da associação que encontramos no CATL do contexto A, o coordenador do contexto B apresenta uma perspectiva divergente, uma vez que nos permite perceber que o processo de estabelecimento de regras e de gestão da liderança se encontra centrado no adulto.

No que respeita à natureza das actividades desenvolvidas, há a registar uma clara dominância das actividades de acompanhamento escolar. No contexto A esta opção parece basear-se nas características familiares das crianças. No contexto B esta opção parece fundamentar-se numa valorização do trabalho desenvolvido pela escola, para lá dos tempos e das fronteiras desta, coincidindo com Araújo (2004) que refere que as actividades de tempos livres são em grande medida marcadas pelo trabalho desenvolvido na escola. As perspectivas expressas pelo coordenador pedagógico do contexto B evidenciam fundamentos de uma perspectiva assistencialista na medida em que, nas actividades promovidas, se valoriza o supervisionamento do adulto, coincidindo com o que referem McHale, Crouter e Tucker (2001). Por outro lado, em qualquer dos contextos, a valorização do percurso escolar das crianças realça uma ocupação de tempos livres amplamente condicionada pela acção da escola. Consequentemente, o tempo livre e o lazer, concretamente, as funções de divertimento, descanso e desenvolvimento só parecem ser valorizadas para lá da intervenção escolar. Conforme já havia constatado Araújo (2004), só nos períodos não lectivos parece

emergir uma preocupação com os tempos livres das crianças, assente numa perspectiva lúdica, com enfoque na realização de actividades de lazer, através de uma configuração dos espaços de CATL valorizadora da livre escolha das crianças e da autonomia, constituindo-se ao mesmo tempo uma oportunidade de enriquecimento do nível educativo do indivíduo advogado por Pires (1999) para a educação extra-escolar.

### 2.3.5 – Cooperação entre a escola do 1.º ciclo e o CATL

Relativamente à terceira temática, Cooperação entre a escola do 1.º ciclo e o CATL, os dados recolhidos permitem-nos aceder a relatos de experiências de cooperação já realizadas pelas instituições, bem como de acções que se pretende desenvolver no futuro, identificando também modalidades de concretização desta articulação. Estes dados resultam dos contributos provenientes da análise documental aos projectos educativos e das entrevistas realizadas aos agentes educativos de ambas as instituições, conforme ilustramos no Quadro 7.

**Quadro 7 - Temática 3 - Cooperação entre a Escola do 1.º Ciclo e o CATL**

Categorias	Subcategorias	Análise Documental				Entrevista			
		Projecto Educativo de Escola		Projecto Educativo do CATL		Professores do 1.º Ciclo		Coordenadores Pedagógicos	
		A	B	A	B	A	B	A	B
<b>6 – Experiências de cooperação</b>	Cooperação efectivada	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
	Cooperação desejada					✓	✓	✓	✓
<b>7 – Modalidades de Cooperação</b>	Colaboração na realização de festas						✓		
	Tarefas da escola no CATL	✓		✓			✓		✓
	Actividades do CATL na escola	✓		✓		✓		✓	
	Troca de informações entre profissionais							✓	✓

No que respeita à categoria de **Experiências de cooperação (6)**, verificamos que, quer nos projectos educativos, quer nas entrevistas, há alusões à cooperação. Nos projectos educativos há indicações explícitas para se proporcionar aos alunos

actividades de enriquecimento do currículo em diferentes domínios e de situações quotidianas ligadas à família e ao meio ambiente. Quanto aos dados das entrevistas, são indicadas diversas actividades, como por exemplo:

Para o dia da mãe, o ATL veio até cá e a gente fez um trabalho (...)

(PEB1.ºC – A)

... há a salientar um projecto de apoio a actividades lectivas que teve início há cerca de dois anos (...) Este projecto surgiu na medida em que os ATLs desta zona funcionavam em dois períodos. Como os horários das escolas foram expandidos nós ficamos sem crianças de manhã e então começamos a preparar dinamizações que fazemos nas escolas (...) (CrdCATL A)

No entanto, o coordenador pedagógico do contexto B chega a assumir que não há cooperação:

Claro que em termos de cooperação não há, eu gostaria que houvesse, mas também nunca houve esta iniciativa da minha parte nem da escola. (CrdCATL – B)

No respeitante à Cooperação desejada, não está expressa nos projectos educativos, para além do que é de esperar na concretização de um projecto, mas todos os entrevistados expressam o desejo de ela ser concretizada no futuro. Assim, por exemplo:

Realmente gostávamos muito que também a escola pudesse vir ao ATL

(CrdCATL – A), ou “o ideal era eles virem cá mais vezes” (PEB1.ºC – A).

Face às **Modalidades de cooperação (7)**, observa-se que os projectos educativos só as clarificam ao nível de tarefas da escola a realizar no CATL e de actividades do CATL a realizar na escola. Nos projectos educativos surgem explicitadas, ainda que de forma superficial, lógicas de acção baseadas na cooperação entre estas instituições. No projecto educativo da escola do contexto A comenta-se a realização de actividades “de carácter facultativo, e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (PE Escola 1.ºC – A).

Apesar desta referência, apenas pelo discurso dos entrevistados se torna possível identificar modalidades de cooperação concretas. Acerca da Colaboração na realização de festas, o professor do 1.º ciclo refere o seguinte:

Eles fornecem sempre o ATL sempre que seja para alguma festa (...) O espaço (...) e nós fazemos as festas lá. (...) Tirando isto, não existe mais cooperação. (PEB1.ºC – B)

Neste caso, realce-se a superficialidade de cooperação entre a escola do 1.º ciclo e o CATL.

Já no que respeita às Tarefas da escola no CATL, estas ilustram-se com o discurso dos seguintes professores:

Olhe, Expressão Plástica, porque eles têm um espaço muito amplo e muito bom para fazermos actividades de expressão plástica. (PEB1.ºC - B)

Neste caso a cooperação passa pela partilha do espaço do CATL com a escola, com vista à realização de actividades de Expressão Plástica.

Como fundamentos da subcategoria das Actividades do CATL na escola, registamos os seguintes discursos:

Este projecto é uma coisa que eu gostava muito de fazer e que é a realização de actividades lúdicas com base em determinados jogos direccionados para cada turma. (...) Este projecto previa uma ida semanal às escolas e também previa a implicação de outras entidades. Seria uma equipa digamos assim. (CrdCATL – A)

Eu acho que seria muito positivo se o ATL viesse à escola mais vezes (...) e desenvolver outras actividades como peças de teatro ou expressão plástica que nós pudéssemos integrar no trabalho que estamos a realizar (...) as crianças ficariam claramente a ganhar porque seria uma dinamização diferente (...) Eles acabam por realizar algumas actividades mais lúdicas. (PEB1.ºC – A)

Finalmente a troca de informações entre profissionais está patente nos depoimentos do coordenador do CATL do contexto B:

Logicamente eu gostaria que houvesse por exemplo em termos de TPC eu tento não interferir, agora, por vezes, sinto a necessidade de poder trocar impressões (...) muitas

vezes acontece os miúdos chegarem aqui e dizerem ‘a minha professora disse para não fazer isto assim’ tá a ver e eu fico inquieta para saber se realmente será ou se não será, se é da criança e não tenho outra informação. (CrdCATL – B)

É na sequência desta valorização que este coordenador aponta modalidades de cooperação assentes em momentos formais de troca de informação:

(...) Olhe através de reuniões. Eu sinto por vezes a necessidade de saber um pouco mais e não digo que estivéssemos sempre a conversar, mas acho que uma reunião de vez em quando era boa para todos. (CrdCATL – B)

Em relação aos projectos educativos, existe indicação específica de modalidades de cooperação apenas no contexto A. Quanto às entrevistas, esta indicação regista-se apenas ao contexto A para as actividades do CATL na escola, apenas ao contexto B para a Colaboração na realização de festas e tarefas da escola no CATL, e nos contextos A e B, na troca de informações entre profissionais

# CONCLUSÃO

---

## CONCLUSÃO

O presente trabalho de investigação partiu das diferentes manifestações que o fenómeno educativo assume, centrando-se na Educação Escolar, pela acção da escola do 1.º ciclo, e Extra-escolar, pela acção dos Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL). Face a este fenómeno, a literatura na área sublinha o carácter de transmissão e oficialização das aprendizagens da educação escolar (Pires, 1999), mas reconhece também a necessidade de responsabilização de toda a sociedade para a missão educativa (Delors, 1999). Nesta missão, está em causa o desenvolvimento de competências ao nível do *Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser*, como sendo os quatro pilares fundamentais da educação (Delors, 1999).

Para a educação extra-escolar, preconizada pelos Centros de Actividades de Tempos Livres, emergem diferentes perspectivas sobre as suas finalidades e funções, sendo de destacar as lógicas de Guarda (Franch, 2002), de Complemento da acção educativa da escola (Watts & Caldwell, 2008) ou de Actividades lúdicas (Araújo, 2004), aspectos desenvolvidos ao longo da revisão de literatura deste trabalho.

Foi, então, nosso objectivo perceber as metas e algumas das dinâmicas de interacção associadas a cada um destes espaços, bem como a articulação que se estabelece entre estas instituições. Por se tratar de um estudo de aproximação ao estudo de caso, apenas permite assinalar aspectos relativos ao meio focado.

As questões que definimos com vista à nossa intenção de melhor conhecer esta problemática são: Será que os professores do 1.º ciclo do ensino básico (educação escolar) e os coordenadores do CATL (educação extra-escolar) partilham as mesmas perspectivas face ao trabalho desenvolvido em ambas as instituições? As posições que defendem estão em sintonia com os respectivos projectos educativos? E a forma de relacionamento com as crianças também é semelhante?

Contribuindo para responder a estas questões foi nosso intuito conhecer as perspectivas do professor do 1.º Ciclo e do coordenador pedagógico do CATL, face às finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do CATL, bem como os respectivos projectos educativos; as diferenças existentes no que respeita aos processos de interacção estabelecidos no seio de cada um destes contextos, relativamente sobretudo às dinâmicas de interacção Adulto – Criança e Criança – Criança; e a importância que os professores do 1.º Ciclo e os coordenadores pedagógicos dos CATL atribuem à existência de uma cooperação entre estas

instituições, tentando descortinar que acções se poderão concretizar com vista a esta cooperação.

A resposta às questões do presente estudo revela-se nas três grandes temáticas que nos permitiram organizar toda a informação recolhida: 1) as Finalidades atribuídas ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico e do CATL; 2) Processos de interacção estabelecidos no seio da escola do 1.º ciclo e do CATL; 3) Cooperação entre a escola do 1.º ciclo e o CATL.

Relativamente à primeira temática, os dados permitiram constituir três categorias de análise: Competências Intra-pessoais (expressas nas subcategorias de Métodos de trabalho, Responsabilidade, Autonomia e Criatividade); Competências de relacionamento Interpessoal (centradas no Relacionamento com os outros e no Cumprimento de regras); e Competências ligadas às áreas do currículo escolar (Competências específicas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, por um lado, e das Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora, por outro).

Passando à análise das **finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola do 1.º ciclo do ensino básico**, a partir das posições de docentes deste ciclo e de coordenadores do CATL, das oito subcategorias enunciadas, os professores do 1.º ciclo e coordenadores pedagógicos dos CATL partilham as mesmas perspectivas relativamente a cinco delas, apontando para a valorização de Métodos de trabalho, Relacionamento com os outros e Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, e não valorização da Criatividade e Competências relativas às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora. As três subcategorias apenas valorizadas pelos professores do 1.º ciclo são a Responsabilidade, Autonomia e Cumprimento de Regras.

Em termos de contextos do estudo (uma escola do 1.º ciclo e um CATL numa localidade e outra escola e CATL noutra localidade), as perspectivas partilhadas correspondentes às competências valorizadas e às competências não valorizadas por todos os entrevistados são as mesmas nos contextos A e B.

Relativamente à sintonia entre as posições defendidas pelos professores do 1.º ciclo e as opções expressas nos respectivos projectos educativos, verifica-se que esta ocorre ao nível da Responsabilidade, Relacionamento com os outros e Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Quanto à falta de sintonia, observa-se que, por um lado, apenas os professores do 1.º ciclo valorizam os Métodos de trabalho, por outro lado, estão realçados nos projectos educativos a

Criatividade e as competências relativas às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora. Nestes dados é de realçar o facto de a Criatividade e as Competências relativas às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora apenas surgirem ao nível dos documentos dos projectos educativos, ou seja, das intenções do ensino, evidenciando falta da sua operacionalização no quotidiano. Pelo contrário, os Métodos de trabalho não são relatados ao nível destes documentos mas surgem no discurso dos entrevistados e nas práticas observadas.

As observações efectuadas corroboram dados das entrevistas e dos projectos educativos ao nível do realce dado à Responsabilidade, à Autonomia, ao Cumprimento de regras e às Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Confirmam ainda dados das entrevistas quanto à saliência dada aos Métodos de trabalho.

De todas as finalidades exploradas, a única que mereceu total consenso entre todos os dados recolhidos foi a subcategoria das Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, permitindo acentuar o peso do papel instrutivo da escola na formação oferecida.

No que respeita às **finalidades do trabalho desenvolvido no dia-a-dia do CATL**, no âmbito das entrevistas, é partilhada pelos coordenadores pedagógicos e professores do 1.º ciclo do ensino básico a valorização de seis subcategorias. Todos os entrevistados destacam os Métodos de trabalho e, parte deles, a Criatividade, Relacionamento com os outros, Cumprimento de regras, Competências relativas a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e Competências relativas às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora. Apenas é valorizada pelos professores do 1.º ciclo a Responsabilidade e pelos coordenadores do CATL a Autonomia.

Face aos contextos analisados, a partir das entrevistas, verificamos que o contexto A sobressai pela importância dada à Autonomia e à Criatividade, e o contexto B pelo Cumprimento de regras.

Em termos de consonância entre as posições defendidas pelos coordenadores pedagógicos e as opções expressas nos projectos educativos dos CATL, verifica-se que os projectos educativos não reflectem a totalidade das competências salientadas pelos coordenadores pedagógicos. Neste sentido, os coordenadores pedagógicos destacam os Métodos de trabalho, Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e

Estudo do Meio e Competências relativas às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora, não mencionadas nestes projectos.

As observações realizadas nos contextos de CATL permitiram confirmar dados das entrevistas e dos projectos educativos no que respeita à Autonomia, Criatividade, Relacionamento com os outros e Cumprimento de regras. Também permitiram confirmar dados apenas das entrevistas ao nível dos Métodos de trabalho, Responsabilidade, Competências relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e Competências ligadas às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora.

Face a estes resultados importa destacar as finalidades não enunciadas nos documentos dos projectos educativos, mas presentes nas práticas observadas no CATL e no discurso dos seus coordenadores. Assim, os Métodos de trabalho, as Competências da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e Competências relativas às Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora constituem finalidades não formalmente reconhecidas, mas concretizadas e trabalhadas no quotidiano do CATL.

De seguida apresentamos resultados dos Processos de Interação estabelecidos no seio da escola do 1.º ciclo e do CATL, a segunda temática em estudo. Trata-se de uma temática constituída por duas categorias: Dinâmicas da interação e Natureza das actividades. Da primeira, fazem parte as subcategorias Interação criança-criança, Interação adulto-criança e Estabelecimento de regras. A segunda engloba também três subcategorias: Actividades de acompanhamento escolar, Actividades definidas e orientadas pelo adulto e Actividades de carácter recreativo.

Relativamente aos **Processos de interação estabelecidos no seio das escolas do 1.º ciclo**, o discurso das entrevistas permite concluir que, por um lado, as Relações criança-criança incidem sobretudo em situações de conflito, um dado que não encontrou confirmação na informação recolhida pela observação em contexto de sala de aula. Esta conclusão sugere existir especial preocupação por parte dos professores na criação de relações afáveis entre as crianças como condição para o bom clima de trabalho, deixando eventualmente para um segundo plano as interações que estas constroem em termos das aprendizagens mais académicas. Por outro lado, nas Interações adulto-criança, emergem relatos de relações baseadas na afectividade e na importância do diálogo e da participação dos intervenientes, assentes numa liderança centrada e assumida pelo adulto. Os dados da observação permitiram comprovar que as interações estabelecidas foram sempre geridas pelo adulto.

Quanto ao Estabelecimento de regras, não foi possível colher dados no âmbito das observações efectuadas, mas o discurso dos professores realça que são construídas com a colaboração das crianças e que se trata de um processo que ocorre sobretudo no início do ano.

Ao nível dos documentos dos projectos educativos, não há qualquer menção às subcategorias das Dinâmicas de interacção a desenvolver com as crianças.

No respeitante à outra categoria, Natureza das actividades desenvolvidas no 1.º ciclo do ensino básico, os dados obtidos realçam uma dominância das Actividades definidas e orientadas pelo adulto, atribuindo-se ao programa escolar, dificuldades em operacionalizar sobretudo os princípios de aprendizagens diversificadas e activas. Nesta segunda temática, esta foi a subcategoria que reuniu total consenso entre os dados da análise documental, entrevistas e observações realizadas, acentuando o peso que a mesma tem na natureza do trabalho desenvolvido ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. Já as Actividades de carácter recreativo surgem relatadas apenas no contexto B quer ao nível do projecto educativo quer da entrevista.

Depois de apresentadas as conclusões acerca dos Processos de interacção nas escolas do 1.º ciclo, avançamos para os **resultados da sua configuração nos CATL**. Nestes, as Interacções criança–criança estão associadas, nas palavras dos coordenadores, à amizade e cooperação, sendo explicitadas num dos projectos educativos e confirmadas pelas observações realizadas. Recorde-se que os professores do 1.º ciclo acentuaram, no seu discurso, as relações de conflito e não propriamente as de amizade.

No que se refere à Relação adulto-criança, ambos os coordenadores apontam a amizade como aspecto marcante das suas interacções, sem que, por isto, tenham de prescindir do seu poder e “pulso” na gestão do trabalho desenvolvido. Nas observações, foi possível confirmar esta relação amistosa entre o coordenador e as crianças.

O Estabelecimento de regras, a última subcategoria das Dinâmicas de interacção, é valorizado nas falas de ambos os coordenadores, mas em sentido divergente. Enquanto o coordenador do contexto A remete para um processo partilhado entre adultos e crianças, o coordenador do contexto B admite tratar-se de um processo apenas centrado no adulto. Na sequência desta posição do último coordenador, é possível identificarem-se referências a tensões ligadas ao acatamento de regras, porque estas têm que existir, mas se houver exagerado rigor na sua aplicação a criança poderá deixar de frequentar o CATL. Esta chamada de atenção para não existir um exagerado rigor na aplicação de

regras, não excluindo quem prevarica, assume características de uma perspectiva assistencialista, descrita por exemplo por Franch (2002), no sentido em que o CATL deverá acolher todas as crianças, evitando que, nas palavras do coordenador, “estejam na rua”.

Relativamente à Natureza das actividades desenvolvidas nos CATL, verificou-se um domínio das relacionadas com as tarefas de Acompanhamento escolar, sobretudo na realização dos TPCs, e com as Actividades definidas e orientadas pelo adulto. A estes registos da observação há que acrescentar a ênfase dada, igualmente, à realização dos trabalhos de casa, tanto pelos coordenadores como por um dos projectos educativos. Estes resultados configuram uma perspectiva escolar da ocupação dos tempos livres, uma vez que as actividades são orientadas para o complemento de questões instrutivas (Kahne *et al*, 2001), funcionando como uma extensão da escola.

Para concluir a análise dos Processos de interacção estabelecidos no CATL, observamos que a subcategoria ligada às Actividades de carácter recreativo é a única apontada por todas as fontes de recolha de dados (análise documental, entrevista e observação), mas, de acordo com informações das entrevistas e dos projectos educativos, assume dinâmicas distintas em época lectiva e de férias. Em época lectiva as actividades livres e recreativas surgem no tempo que resta da realização das tarefas de complemento escolar. No período de férias as actividades são exclusivamente lúdicas e recreativas, ligadas a passeios, jogos, piqueniques, cinema, entre outras. Nas nossas observações, os dados relativos às actividades de carácter recreativo ocorreram após a realização das tarefas de complemento escolar, ou nos dias em que não havia que cumprir tarefas desta natureza.

Passamos a abordar a **Cooperação entre a escola do 1.º ciclo e o CATL**, a terceira e última temática do nosso estudo. Constam desta temática as categorias Experiências de cooperação e Modalidades de cooperação. As Experiências de cooperação dizem respeito a Cooperação efectivada, por um lado, e Cooperação desejada por outro. Por sua vez, das Modalidades de cooperação fazem parte quatro categorias: Colaboração na realização de festas; Tarefas da escola no CATL; Actividades do CATL na escola, e Troca de informações entre os profissionais.

As experiências de cooperação existem, embora pareçam ocorrer de forma ocasional. Todos os entrevistados expressam o desejo de que ela ocorra no futuro. Das

modalidades de cooperação encontradas, as mais aludidas são as tarefas da escola no CATL e as Actividades do CATL na Escola.

Ao terminarmos o presente estudo consideramos que os resultados obtidos poderiam tomar outro sentido caso existisse uma recolha de dados mais intensiva, sobretudo, no que respeita à observação. O presente trabalho constituiu um desafio, mas também uma oportunidade de aprendizagem para o seu autor.

# BIBLIOGRAFIA

---

## Bibliografia

- Almeida, K., M. (2005). Actividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desporto. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Acedido a 19 de Setembro de 2008, de: <http://hdl.handle.net/1822/3958>.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). Metodologia da investigação em psicologia e educação. Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J. (s/d). A indisciplina e a formação do professor competente. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido a 11 de Março de 2010, de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). The role of affectivity in the pedagogical relation. Contributions for teacher education. *Sisifo. Educational Sciences Journal*, 8, pp. 69 – 80. Acedido a 11 de Março de 2010.
- Araújo, M. J. (2004). ATL actividade de tempo livre sem tempo nem liberdade. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (1991). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J., C. (1996). A turma como grupo e sistema de interacção. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In Rui Canário (org.). Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação. 3º Ed. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1999). Escola, professores e processos de mudança. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (Dir.), Leão, C. & Rabaça, A. (colab). (1995). As inovações nas escolas. Um roteiro de projectos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L. & Neves, M. C. (1992). Do outro lado da escola. Lisboa: Teorema.
- Bertão, A. M., Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (orgs.), (1999). Pensar a escola sob os olhares da psicologia. Porto: Edições Afrontamento.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

- Bourdieu, P. & Passeron, J., C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Caldeira, S. (2000). *A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva*. Dissertação de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. *In* Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 57-85.
- Canário, M. (1992). Escolas profissionais: autonomia e projecto educativo. *In* Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 109-134.
- Canário, R. & Santos, I. (org.s) (2002). *Educação, inovação e local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Canário, R. (2003). *Crítica da escola: razões para (re)ler Ivan Illich*. (Texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e da ciências da educação da universidade de Lisboa.
- Canário, R. (2006). A Escola e a abordagem comparada. novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 27-36. Acedido a 20 de Setembro de 2008, de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Educa.
- Canário, R., Rolo, C. & Alves, M. (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola de 1º ciclo*. Departamento de Avaliação, Prospectiva e planeamento do Ministério da educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrasco, J., G. (Coord) (1984). *Teoria de la Educacion*. Anaya.
- Casa-Nova, M. (2001). Professoras/es e pedagogias: a diferentes públicos, diferentes possibilidades de construir uma escolarização de (in)sucesso? *In* Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol 1, 213-223. Centro de Estudos em educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Acedido a 15 de Setembro de 2008, de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo04PT.pdf>.

- Conselho Nacional de Educação (2008). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Parecer n.º 8/2008. Acedido a 23 Março 2008 de: [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_8\\_2008.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf).
- Corbin, A. (1995). História dos tempos livres. O advento do lazer. Lisboa: Editorial Teorema.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161-173. Acedido a 15 de Setembro de 2008, de: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520802178466>.
- Correia, J. (1998). Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recentificação do campo educativo. Porto: Porto Editora.
- D'Hainaut, L. (1980). Educação – dos fins aos objectivos. Coimbra: Livraria Almedina.
- Delors, J.(Coord) (1999). Educação : um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. 2nd Edition. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Departamento de Educação Básica (2004). Organização curricular e programas: ensino básico - 1.º ciclo. Acedido a 31 de Março de 2010, de: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org\\_Curricular1ciclo.aspx#matriz\\_curricular\\_1c](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx#matriz_curricular_1c).
- Departamento de Educação Básica (2004). Orientações para a gestão curricular: ensino básico – 1.º ciclo. Acedido a 31 de Março de 2010, de: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org\\_Curricular1ciclo.aspx#orient\\_gest\\_curric](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx#orient_gest_curric).
- Departamento de Educação Básica (2004). Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais. Acedido a 3 de Abril de 2010, de: <http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Direcção Regional da Educação (2005). Currículo Regional. Competências essenciais do currículo regional do ensino básico. Região Autónoma dos Açores: Secretaria Regional de Educação e Cultura.
- Dooly, M. & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 223 - 240. Acedido a 15 de Setembro de 2008, de: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760600617409>.
- Dumazedier, J. & Israel, J. (1974). *Lazer-problema social*. Lisboa: Gráfica Imperial.
- Dumazedier, J. (1972). *Vers une civilization du loisir?* Paris: Editions du Seuil.

- Estêvão, C., Afonso, A., & Castro, R. (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. *In Revista Portuguesa de Educação*. (1) Universidade do Minho: pp. 23 – 57.
- Estrela, A. (1984). Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, T. (1992). Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- Faure, E. (1974). Aprender a Ser. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor.
- Foddy, W. (1996). Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J. (1998). O ensino primário: De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Ministério da Educação. Programa educação para todos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Franch, M. (2002). Nada para fazer? Um estudo sobre atividades no tempo livre entre jovens de periferia no Recife. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19, (2), 117-133.
- Freire, I. M. (2001) Percursos disciplinares e Contextos Escolares: Dois estudos de caso. Dissertação para obtenção de Grau de Doutor. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Frost, D. (2008). Teacher leadership: values and voice. *School Leadership and Management*, 28 (4), 337-352. Acedido a 15 de Setembro de 2008, de: <http://dx.doi.org/10.1080/13632430802292258>.
- Getzels & Thelen (1960). The classroom group as a unique social system. Henry, N., B. (eds) *The Dynamics of instructional groups*. Yearbook of the National Society for the Study of Education.
- Holland, L. (s/d) Dynamics of instructional groups: failure of the agent or leader to understand group interactions will directly affect potential success of learning experiences. *Journal of Cooperative Extension*. Washington.
- Huizinga, J. (1944). Nas sombras do amanhã. Diagnóstico da enfermidade espiritual do nosso tempo. Coimbra: Colecção Studium.
- Huizinga, J. (1951). Homo ludens. France: Editions Gallimard.
- Illich, I. (1979). Sociedade sem escolas. Petrópolis: Editora Vozes.

- Jenks, C. (2005). *Childhood*. 2nd Edition. New York: Rutledge.
- Kahne, J. Nagaoaka, J. Brown, A. O'Brien, J. Quinn, T. & Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth & Society*, 32 (4), 421-446. Acedido a 17 de Outubro de 2008, de: <http://yas.sagepub.com/cgi/content/abstract/32/4/421>.
- Krippendorff, K., (2004). *Content Analysis na introduction to its methodology*. London: Sage Publications.
- Lessard-Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas.
- Loureiro, J. (1990). *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Loureiro, M., Rijo, C. & César, M. (2001). O privilégio de ter alunos diferentes! In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol 1, 637-684. Centro de Estudos em educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Manso, A. & Barbosa, F. (2001). Educação universal e sociedade plural: breve reflexão em torno dos valores liberdade e da tolerância. In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol II, 427-436. Centro de Estudos em educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- McHale, S., M., Crouter, A., C. & Tucker, C., J. (2001). Free-time activities in middle childhood: links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72 (6), 1764-1778. Acedido a 19 de Setembro de 2008, de: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>.
- Ministério da Educação (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas-1974- 1999. Continuidades e rupturas*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa: Europress, Lda.
- Nassif, R. (1983). *Pedagogia General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Neto, C. (s/d). *O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Acedido a 19 de Setembro de 2008, de: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>.
- Newman, J. Bidjerano, T. Ozdogru, A. Kao, C. Biyik, C. & Johnson, J. (2007). What do they usually do after school?: A comparative analysis of fourth-grade children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *The Journal of Early Adolescence*, 27,

- (4), 431-456. Acedido a 17 de Outubro de 2008 de: <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/4/431>.
- Nóvoa, A. (Coord.), et al. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar. Relatório apresentado em concurso documental para Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da universidade de Lisboa*.
- ONU (1948) *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Acedido a 24 de Outubro de 2008, de: [http://www.cne.pt/dl/1\\_declaracao\\_universal\\_direitos\\_homem.pdf](http://www.cne.pt/dl/1_declaracao_universal_direitos_homem.pdf).
- Pedro, C., S. (2005). *Identificação das práticas de lazer: estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico de Valpaços. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança-Educação Física e Lazer*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Acedido em 15 de Setembro de 2008, de: <http://hdl.handle.net/1822/4843>.
- Pereira, B., O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pieper, J. (1963). *Leisure. The Basis of Culture*. New York: The New American Library.
- Pinto, M. (2001). *A televisão, a vida quotidiana e o direito de participação das crianças na escola e na comunidade*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 119-135. Acedido a 17 de outubro de 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Pires, E., L. (1999). *Lei de bases do sistema educativo- apresentação e comentários*. Porto: Asa Editores.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (2007). *Cinquenta anos de evolução dos modos de abordagem da relação pedagógica*. *Ciências da Educação*, 3: 107 – 120.
- Pronovost, G. (1996). *Medias et practiques culturelles*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Ruiz Olabuenaga, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. 2.ª Edición. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Safvenbom, R. & Samdahl, D. (1998). Involvement in and perception of the free-time context for adolescents in youth protection institutions. *Leisure Studies*, 17, 207-226. Acedido a 12 de setembro de 2008, de: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119050995/PDFSTART>.
- Samagaio, F. (s/d). Os (novos) problemas sociais da infância: uma aproximação sociológica. In Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Modernidade, Incerteza e Risc. Acedido a 17 de Outubro de 2008, de: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR4628eb28f1b3c\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628eb28f1b3c_1.pdf).
- Santos, M. (2007). Gestão de sala de aula crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Acedido a 19 de Fevereiro de 2010, de: <http://hdl.handle.net/1822/6937>.
- Sarmiento, M. (1997). Lógicas da acção: estudo organizacional da escola primária. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Silva, J., & Bris, M. (2002). Clima de trabalho uma proposta de análise da organização escolar: revisão teórica. *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 10. Pp. 24 – 30.
- Sequeira, A., & Pereira, B. (2004). Estudo descritivo das actividades de tempos livres no atl- um estudo de caso. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Acedido em 14 de Setembro de 2008, de: <http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/pdfs/AnabelaSequeira.pdf>.
- Silva, A. (2007). Recre(i)ar o espaço escolar - contributos das crianças. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Acedido a 24 de Outubro de 2008, de: [http://www.cnpejr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar\\_Texto%20Definitivo\\_.pdf](http://www.cnpejr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar_Texto%20Definitivo_.pdf).
- Sousa, R. (2001). Escola, família e outras redes. In Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol I, 811-818. Centro de Estudos em educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Spranger, E. (1960). El educador nato. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- Spranger, E. (1961). *Espiritu de la educación europea*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Spranger, E. (1976). *Formas de vida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Touraine, A. (1970). *A sociedade post-industrial*. Lisboa: Moraes Editores.
- Watts, C., E. & Caldwell, L., L. (2008). Self-determination and free time activity participation as predictors of initiative. *Journal of Leisure Research*, 40 (1), 156-181. Acedido a 19 de Setembro de 2008, de: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolive.pdf>.
- World Leisure and Recreation Association. (1998) *Leisure in a globalized society*. Acedido a 16 de Fevereiro de 2009, de: <http://www.unrisd.org/index.htm>.
- Wragg, E. (2001). *Na introduction to classroom observation*. Londres: Routledge Falmer.
- Unicef (2004) *A convenção sobre os direitos da criança*. Acedido a 17 de Janeiro de 2009, de: [www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicações/convencao\\_direitos\\_crianca2004](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicações/convencao_direitos_crianca2004)

### **Legislação Consultada**

- Decreto Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro
- Decreto Legislativo Regional N.º 15/2001/A, de 4 de Agosto
- Decreto Legislativo Regional N.º 6/2008/A, de 6 de Março.
- Decreto Regulamentar Regional N.º 4/2002/A, de 21 de Janeiro.
- Despacho Normativo N.º 96/89, de 21 de Outubro.
- Despacho Normativo N.º 858/2009, de 30 de Julho.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, N.º 46/86 de 14 de Outubro, alterada e republicada pela Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Resolução do Conselho do Governo N.º 124/2004, de 9 de Setembro.

# ANEXOS

---

# ANEXO I

---

## Anexo I – Objectivos do Ensino Básico (1.º 2.º e 3.º Ciclos)

Com base na apresentação da Lei de bases do Sistema Educativo comentada por Pires (1999), os objectivos da educação escolar dispõem-se da seguinte forma:

- 1- No plano pessoal procura-se o desenvolvimento:
  - a. Dos interesses e aptidões de cada um;
  - b. Da capacidade de memória e de raciocínio;
  - c. Do espírito crítico e da criatividade;
  - d. Do sentido moral e da sensibilidade estética;
  - e. Das aptidões físicas e motoras.
- 2- No plano de relacionamento social procura-se:
  - a. A realização individual em harmonia com a solidariedade social;
  - b. O desenvolvimento da maturidade cívica e sócio-afectiva;
  - c. A aquisição de atitudes autónomas, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes;
  - d. O desenvolvimento da consciência nacional, numa perspectiva do humanismo universalista e da solidariedade e cooperação internacional;
  - e. O aprofundamento desta consciência nacional pelo desenvolvimento da língua, da história e da cultura portuguesas.
- 3- No plano das aquisições cognitivas procura-se:
  - a. Combinar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
  - b. Promover o interesse pela actualização de conhecimentos tendo em vista uma permanente valorização pessoal do saber;
  - c. Promover, no desenvolvimento curricular a valorização e a organização dos saberes, tendo em vista a possibilidade:
    - i. De prosseguimento de estudos;
    - ii. Da inserção em esquemas de formação profissional;
    - iii. Da aquisição de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo que levem à valorização da dimensão humana do trabalho.
- 4- No plano do comportamento institucional a escola deve:
  - a. Criar condições de promoção escolar e educativa para todos os alunos;
  - b. Colaborar com as famílias, pela participação no processo de informação e orientação educacionais;
  - c. Dispensar atenção especial às crianças com necessidades educativas específicas.

(Pires, 1999, pp. 49-50)

# **ANEXO II**

---

## Anexo II – Acções a Desenvolver pelos professores do 1.º ciclo com vista à promoção das competências essenciais

	<b>Competência</b>	<b>Acções a Desenvolver por cada professor</b>
Contexto da Cidadania	1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;	Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas; Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno; Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano; Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes; Organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes; Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos;
	2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;	Organizar o ensino prevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas; Organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades diferenciadas de comunicação e de expressão; Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens; Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses; Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens.
	3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;	Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos; Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa; Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas; Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa; Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa;
	4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações de quotidiano e para apropriação de informação;	Organizar o ensino prevendo o recurso a materiais pedagógicos em língua estrangeira; Rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na Internet e outros recursos informáticos; Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas; Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação; Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras.
	5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;	Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades; Organizar actividades cooperativas de aprendizagem; Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem; Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem.
	6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;	Organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação; Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; Promover actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos.
	7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;	Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas; Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades de simulação e jogos de papéis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista; Promover a realização de projectos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões.
	8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;	Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade; Organizar actividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno; Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno; Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender; Criar na escola espaços e tempos para intervenção livre do aluno; Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio.
	9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;	Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas para o trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros; Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança; Fomentar actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades; Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo;

## Anexo II – Acções a Desenvolver pelos professores do 1.º ciclo com vista à promoção das competências essenciais

		Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com outros; Desenvolver a realização cooperativa de projectos.
	10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.	Organizar o ensino prevendo a realização de actividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de actuação; Organizar o ensino prevendo a realização de jogos diversificados de modo a promover o desenvolvimento harmonioso do corpo em relação ao espaço e ao tempo; Promover intencionalmente, na sala da aula e fora dela, actividades dirigidas à apropriação de hábitos de vida saudáveis e à responsabilização face à sua própria segurança e à dos outros; Organizar actividades diversificadas que promovam o desenvolvimento psicomotor implicado no desempenho de diferentes tarefas; Organizar actividades cooperativas de aprendizagem e projectos conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio; Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados.
Contexto da Insularidade	11. Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender os fenómenos naturais ilhéus e para com eles interagir;	Organizar visitas de estudo orientadas para os fenómenos naturais a observar; Incitar à criação e manutenção de espaços e tempos escolares de estudo e preservação da flora e fauna regionais; Propor a realização de actividades de observação, registo e aprendizagem com base nos fenómenos naturais; Promover experiências de iniciação científica sustentadas na realidade insular.
	12. Mobilizar conhecimentos e recursos tecnológicos para perspectivar uma participação personalizada na sociedade global de informação;	Pôr em prática actividades que visem a aprendizagem por intermédio das novas tecnologias da informação e comunicação; Prever situações de pesquisa no âmbito das diferentes disciplinas recorrendo às novas tecnologias da informação e comunicação; Estimular a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação na realização de projectos envolvendo troca de informação entre alunos ou escolas da região; Valorizar, na avaliação das aprendizagens dos alunos, o tratamento dado à informação recolhida através das novas tecnologias da informação e comunicação; Dinamizar actividades que promovam a actualização de saberes com recurso às novas tecnologias da informação e comunicação.
	13. Potenciar temáticas, técnicas e suportes insulares para o desenvolvimento de padrões de julgamento e fruição estética.	Organizar o ensino de forma a valorizar situações de interacção com as diferentes formas artísticas; Prever momentos de aprendizagem que incluam visitas a museus, galerias de arte, bibliotecas, feiras temáticas, exposições, monumentos, ou outras similares. Programar actividades de aprendizagem que integrem análise de composições artísticas locais e regionais no âmbito da pintura, escultura, literatura, dança, teatro, artes com suportes multimédia, poliartes, ou outras similares; Promover o confronto entre diferentes temáticas e suportes característicos da expressão artística.
Contexto da Açorianidade	14. Mobilizar os saberes escolares para se posicionar, de forma crítica e participativa, no contexto cívico, sócio-económico, político e cultural do qual faz parte;	Potenciar as vivências do aluno para dar sentido às aprendizagens; Privilegiar a auto e hetero-avaliação como metodologia reflexiva e de análise crítica; Promover actividades de observação e reflexão sobre a realidade cívica, política, social, económica e cultural dos alunos; Promover parcerias estratégicas na resolução de problemas identificados; Levar os alunos a avaliar o impacto das estratégias utilizadas, reformulando procedimentos e delineando novos ciclos de intervenção; Organizar o ensino prevendo estratégias (visitas de estudo, colóquios, entrevistas, debates) que permitam a articulação dos saberes escolares com problemáticas contextuais.
	15. Contribuir para a valorização do património natural e cultural articulando conhecimentos históricos, culturais e científicos;	Integrar lugares de manifestação da história regional (monumentos, textos, lendas, etc.) na organização das actividades de aprendizagem; Fomentar a curiosidade pela história regional, induzindo inquéritos, entrevistas ou outras formas de recolha de dados nas comunidades de pertença; Explorar o contributo regional para a construção de um passado nacional, europeu e mundial; Valorizar aspectos da história das pequenas comunidades (árvores genealógicas, inauguração de edifícios, auto e hetero-biografias, ou outros); Induzir à elaboração de plantas e mapas para consciencialização do espaço histórico-geográfico dos alunos; Promover recreações históricas envolvendo a comunidade. Identificar elementos do património natural e cultural regional; Desenvolver conceitos e atitudes de preservação do património natural e cultural.
	16. Convocar conhecimentos sobre os contextos de integração açoriana para perspectivar o lugar dos Açores no mundo;	Organizar actividades cooperativas de aprendizagem com recurso a intercâmbios de pessoas e bens entre a região, as comunidades da diáspora e outras, recorrendo, ainda, às novas tecnologias da informação e comunicação para o efeito; Abordar conteúdos e situações regionais, destacando a importância concreta da realidade açoriana no contexto mundial; Promover, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à apropriação dos valores da identidade açoriana; Rentabilizar a geo-estratégia dos Açores para a organização de actividades e estruturação de saberes escolares.
	17. Avaliar funcionalmente os diferentes registos linguísticos regionais para participar na valorização e actualização do património linguístico regional.	Criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno articular a sua língua com a sua memória e identidade individual; Organizar momentos de comparação/contraste da língua materna e da identidade regional com uma língua estrangeira e a respectiva identidade colectiva; Trabalhar áreas vocabulares específicas por referência a determinados fenómenos regionais e locais; Avaliar a adequação dos diferentes registos linguísticos enfatizando o valor positivo dessas diferenças em função dos contextos específicos; Organizar momentos de recolha de diferentes registos linguísticos em documentos escritos e orais; Articular os saberes escolares, no âmbito da língua portuguesa, com saberes linguísticos decorrentes das experiências dos alunos.

# **ANEXO III**

---

### Anexo III – Síntese Legal relativa à Ocupação de Tempos Livres e Centros de Actividades de Tempos Livres

Documento Legal	Foco	Data	Missão/Finalidades	Funcionamento	Profissionais
Despacho Normativo N.º 96/89 de 21 de Outubro	CATL	1989	Proporcionar às crianças experiências que concorram para o seu crescimento como pessoa; Criar um ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade de cada criança; Favorecer a inter-relação família-escola/comunidade-estabelecimento.	O desenvolvimento das actividades deve processar-se com base: a) Na existência de um projecto educativo que corresponda não só aos objectivos do estabelecimento, bem como aos interesses dos utentes e da comunidade b) Na existência de uma estreita colaboração entre a família e o estabelecimento, numa perspectiva de partilha de responsabilidades no processo educativo da criança.	Técnico com habilitações adequadas, nomeadamente educadores de infância, técnicos de educação pela arte, professores de educação física, assistentes sociais, professores primários e psicólogos, e com especial apetência por esta área
Decreto Regulamentar Regional n.º 4/2002/A, de 21 de Janeiro	CATL	2002	Realização por alunos do 1.º ciclo do ensino básico de tarefas de carácter lúdico e pedagógico, em horário pós-escolar, acompanhados por monitor com formação adequada.	Executar um projecto educativo definido e adequado aos objectivos do sistema educativo.	Nos ATL deve existir pelo menos um monitor, acreditado pela Direcção Regional da Solidariedade e Segurança Social, por cada 20 crianças
Lei de Bases do Sistema Educativo, N.º 46/86 de 14 de Outubro, com alterações da Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro e da Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto	Actividades de Ocupação de Tempos Livres	2005	Permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar;	No Sistema Educativo, para além da Educação Pré-escolar e escolar, existe a educação extra-escolar	
Decreto Legislativo Regional N.º 26/2005 de 4 de Novembro, alterado e republicado pelo Decreto Legislativo Regional N.º 6/2008/A de 6 de Março	CATL	2008	Centro de Actividades de Tempos Livres é (...) o local onde se desenvolvam actividades de apoio social e de complemento curricular destinadas a crianças com idades compreendidas entre o ingresso no ensino básico e os 12 anos.	Funcionamento autónomo. A autonomia pedagógica traduz -se na existência de um projecto educativo	

# **ANEXO IV**

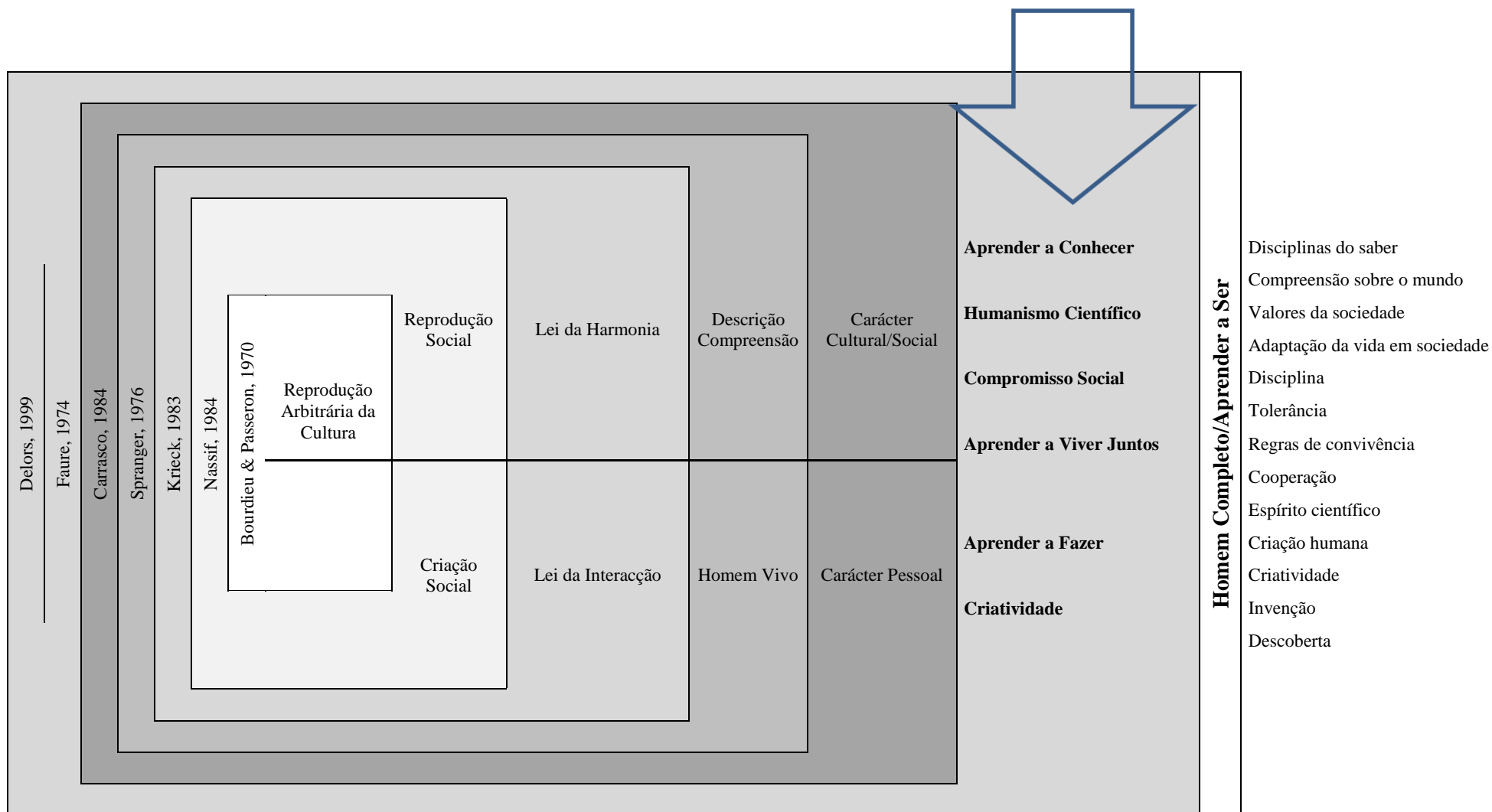
---

## Anexo IV – Mapa conceptual resultante do levantamento teórico das Finalidades da Educação

Contributos teóricos

Aspirações da Educação

Implicações práticas



# ANEXO V

---

EX.MOS SRs

Xxx xxx xxx

Xxx xxx xxx

**ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS XXXX**

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, ramo de especialidade de Contextos Educativos, Osvaldo Virgínio Neto Furtado - mestrando, orientado pela Professora Doutora Margarida Serpa, vem por este meio solicitar Vossa Excelência autorização para recolher dados no/a CATL/Escola xxx

A referida Dissertação visa centrar-se num professor do 1.º ciclo do ensino básico (educação escolar) e num coordenador pedagógico de um Centro de Actividades de Tempos Livres (educação extra-escolar) face às suas perspectivas profissionais relacionadas com a articulação entre a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Centro de Actividades de Tempos Livres.

Em função dos critérios estabelecidos para a selecção do contexto de estudo, o xxx xxx afigura-se como um contexto adequado à recolha de dados que pretendemos realizar.

A recolha dos dados implicará os seguintes procedimentos:

1. **Entrevista:** Realizada ao Coordenador Pedagógico do CATL, registada em suporte áudio;
2. **Observação:** Realizada no contexto de actividades do CATL, anotada em guião próprio e registada em suporte áudio (para facilitar a transcrição);
3. **Análise Documental:** Realizada ao Projecto Educativo da instituição.

De referir ainda que o consentimento de Vossa Excelência ao nosso pedido não traz qualquer tipo de implicações à instituição ou aos profissionais implicados, uma vez que pretendemos pautar a nossa conduta pelos princípios éticos aplicáveis, nomeadamente no que respeita à confidencialidade e isenção do tratamento que será realizado aos dados a recolher.

Sem outro assunto de momento e agradecendo, desde já, a atenção disponibilizada, termino enviando-lhe os mais cordiais cumprimentos.

---

Osvaldo Virgínio Neto Furtado

# ANEXO VI

---

## Anexo VI – Contrato de Consentimento Informado Celebrado entre os participantes



Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências de Educação  
Mestrado em Psicologia da Educação

### Contrato de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, ramo de especialidade de Contextos Educativos, Osvaldo Virgínio Neto Furtado - investigador principiante, orientado pela Professora Doutora Margarida Serpa, apresenta aos intervenientes no estudo a intenção de recolher dados relativos ao seu contexto profissional e às suas perspectivas profissionais relacionadas com a articulação entre a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Centro de Actividades de Tempos Livres.

A recolha dos dados será realizada sob três formas distintas que se passa a explicitar:

1. **Entrevista:** Realizada ao Coordenador Pedagógico do CATL “A/B” e à Professora do 1.º Ciclo da Escola de Ensino Básico “A/B”, registada em suporte áudio;
2. **Observação:** Realizada nos contextos de actividades do CATL “A/B” e da Escola de Ensino Básico “A/B”, anotada em guião próprio e registada em suporte áudio;
3. **Análise Documental:** Realizada aos Projectos Educativos do CATL “A/B” e da Escola de Ensino Básico “A/B”.

**Entre os participantes, e no respeito pelos princípios éticos aplicáveis, fica acordado pelo presente contrato que:**

- a) Os dados a recolher não resultarão em qualquer tipo de consideração personalizada sobre os intervenientes, sobre a sua competência ou sobre a sua moral;
- b) A identificação do Contexto, Instituição e Intervenientes será apresentada sob a forma de Código, sendo:

	Contexto	Instituição		Agente Educativo	
Identificação	Concelho xxxxx Freguesia xxxxx	Escola de Ensino Básico	CATL	Professor do 1.º Ciclo	Coordenador Pedagógico do CATL
Código	A/B	E1.ºC – A/B	CATL – A/B	PEB1.ºC – A/B	CrdCATL – A/B

## **Anexo VI – Contrato de Consentimento Informado Celebrado entre os participantes**

- c) A codificação será realizada pelo investigador principiante que será o único conhecedor do contexto e dos intervenientes envolvidos;
- d) Em nenhum momento da investigação será divulgada a identidade do contexto, da instituição ou dos intervenientes do estudo;
- e) Todos os dados serão recolhidos, transcritos e analisados unicamente pelo investigador principiante;
- f) A citação do discurso directo dos intervenientes será utilizada apenas na medida em que contribuir para um debate isento e estritamente científico no âmbito da presente investigação.

Em qualquer momento os participantes podem esclarecer questões relacionadas com a investigação, contactando para tal o investigador principiante, Osvaldo Virgínio Neto Furtado ou a Orientadora da Investigação, Professora Doutora Margarida Serpa.

### **Orientadora da Investigação**

---

Professora Doutora Margarida Serpa

### **Investigador Principiante**

---

(Mestrando) Osvaldo Furtado

### **Coordenador Pedagógico do CATL**

---

CrdCATL – A/B

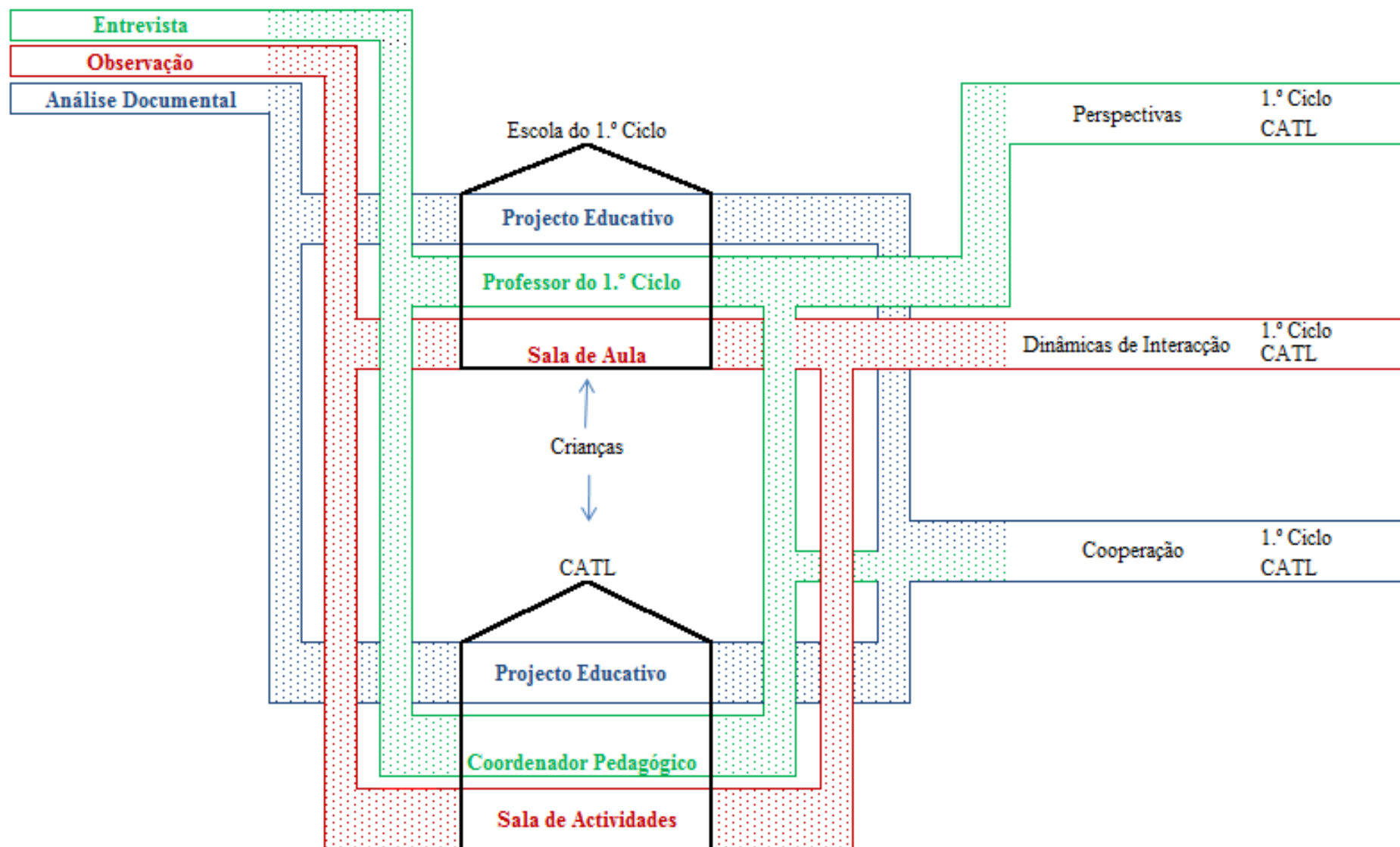
### **Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

---

PEB1.ºC – A/B

# ANEXO VII

---



# **ANEXO VIII**

---

**Objectivos da Entrevista aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

1. Identificar as perspectivas do professor do 1.º ciclo face às finalidades do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º ciclo;
2. Identificar as perspectivas do professor do 1.º ciclo face às finalidades do trabalho desenvolvido pelo CATL;
3. Contribuir para clarificar as dinâmicas de interacção que se desenvolvem na sala do 1.º ciclo;
  - 3.1 – Caracterizar a relação estabelecida entre o professor do 1.º ciclo e as crianças;
  - 3.2 – Caracterizar a relação estabelecida entre as crianças na sala de aulas do 1.º ciclo;
4. Caracterizar a importância atribuída a uma articulação entre o 1.º ciclo e o CATL;
  - 4.1 – Identificar acções que se possam estabelecer com vista a esta articulação;

**Guião de Entrevista**

**Questões da Entrevista**

1. Fale-nos, de uma forma geral, do trabalho que desenvolve no seu dia-a-dia.
2. Quais são para si as principais finalidades deste trabalho?
3. Quais são para si os aspectos mais importantes deste trabalho?
4. Agora fale-nos na relação que estabelece com as crianças.
5. Quais são as iniciativas das crianças na organização do trabalho?
6. Como se estabelecem as regras na sua sala de aula?
7. Fale-nos da relação que as crianças estabelecem entre elas?
8. Do conhecimento que tem, fale-nos sobre o trabalho que desenvolve o CATL.
9. Quais são, para si, as principais finalidades deste trabalho?
10. Que importância tem para si a existência de uma cooperação estratégica entre o seu trabalho e o trabalho desenvolvido pelo CATL? Porquê?

**Objectivos da Entrevista aos Coordenadores do CATL**

1. Identificar as perspectivas do coordenador pedagógico do CATL face às finalidades do trabalho desenvolvido pelo CATL;
2. Identificar as perspectivas do coordenador pedagógico do CATL face às finalidades do trabalho desenvolvido pela escola do 1.º Ciclo;
3. Contribuir para clarificar as dinâmicas de interacção que se desenvolvem no CATL;
  - 3.1 – Caracterizar a relação estabelecida entre o coordenador e as crianças;
  - 3.2 – Caracterizar a relação estabelecida entre as crianças na sala de actividades do CATL;
4. Caracterizar a importância atribuída a uma articulação entre o CATL e o 1.º ciclo;
  - 4.1 – Identificar acções que se possam estabelecer com vista a esta articulação;

**Guião de Entrevista**

**Questões da Entrevista**

1. Fale-nos, de uma forma geral, do trabalho que desenvolve no seu dia-a-dia.
2. Quais são para si as principais finalidades deste trabalho?
3. Quais são para si os aspectos mais importantes deste trabalho?
4. Agora fale-nos na relação que estabelece com as crianças.
5. Quais são as iniciativas das crianças na organização do trabalho?
6. Como se estabelecem as regras na sua sala de actividades?
7. Fale-nos da relação que as crianças estabelecem entre elas?
8. Do conhecimento que tem, fale-nos sobre o trabalho que desenvolve a Escola do 1.º Ciclo.
9. Quais são, para si, as principais finalidades deste trabalho?
10. Que importância tem para si a existência de uma cooperação estratégica entre o seu trabalho e o trabalho desenvolvido pela escola do 1.º Ciclo? Porquê?

# ANEXO IX

---

**Protocolo de Observação**  
**Dinâmicas de Interação no Processo Educativo - Sala de actividades**

Contexto: E1.ºC - B  CATL - B  Professor/Adulto:  
 Actividade: Início: PEB1.ºC - B   
 Individual  Em Grupo  Fim: CrdCATL - B

Tempo	Situação	Comportamento Professor	Comportamento Aluno	Comentário/Inferências

# **ANEXO X**

---

**Anexo X – Guião de Análise Documental**

**Guião de Análise do Projecto Educativo**

<i>Processo de Construção</i>	<i>Locus de Assunção de Valores/Princípios</i>	<i>Prioridades</i>	<i>Alternativas de Acção</i>	<i>Alcance</i>	<i>Lógicas de Acção Interna/Conexão com o Meio</i>
					<b>Interna</b>  <b>Externa</b>