

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

ESCOLA A TEMPO INTEIRO: análise dos discursos especializados

Cláudia da Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada pela Professora Doutora Ariana Cosme.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado do estudo sobre o aumento da jornada escolar, no 1º Ciclo de Educação Básica de Portugal, instituído pelo Programa Escola a Tempo Inteiro. Tem como objetivo refletir sobre esse novo paradigma educativo e as implicações resultantes do aumento das horas que as crianças ficam sob a guarda da escola e para dar maior visibilidade quanto aos riscos e possibilidades de uma escola em tempo integral.

A abordagem desse novo paradigma educativo, num suporte interpretativo, permitiu pôr em evidência questões fundamentais no âmbito da Escola a Tempo Inteiro, como: função social da escola, modelo hegemônico da forma escolar sobre os tempos livres e aumento da jornada escolar como uma alternativa para a superação do insucesso escolar.

Este trabalho baseou-se numa pesquisa documental, de caráter exploratório, com o propósito de descrever o objeto de estudo e compreendê-lo sob a ótica dos discursos especializados. Pautada numa estratégia bibliográfica, a pesquisa teve como fonte principal de análise as dissertações académicas produzidas em instituições de ensino superior em Portugal, entre os anos letivos de 2006 e 2013, e selecionadas a partir da pertinência de informações sobre a Escola a Tempo Inteiro, numa tentativa de ter uma resposta mais aproximada da pergunta de partida da investigação: “A escola a tempo inteiro está colaborando para a formação integral dos alunos do 1º CEB ou configura-se, através desse novo paradigma, como uma escola preocupada somente com a cultura escolarizada?”

Após a análise qualitativa dos dados, evidenciou-se que o aumento da jornada escolar é permeado de vulnerabilidades sociais e pedagógicas que o remontam a um modelo escolar sobreposto ao tempo não escolar, configurando uma escola preocupada prioritariamente com a formação académica, sem levar muito em conta as outras dimensões da formação humana. No entanto, revelou-se também que o aumento da jornada escolar tem potencialidades, entre as quais favorecer ofertas pedagógicas diferenciadas para todos os alunos como uma forma de contribuir para maior igualdade social. Considera-se ainda, que o modelo atual da ETI necessita de ‘ajustes’, a fim de, realmente, cumprir com o objetivo maior da educação: favorecer formação integral e de qualidade para todos.

Palavras-chaves: Escola a tempo inteiro, Atividades de enriquecimento curricular, Educação integral, Função social da escola.

ABSTRACT

This work is a result of studying an increase of school day, 1st cycle of Basic Education of Portugal, established by School Full Time Program. It aims to reflect about this new educational paradigm and the implications resulting from increase in hours when children are in school guard and to give greater visibility about risks and possibilities of a full time school.

The approach of this new educational paradigm, an interpretative support, has highlighted fundamental issues within Full Time School, as social function of school, hegemony school model form leisure, to increase daily as an alternative to overcome school failure.

This work was based on desk research, exploratory, with the purpose of describing object of study and understand it from the perspective of specialized discourses; Guided a literature strategy, research had as main source of analysis academic dissertations produced in higher education institutions in Portugal, between academic years 2006 and 2013, and selected randomly of information about School Full Time, in an attempt to have a more approximate answer initial question of investigation: "The school full time is contributing to integral formation of students of the 1st CEB or is configured through this new paradigm, as a concerned only with school culture educated?"

After qualitative analysis, it was shown that increasing school day is permeated with social and pedagogical vulnerabilities that date back to a school model superimposed on non-school time, setting up a school primarily concerned with academic background, without much in account other dimensions of human development; however, it also revealed that increase of school day has potential, including promoting educational offers differentiated for all students as a way to contribute to greater social equality. It considers further that current model of TSI needs 'adjustments' to really fulfill the main goal of education: promoting comprehensive education and quality for everyone.

Keywords: School full-time curriculum enrichment activities, Integral education, School social function.

RÉSUMÉ

Ce travail est le résultat de l'étude sur l'augmentation de la journée scolaire, sur le premier cycle de l'enseignement fondamental du Portugal, créé par un programme scolaire à temps plein. Vise à réfléchir sur ce nouveau paradigme de l'éducation et les conséquences découlant de l'augmentation des heures que les enfants sont sous la garde de l'école et à donner plus de visibilité aux risques et aux possibilités d'une école à temps pilei.

L'approche de ce nouveau paradigme pédagogique, support d'interprétation, a permis de mettre en évidence les questions clés au sein de l'école, tels que : la fonction sociale de l'école, de la mode école modèle hégémonique sur les loisirs, augmentant la journée d'école comme une alternative pour surmonter l'échec scolaire.

Ce travail était basé sur une recherche documentaire, exploratoire, dans le but de décrire l'objet de l'étude et le comprendre dans la perspective du discours spécialisés. Basé sur une stratégie de recherche de littérature avait comme principale source d'analyse les thèses universitaires produites dans des établissements d'enseignement supérieur au Portugal, entre les années scolaires de 2006 et 2013 et choisie dans la pertinence des informations sur l'école à temps plein, dans le but d'obtenir une réponse approximative à partir des questions de recherche: "l'école à plein temps contribue à la formation intégrale des élèves de la 1ère CEB ou configurer grâce à ce nouveau paradigme, comme une école occupant seulement la culture instruite?"

Après que l'analyse qualitative des données a montré qu'augmenter la journée scolaire est imprégné par les vulnérabilités sociales et pédagogiques qui remonte à un modèle d'école se chevauchent à l'école de temps, ne définissez ne pas une école principalement concernées par l'éducation, sans en tenant bien compte des autres dimensions de la formation humaine. Toutefois, il est également révélé qu'augmentant la journée scolaire a le potentiel, parmi qui promeuvent des offres différenciées pédagogiques pour tous les étudiants comme un moyen de contribuer à une plus grande égalité sociale. Il est considéré que le modèle actuel de la STI exige des « ajustements » réellement conforme à l'objectif principal de l'éducation : promouvoir la formation intégrale et qualité pour tous.

Mots-clés : École, Enrichissement de programme des activités, L'éducation intégrale, La fonction sociale de l'école.

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que colaboraram e apoiaram a minha caminhada para a finalização deste trabalho de investigação declaro os meus agradecimentos.

À Professora Doutora Ariana Cosme, pela disponibilidade e orientações que foram essenciais para a realização desta dissertação e, que ao longo deste processo, demonstrou amorosidade e paciência nos ‘meus’ momentos difíceis.

Ao Professor Doutor Rui Trindade, coordenador do domínio de Intervenção Pedagógica em Contextos Educacionais Formais, que favoreceu em suas aulas um espaço de aprendizagem e discussões onde fez “nascer” o presente projeto de investigação.

À minha família de quem, mesmo distante, recebi incentivo e apoio em todos os momentos.

À Nilza Góes, pelo apoio e pela colaboração na concretização desse trabalho.

À Alice, minha filha que amo incondicionalmente, e que sempre esteve presente nas aventuras e desventuras deste percurso.

Aos amigos e amigas, colegas do Curso e demais professores e professoras, que fizeram parte dessa caminhada.

ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AEC – Atividade de enriquecimento Curricular

ATL – Centros de Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo de Educação Básica

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CNDE – Campanha Nacional pelo Direito à Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

ETI – Escola a Tempo Inteiro

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PL – Projeto-Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – Educação em tempo integral: contextualizando os modelos propostos em Portugal e no Brasil	14
1 - Escola a Tempo Inteiro – Portugal	14
1.1 - As atividades de Enriquecimento Curricular	15
1.2 - Professores	16
1.3 - Financiamento	16
1.4 - Outros despachos	17
1.5 - Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira e no Continente Português	17
2 - Educação Integral – Brasil	18
2.1 - O Programa Mais Educação	18
2.2 - Aprovação do Plano Nacional de Educação / PNE - metas e estratégias para a ampliação da jornada escolar	20
2.3 - Escola em tempo integral no Brasil – Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPs	21
3 - Algumas considerações sobre os dois modelos	22
3.1 - Portugal	22
3.2 - Brasil	24
3.3 - Jornada ampliada: um desafio para Portugal e Brasil	25
CAPÍTULO II - Reflexões sobre a escola e a infância: a adaptação ao modelo Escola a Tempo Inteiro	27
1 - A escola e a infância	27
2 - A escola com jornada alargada e as necessidades das famílias	30
3 - O currículo da escola com jornada alargada e as atividades de enriquecimento escolar (AEC)	31
3.1 - Algumas considerações	37
CAPÍTULO III - Possibilidades e riscos da Escola a Tempo Inteiro	39
1 - Escolarização e ludicidade: reflexões sobre a infância	39

2 - A recuperação do atraso escolar.....	40
3 - Outra forma de entender a escola a tempo inteiro.....	42
CAPÍTULO IV - Pesquisa empírica e opções metodológicas.....	45
1 - Enquadramento e opções metodológicas da investigação.....	46
1.1 - Objeto de Estudo.....	49
1.2 - Tema e justificação.....	49
1.2.1 - Formulação do problema.....	50
1.2.2 - Questões orientadoras e pergunta de partida.....	50
1.2.3 - Objetivos da investigação.....	51
1.3 - A opção metodológica da pesquisa documental.....	51
1.3.1 - Campo de análise e sua justificação.....	52
1.4 - Os métodos de recolha de informação.....	53
1.4.1 - Pesquisa bibliográfica.....	54
1.5 - A análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação.....	55
1.5.1 - Sistema de categorização.....	56
CAPÍTULO V – Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	66
1 - Dimensões do aumento do horário escolar.....	67
1.1 - Considerações preliminares.....	70
2 - A natureza das atividades de enriquecimento curricular.....	72
2.1 - Considerações preliminares.....	78
3 – Recuperação do ‘atraso escolar’ dos alunos portugueses em relação ao padrão europeu.....	80
3.1 - Considerações preliminares.....	83
CAPÍTULO VI - Considerações finais.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	89
APÊNDICES – ver CD	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Currículo Nacional 1º CEB.....	32
Quadro 2 - Tempos curriculares	34
Quadro 3 - Componentes Curriculares	35
Quadro 4 - Currículo do 1º CEB - Escola a Tempo Inteiro	36
Quadro 5 - Levantamento dos trabalhos acadêmicos	53
Quadro 6 - Categorização por palavras-chaves/assunto	57
Quadro 7 - Trabalhos acadêmicos (Ta) selecionados	61
Quadro 8 - Primeira matriz de análise de conteúdo.....	63
Quadro 9 - Segunda matriz de análise de conteúdo.....	64
Quadro 10 - Terceira matriz de análise de conteúdo	64
Quadro 11 - Dimensões do aumento do horário escolar (categoria I).....	68
Quadro 12 - Natureza das atividades de enriquecimento curricular (categoria II).....	73
Quadro 13 - A oferta curricular e de enriquecimento curricular para a recuperação do 'atraso' escolar (categoria III).....	80

INTRODUÇÃO

O Programa Escola a Tempo Inteiro foi escolhido como tema de pesquisa para a dissertação da conclusão do Curso de Mestrado em Ciências da Educação. A escolha prende-se à relevância do assunto, pois configura-se pelo aumento da carga horária dos alunos da educação pré-escolar e do 1º Ciclo de Educação Básica implementado a partir do ano de 2006/2007. Sendo uma medida recente no sistema de ensino português, constitui por isso, um rico campo para reflexões e construções de projetos de investigação.

Além do motivo de ordem académica para a obtenção do grau de mestre, outros motivos se prendem à realização do presente estudo, essencialmente os pessoais e os profissionais. Como professora de uma escola pública no Brasil, que atende a crianças no período integral, pareceu-me pertinente compreender o processo do aumento da jornada escolar em Portugal, de modo a levar algumas reflexões para minha trajetória profissional em relação aos riscos e potencialidades de uma escola de tempo integral.

A estrutura do trabalho apresenta, nos primeiros capítulos, o enquadramento teórico, sendo a sua construção fundamental para a sustentação e desenvolvimento de todo o trabalho, destacando assim algumas perspectivas e conceitos que possibilitaram a compreensão e contextualização do tema e orientação para a análise dos dados da investigação.

Os principais conceitos que serviram de apoio ao desenvolvimento do processo de investigação foram: o aumento da jornada escolar em Portugal e no Brasil; a função social da escola; reflexões sobre a escola e a infância.

No primeiro capítulo, foi feita uma abordagem para contextualizar o aumento da jornada escola em Portugal e no Brasil porque a educação integral e em tempo integral é uma agenda que ocupa espaço internacional e está sendo assumida nas últimas décadas nesses países. Foram analisados os ítems pertinentes dos dispositivos legais que dispõem sobre o aumento da jornada escolar e algumas considerações de autores que escreveram sobre o assunto para descrever e compreender melhor o objeto de estudo.

De acordo com os estudos feitos, apresentamos a Escola a Tempo Inteiro (ETI) como uma medida política do Ministério de Educação de Portugal, que institui o aumento do horário escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e da educação pré-escolar. Essa medida foi implementada no ano letivo de 2006/2007 mediante o Despacho nº 12.591/2006. A operacionalização do prolongamento da jornada escolar em Portugal ocorre por meio das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), que já estão

previstas com o Decreto-Lei nº 6/2001 devendo ser “de caráter 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” (Artigo 9º). No entanto, a forma como vem sendo praticada na maioria das escolas, pode estar contribuindo para levar a uma “hiperescolarização da vida das crianças” (Cosme & Trindade, 2007: 17) e, como consequência também a “expansão da forma escolar” de socialização (Moura *cit in* Pires, 2014: 65).

No Brasil, o aumento da jornada escolar é instituído através da Lei Ordinária nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Esse aumento corresponde a uma meta do Plano Nacional de Educação que deverá ser cumprida até o ano de 2024 em, pelo menos, cinquenta por cento das escolas públicas, atingindo pelo menos vinte e cinco por cento dos estudantes do Ensino Fundamental. A operacionalização do aumento do horário escolar deverá ser promovida por atividades recreativas, esportivas e culturais. Muitas discussões estão sendo feitas, e a implementação do aumento da jornada escolar está se tornando realidade em muitas escolas brasileiras. Contudo, alguns autores alertam sobre alguns riscos da escola de período integral que pode vir a ser “mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra - ou mais educação do mesmo tipo de educação” (Arroyo *cit in* Zucchetti, 2013:1355).

É inquestionável que a inexistência, por muitos anos, de um componente de apoio gratuito à família e a crescente preocupação social de igualdade de direitos, bem como preocupações pedagógicas relativas ao sucesso escolar, faz com que o aumento da jornada escolar seja uma necessidade eminente na sociedade atual. A sociedade contemporânea é marcada pela entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho e competitividades sociais, fazendo com que as crianças fiquem mais horas na escola (componente de apoio à família) e com mais formação escolar (componente curricular). Mas a ampliação do tempo sem a discussão de uma nova forma de conceber a organização curricular pode acontecer em um tempo integral que reproduz a escola conservadora ao invés de transformá-la.

Nesse sentido, buscaram-se na investigação, ainda no enquadramento teórico, alguns conceitos imprescindíveis, objetivando uma transformação da escola, para que o aumento da jornada escolar não seja somente o aumento da mesma forma escolar.

No segundo capítulo, foram feitas algumas reflexões sobre o alargamento da jornada escolar e suas implicações sociais e pedagógicas. Para tal, buscamos alguns conceitos em autores que escrevem sobre a escola e sobre a infância.

Historicamente, a escola contemporânea surge da dupla revolução industrial e liberal. Marcada pela modernidade, introduz a separação do aprender do fazer, cria a relação pedagógica que supera a relação dual entre mestre e aluno e cria outra forma de socialização escolar (Canário, 2005). Esse modelo escolar torna-se hegemônico, expande-se, e a escola tem como principal tarefa, de acordo com Arroyo (*cit in* Sarmiento e Gouvea, 2008:125), “contribuir na tarefa de civilização do adulto e da sociedade”, e as aprendizagens sociais passam “para o espaço restrito e formal da escola” (Gouvea *cit in* Sarmiento e Gouvea, 2008:103). O espaço da escola tornou-se assim, um lugar distinto do mundo dos adultos e os tempos escolares regulados pela escolarização formal.

O aumento da jornada escolar, em Portugal, implicou uma reorganização curricular com a implementação de mais atividades pedagógicas - atividades de enriquecimento curricular - que se configuram como a operacionalização da jornada escolar alargada. No entanto, o caráter lúdico e cultural propostos para essas atividades muitas vezes não estão sendo valorizados, como apontamos na pesquisa, e as crianças estão ficando o dia inteiro institucionalizadas, sendo muitas vezes esquecidas como crianças e vistas apenas como “como alunos/futuros cidadãos” (Ferreira e Oliveira, 2007: p. 127) e não como cidadãos do presente.

Analisar a nova configuração do novo modelo de educação para o 1º CEB em Portugal é refletir sobre no aumento da vida escolar das crianças. Quanto a isso, muitos autores alertam para o risco da sobreposição da visão do aluno o tempo inteiro sobre a criança. No terceiro capítulo, fez-se uma abordagem sobre a questão da escolarização alargada e as implicações sobre a infância. Por meio da pesquisa, vimos que a ludicidade (uma das características previstas para as atividades de enriquecimento curricular) não está sendo contemplada nas escolas com prioridade tornando as atividades de enriquecimento curricular, muitas vezes, formais e escolarizadas. Por isso, com o aumento da jornada escolar, está se proporcionando aos alunos ‘mais do mesmo’, e podemos não estar colaborando para o sucesso dos mesmos (um dos propósitos da medida), pois o que as crianças talvez estejam precisando é de uma escola de mais qualidade e não de ‘mais escola’. Repensar a educação, repensar a escola frente aos novos desafios apresentados pela sociedade contemporânea, repensar as práticas pedagógicas de forma a proporcionar a todos os alunos a apropriação dos saberes construídos pela humanidade é papel imprescindível dos educadores e de todos os profissionais que, direta ou indiretamente, lidam com os assuntos educacionais. E é sobre essa mudança de paradigma que

abordamos, na finalização do capítulo, uma nova forma de fazer e entender a escola na perspectiva de uma educação que favoreça a formação integral.

Na sequência da investigação, no quarto capítulo, abordamos aspetos relacionados às questões metodológicas, são tecidas algumas considerações relacionadas à exequibilidade do estudo, apresentando a problemática, e as questões que a nortearam, bem como outros procedimentos metodológicos para sua concretização. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa-interpretativa, incidindo sobre as implicações pedagógicas e sociais da Escola a Tempo Inteiro.

Após a revisão bibliográfica e partindo dos pressupostos do Despacho nº 12.591/2006, que são: “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”; que os tempos ampliados e operacionalizados pelas AEC devem ser “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” e superação do atraso educacional, “tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso”, chegou-se à problemática da investigação que se traduz em compreender se o alargamento do horário escolar no 1º CEB está respondendo ao problema social das famílias com um ensino de melhor qualidade que favoreçam uma educação integral, como preconiza o despacho em questão.

A partir dos trabalhos académicos de algumas universidades portuguesas, buscaram-se questões relevantes, para compreender o objeto de estudo e dar uma resposta à questão suscitada. Foram levantados 86 trabalhos académicos, e, 12 foram selecionados como material empírico. A análise dos trabalhos académicos foi permeada pelas questões orientadoras descritas a seguir: i) como ocupar esse “mais tempo com qualidade”?; ii) a carga excessiva de horas passadas na escola pode ter algum efeito, além dos propostos na medida, como o cansaço e a indisciplina?; iii) a cultura escolar está se sobrepondo à cultura lúdica configurando uma ‘super-escolarização’ das crianças?

Os resultados das análises dos dados levantados a partir dos trabalhos académicos são apresentados no quinto capítulo, em que, após a categorização feita de acordo com as questões norteadoras e orientadoras, foram tecidas as considerações preliminares e, no último capítulo, as considerações finais gerais relativas ao presente estudo, identificando ainda questões relevantes para futuras investigações. O trabalho contém também um conjunto de apêndices (ver CD) que complementam os dados contidos no corpo do texto.

CAPÍTULO I – Educação em tempo integral: contextualizando os modelos propostos em Portugal e no Brasil

Nesta primeira parte, fazemos uma abordagem do aumento da jornada escolar no sistema educativo de Portugal e do Brasil. A Educação Integral e em tempo integral é uma agenda que ocupa espaço internacional e está sendo assumida nas últimas décadas nesses países. Foram analisados os itens pertinentes dos dispositivos legais que dispõem sobre o aumento da jornada escolar e algumas considerações de autores que escreveram sobre o assunto.

1 - Escola a Tempo Inteiro – Portugal

A Escola a Tempo Inteiro (ETI) é uma medida política do Ministério de Educação de Portugal, que institui o aumento do horário escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e da educação pré-escolar. Foi implementada no ano letivo de 2006/2007, mediante o Despacho nº 12.591/2006, que define as normas a serem observadas no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, bem como na oferta das atividades de animação e apoio à família (educação pré-escolar) e de enriquecimento curricular (1º CEB). Dispõe sobre o acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular. Para o presente trabalho, nos centraremos apenas no 1º Ciclo de Educação Básica.

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB foi a “primeira medida efectiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro” e configurou-se como primeira ação do alargamento do horário escolar, sendo o ensino da língua inglesa uma aprendizagem “considerada essencial para a construção de uma consciência plurilíngue e pluricultural” servindo para o “desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no Espaço da Europa” e para a “promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo” (Despacho nº 14.753/2005).

Após a primeira medida do aumento da jornada escolar com o ensino da língua inglesa, a Escola a Tempo Inteiro, surge como uma resposta social: “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Despacho nº 12.591/2006), alargando a jornada escolar até às 17:30 e o

funcionamento dos estabelecimentos de ensino para 8 horas diárias. O mesmo despacho prevê ainda que “esses tempos”, considerados como o alargamento do horário escolar operacionalizado pelas AEC, devem ser “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. Além do caráter social, é uma implementação racional para superar o atraso educacional dos alunos portugueses tendo em conta os padrões europeus (Despacho nº 14.753/2005), através de orientações que reorganizam os tempos e espaços escolares.

1.1 - As atividades de Enriquecimento Curricular

Para conseguir os propósitos acima citados, as Atividades de Enriquecimento Curricular surgem em 2006, no âmbito da Escola a Tempo Inteiro, fazendo-se assim cumprir o aumento da jornada escolar. O Despacho nº 12.591/2006 determina que as AEC incidam sobre os domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia de educação, designadamente nas atividades de apoio ao estudo, ensino da língua inglesa, ensino de outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino da música, outras expressões artísticas e outras atividades que incorram nos domínios identificados. As atividades de apoio ao estudo e do ensino da língua inglesa para os alunos do 3º e 4º anos são ofertas obrigatórias.

Tais atividades podem ser promovidas por autarquias locais, associações de pais e encarregados de educação, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e agrupamentos de escolas, numa lógica de “consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias ao nível desses padrões de ensino [pré-escolar e 1º CEB]” e “considerando o papel fundamental que as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham ao nível da promoção de actividades de enriquecimento curricular através da organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais” (Despacho nº 12.591/2006). A planificação das atividades deve ser assegurada pelo agrupamento de escolas em parceria com a entidade promotora, na qual devem estar envolvidos, obrigatoriamente, os professores titulares de turma e considerados os recursos humanos, técnico-pedagógicos, materiais e físicos do agrupamento e da comunidade local. O despacho dispõe também sobre o horário semanal das AEC, ficando assim definido: apoio ao estudo (não inferior a

noventa minutos); ensino do Inglês (135 minutos); atividade física e desportiva (135 minutos); ensino da música (135 minutos); outras atividades de enriquecimento curricular (não deve ser superior a 90 minutos).

1.2 - Professores

Aos professores titulares de turma cabe, ainda, o papel da supervisão pedagógica das AEC, mais concretamente: a programação, o acompanhamento e avaliação das atividades e a realização do apoio ao estudo.

O mesmo despacho também definiu as orientações quanto ao perfil e habilitações académicas dos profissionais a contratar e estabelece as normas referentes à organização das atividades, como a constituição das turmas e sua duração diária e semanal. E, ainda, em complemento ao despacho, foram publicadas “orientações programáticas” para o ensino de música, língua inglesa, da atividade física e desportiva e outras atividades de enriquecimento.

1.3 - Financiamento

Quanto ao financiamento das AEC, o Ministério da Educação concede às entidades promotoras uma comparticipação financeira por aluno, e esse valor varia consoante as AEC escolhidas, ficando assim definido, pelo Despacho nº 12.591/2006:

- a) Ensino de Inglês (para os 3º e 4º anos), ensino da música e atividade física desportiva: 250 euros;
- b) Ensino de Inglês (para os 3º e 4º anos), ensino da música e outra atividade de enriquecimento curricular: 180 euros;
- c) Ensino de Inglês (para os 3º e 4º anos), atividade física e desportiva e outra atividade de enriquecimento curricular: 180 euros;
- d) Ensino de Inglês (para os 3º e 4º anos) e duas atividades de enriquecimento que não sejam o ensino da música e atividade física e desportiva: 160 euros;
- f) Ensino de Inglês (para os 3º e 4º anos) e ensino da música: 130 euros;
- g) Ensino de Inglês (para os 3º e 4º anos): 100 euros;

1.4 - Outros despachos

Mantém-se o modelo base das AEC implementado pelo Despacho nº 12 591/2006, porém já foram publicados mais despachos. No Despacho nº 14 460/2008, a principal novidade e alteração reside na generalização obrigatória do ensino do inglês ao 1º e 2º anos do Ensino Básico e, em 2011, é publicado o Despacho nº 8683/2011 alterando o despacho citado anteriormente, no sentido de explicitar de uma forma mais eficaz, os tipos de AEC que podem ser desenvolvidos e orientar o processo de contratação dos professores bem como o financiamento das AEC. Além disso, esse despacho define normas a serem observadas em relação do período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e na oferta das atividades de enriquecimento curricular e apoio à família. O Despacho nº 9265-B/2013, regulamenta as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), referentes ao pré-escolar e a Componente de Apoio à Família (CAF), que são um conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1º CEB, antes e depois da componente curricular e de enriquecimento curricular, e nos períodos de interrupção letiva. Esse despacho salienta, ainda, que as AEC continuam em regime de facultatividade, embora “uma vez realizada a inscrição, os encarregados de educação comprometem-se a que os seus educandos frequentem as AEC até ao final do ano letivo, no respeito pelo dever de assiduidade consagrado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei nº 51/2012, de 5 de setembro” (artigo 8º). Essa lei aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que dispõe sobre os direitos dos alunos dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais/encarregados da educação bem como dos restantes membros da comunidade educativa na sua formação e educação.

1.5 - Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira e no Continente Português

Em Portugal, mais especificamente na Região Autónoma Madeira, já existe escola de atendimento integral desde a década de 1960, mas era uma oferta paga. Nos anos 1990, foi-se implementando o prolongamento do horário escolar das escolas públicas do 1º CEB, com o objetivo de oferecer aos pais e encarregados de educação uma opção para a ocupação plena do horário extra curricular com atividades lúdicas, físicas, desportivas e recreativas (Silva, 2012). Foi uma inovação e um grande investimento em infraestruturas

escolas (transporte, construção de novas escolas, alimentação, etc), cujas metas era a atenuação das diferenças culturais, além de favorecer o sucesso escolar. (Teixeira, 2013).

Na região continental de Portugal, a implementação deu-se numa abordagem diferente: em todo o território e para todas as escolas do 1º CEB, a partir do ano letivo 2006/2007.

2 - Educação Integral – Brasil

No ano de 2010, o Congresso Nacional do Brasil apresentou, através do Projeto de Lei nº 8035/2010, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE-2011/2020), que tinha como uma das prioridades a educação em tempo integral e que devia ser oferecida “ em 50% das escolas públicas de educação básica”. No entanto, o projeto só foi transformado em Lei e aprovado pela Presidenta do Brasil no ano de 2014.

Embora a apresentação do Projeto Lei tenha fomentado as discussões pedagógicas atuais sobre a escola integral em tempo integral, o alargamento do horário escolar já está sinalizado desde 1996, e o Artigo 34 da Lei nº 9.394/1996 (lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) propõe o aumento progressivo do período de permanência dos alunos do ensino fundamental, além das quatro horas de efetivo trabalho. A lei aponta também a importância da formação integral dos educandos, citando a educação como dever da família e do Estado, que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 2º).

O Plano Nacional de Educação, aprovado através pela Lei nº 10.172/2001, aprofunda a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e define que seja dada “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (p. 27), e que “o atendimento em tempo integral (...) é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (p. 57). Justifica-se isso pelo fato de propiciar atividades esportivas e artísticas além de fornecer alimentação adequada.

2.1 - O Programa Mais Educação

Somente em 2007 a educação integral em tempo integral começa a concretizar-se

com o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010 que dispõe orientações sobre esse programa.

A portaria acima citada propõe a ampliação do horário escolar da educação básica (que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio), através do Programa Mais Educação, tendo como o princípio norteador “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Portaria Interministerial nº 17/2007). É um programa que envolve outros ministérios e se sustenta basicamente nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Constituição Federal e da Política Nacional de Assistência Social.

O Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para introduzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral. É uma medida política pública educacional e social, intersetorial, que visa contribuir “tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (Manual operacional de educação integral, 2014: 4). O decreto resolve, no Artigo 1º, que a finalidade do Programa Mais Educação é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”, considerando que ela deverá ter a jornada escolar com “duração igual ou superior a sete horas diárias (...) compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”. Dispõe ainda que as atividades que operacionalizam o alargamento do horário deverão ter acompanhamento pedagógico e serem diversificadas, abrangendo esporte, cultura, uso de mídias, direitos humanos, entre outras. O presente documento aprofunda o conceito de educação integral, apresentando seus princípios no âmbito do Programa Mais Educação: articulação das disciplinas curriculares com as atividades socioculturais; integração de outros espaços públicos para o desenvolvimento de atividades educativas; integração das políticas educacionais e sociais; valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras para as atuais; incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis e com acessibilidade; afirmação da cultura dos direitos humanos inserindo a temática na formação dos professores e nos currículos; articulação entre os sistemas de ensino para assegurar a produção de conhecimento; sustentação teórico-metodológica; formação continuada dos profissionais. Entre os

objetivos do programa, destaca-se o de “formular política nacional de educação básica em tempo integral” e essas políticas devem ser desenvolvidas em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo como executor e gestor dos programas, o Ministério da Educação.

O Programa Mais Educação, por não ser obrigatório e não conseguir atingir todos os alunos do território nacional, prioriza as escolas que possuem alunos com vulnerabilidade social e com baixo rendimento nas provas nacionais (artigo 5º). Além disso, o Programa é implementado nas escolas conforme adesão dos municípios, que devem assinar um termo de compromisso para alcançar as metas propostas pelo Ministério da Educação.

2.2 - Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - metas e estratégias para a ampliação da jornada escolar

Depois de quatro anos tramitando no Congresso, o Projeto de Lei nº 8035/2010 (referido anteriormente) é transformado em lei mediante a Lei Ordinária nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, com vigência por dez anos a contar de sua publicação. Entre muitas providências apontadas, os artigos 2º e 3º têm orientações sobre as diretrizes, metas e estratégias para o PNE, e na Meta 6 (já com alteração em relação ao PL 8035/2010) é declarada a proposta de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” A presente lei não aborda a educação integral explicitamente, mas enfatiza: a promoção de atividades culturais regulares dentro e fora dos espaços escolares “assegurando (...) que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural” (estratégia 2.8); a oferta de atividades extracurriculares para estímulo das habilidades dos (das) estudantes e a promoção de atividades esportivas.

Além das estratégias citadas no parágrafo anterior (relativas à universalização do ensino fundamental de nove anos), a Meta 6 aponta outras estratégias, como: a promoção de acompanhamento pedagógico multidisciplinares, inclusive esportivas e culturais, para garantir a permanência dos alunos, seja de 7 horas ou mais, sob a responsabilidade da escola; a construção, ampliação e reestruturação das escolas e a otimização do tempo de permanência dos alunos nas escolas “direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinando com atividades recreativas, esportivas e culturais”.

A Lei Ordinária em questão, traz em seu conteúdo outras 19 metas a serem implementadas e alcançadas até o final do decênio em regime de colaboração entre os entes federativos.

2.3 - Escola em tempo integral no Brasil – Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPs

No Brasil, a concepção de escola com jornada ampliada acontece influenciada pelas formulações de Anísio Teixeira, que defendia uma educação mais longa e objetivos mais abrangentes. Em suas obras, ele propunha uma educação pública de qualidade e que oferecesse às crianças um

(...) programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira *cit in* Coelho, 2009: 89).

Na década de 50, Anísio Teixeira colocou suas ideias em prática e implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, quando foi Secretário da Educação do Estado da Bahia. O centro atendia aos alunos em período integral desde o jardim-de-infância até o ensino médio, com atividades artísticas, físicas, recreativas e de iniciativas para o trabalho, que extrapolavam as atividades curriculares e com a jornada estendida para oito horas diárias.

Além dessa experiência no Estado da Bahia, no Rio de Janeiro foram criadas os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Inspirado na experiência de Anísio Teixeira, o professor Darcy Ribeiro - Secretário de Estado do Cultura, Ciência e Tecnologia na época - criou aproximadamente 500 prédios escolares que ofereciam educação integral em tempo integral.

Essas foram duas experiências acontecidas no Brasil, entre outras, que foram tentativas de modificar o paradigma educacional da época sob uma concepção ampliada de educação que valorizava a formação plena dos educandos da escola pública. No entanto, não tiveram continuidade na forma como foram criadas.

3 - Algumas considerações sobre os dois modelos

Após o enquadramento legal e oficial do alargamento da jornada escolar em Portugal e no Brasil, seguem-se algumas considerações sobre os dois modelos que representam novos paradigmas educativos. O objetivo não é fazer uma comparação com as medidas dos dois países porque representam contextos muito diferentes, mas apontar algumas diferenças e semelhanças que poderão servir de reflexões objetivando uma evolução qualitativa dos modelos apresentados. As considerações a seguir foram elaboradas tendo em conta o que vários autores e investigadores escreveram e publicaram sobre essas medidas.

3.1 - Portugal

O Programa ETI foi implantado com certa urgência para recuperação do “atraso” do país, sob influência da divulgação dos relatórios internacionais sobre os sistemas educativos e dos resultados dos alunos dos diversos países que apontam a posição de Portugal como problemática, (Ferreira e Oliveira, 2007: 127). Além desse propósito, outros também influenciaram a urgência da implantação do sistema, sobretudo a resposta social às famílias, como já foi referido. Essa urgência não proporcionou as reflexões dos riscos e possibilidades acerca do paradigma proposto, e fez com que as escolas se adaptassem, com certa premência, às orientações das medidas deflagradas pelo despacho que implementou o programa ETI e às outras medidas mobilizadas para ajustar o programa à realidade vigente em relação ao espaço físico, alimentação, transporte, corpo docente, entre outras questões.

Começaremos por abordar a questão que tem a ver com o poder de decisão no que concerne à escolha e estruturação das AEC (que são a concretização do aumento da jornada escolar). Como se pode constatar através do que foi referido anteriormente, as AEC estão a cargo das autarquias ou outros promotores locais, numa lógica de reforço das competências dessas e do reconhecimento da importância da comunidade local, como salienta o Despacho nº 12.591/2006. No entanto, na prática, quem decide não são os atores locais já que se verifica uma forte regulamentação através de medidas educativas centralmente construídas que constroem a ação dos atores locais, como por exemplo, o financiamento das AEC.

O Ministério da Educação comparticipa com um valor anual por aluno, porém esse valor varia consoante as AEC escolhidas. Assim, se forem escolhidas as atividades: ensino de Inglês, ensino da música e atividade física e desportiva, o montante é de 262,5€; ensino de Inglês e mais duas atividades de enriquecimento curricular, o montante atinge os 190€; ensino de Inglês e mais uma atividade de enriquecimento curricular, o montante desce para 135€; se for feita opção somente pelo ensino de Inglês o montante a receber é de 100€ (Despacho nº 14.460/2008).

Ora, essa política de financiamento acaba por constranger e influenciar a escolha das AEC. Portanto, estamos perante uma centralização desconcentrada, ou seja, “uma leve descentralização organizacional que se apoia em processos de desconcentração do poder central mas em que este continua a exercer um controlo apertado sobre as instituições e os actores educativos locais” (Leite *cit in* Coelho & Trindade, 2008:4). Além disso, as AEC “não deixam de ser a expressão do paradigma tradicional de relacionamento entre o poder central e o poder local – o poder central decide, concebe, define, as regras, esperando que o poder local acate placidamente o caderno de encargos definido centralmente, mediante certas contrapartidas financeiras” (Neto-Mendes *cit in* Silva, 2012: 80).

Além da influência das escolhas das EAC pelo financiamento, essas atividades, no seu modelo atual, assumem-se como uma espécie de prolongamento curricular ou um prolongamento do horário escolar. São várias as razões que apontam para esse fato. Ressalta-se logo a designação atribuída a essas atividades, pois a denominação ‘atividades de enriquecimento curricular’, ao invés de ‘atividades de tempos livres’, por exemplo, supõem um enriquecimento do currículo, uma continuidade curricular, como aliás o Despacho nº 12.591/2006 salienta, referindo que os tempos das AEC “são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. As AEC também são altamente formalizadas, pois são de natureza disciplinar (ensino de Inglês, de música e o apoio ao estudo), e estão sujeitas a orientações programáticas, numa conceção de enriquecimento curricular como aprofundamento do currículo, o que nos remete claramente para o plano da educação formal. Na maior parte dos casos, são orientadas por professores, preferencialmente com habilitações para a docência disciplinar, o que acaba por constituir mais um factor determinante para que tais atividades se constituam e decorram num ambiente formal e com práticas e atividades escolarizadas.

Esses condicionamentos financeiros e orientações (programáticas, educativas e organizativas) centralmente decididas e remetidas para todas as escolas do 1º CEB, tendem

a uniformizar e a homogeneizar as escolas e as AEC. No fundo, podemos perceber que é proposto “um conjunto de iniciativas que têm mais a ver com actividades curriculares e de complemento curricular do que, propriamente, com actividades de animação dos tempos livres” (Cosme & Trindade, 2007: 17), o que conduz à “hiperescolarização da vida das crianças” (idem: 18) que frequentam as actividades de enriquecimento curricular.

3.2 - Brasil

A ampliação da jornada escolar no Brasil já está sinalizada desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, e começa a ser concretizada em 2007 com a criação do Programa Mais Educação, através da Portaria 17/2007 que foi regulamentada pelo Decreto 7083/2010, mas só no ano de 2014 passa a ser objeto de lei implementada através da Lei Ordinária 13005/2014.

A Lei Ordinária nº 13005/2014, aprova o PNE 2011-2020, com quatro anos de atraso, por motivo da falta de consenso sobre alguns pontos como o investimento em educação e as metas de desempenho do ensino. Sobre a primeira questão, as críticas relacionam-se ao investimento nas instituições privadas (que têm parceria com as instituições públicas e instituições conveniadas que concedem bolsas de estudos através de programas) que receberão parte dos recursos destinados à educação. Daniel Cara, coordenador-geral da CNDE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação) posiciona-se sobre esses investimentos, afirmando que “não podemos contabilizar na meta o que não é repassado exclusivamente para instituições públicas. Os cálculos de 10% do PIB partem do pressuposto da exclusividade do investimento público em educação pública” (disponível em <http://ultimainstancia.com.br> em 13/06/2014). Isso pode configurar o mercantilismo da educação, em que os recursos são repassados para os serviços privados. Outro alvo de críticas do PNE, segunda questão apontada, que envolve também a educação em tempo integral por ser umas das metas, se remete à meritocracia, quando propõe na estratégia 7.36 “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Lei Ordinária nº 13005/2014). Sobre essa meta, Roberto Leão – Presidente da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação) diz que “essa estratégia cria uma situação de competição maluca entre as escolas com a política de bônus, além de contrariar a política salarial e criar uma

discriminação entre as escolas, incentivar aquela que for bem à prova é incentivar desigualdade” (ibidem).

No entanto, é consenso entre alguns autores que os investimentos nas escolas: físicos, financeiros, entre outros, em especial para as escolas que apresentam baixos desempenhos no IDEB, podem dimensionar uma “discriminação positiva, de ação afirmativa, presente no [programa] Mais Educação” (Zucchetti, 2012: 1355). Sobre a educação integral, que se configura por ser uma “elevação da consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização” (Arroyo *cit in* Zuchetti, 2012:1355), a autora alerta sobre os riscos de ampliar a jornada e a forma escolar e afirma que “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra - ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ibidem). Relativamente a essa questão, de oferecer “mais do mesmo”, Renato Casagrande também declara ter essa preocupação. Para ele o desafio se sustenta em “como construir uma escola que vai muito além do espaço físico e da jornada escolar?” (Casagrande *in* Revista aprendizagem, 2014:9) e também de como “implantar uma escola de tempo integral que garanta a formação integral dos educandos” (ibidem). Ariana Cosme, afirma que “que não é de mais escola que as crianças necessitam, mas de uma escola que assuma um espaço de educação mais amplo e significativo, congruente com os valores e os princípios da democracia” (*in* Revista aprendizagem, 2014:41), e completa declarando que as escolas não devem se demitir da sua função de socialização cultural para ser tornar assistencialistas dando mais importância aos cuidados relacionados à alimentação, higiene e vestuário e, segundo ela “provavelmente, essa é uma obrigação que, hoje, em algumas escolas públicas assumem, mas não poderá ser nem a única nem a principal obrigação” (idem: 42) e interpela “como é que o projeto de educação integral poderá ser aquilo que desejamos que ele seja [?]” (ibidem).

3.3 - Jornada ampliada: um desafio para Portugal e Brasil

O aumento da jornada escolar em Portugal e no Brasil já é uma realidade, e fundamentalmente é necessário “que as escolas repensem e reinventem as suas formas de organização e gestão para que seus tempos e espaços favoreçam, de fato, a aprendizagem” (Melo *in* Revista aprendizagem, 2014:30).

Essa nova configuração educativa do tempo escolar ampliado nos dois países, influenciada por vários motivos: políticos, sociais e pedagógicos, merece ser melhor discutida entre os envolvidos, para que eles (professores e comunidades escolar) se tornem atores e não “*meros receptores y consumidores de programas externos*” (Bolívar, *in* texto policopiado entregue na aula) numa perspectiva de mudanças vindas da exterioridade. Segundo esse autor, as reflexões e discussões pelos membros da própria escola podem trazer mudanças significativas e melhora escolar exitosas acerca do aumento escolar, que poderão levar à configuração também de uma nova forma de conceber as práticas educativas, a fim de que não se tornem ‘mais do mesmo’, e para que realmente sejam postos em práticas os ideais de uma formação completa, ou seja, uma educação integral em tempo integral “que englobe *formação e informação* e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como *atividades escolares* – para a construção da cidadania participativa e responsável.” (Coelho, 2009: 93, grifos da autora)

No entanto, cada vez mais a escola vem assumindo muitas funções e finalidades, inclusive de complemento familiar. Com isso, o papel da escola na sociedade tornou-se hoje muito mais importante para o desenvolvimento do cidadão. A sociedade não é homogênea, mas formada por pessoas com culturas diferentes, com condições (físicas, sociais, linguísticas, etc.) e, sendo assim, não é possível mais conceber a esse tipo de socialização e tão pouco conceber currículos homogêneos. A sociedade contemporânea exige cada vez mais que a escola garanta formação integral aos educandos, uma educação também pluricultural, levando em conta a inclusão de todos de modo a garantir aprendizagem de melhor qualidade. E a escola a tempo inteiro (em período integral) pode ser uma mais valia para essa formação mais ampla.

CAPÍTULO II - Reflexões sobre a escola e a infância: a adaptação ao modelo Escola a Tempo Inteiro

Nesta parte, foram feitas algumas reflexões sobre o alargamento da jornada escolar e suas implicações sociais (componente de apoio à família) e pedagógicas (componente curricular). Para tal, buscamos alguns conceitos em autores que escrevem sobre a escola e sobre a infância.

1 - A escola e a infância

Durante séculos as crianças foram tratadas como adultos em miniatura e cabia aos mais velhos fornecer-lhes todas as condições para se completarem e se tornarem adultos civilizados. As crianças eram os “destinatários do trabalho dos adultos” (Sarmiento *in* Sarmiento e Gouvea, 2008: 19); no entanto, essa condição se alterou com a criação da escola, e essa prática mudou de contexto.

Fruto de uma invenção histórica, a escola contemporânea surge da dupla revolução industrial e liberal, marcada pela modernidade e que introduz a separação do aprender e do fazer; cria a relação pedagógica que supera a relação dual entre mestre e aluno e outra forma de socialização - a socialização escolar - que, aos poucos, vai se tornando hegemônica. (Canário, 2005)

A supremacia do modelo escolar sobre as outras formas de socialização e de ensino fez com que a escola, ao longo dos anos, se tornasse a maior promotora da educação das crianças, tendo como principal função de acordo com Arroyo (*in* Sarmiento e Gouvea, 2008:125) de “contribuir na tarefa de civilização do adulto e da sociedade”. As aprendizagens sociais, antes promovidas pelas famílias e comunidades, aos poucos vão se deslocando para as instituições escolares passando assim “das práticas informais para o espaço restrito e formal da escola” (Gouvea *in* Sarmiento e Gouvea, 2008: 103). O espaço da escola tornou-se dessa forma, um lugar distinto do mundo dos adultos e os tempos de aprendizagem regulados pela escolarização formal.

As crianças então ficaram confinadas ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais, recebendo a socialização necessária para ser tornarem indivíduos civilizados. Essa confinção fez com que aos poucos fosse ocorrendo a

“privatização da infância” (Gouvea *in* Sarmiento e Gouvea, 2008: 103) que contribuiu para o “ocultamento e a invisibilização” das crianças (ibidem).

Pela sua hegemonia na socialização da criança, o ambiente escolar colabora para essa invisibilidade porque as crianças ficam ‘confinadas’ dentro de quatro paredes guardadas pelos muros da escola, sendo ali trabalhadas na sua “incompletude e dependência” (Sarmiento *in* Sarmiento e Gouvea, 2008: 20), para torná-las indivíduos civilizados.

A escola, no seu surgimento, não era para todos. Entre os séculos XVI e XVIII, a aprendizagem de civilidades era restrita às camadas dominantes, e a escolarização para todas as camadas sociais aconteceu somente nos séculos XIX e XX, universalizando a associação criança e escola. Dessa forma, a escola colaborava para dar civilidade para algumas crianças somente, ficando a maioria das famílias com a função de “fabricar o ser social” (Queirós *cit in* Canário, 2005:63), ou seja, a maior parte das crianças prosseguiu sendo ‘civilizada’ somente pelas famílias.

A imagem do adulto civilizado continuou sendo uma referência constitutiva do pensamento da pedagogia moderna e a partir dessa referência os sistemas escolares foram idealizados e gerenciados. (Arroyo *in* Sarmiento e Gouvea, 2008).

No entanto, é também no seio da escola que surge o conceito de infância. Para Canário (2005: 63)

“A construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras atividades sociais, submetidas a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar”

Etimologicamente, a palavra infância está formada pelo prefixo ‘in’, que significa uma falta, uma ausência, e essa concepção esteve e ainda está presente nas mais elevadas ideologias pedagógicas (Kohan *in* Sarmiento e Gouvea, 2008). Como vimos anteriormente, a criança era educada para se tornar um adulto completo, pois não era ‘completa’, faltavam-lhe algumas coisas, e essa educação, segundo o autor citado, perdura até hoje.

Dentro dessa perspectiva, de crítica ao modelo escolar, onde a criança é vista “como os ainda não civilizados” (Arroyo *in* Sarmiento e Gouvea, 2008: 127). O autor citado ressalta a importância da reflexão dos pressupostos da Pedagogia, bem como da

infância para superar os conceitos de educação, formação e civilização que constituíram um perfil único de aluno [futuro adulto civilizado] e um estatuto universal de civilidade.

Para Ferreira e Oliveira (2007: 127), a intensificação do modelo escolar [com a imagem de adulto civilizado] faz com que as crianças sejam vistas “apenas como alunos/futuros cidadãos e não como crianças/cidadãos no presente”. Os autores fazem uma crítica à sonegação dos direitos de cidadania às crianças, afirmando que a escola passou a ser vista “como o espaço de educação para a cidadania e não como o espaço da própria cidadania” (ibidem).

Com o desenvolvimento da Sociologia da Infância, muitas reflexões teóricas surgiram colocando a infância no centro das Ciências Sociais como uma forma também de conhecer a sociedade (Sarmiento *in* Sarmiento e Gouvea, 2008).

As dimensões interdisciplinares que tomaram a infância como objeto de análise, configuram-na numa “abordagem renovada (...) da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam” (idem:19). Tais instituições são: a família, a escola, etc.

Defendemos, neste trabalho, a perspectiva da Sociologia da Infância, entendendo a infância como categoria social e geracional com suas particularidades e experiências que são únicas dessa idade, e as crianças como sujeitos produtores de história e de conhecimentos. Portanto a visão da escola e a relação ensino/aprendizagem como: ‘revelação’, onde o mestre ensina e o aluno aprende; ‘cumulatividade’, onde aprender é um acumular conhecimentos; ‘exterioridade’, do processo de aprendizagem (do contexto e das pessoas), bem como a ‘naturalização’, invocam uma superação crítica da forma escolar (Canário, 2005).

Sendo a escola, um *locus* privilegiado de aprendizagem que transformou as crianças em alunos como requisitos para aprender, deve fazer o procedimento inverso ou seja, “transformar os alunos em pessoas” (idem: 88). Essa pode ser uma forma de superação crítica, que segundo o mesmo autor, pode tornar a escola um ambiente de hospitalidade para todos.

Além disso, não é possível mais enxergar somente o aluno, esquecendo a criança que o habita (Ferreira e Oliveira *in* Pires, 2014), como fruto de uma única educação, e nem a escola como único agente formador do ‘ser incompleto’. As escolas têm que acompanhar as dinâmicas da sociedade e se deixar permear pelas práticas informais de aprendizagem que são muito significativas e que, historicamente, as deixou fora de seus muros. Alunos e professores devem ser autores do conhecimento, e a relação com o saber não deve ser

baseada na revelação autoritária, mas numa relação de partilha, em que o conhecimento deve ser mostrado aos alunos como produto humano que “origina-se do que fazemos e, aquilo que fazemos, está embebido da Cultura por nós produzida, ao nos produzirmos” (Cortella, 2009: 91). Dessa forma, o professor transforma o seu papel de detentor do poder e do conhecimento em sujeito e mediador do processo de construção do saber da mesma forma que a aluno se torna um sujeito ativo na aprendizagem.

Além disso, é importante que os alunos tenham uma formação plena, uma educação integral que atenda “a todas as dimensões do desenvolvimento humano” (Melo, 2014:31 *in* Revista aprendizagem) e, que ultrapasse os muros da escola “como processo ao longo da vida” (ibidem). Mas deve-se, sobretudo, lembrar que, como afirma Corsaro (2011: 343), “o futuro da infância é o presente” lembrando que dentro do aluno habita uma criança.

2 - A escola com jornada alargada e as necessidades das famílias

A escola, que antes tinha a função primordial de ‘formar o adulto civilizado’, hoje vem assumindo muitas funções e finalidades, inclusive de complemento familiar. Com isso, o papel da escola na sociedade se tornou muito mais importante na atualidade para o desenvolvimento do cidadão, até porque as crianças, hoje em dia, passam a maior parte de sua vida dentro dos muros das escolas como resultado das dinâmicas sociais. Isso é uma consequência também da entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho, seja por questões financeiras ou pessoais, na busca de mais igualdade e maior realização pessoal. Essa busca por igualdade implica outra desigualdade: a dificuldade em manter os filhos em lugar seguro, enquanto estão ausentes exercendo as atividades laborais ou de formação. Assim, muitas famílias, em Portugal, acabavam por pagar Centros de Atividades de Tempos Livres (ATL) para esse fim.

Para dar uma resposta social a tais questões, o programa ETI trouxe como um dos objetivos “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Despacho nº 12.591/2006). Essa nova função de apoio à família assumida pela escola pública - salvaguardando as crianças mais tempo na instituição – faz com que ela seja chamada a adotar novos métodos pedagógicos e novas estratégias, adaptando-se assim às exigências sociais, bem como às orientações determinadas pelo Ministério da Educação. Uma das adaptações requer o alargamento do horário escolar mantendo os alunos com atividades de enriquecimento curricular até, pelo

menos, as 17 horas e 30 minutos, no caso do 1º CEB, contemplando assim uma componente letiva (com atividades curriculares) e uma componente de apoio às famílias (com atividades de enriquecimento curricular).

A componente de apoio às famílias é operacionalizada pelas AEC, que concretizam o aumento da jornada escolar, salvaguardando os alunos enquanto os pais/encarregados da educação estão ausentes. No entanto, alguns trabalhos analisados durante a presente pesquisa revelaram constrangimentos mostrando que nem sempre essa resposta social seja assegurada. A falta de recursos materiais, humanos, de cantinas (almoço e lanche) e de professores dinamizadores fazia com que os pais e encarregados da educação fossem obrigados e de se deslocarem e estarem disponíveis para suprir estas eventualidades. Mas, apesar de alguns problemas enfrentados pelas escolas na operacionalização do aumento da jornada escolar, ele acabou se tornando uma mais valia às famílias que precisam de um lugar seguro e gratuito para salvaguardar as crianças nos horários laborais.

Nesse sentido, Cosme e Trindade (2007) compreendem que o programa ETI colabora na credibilização da escola, porque presta um serviço público que visa responder às necessidades atuais de muitas famílias portuguesas, configurando-se assim numa medida socialmente pertinente e almejado. Os autores, sobre a ocupação dos tempos livres das crianças, fazem uma reflexão ao componente de apoio às famílias, que pode favorecer a democratização cultural, com práticas pedagógicas mais ricas e abrangentes ou a “hiper-escolarização da vida das crianças” (idem: 15) com o tempo de educação formal alargado.

Para cumprir a necessidade social da família e estar pedagogicamente de acordo com a primeira proposta colocada no parágrafo anterior, o aumento da jornada escolar deve valorizar as características próprias da infância (ludicidade, curiosidade, etc.) e ver as crianças como atores e não espectadores, mas isso constitui um desafio conceitual e curricular a ser enfrentado pelas escolas.

3 - O currículo da escola com jornada alargada e as atividades de enriquecimento escolar (AEC)

Passamos agora para uma análise sucinta dos currículos que sinalizam orientações sobre as atividades de enriquecimento curricular.

Com o objetivo de garantir uma educação de base para todos, compreendendo-a como o início de um processo de educação e formação com continuidade do longo da vida, o Ministério da Educação lança, mediante o Decreto-Lei nº 6/2001, um programa de

reorganização curricular, No documento é apresentado o conceito de currículo, como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) dispõe sobre todo o sistema educativo português e o define como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

O Decreto-Lei nº 6/2001 apresenta os desenhos curriculares, as orientações e as estratégias para a concretização e desenvolvimento dos mesmos em cada nível de ensino.

No 1º CEB, o Currículo Nacional fica assim definido:

Quadro 1 - Currículo Nacional 1º CEB

Componentes do currículo – 1º Ciclo	
Educação para a cidadania ...	<p>Áreas curriculares disciplinares:</p> <p>Língua Portuguesa.</p> <p>Matemática.</p> <p>Estudo do Meio.</p> <p>Expressões:</p> <p style="padding-left: 20px;">Artísticas;</p> <p style="padding-left: 20px;">Físico-motoras</p>
	<p>Formação pessoal e social ...</p>
	<p>Áreas curriculares não disciplinares (a):</p> <p>Área do projeto.</p> <p>Estudo acompanhado.</p> <p>Formação cívica.</p>
	<p>Total: 25 horas</p>
	<p>Educação Moral e Religiosa (b)</p>
	<p>Atividades de enriquecimento (c)</p>

(a) Essas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projeto curricular de turma.

(b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do nº 5 do artigo 5º.

(c) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 9º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do nº 1 do artigo 7º.

O trabalho a ser desenvolvido pelos alunos integrará, obrigatoriamente, atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

No corpo do documento, pela primeira vez, é prevista a implementação de atividades de enriquecimento do currículo “de caráter 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” (Artigo 9º).

No entanto, o primeiro passo para a concretização das atividades de enriquecimento curricular aconteceu somente em 2005, com a publicação do Despacho nº 14.753/2005, que implementa o programa generalização do ensino do Inglês para os 3º e 4º anos do 1º CEB como oferta extracurricular gratuita e “que permita desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa”; esclarece ainda que o mesmo será operacionalizado como complemento educativo. Percebe-se que o programa não define o ensino do Inglês como atividade de enriquecimento curricular, mas como atividade ‘extracurricular’ e de ‘complemento educativo’.

Contudo, o Despacho nº 12.591/2006 considera “a importância do desenvolvimento de actividades (...) de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro” e considera também o ensino do inglês como a “primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular”, definindo e implementando as atividades de enriquecimento curricular como operacionalização do prolongamento do horário escolar.

O despacho dispõe sobre a organização das AEC, estabelecendo os domínios das mesmas, a carga horária, as entidades promotoras, a planificação, recursos, espaços, etc. O documento traz ainda o anexo que dispõe sobre o acesso ao financiamento do programa de

generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB, no âmbito de aplicação.

No mesmo ano, é lançado o Despacho nº 19.575/2006 definindo que “nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho sejam orientadas para o reforço dos saberes básico e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do meio”. Essa mudança altera a matriz curricular do Decreto-Lei nº 6/2001, reforçando as áreas curriculares citadas, diminuindo a carga horária das outras áreas.

O documento define também os tempos mínimos das áreas, ficando assim definidos:

Quadro 2 - Tempos curriculares

Língua Portuguesa:	Oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para leitura;
Matemática:	Sete horas letivas de trabalho semanal;
Estudo do Meio:	Cinco horas letivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências;
Área das expressões e restantes áreas curriculares:	Cinco horas letivas de trabalho semanal.

No ano de 2012, o currículo do 1º CEB sofre nova alteração com a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 que tem como principal meta aumentar a qualidade e o sucesso escolar, introduzindo alterações “destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico” pretendendo concretizar por meio de alterações as matrizes curriculares.

Os componentes do currículo do 1º CEB ficam assim definidos:

Quadro 3 - Componentes Curriculares

Áreas disciplinares	Atividades	Carga horária mínima	Observações
Áreas disciplinares de frequência obrigatória	Português	7 horas	
	Matemática	7 horas	
	Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico -Motoras.	Não há definição de carga horária.	
Áreas não disciplinares	Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania.	Essas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no Plano de Turma.	
Total		25 horas	
Disciplina de frequência facultativa	Educação Moral e Religiosa.	1 hora	
Total		26 horas	
Atividades de enriquecimento curricular		Não há definição da carga horária.	Atividades de caráter facultativo, incluindo uma possível iniciação a uma língua Estrangeira.

A carga horária das AEC é definida com o Decreto-Lei nº 91/2013 - que faz as primeiras alterações no decreto citado anteriormente.

De acordo com esse documento, o currículo no 1º CEB fica assim organizado:

Quadro 4 - Currículo do 1º CEB - Escola a Tempo Inteiro

Componentes do currículo – 1º CEB	Carga horária semanal
Português	Mínimo 7,0 horas
Matemática	Mínimo 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo 1,5 horas
Oferta Complementar (a)	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora

a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de formatransversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

b) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º. No caso de tais atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola (o que carece sempre de contratualização), é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

c) Disciplina de frequência facultativa.

A carga horária acima descrita é distribuída nas 8 horas diárias, e os estabelecimentos devem funcionar até, no máximo, as 18 horas. No horário normal (que

corresponde ao período da manhã e da tarde com intervalo para o almoço), são trabalhadas as atividades curriculares até as 15h30min (com algumas exceções que dependem de autorizações prévias da respectiva direção regional desde que não haja espaço físico para o número de turmas). Após esse horário, são trabalhadas as atividades de enriquecimento curricular, mas os horários das AEC podem ser flexibilizados conforme a necessidade do estabelecimento de ensino. (Despacho 14.460/2008).

O normativo mais recente que dispõe sobre as AEC é o Despacho nº 8683/2011, que faz alterações ao despacho anterior, nº 14.460/2008. No documento, as AEC são consideradas: apoio ao estudo, ensino do Inglês ou outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música, de outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nas áreas identificadas. Foram introduzidas as Atividades Lúdico-Expressivas, as quais “devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação”, podendo ter carácter rotativo.

3.1 - Algumas considerações

A primeira consideração a ser feita é sobre as atividades educativas descritas no quadro nº 4. Podemos observar que as áreas curriculares ocupam quase todo o tempo letivo e são de frequência obrigatória. Isso faz com que aconteça uma “monopolização das atividades educativas (majoritariamente formais) no espaço da escola” (Pires, 2014:50). As atividades de enriquecimento curricular, como veremos a seguir, também acabam tendo o carácter formal das atividades curriculares.

As atividades de enriquecimento são previstas no Decreto 91/2013 como de carácter facultativo e lúdico, mas acabam como um “alargamento do tempo formal” (Cosme e Trindade, 2007: 19). Os autores justificam essa afirmação com uma análise crítica do Despacho nº 12.591/2006 que refere: i) a obrigatoriedade das atividades do apoio ao estudo e do ensino do Inglês; ii) a supervisão pedagógica das AEC pelos professores titulares de turma; iii) a hierarquização de algumas AEC pela valorização financeira; iv) a racionalidade da definição das AEC, mais especificamente sobre o tempo semanal; v) a designação de ‘professores’ para os educadores que devem ministrar as AEC; vi) a

flexibilização do horário das AEC, favorecendo a não distinção das atividades curriculares das atividades de enriquecimento curricular.

As considerações preliminares, suscitam uma questão que devemos pontuar em relação às atividades de enriquecimento: as AEC são atividades lúdicas ou escolarizadas?

De acordo com o Decreto nº 91/2013, “as escolas devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica” e o Despacho nº 8683/2011 introduz as Atividades Lúdico-Expressivas. No entanto, as AEC estão configuradas no formato escolar, como já vimos, ministradas por professores com habilitações profissionais para a docência disciplinar, têm tempos regulados e orientações pedagógicas que as definem como enriquecedoras do currículo, sendo desse modo, “potenciadoras da continuidade ‘da forma escolar’” (Pires, 2014: 68). Essas características marcam o cariz formativo das AEC e não o carácter lúdico, como prevê o documento acima citado. Além disso, as atividades são geralmente desenvolvidas no espaço de educação formal, o que a princípio coloca em causa a intencionalidade educativa, que ao que nos parece, é o prolongamento da educação formal e a disciplinarização das AEC.

Refletir sobre o aumento da jornada escolar implica repensar o currículo, as práticas pedagógicas e, mais especificamente, as atividades de enriquecimento curricular - que se configuram como a operacionalização da jornada escolar alargada. Não é possível continuar com o ‘mais do mesmo’ sem conceber uma nova forma de organização curricular. A organização curricular deve favorecer uma verdadeira educação integral com abrangência de “múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano” (Leclerc e Moll, 2012: 17) e, os tempos e espaços devem também repensados bem como o conceito de educação e infância.

CAPÍTULO III - Possibilidades e riscos da Escola a Tempo Inteiro

Idealizar a nova configuração do novo modelo de educação para o 1º CEB em Portugal é pensar no aumento da vida escolar das crianças. Quanto a isso, muitos autores alertam para o risco da sobreposição da visão do aluno a tempo inteiro sobre a visão da criança. Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre a questão escolarização alargada e as implicações sobre a infância.

1 - Escolarização e ludicidade: reflexões sobre a infância

A ludicidade, uma das características previstas para as atividades de enriquecimento curricular no Decreto-lei nº 6/2001, não está contemplada no despacho que as implementa. Essa ruptura do conceito de AEC com o caráter lúdico, e, ainda, a valorização deflagrada no despacho sobre alguns domínios torna, muitas vezes, essas atividades formais e escolarizadas.

O Despacho 12.591/2006 dispõe que as atividades de apoio ao estudo e o ensino de Inglês sejam obrigatórias, além de ser destinado um montante maior anual para as escolas que escolherem as atividades de música e a atividade física e desportiva (atividades essas que apresentam caráter disciplinar pelas orientações deflagradas no despacho). Dessa forma, as escolas são orientadas – de forma sutil - na escolha das atividades descritas acima. Além da orientação na escolha, a designação ‘atividades de enriquecimento curricular’ pode levar a compreender que as AEC foram criadas para ‘enriquecer’ o currículo (currículo entendido como atividades escolares e formais). O perfil exigido dos professores para lecionar essas atividades também colabora para o caráter formal das AEC.

Nesses moldes, com o formato com que as AEC estão sendo operacionalizadas nas escolas, há o risco da “hiperescolarização da vida da criança” (Cosme e Trindade, 2007: 18), ou seja, uma sobreposição da forma escolar sobre o tempo livre das crianças, ficando elas sem tempo para brincar, perdendo assim um pouco da infância. Além disso, a formalização daquilo que deveria ser não formal (as AEC) tem graves consequências como “alterações nos ‘tempos de vida’ das crianças pelo aumento do ‘tempo de aluno’ (a tempo inteiro), em detrimento do ‘tempo de criança’, em trabalho escolarizado” (Pires, 2014:96 destaques do autor).

Portanto as AEC, em vez de ter caráter lúdico e prazeroso, tornam esse tempo e espaço uma “outra escola, ligeiramente diferente, mas igualmente exigente no que respeita a coisas tão simples como a existência de regras ou horário de entrada e saída” (Santos et al, 2005: 62). Sobre isso, os autores colocam (citando Fachada) que “as crianças sentem necessidade de participar de actividades menos formais e mais divertidas em que possam brincar e fazer coisas diferentes”(ibidem). Os autores completam com a afirmação de que o tempo das crianças deve ser ocupado com atividades lúdicas e que isso contribui para o desenvolvimento harmonioso da criança, nas múltiplas dimensões humanas.

Além disso, o modelo escolar, sobretudo as AEC, podem contribuir para a abreviação da infância (Coelho e Trindade, 2007) justificando-se a necessidade de (sobre)viver numa sociedade em constante transformação e marcada pela competitividade. De acordo com os autores, as AEC poderiam, ao invés de serem formatadas de acordo com o modelo escolar, ser espaços e tempos de “expressão e criatividade, promotores de vivências, valorizando a componente prática, experiencial e lúdica” (idem:11) colaborando para o sucesso das crianças, seja na escola ou na vida.

2 - A recuperação do atraso escolar

A ampliação do tempo e da forma escolar surge como uma das formas planejadas para melhorar a qualidade da educação de Portugal. A divulgação de relatórios internacionais sobre os sistemas educativos e os resultados dos alunos de diversos países em provas de conhecimentos, (por exemplo os relatórios do *PISA (Programme for International Student Assessment)*) têm mostrado a situação de Portugal como problemática, o que levou o governo ao planejamento de políticas urgentes e racionalizadas para recuperar o “atraso” do País. (Ferreira e Oliveira, 2007: 129).

Uma dessas medidas, foi a implementação do ensino de Inglês para o primeiro ciclo do ensino básico, no ano letivo 2005/2006 para “recuperar algum do seu atraso” e para promover a “elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações” (Despacho nº 14.753/2005). Esse foi o primeiro passo concreto para o aumento da jornada escolar e a implantação da ETI em todo o 1º CEB e constituindo-se assim, um meio de “promover o sucesso escolar futuro” (Despacho nº 12.591/2006).

Entretanto, de acordo com todas as reflexões feitas, uma questão é suscitada: é de ‘mais escola’ que as crianças precisam para terem mais sucesso - agora e no futuro - ou

será de ‘melhor escola’? E ainda, a ampliação do tempo está realmente contribuindo para o sucesso dos alunos portugueses em relação aos outros países?

Sobre a primeira questão, está claro que a configuração do modelo escolar atual ‘mais escola’ precisa sofrer algumas alterações para alcançar o propósito com plenitude; a segunda questão suscitada não será abordada neste trabalho, por ter caráter exploratório e porque o tema necessita de uma reflexão mais longa e aprofundada sobre os sistemas de avaliação do sistema educativo, devendo ser estudado por uma metodologia de caráter extensivo. Além disso, o programa ETI é um pouco recente e talvez não haja muito trabalhos feitos sobre essa questão.

Voltando para a primeira questão suscitada, o aumento da jornada escolar com o propósito de recuperar o ‘atraso’ do sistema educativo, é um tema gerador de muitas críticas, pois está se proporcionando aos alunos ‘mais do mesmo’, sem mudar o modelo escolar que, talvez possa estar contribuindo para o ‘atraso’ dos alunos portugueses (atraso sob o ponto de vista das avaliações internacionais em comparação a outros países) ao invés do sucesso. Portanto, oferecer ‘mais do mesmo’ sem uma reflexão profunda das causas do ‘atraso’ constitui um retrocesso, pois não é ‘mais do mesmo’ que as crianças/alunos precisam, mas de uma escola de mais qualidade. Para melhorar a qualidade das escolas é fulcral uma mudança de paradigma, numa perspectiva de propiciar educação integral, que fomente a criatividade e a expressão e numa perspectiva de escola que valorize a educação multicultural e local, que utilize os espaços comunitários e numa relação centrada na aprendizagem, e não nos conteúdos das provas nacionais e internacionais.

Além disso, o principal propósito da escola é a aprendizagem dos alunos e, para isso, como mencionado, o professor deve ser um ator do processo ensino/aprendizagem e não mero receptor de programas externos e o aluno também deve ser visto e incentivado a ser ator do processo. Contudo, é necessária, dentro dessa perspectiva, uma nova relação com o processo de aprendizagem onde, como afirma Freire (1996:26), “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

Repensar a educação, repensar a escola frente aos novos desafios apresentados pela sociedade contemporânea, repensar práticas pedagógicas, de forma a oportunizar a todos os alunos a apropriação dos saberes construídos pela humanidade é papel imprescindível dos educadores e de todos os profissionais que, direta ou indiretamente lidam com os

assuntos educacionais. Essa mudança de paradigma a seguir abordada é uma nova forma de fazer e entender a escola na perspectiva de uma educação que favoreça a formação integral.

3 - Outra forma de entender a escola a tempo inteiro

Ao longo da nossa pesquisa, leitura, organização e sistematização das principais ideias de vários autores e resultados de vários estudos, fomos verificando que a maior parte deles apontava uma série de críticas, constrangimentos e fragilidades ao modelo da ETI e às AEC, mas com pouca apresentação de soluções/propostas alternativas. Uma proposta alternativa que nos pareceu importante ressaltar é a de Ariana Cosme & Rui Trindade, constante em seu livro “Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?” (2007). Parece-nos pertinente apresentar essa proposta neste trabalho, quer pela sua singularidade ou pela importância que reside em não nos situarmos apenas no plano do discurso e da crítica, mas tentar contribuir para que o debate seja mais rico e para que haja ideias alternativas que possam, eventualmente, substituir ou melhorar o que vigora ou está implementado, mesmo sabendo, de antemão, que muitas vezes torna-se impossível esse acontecimento, por vários fatores que não serão aqui explanados, pois não contribuem necessariamente para este trabalho..

De acordo com Cosme e Trindade (2007:83), a pretensão não é “de propor uma alternativa educativamente mais eficaz ao projeto “Escola a Tempo Inteiro”, mas de contribuir para construir um projeto que respondesse às necessidades sócio-educativas das famílias e das comunidades, sem sacrificar a infância como um ciclo de vida específico e singular”.

A proposta é assentada numa reconfiguração do modelo atual da ETI e designada «Centros Locais de Educação Básica» (essa designação não é original desses autores, tendo-a tomado de empréstimo a Eurico Lemes Pires). Chama a atenção para a necessidade da promoção de outros projetos de ação educativa com autonomia, face a projetos que têm lugar no espaço dedicado às atividades escolares. Portanto, numa clara separação dos tempos escolares (educação formal) dos tempos não-escolares (educação não formal), que contrarie o alargamento do período escolar como vigora no modelo atual. De fato, é necessário pensar e refletir se a ETI visa responder a problemas de foro escolar ou a “desafios e problemas de natureza educativa mais ampla” (idem: 42). Por isso, as escolas

devem repensar as suas finalidades e modalidades de funcionamento pedagógico, ao invés de alargarem a sua influência a outros espaços e tempos educativos.

Uma das atividades que urge ser discutida e problematizada nesse âmbito é o apoio ao estudo, que não pode nem deve ser determinado pelo Ministério da Educação, mas decidido localmente tendo em conta as necessidades e recursos disponíveis. Nesse sentido há uma salvaguarda dos tempos escolares e, sobretudo, dos espaços educativos de caráter não formal que assumem outras finalidades formativas. Esses espaços educativos não-formais tomariam a forma de “Atividades extra-escolares”. Os autores preferem a definição de ‘atividades extra-escolares’ à designação ‘atividades de enriquecimento curricular’, empregado pelo despacho nº 12.591/2006 “na medida em que a primeira permite estabelecer diferenças inequívocas entre os dois tipos de intervenção educativa em causa, enquanto a segunda designação expressa a dependência de tais actividades das actividades escolares propriamente ditas” (idem: 44).

As atividades extra-escolares deveriam incidir sobre duas áreas: a área da educação física, que depende de professores especializados, podendo assim ser deslocada para o tempo das atividades não escolares, por razões de logística e espaço, e por essa área poder prever a possibilidade de acordos com associações desportivas e recreativas, o que constitui uma característica da educação não formal; e a área da animação sociocultural, que operaria no âmbito de projetos em domínios como a área das expressões artísticas, da educação ambiental e da educação científica, com oficinas de exploração e pesquisa científicas e dos clubes, da educação patrimonial (exploração do património histórico e cultural), da informática, do jornalismo, do xadrez e da culinária. Caberia aos atores locais decidirem e definirem opções, conceberem e realizar os projetos, considerando as suas finalidades, interesses e recursos.

A iniciação à língua inglesa passaria a integrar o plano de estudos do 1º CEB. Oficialmente, essa opção que, como os autores previam, entrará em vigor a partir do ano letivo 2015/2016 e passará a integrar o currículo dos 3º e 4º anos do 1º CEB, embora pare a possibilidade de não se verificar essa medida em todas as escolas/turmas. Ressalte-se que nessa proposta as escolas do 1º CEB continuariam a orientar-se em função do atual plano de estudos.

Portanto, o Projeto dos Centros Locais de Educação Básica diferencia, claramente, os espaços das atividades escolares dos espaços de animação dos tempos livres, pelos projetos realizados de caráter lúdico-cultural e pelo perfil dos responsáveis pela sua dinamização que, na área da educação física fica a cargo de profissionais especializados e

na área da animação sociocultural por profissionais vinculados à área. Os agrupamentos devem administrar e regular esses contextos não formais, tendo em conta as suas singularidades e necessidades. A coordenação e supervisão dos contextos educativos não formais devem ser da competência de outros profissionais e não dos professores (responsáveis pela educação formal), configurando-se assim uma relação de autonomia pedagógica entre si.

Nos contextos educativos não formais, “mais do que usufruto de aprendizagens formais, é a importância da natureza e da qualidade das vivências e experiências pessoais e sociais que as crianças possam protagonizar no seio de uma dada comunidade que justifica esses mesmos contextos como espaços interessados em contribuir para o desenvolvimento do processo de humanização daqueles que o percorrem” (idem: 64).

CAPÍTULO IV - Pesquisa empírica e opções metodológicas

Os trabalhos de investigação exigem o suporte de um conjunto de referenciais teóricos, para servirem de apoio à compreensão de um fenômeno social e metodológicos, na busca da cientificidade empírica. Tais referenciais devem ser contextualizados e enquadrados dentro de um paradigma de investigação. De acordo com Amado (2014), nos paradigmas se encontram uma fundamentação filosófica (concepções de realidade, educação, sujeito, sociedade, etc.) e uma fundamentação epistemológica (assente em conceitos de verdade e de ciência) que justificam as escolhas das teorias, metodologias e das técnicas que serão empregadas numa investigação.

Desse modo, dentro do paradigma interpretativo-fenomenológico, foi orientada a presente investigação buscando uma maior compreensão do objeto de estudo através da ‘*interpretação*’ dos fenômenos sociais numa visão: ontológica “como resultados de um sistema complicado de interações dos sujeitos humanos entre si (em sociedade) e com o mundo natural” (Amado, 2014:42 – grifo do autor); antropológica que considera o ser humano “ao mesmo tempo um produto e um produtor de cultura”(ibidem); epistemológica tendo em conta “os contextos em que os fenômenos se verificam e a complexidade de fatores que lhe dão origem” (idem:43).

Para dar cientificidade à investigação e racionalização ao fenômeno educativo em questão, buscou-se o conceito de ciência. Amado (2014: 30) afirma que a ciência “é um esforço racional e metódico de compreensão penetrante da realidade, no que ela tem de mais profundo e menos aparente”. Dentro dessa concepção, foi mobilizado um conjunto de conceitos úteis para o embasamento e sustentação das reflexões feitas acerca do objeto de estudo, com a intenção de obter um maior conhecimento do mesmo. Esses conceitos constituíram a fundamentação teórica, entendida como “instrumentos para, através dos conceitos e vocabulários que elas oferecem, se questionar a realidade colocando novos problemas e sujeitando-se (...) a constantes confrontações e a revisões acerca da realidade” (Amado *in* Amado, 2014: 31).

A fundamentação teórica pautou-se em periódicos científicos, artigos, livros, teses e dissertações. Essa revisão bibliográfica suscitou os conceitos que sustentaram e embasaram a pesquisa, formando o *corpus* teórico, já descrito no capítulo anterior.

1 - Enquadramento e opções metodológicas da investigação

“Investigar em educação [...] implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral.” (Amado, 2014: 28)

A educação, como atividade humana, admite um campo de estudos onde se cruzam e se penetram reciprocamente olhares dos diversos campos do saber: sociológicos, psicológicos, pedagógicos, antropológicos, entre outros, constituindo-se assim um campo sociológico híbrido ou, de acordo com Charlot (2005:9), “um campo de saber fundamentalmente mestiço”.

Embora seja a educação um campo aberto a diversas investigações de diferentes áreas disciplinares, apresenta ainda muitas questões a ser investigadas visto que “a educação está sempre ‘a fazer-se’, numa prática que liga inextricavelmente factos e valores” (Hadji e Baillé, 2001:18), ou seja, é um campo dinâmico permeado de diversidade de relações e interações (sociais, culturais, de poder...), configurando-se, assim, uma área desafiadora à investigação científica.

Partindo ainda dos pressupostos de que “a educação é um fenómeno de cariz eminentemente social” (Morgado, 2012: 25); que a escola é “habitada por seres humanos” (Waller, 1932 *in* Bogdan e Biklen, 1994: 31); e que o ato educativo é “ [constitutivo] do sujeito e da sociedade” (Amado, 2014: 22), foi feito um, estudo exploratório, dentro do paradigma interpretativo-fenomenológico com cariz crítico, e sustentado numa abordagem qualitativa. O trabalho desenvolveu-se mediante uma pesquisa documental pautada numa estratégia bibliográfica, de acordo com a metodologia adjacente.

O estudo está marcado pelo paradigma interpretativo-fenomenológico por não ter como propósito desvendar as relações causa-efeitos dos fenómenos educativos e, sim, por buscar interpretar e compreender a partir da análise dos discursos especializados e da análise de outros documentos relevantes para a pesquisa. Terá também uma abordagem crítica, pela intenção de refletir sobre os contextos sociais, políticos e ideológicos em que acontecem os fenómenos sociais (Morgado, 2012) e educativos. Ou seja, não haverá somente uma preocupação hermenêutica, mas uma preocupação social, em que o conhecimento poderá ser aplicado objetivando uma mudança das coisas que não estão bem na sociedade (Cohen *et al.*, *in* Amado, 2014: 51), mudanças essas que poderão ocorrer pelas reflexões suscitadas no presente trabalho.

Tendo como objeto de análise um fenômeno educativo, definiram-se os procedimentos metodológicos. De acordo com Erikson (*in* Morgado, 2013:31) “... o primeiro sentido de qualquer abordagem investigativa não se situa no plano das técnicas de pesquisa ou dos procedimentos de investigação, mas sim no objeto de análise e no plano dos postulados a ele associados”.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação desses dados e redação do texto final, sendo tais etapas subdivididas em outras mais específicas e apresentadas neste capítulo. As opções descritas a seguir, pareceram-nos mais adequadas para uma maior compreensão do objeto de estudo, bem como para o cumprimento dos objetivos propostos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi embasada num estudo exploratório, e a natureza da pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Quanto à metodologia, foi feita uma pesquisa documental pautada numa estratégia bibliográfica, para fundamentação e recolha dos dados, combinada com a técnica de análise de conteúdos, como técnica para tratamento dos dados recolhidos.

As pesquisas exploratórias têm por objetivo proporcionar uma visão geral de determinado fato ou fenômeno e geralmente são utilizadas quando o tema é pouco explorado (Gil, 2008). Muitas vezes constituem a primeira fase de uma investigação, mas, quando o tema é bastante amplo, são necessários outros procedimentos tornando o problema investigado mais esclarecido e dando possibilidades para outras investigações mais sistematizadas.

Por ser o Programa Escola a Tempo Inteiro recente no território português e muito amplo (por abranger todo o 1º Ciclo de Educação Básica), justifica-se, por isso, a escolha de um estudo exploratório. Pelos motivos elencados acima e pelo fato de existirem poucos livros editados, foram escolhidos trabalhos acadêmicos (monografia, teses e dissertações) como fontes bibliográficas e também como fonte de dados, com a finalidade de se obterem mais conhecimentos e informações sobre esse novo paradigma educacional.

A abordagem qualitativa se explica pelo fato da pesquisa em educação, entendida como um fenômeno social, exigir descrição, compreensão e interpretação objetivando alcançar um entendimento mais profundo e aproximado do objeto do estudo, não sendo possível por isso, basear-se somente em pesquisas numéricas ou análises estatísticas. As questões quantitativas, nesse caso, tiveram assim, um papel secundário.

Assim, compreende-se que por ser uma investigação em educação, foi marcada pelo aspecto qualitativo, por ser descritiva e por não ter o interesse somente no resultado

mas nos processos que levaram aos resultados (Bogdan e Biklen, 1994:47-51). A abordagem qualitativa da investigação justifica-se também por estar pautada “numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem isolar do contexto (...) procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2014:41 - grifo do autor). De acordo com Afonso (2005:14),

“ a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.”

Para esse autor, a interpretação da realidade depende da articulação dos dados, dos procedimentos empíricos e no desenvolvimento de conceitos para dar cientificidade à pesquisa. Em relação a isso, Charlot (2005: 10) completa que a “pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber, rigoroso como é todo saber científico”. Nesta investigação, buscou-se uma aproximação à rigorosidade científica apontada por meio da reflexão teórica, epistemológica e empírica apresentada a seguir, na continuidade deste capítulo.

A escolha da pesquisa documental, como metodologia da investigação, prendeu-se a sua pertinência para dar uma resposta à pergunta inicial da investigação. De acordo com Sá-Silva et al (2009:4-5), “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Temos claro que o conceito de documentos extrapola a ideia de fontes escritas ou impressas. No entanto, no caso do presente estudo, os documentos utilizados para a fundamentação teórica bem como para a recolha dos dados, foram exclusivamente escritos e seguiram-se as etapas da pesquisa bibliográfica: identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, leitura do material (exploratória, seletiva, analítica e interpretativa). Essas etapas estão melhor detalhadas e justificadas, nas próximas páginas, quando se esclarecem os métodos de recolha de informação.

Embora a pesquisa bibliográfica seja utilizada na fase exploratória da pesquisa, como nos afirma Quivy (1998: 204), “os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase exploratória da maior parte das investigações em ciências sociais”, no entanto, nada impede que seja utilizada como técnica exclusiva. De acordo com Gil (2008: 50), “há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, como a presente investigação.

O autor citado aponta ainda algumas vantagens da pesquisa bibliográfica, entre as quais, “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (idem: 45). Em contrapartida, o mesmo autor assinala também desvantagens desse método que podem comprometer a qualidade da pesquisa, onde se corre o risco de serem apresentados alguns dados coletados ou processados de modo equivocado. Para superar e/ou diminuir essas dificuldades pontuadas, que podem comprometer a qualidade da investigação, o autor menciona que cada informação deve ser cuidadosamente analisada para desvelar possíveis contradições ou incoerências. Além disso, ressalta a importância de se utilizarem fontes diversas fazendo comparações entre os dados. (idem). Dessa forma, salienta-se a importância da construção de um modelo de recolha e análise rigoroso orientado por um enquadramento teórico estruturado previamente.

1.1 - Objeto de Estudo

Para a realização desta pesquisa de investigação em educação, foi definido como objeto de estudo o Programa “Escola a Tempo Inteiro” em Portugal e suas implicações.

1.2 - Tema e justificação

O tema da pesquisa “Escola a Tempo Inteiro: análise dos discursos especializados” foi escolhido devido à relevância do assunto, pois a ETI representa um novo modelo educativo, apresentando, por isso, muitos desafios e possibilidades para as pesquisas em educação.

Além do interesse devido à pertinência do assunto, há o interesse profissional, pois, como professora no Brasil, do Ensino Fundamental I (que corresponde o 1º CEB) e aluna desse Curso de Mestrado, tenho interesse em compreender como se deu o processo de implementação da Escola a Tempo Inteiro no território português até os dias de hoje – os riscos e as possibilidades, através dos discursos especializados, já que a escola em tempo integral está sendo assumida nas últimas décadas no Brasil e se constitui uma das metas do Plano Nacional de Educação. Além disso, de acordo com o documento, deve ser oferecida “em 50% das escolas públicas de educação básica” no prazo de 10 anos a contar da data de aprovação do Plano.

Entretanto, a proposta do presente estudo sobre a Escola a Tempo Inteiro de Portugal não terá o propósito de fazer uma comparação entre o sistema educativo dos dois países e tão pouco levar uma “receita” pronta para o Brasil, mas sim, descrever, interpretar e refletir sobre o impacto socioeducativo causado pela medida em Portugal. Como leciona Charlot (2006:11), “É óbvio que não é possível dar ‘receitas’, isto é, modos de fazer que funcionem de imediato, que só precisam ser aplicados. A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona”. Ressalte-se, ainda, que no presente estudo foi feita uma contextualização dos dois paradigmas educativos para melhor compreensão.

1.2.1 - Formulação do problema

Em Portugal, a Escola a Tempo Inteiro, surge com uma função social, onde há certa premência em criar um novo modelo educativo para “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Despacho nº 12.591/2006). De acordo com essa medida, o alargamento do horário escolar é operacionalizado pelas atividades de animação e apoio às famílias na educação pré-escolar e, no 1º Ciclo de Educação Básica, através das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

O Despacho 12.591/2006 prevê que “esses tempos”, que são ocupados pelas AECs para concretizar o alargamento do horário escolar, devam ser “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”.

Além do caráter social e da dimensão complementar das aprendizagens, a medida é uma implementação racional para superar o anacronismo educacional, isso porque aparece no texto do Despacho nº 14.753/2005 a seguinte afirmação: “tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso”..

Diante do exposto, a problemática traduz-se em compreender se o alargamento do horário escolar no 1º CEB está respondendo ao problema social das famílias com um ensino de melhor qualidade que favoreça uma educação integral, como preconiza o despacho em questão.

1.2.2 - Questões orientadoras e pergunta de partida

Essas questões iniciais do alargamento do horário que implicam: o caráter social, a

complementação das aprendizagens para a aquisição de competências básicas e a recuperação do atraso escolar, suscitaram algumas reflexões:

- Como ocupar esse “mais tempo com qualidade”?
- A carga excessiva de horas passadas na escola pode ter algum efeito, além dos propostos na medida, como o cansaço e a indisciplina?
- A cultura escolar está se sobrepondo à cultura lúdica configurando uma ‘super-escolarização’ das crianças?

Essas e outras questões levantadas *a priori*, foram questões orientadoras da presente investigação, com a pretensão de, mediante a análise dos discursos especializados, responder à seguinte pergunta: ‘A escola a tempo inteiro está colaborando para a formação integral dos alunos do 1º CEB ou configura-se, através desse novo paradigma, como uma escola preocupada somente com a cultura escolarizada?’

1.2.3 - Objetivos da investigação

O presente projeto de investigação tem cunho exploratório, com intuição de aproximar-se de um fenómeno educativo complexo e de suas implicações, sendo, portanto, o objetivo geral, compreender e analisar a Escola a Tempo Inteiro, por meio dos discursos especializados, dando maior visibilidade aos riscos e possibilidades de uma escola em tempo integral.

Nesse sentido, foram definidos como objetivos específicos: i) compreender, na ótica dos discursos oficiais e dispositivos legais, o programa Escola a Tempo Inteiro; ii) analisar, através dos discursos especializados, os impactos socioeducativos do aumento do horário escolar; iii) perceber os riscos e as possibilidades em relação à implementação das AEC nas escolas do 1º CEB.

1.3 - A opção metodológica da pesquisa documental

A utilização de documentos para a pesquisa (neste caso em particular, documentos escritos) pode ser de suma importância porque podem extrair-se por meio deles informações valiosas que possibilitam o entendimento do objeto de estudo, contextualizando-o historicamente e socioculturalmente (Sá-Silva et al 2009).

Nessa perspectiva as monografias, dissertações e teses acadêmicas constituíram-se o ‘objeto de estudo’, ou seja, as fontes principais dos dados, por serem materiais escritos, elaborados academicamente e com consistência científica. De acordo com o mesmo autor (idem: 64), “fontes desta natureza [monografias, teses e dissertações] podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas.” De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008: 157) “não basta saber que tipos de dados serão recolhidos” é necessário “circunscrever o campo de análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”. No próximo item, discutiremos sobre o campo de análise e a sua justificação para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

1.3.1 - Campo de análise e sua justificação

Delimitados o objeto de estudo e as fontes utilizadas para compreender o objeto de estudo, passamos agora à definição do campo de análise.

Reforçamos a ideia de que a técnica utilizada para coleta de dados da presente investigação foi pautada numa pesquisa documental e numa estratégia bibliográfica, não só para verificar a evolução da ETI em Portugal a partir de estudos já realizados, mas também para compreender essa evolução e tentar dar uma resposta aproximada às questões levantadas a priori. Dessa forma, a pesquisa documental e bibliográfica foi “meio e fim” (Filho e Filho, 2013: 64).

Para fazer a análise dos discursos especializados sobre o objeto de estudo, recorreu-se, *on-line*, aos repositórios abertos das universidades de Portugal, para levantar os trabalhos acadêmicos já feitos sobre Escola a Tempo Inteiro, do ano 2006 até o ano de 2013 (a pesquisa foi feita no ano de 2014, tendo sido selecionado o ano de 2013 como data final).

Foram levantados 86 trabalhos acadêmicos ao nível de Licenciatura, Pós-graduação, Mestrado e Doutoramento, em dez repositórios acadêmicos descritos a seguir. No entanto, as informações detalhadas dos trabalhos encontram-se nos apêndices (ver CD).

Quadro 5 - Levantamento dos trabalhos acadêmicos

Instituição	Trabalhos ao nível de Licenciatura e Pós-graduação	Trabalhos ao nível de Mestrado	Trabalhos ao nível de Doutoramento
Universidade Lusófona do Porto		02	
Escola Superior de Educação Paula Frassinetti	03		
Universidade da Madeira		04	
Universidade de Coimbra		06	
Universidade Católica Portuguesa		07	
Universidade Aberta		07	
Universidade de Aveiro		08	
Universidade do Minho		13	01
Universidade de Lisboa		16	01
Universidade do Porto	03	14	01
TOTAL	06	77	03

Tem-se consciência de que o levantamento dos trabalhos acadêmicos, nesta investigação, é considerado uma amostra, pois se sabe que há limitações nas pesquisas *on-line* e também que muitos outros trabalhos foram feitos sobre o tema que não estão contemplados.

1.4 - Os métodos de recolha de informação

A recolha dos dados é um dos aspectos mais importantes da pesquisa empírica por que devem ser pertinentes para a compreensão do objeto de estudo. Sendo assim, e corroborando com essa afirmação, Quivy e Campenhoudt (1998: 185) esclarecem que

“A escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho”

Dessa forma, compreendendo a influência da recolha de dados nos resultados da investigação, optou-se pela pesquisa bibliográfica e, para a análise dos dados, escolheu-se a análise de conteúdo, pois entende-se que são mais coerentes com os propósitos e objetivos da investigação.

1.4.1 - Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica constitui a primeira fase de levantamento da literatura e, quando é utilizada com uma finalidade de estudo, são necessários critérios minuciosos para o desenvolvimento, a seleção e o foco da investigação. (Filho e Filho, 2013).

Na presente investigação, utilizamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico e técnico para uma maior aproximação do objeto de estudo (ETI) na tentativa de apresentar os resultados para as questões levantadas. De acordo com os mesmos autores, a pesquisa bibliográfica “é meio, porque permite se chegar até a base teórica, e é fim, porque é por meio dela que serão retirados os dados e/ou informações para serem analisados como forma de apresentar resultados” (idem: p. 64).

Segundo essa perspectiva, serão apresentadas, a seguir, as etapas para a realização da pesquisa, tendo como base, o autor Gil (2008):

- a) Formulação do problema: já descrito anteriormente.
- b) Elaboração do plano de trabalho, que consistiu num estudo sobre os conceitos de educação integral, escola contemporânea e infância e das implicações de uma escola a tempo inteiro.
- c) Identificação das fontes: foram consultados documentos oficiais do Ministério da Educação de Portugal e do Brasil, livros, artigos e trabalhos acadêmicos (ao nível de graduação, pós-graduação, mestrado e doutoramento).
- d) Localização das fontes e obtenção do material: a localização do material escrito foi feita em bibliotecas e através dos repositórios acadêmicos via *Internet*. Sobre a localização das fontes, foram encontrados, na fase inicial desta pesquisa, 86 trabalhos acadêmicos (monografias, teses e dissertações) sobre o tema Escola a

Tempo Inteiro nos repositórios de algumas universidades de Portugal. Os 86 trabalhos foram categorizados por assunto e, em seguida, categorizados por palavras-chaves que permitiram fazer uma redução e uma seleção prévia dos materiais que tinham mais proximidade com a problemática levantada.

- e) Leitura do material: a leitura do material realizou-se no princípio com um caráter exploratório para possibilitar a seleção dos materiais mais pertinentes ao objeto de estudo. Em seguida, foi feita uma leitura mais seletiva e aprofundada nas partes que mais interessaram. Na sequência, foi feita uma leitura analítica, com o fim de organizar e sumariar as informações buscando a compreensão do objeto de estudo, bem como as respostas às questões de pesquisa e, para finalizar, realizou-se então uma leitura interpretativa, aprimorando os resultados obtidos com a leitura analítica.
- f) Confeção de fichas de leitura: constituíram as anotações do material lido e interpretado, sendo realizada a matéria-prima da investigação da análise de conteúdo a partir das matrizes entendidas como categorias a priorizar.
- g) Redação do texto: que se espera estar configurado pela expressão literária do raciocínio desenvolvido durante a pesquisa e que foi sendo elaborado e reajustado conforme os objetivos esperados numa dissertação de mestrado e de acordo com as normas e regras exigidas pela FPCEUP.

O intuito da escolha dessa metodologia de recolha de dados foi obter o maior número de informações possíveis e conhecimentos sobre o objeto de estudo, objetivando a construção de dados empíricos novos, ou seja, novos conhecimentos, além de tentar dar uma resposta às questões iniciais suscitadas, a partir de materiais escritos. Segundo Gil (2008: 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado”, e, no caso da presente pesquisa, como já colocado, os trabalhos acadêmicos foram as fontes principais de análise.

1.5 - A análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação

A organização, tratamento e interpretação das informações empíricas recolhidas representaram a fase final da investigação e da produção do discurso científico proposto. Conscientes de que é um processo que “constrói-se e consolida-se à medida que os dados

vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (Afonso, 2005: 118) acautelamos para que também isso fosse acontecendo nesse exercício de análise e interpretação dos discursos consultados, analisados e sistematizados, buscando não uma resposta no sentido causa-efeito, mas no sentido da plausibilidade, que, segundo Campibél (1978 *in* Lessard-Heibert, 1994: 132)

“... é o objetivo que convém atribuir à investigação social. Pretende-se persuadir o leitor de que os dados apoiam corretamente as asserções formuladas, e de que os esquemas de generalizações que emergem do conjunto dos dados são, seguramente, aquilo que o investigador afirma serem”.

Segundo Afonso (2005), a avaliação dos dados centra-se em três critérios: i) fidedignidade, que se refere à qualidade externa dos dados ‘efetivamente’ recolhidos; ii) validade, referente à qualidade interna, ou seja, a relevância da informação em relação ao conhecimento que se pretende produzir; iii) representatividade, que consiste em avaliar se os sujeitos e os contextos selecionados (no caso os trabalhos académicos) representam a população referida (trabalhos feitos no âmbito do objeto de estudo).

A análise de conteúdo pressupõe ainda a elaboração de um conjunto de procedimentos para permitir assegurar a fidedignidade, validade e representatividade da investigação. Foi, portanto, importante a determinação da orientação da pesquisa, de acordo com alguns procedimentos: i) definição dos objetivos e do enquadramento teórico orientador da pesquisa; ii) construção de um *corpus*; iii) definição das categorias; iv) definição de unidades de análises (Vala, 1994).

Os procedimentos anteriormente descritos fizeram parte deste trabalho, sendo alguns já expostos anteriormente. Seguimos então para o sistema de categorização.

1.5.1 - Sistema de categorização

A partir do levantamento dos trabalhos académicos, feito nos repositórios de algumas universidades portuguesas, (configurando-se assim a primeira parte da recolha de informações e obtenção do material para a análise), algumas questões serviram para a apreciação desses trabalhos, sobretudo:

- i) nos objetos de análise e problemáticas escolhidos nos trabalhos académicos;
- ii) nas quadros teóricos conceituais mobilizados e construídos nos trabalhos;
- iii) nas opções metodológicas utilizadas;

iv) nas considerações finais ou conclusões desses estudos.

Como não foi possível analisar os 86 trabalhos acadêmicos levantados, optou-se por fazer uma categorização por palavras-chaves/assuntos para, após essa seleção prévia, obterem-se os trabalhos com mais proximidade às problemáticas levantadas.

A busca por palavras-chaves na pesquisa bem como na categorização para a seleção de trabalhos a serem analisados justifica-se porque muitas vezes elas são o núcleo de um texto que encerra conceitos e ideias relevantes e também, muitas vezes, configuram-se como o alicerce dos textos.

Foram levantadas 253 palavras categorizadas por assunto. No entanto, sentiu-se uma dificuldade nessa primeira categorização porque alguns trabalhos acadêmicos não apresentavam as palavras-chaves nos repositórios *on-line* das universidades, mas apresentavam assuntos ou resumos, que serviram para a categorização a seguir apresentada.

Quadro 6 - Categorização por palavras-chaves/assunto

Categorias	Subcategorias	Frequência
Organização estrutural da ETI (política, administração, supervisão, avaliação...)	1º Ciclo do Ensino Básico	21
	Administração educacional	12
	Administração local	1
	Autarquias	3
	Avaliação (programa e educação)	3
	Coadjuvação à monodocência	1
	Descentralização da educação	8
	Escola a Tempo Inteiro	9
	Gestão escolar	3
	Governança	1
	Municipalização	2
	Planejamento e administração da educação;	2
	Política educativa	7
	Regulação	2
Supervisão	3	

	Relação escola-governo	1
	<i>Outsourcing</i>	1
Total		80
Atividades de enriquecimento curricular (articulação pedagógica, organização...)	Atividades de enriquecimento curricular	46
	Apoio pedagógico	2
	Atividades extracurriculares	8
	Atividades escolares	2
	Atividades física e desportiva	4
	Biblioteca	1
	Educação artística	1
	Educação musical	5
	Ensino do inglês	6
	Expressão plástica	1
	Organização das AEC	2
	Professores das AEC	1
	Articulação pedagógica	3
Continuidade	1	
Total		83
Ensino- aprendizagem	Aprendizagem	6
	Construção do conhecimento	1
	Desempenho escolar	1
	Dificuldade de aprendizagem	1
	Sucesso escolar	2
	Socialização	1
Total		12
Currículo	Desenvolvimento curricular	7
	Articulação curricular	1
	Gestão e currículo	1
	Currículo oculto	2
Total		11
	Concepção/papel de professor	2
	Desenvolvimento profissional	1

Professores/prática pedagógica	Formação profissional	3
	Perspectiva dos professores	1
	Professores	3
	Prática pedagógica/mediação/orientação	4
	Inovação pedagógica	2
	Projeto educativo	2
Total		18
Alunos/crianças/infância	Alunos	9
	Crianças	7
	Jovens	1
	Sociologia da infância	1
Total		18
Famílias/encarregados da educação	Família/pais	3
	Relação escola-família	4
	Resposta social às necessidades das famílias	1
Total		8
Componente de apoio à família	Lúdico	2
	Lazer	1
	Tempo livre	3
	Criatividade	1
	Jogos	1
	Rotinas de vida	1
Total		9
Comunidade	Relações escola-comunidade	1
	Poder local	1
	Cultura local	1
	Territorialização	1
Total		4
Sociedade	Representações sociais	2
Total		2
Outras	Dislexia, Artes visuais, Ciências	8

	da Educação, independência de mobilidade, linguagem, Tecnologia da informação, abuso sexual.	
Total		8
Total geral		253

Observa-se, a partir dessa tabela, que os temas mais estudados nos trabalhos acadêmicos pesquisados foram em relação às AEC. Essas atividades, como já mencionados, constituem a operacionalização do aumento da jornada escolar, por isso talvez, tenha sido o tema mais abordado nos trabalhos.

Em seguida, o tema mais abordado foi em relação à questão política, administrativa e organizacional da Escola a Tempo Inteiro. A ETI em Portugal, é um novo paradigma escolar para o 1º CEB instituído pelo ME; por isso, muitas mudanças ocorreram nas questões estruturais envolvendo recursos (físico, humanos), financiamentos, parcerias, etc.. e que foram focos de interesse como temas de muitos trabalhos.

As questões pedagógicas, embora não tanto relevantes como temas dos trabalhos, estão contempladas em todos, senão na maioria, porque a ETI e sua operacionalização através das AEC, envolve o processo ensino-aprendizagem, práticas docentes e currículos.

As questões sociais do aumento da jornada escola também fizeram parte como temas de alguns trabalhos, bem como as questões da infância e ludicidade.

Embora fazendo parte de uma pequena parte dos trabalhos, as questões sobre escola e comunidade apareceram como temas de alguns trabalhos.

Essa análise foi feita somente para mostrar os assuntos mais estudados nos trabalhos acadêmicos levantados e a frequência com que aparecem (nas palavras-chaves/assuntos). Pode-se notar que o tema mais abordado são as AEC e suas implicações, ficando a parte pedagógica (práticas, currículo, ensino-aprendizagem) com pouca ênfase. No entanto, há uma limitação em relação a essa afirmação porque os trabalhos não foram analisados na íntegra.

Após essa primeira classificação, foram escolhidos alguns trabalhos para serem estudados com mais profundidade e observar suas relações com as questões norteadoras da pesquisa, na busca de uma resposta para a pergunta de partida da pesquisa: ‘A escola a tempo inteiro está colaborando para a formação integral dos alunos do 1º CEB ou

configura-se, através desse novo paradigma, como uma escola preocupada somente com a cultura escolarizada?

Os trabalhos selecionados receberam uma codificação para facilitar a análise e a localização na grelha. São eles:

Quadro 7 - Trabalhos acadêmicos (Ta) selecionados

Código	Autor/a	Título	Ano – Universidade	Palavras-chave/assunto
Ta1	Soares, Paula Maria da Rocha	Implementação das actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB: perturbações no seu funcionamento	2009 UP	1º CEB; desenvolvimento curricular.
Ta2	Magalhães, Raquel	Actividades de enriquecimento curricular: Dos princípios e fundamentos às vozes dos “actores de terreno”	2010 UP	Aprendizagem; práticas educativas.
Ta3	Babo, Ana Cristina Ribeiro Macedo de	Escola a Tempo Inteiro: contextos intrínsecos	2010 UP	Educação das crianças; 1º CEB; socialização; actividades extracurriculares; sociologia da infância.
Ta4	Pereira, Maria Manuela Machado Teixeira Resende	Vários percursos, uma escolha: implementação das actividades de enriquecimento curricular no município do Porto, desafios e oportunidades	2013 UP	AEC.
Ta5	Santos, Rosa Maria Nunes dos	Pontes entre nós : a articulação docente no 1º CEB : um contributo para a aprendizagem	2012 LUSÓFONA	Prática pedagógica; articulação entre os professores de turma e professores das AECs; melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º CEB.
Ta6	Sequeira, Jorge Manuel Gonçalves	Atividades de Enriquecimento Curricular: a participação das	2012 LUSÓFONA	Organização e gestão das AECs; resposta social às necessidades das famílias.

		autarquias na sua implementação e dinamização		
Ta7	Santos, Ângelo Manuel de Carvalho	Actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB: Estudo de caso	2009 AVEIRO	Administração do ensino; atividades escolares; desenvolvimento do currículo; avaliação da educação; Ensino básico 1º ciclo.
Ta8	Queirós, Catarina Figueira	A organização das atividades de enriquecimento curricular	2012 AVEIRO	Política educativa; administração do ensino; descentralização da educação; atividades extracurriculares; 1º CEB.
Ta9	Antunes, Maria Cristina Antas de Barros	A escola a tempo inteiro na perspectiva das crianças	2009 CATÓLICA - Lisboa	ETI; AEC; criança; lúdico.
Ta10	Pires, Maria Elisabete Fonseca Gonçalves	Mudança de Paradigma nas Atividades de Enriquecimento Curricular: Um estudo numa escola de Coimbra	2009 COIMBRA	AEC; enriquecimento curricular, projeto educativo.
Ta11	Costa, Anabela de Jesus Oliveira Faria da	As Atividades de Enriquecimento Curricular na voz dos alunos. Um estudo exploratório com alunos do 4º ano	2012 MINHO	AEC; alunos.
Ta12	Costa, Andréa Filipa da Silva	Uma medida de Política Pública: Escola a Tempo Inteiro	2012 LISBOA	Organização Educativa; Políticas Públicas e Curriculares; Implementação; Perceções/representações; Monitorização/avaliação; Escola a Tempo Inteiro.

Percebe-se que o assunto ‘atividades de enriquecimento curricular’ (AEC) aparece nas palavras-chaves de seis trabalhos académicos, porque é a operacionalização do aumento da jornada escolar. No entanto, após a leitura ‘flutuante’ dos trabalhos, observou-se que o assunto aparece como tema central em praticamente todos eles. Foram selecionados, ainda, trabalhos com temas variáveis, mas incidindo, sobretudo, sobre aspectos sociais e pedagógicos da Escola a Tempo Inteiro.

Após a seleção dos trabalhos acadêmicos a serem analisados, foi feita uma leitura de caráter exploratório para selecionar informações pertinentes ao objeto de estudo e, em seguida, uma leitura mais seletiva, analítica, influenciada agora pelos objetivos da pesquisa (descritos anteriormente), com o fim de organizar e resumir as informações buscando a compreensão do objeto de estudo, bem como as respostas da pesquisa e uma leitura interpretativa, aprimorando os resultados obtidos com a leitura analítica.

As leituras foram norteadas pelas categorias construídas *a priori*, a partir da “interação entre o quadro teórico de partida, os problemas concretos que pretende [pretendeu-se] estudar e o seu plano de hipóteses [neste caso são as questões norteadoras]” (Vala, 1995: 111). De acordo com o mesmo autor (idem.: 110-111) “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender”.

As seguintes categorias nortearam a leitura dos trabalhos acadêmicos e a seleção dos fragmentos do conteúdo (objetos de análise): o aumento da jornada escolar no 1 CEB, como uma resposta social às famílias; a natureza das AEC; o aumento da jornada escolar como recuperação do fracasso escolar. As subcategorias foram criadas a partir das leituras desenvolvidas durante o processo de investigação

Categoria I: O Despacho nº 12 591/2006 tem como um dos principais objetivos justificar o aumento da jornada escolar: “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”. Esse objetivo serviu como primeira categoria para a análise das teses e dissertações.

Quadro 8 - Primeira matriz de análise de conteúdo

Categoria I	Subcategorias
Adaptação dos tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias	- Ênfase na dimensão escolar
	- Ênfase na dimensão social (guarda e acompanhamento das crianças)
	- Ênfase na dimensão lúdica recreativa

Categoria II: No mesmo despacho, há uma afirmação de que “esses tempos” considerados como o alargamento do horário escolar operacionalizado pelas AEC devem ser

“pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. De acordo com isso, foi planejada a segunda categoria de análise.

Quadro 9 - Segunda matriz de análise de conteúdo

Categoria II	Subcategorias
As AEC como uma oportunidade pedagogicamente rica e complementar das aprendizagens associadas à aquisição das competências	- Sobreposição da forma escolar sobre o tempo livre das crianças
	A natureza das AEC e o enriquecimento do currículo
	- A natureza das AEC e a diversidade das ofertas: igualdade de oportunidades
	- A natureza das AEC e a uniformização das ofertas educativas
	- A dimensão lúdica e recreativa
	- A importância da formação integral dos alunos

Categoria III: O Despacho nº 14.753/2005 traz em seu conteúdo “tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso” e suscitou a terceira categoria de análise.

Quadro 10 - Terceira matriz de análise de conteúdo

Categoria III	Subcategorias
Recuperação do fracasso/insucesso escolar na relação com os padrões europeus	- Complementação da oferta curricular: ênfase no reforço da Matemática e do Português no tempo curricular
	- Ênfase no apoio ao estudo/reforço escolar no tempo extra curricular
	- Oferta do Inglês desde o 1 CEB

As unidades de registros foram selecionadas, sobretudo, a partir das inferências e das conclusões dos autores dos trabalhos de suas pesquisas e que tiveram como recolhas principais de dados: entrevistas e inquéritos, não são por isso, generalizáveis a todo sistema de ensino português.

São apresentadas,, no próximo capítulo, as tabelas com as categorias de análise, as unidades de registro e a discussão dos dados.

CAPÍTULO V – Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Neste capítulo, apresentam-se os dados, a análise e a interpretação. Para a discussão dos dados (interpretação), buscaram-se, no suporte teórico, conhecimentos para uma análise mais aprofundada e fundamentada sobre o objeto de estudo. Apresentam-se, para finalizar cada análise, algumas considerações preliminares com algumas inferências.

Após a coleta dos dados, mais concretamente a leitura dos trabalhos acadêmicos selecionados, no presente capítulo ocupamo-nos da apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos. Para Afonso (2015:111),

“A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção do conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação.”

O tratamento dos dados (material empírico qualitativo) teve início com a leitura flutuante das dissertações selecionadas para identificar as informações pertinentes para a compreensão do objeto de estudo e responder à questão norteadora da pesquisa “A escola a tempo inteiro está colaborando para a formação integral dos alunos do 1º CEB ou configura-se, através desse novo paradigma, como uma escola preocupada somente com a cultura escolarizada?”

Para isso, como já foi descrito, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo dos discursos acadêmicos recolhidos nos repositórios das diferentes universidades portuguesas, sendo essa recolha, e posterior análise, baseadas em técnicas de categorização.

A organização dos trabalhos levantados (86 trabalhos acadêmicos) por temas e assuntos configurou-se por ser a primeira categorização. Após essa organização, foi feito um levantamento por palavras-chaves/assunto facilitando a seleção dos trabalhos acadêmicos que serviram de material empírico (ver quadro nº 7).

As categorias de análise (figuras 8, 9 e 10) foram feitas *a priori*, de acordo com os eixos norteadores da pesquisa: função social da escola, dimensão das AEC e recuperação do atraso escolar. Houve a necessidade de serem ainda criadas subcategorias, para melhor se organizarem as análises de cada uma delas, diretamente ligadas às categorias principais. Assim, a apresentação dos resultados será estruturada a partir dessa divisão categórica e

das suas subcategorias, criadas em função dos objetivos e das questões norteadoras da pesquisa e das leituras exploratórias do material recolhido.

Como mencionado anteriormente, as leituras e análises se pautaram, prioritariamente, nas considerações finais e conclusões feitas pelos autores dos trabalhos acadêmicos. Em todas as pesquisas analisadas, observaram-se abordagens qualitativas, tendo como principal metodologia o estudo de caso e as recolhas de dados, também, em sua maioria, feitas mediante entrevistas e questionários.

Os dados estão apresentados com o apoio das tabelas onde aparecem: as categorias de análise, subcategorias de análise e as unidades de registros. As unidades de registros (frases retiradas dos trabalhos acadêmicos) foram referenciadas por categorias e subcategorias. Foram feitas três tabelas e, em cada uma, situaram-se os propósitos principais da ETI (categorias), descritos nos Despachos nº 14.753/2005 e nº 12.591/2006. As subcategorias apresentadas nas grelhas foram construídas a partir: i) dos objetivos da pesquisa; ii) das questões norteadoras; iii) das leituras dos trabalhos acadêmicos. Para uma compreensão mais profunda das tabelas serão apresentadas, após as análises e interpretação dos dados, breves considerações preliminares.

Ressalte-se que as unidades de registros, foram extraídas dos trabalhos de investigação analisados, e nelas estão contempladas as considerações dos pesquisadores bem como de pais/professores e outros participantes.

1 - Dimensões do aumento do horário escolar

Uma das questões que norteiam o estudo é perceber, através dos trabalhos acadêmicos, as diferentes dimensões que o aumento da jornada escolar representa principalmente para as famílias.

Esse aumento da jornada escolar implica um aumento de vida escolar das crianças. As escolas do 1º CEB passaram a funcionar até às 17h30, com ofertas curriculares e de enriquecimento curricular (AEC) por, pelo menos, 8 horas diárias. Embora algumas atividades de enriquecimento curricular sejam facultativas, as famílias acabam deixando os filhos/as nas escolas no período integral, por motivos laborais ou outros (não levados em consideração neste trabalho). Desse modo, muitas crianças ficam o dia institucionalizadas e muitas vezes, como já vimos, com atividades formais o dia inteiro, restando pouco tempo para infância.

Quadro 11- Dimensões do aumento do horário escolar (categoria I)

Categoria I	Subcategoria	Unidade de registo
<p>Adaptação dos tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias</p>	<p>Ênfase na dimensão escolar</p>	Ta3 “ a redução de tais actividades e acções de carácter quase exclusivamente curricular”
		Ta4 “pais (...) valorizavam o carácter formativo e de preparação no domínio de cada AEC”
		Ta7 “provoca uma redução drástica nos tempos e nas vivências familiares (...) desta forma, grande parte de vida útil das crianças decorre nos espaços escolares”
		Ta11 “aumento de concentração, memorização e adaptação a diferentes metodologias e ‘personalidades’”
		Ta12 “se confunde com o alongamento da educação formal”
	<p>Ênfase na dimensão social (guarda e acompanhamento das crianças)</p>	Ta1 “horário das escolas mais compatíveis com as necessidades das famílias”
		Ta2 “muitas vezes [AEC] são encaradas como mera guarda/custódia (...) [há quem diga que funcionam como “armazém”] e de entretenimento de meninos” fala de um coordenador das AEC de uma escola
		Ta3 “aspectos principais (...) a guarda das crianças na escola durante o período laboral dos pais”
		Ta4 “pais (...) sem desvalorizarem (...) a função de guarda dos filhos”
		Ta6 “que corresponde à maioria das necessidades das famílias e que são bem aceites “ (uma autarquia – destaque nosso)

		Ta7 “ uma boa solução para o preenchimento dos tempos livres” (opinião dos pais)
		Ta7 “ resposta “a uma necessidade das famílias perante o desacerto de horário verificado entre os tempos de trabalho dos pais e os tempos da escola”
		Ta10 “constituírem uma resposta social às necessidades dos encarregados de educação”
		Ta11 “Aos alunos é exigido um maior tempo de permanência na escola para acompanhar os horários dos pais”
	Ênfase na dimensão lúdica e recreativa	Ta2 “ não se pode nunca esquecer o caráter lúdico das AEC, isto é, pretende-se que as crianças aprendam com as AEC mas enquanto brincam, de uma forma natural e divertida”
		Ta8 “por isso é incentivado o desenvolvimento de atividades lúdicas com estratégia chamativas”
		Ta9 “algumas das AEC’s constituíam espaços em que brincavam – TIC, Ginástica, Filosofia, Ciências”
		Ta11 “os alunos gostam de as frequentar, pois as consideram interessantes, importantes e divertidas”

A primeira categoria de análise surge com essa preocupação de perceber a preocupação com a qualidade do tempo ‘a mais’ que as crianças estão ficando na escola.

Percebe-se, através da tabela (quadro 11), que a maior preocupação é com a guarda das crianças em lugar seguro. Isso é um fator muito importante para as famílias. Tendo em vista a necessidade de todos os membros (inclusive as mulheres) exercerem trabalhos laborais, cresceu a preocupação em ‘deixar’ os filhos em local seguro; portanto, o aumento

da jornada escolar é uma mais valia para as famílias. Percebe-se, por isso, que a maioria das unidades de registros apresenta um valor positivo do aumento da jornada escolar em relação à dimensão social da ETI.

Muito embora haja essa mais valia para as famílias, existe uma preocupação com a qualidade desse tempo em que as crianças ficam na escola, onde aparece em uma unidade de registro, a comparação da escola (componente de apoio à família) com um ‘depósito’ de crianças (Ta2). Além disso, outra questão interessante a destacar é a exigência, hoje em dia, de que a criança acompanhe o horário do trabalho dos pais ficando mais tempo na escola e não o contrário, os pais se adaptarem aos ‘tempos’ das crianças (Ta11).

Relativamente à preocupação com a ênfase escolar sobre o tempo livre das crianças, as questões destacadas não são tão positivas quanto a primeira questão abordada. Há uma grande preocupação com o excesso de atividades curriculares formais que reduz o tempo da infância e o tempo com as famílias (Ta3, Ta7, Ta12).

Embora o aumento do horário escolar seja visto de forma negativa pela imposição ao aluno de ‘mais’ atividades formais, há também a valorização dessas atividades para a formação dos alunos (Ta4), no sentido de favorecer mais aprendizagem, pois o caráter das atividades de componentes de apoio às famílias, como já vimos, é de ‘enriquecer’ o currículo.

Em contraposição às críticas em relação ao caráter formal e ao tempo alargado que as crianças ficam na escola, destaca-se a importância da dimensão lúdica que pode e deve ter esse aumento do tempo escolar. Não obstante, essa preocupação apareceu, mais diretamente, somente em quatro dos trabalhos analisados (Ta2, Ta8, Ta9, Ta11). Quanto a isso, devemos ter clareza de que as críticas levantadas sobre o caráter escolar do aumento da jornada escolar e o excesso do tempo que as crianças estão passando na escola, remetem-nos à imaginação de outro modelo escolar, mais leve, mais lúdico, mais prazeroso. Supõe-se então, que essa preocupação esteja presente, indiretamente, nas outras unidades de registros já abordadas.

1.1 - Considerações preliminares

Parece muito evidente que um dos propósitos do Despacho 12.591/2006 que suscitou a primeira questão norteadora do quadro analisado de “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”

está sendo cumprido, se não totalmente, mas está servindo como uma resposta social para as famílias.

Contudo, pelas críticas analisadas presentes nos trabalhos acadêmicos estudados, muitas questões merecem reflexões na busca de uma melhor qualidade desses tempos ‘a mais’ que as crianças ficam prioritariamente dentro dos muros da escola. Prioritariamente, mas não necessariamente. O despacho supracitado sugere que as atividades de apoio às famílias podem ser trabalhadas em outros espaços comunitários e devem ter caráter lúdico. No entanto, após as análises e a leitura dos autores que escreveram sobre o assunto, percebemos que tais atividades são, na sua grande maioria, implementadas dentro das próprias escolas, muitas vezes em salas de aula e de forma escolarizada. Sabemos, entretanto, das dificuldades, muitas vezes impostas até pelo Ministério da Educação por meio das orientações, que as escolas enfrentam nas organizações dos tempos e dos espaços no âmbito do aumento da jornada escolar.

Diante disso, fica claro que a hegemonia da dimensão escolar sobre os tempos das crianças está fazendo com que a infância seja subtraída, e a vida escolarizada, ampliada, alterando os “‘tempos de vida’ das crianças pelo aumento do ‘tempo de aluno’” (Pires, 2014:96 – destaque do autor).

Uma forma de superação dessa sobreposição do tempo escolar sobre as AEC, Pereira (2013:56) afirma, que essas “poderiam assumir (...) um papel “menos escolarizante” e mais adaptado à educação não formal, valorizando novas formas de exploração do mundo e de “promoção da criatividade”. Essa reflexão feita pela autora é muito pertinente, pois valoriza a educação não formal como uma ‘saída’ para que as atividades de enriquecimento curricular não tenham o formato escolar, podendo assim, colaborar para que os tempos alargados que as crianças passam na escola, favoreçam a formação integral, em todas as dimensões: lúdica, cultural, artística, etc. Sobre essa questão, Pires (2014:69) coloca a educação não formal como “oportunidades de aprender sem ser ensinado” e que podem/poderiam ser “um caminho para a reinvenção da escola”. (Canário *cit in* Pires, 2014:69).

Os autores citados no parágrafo anterior defendem que a escola deve abrir espaço para a educação não formal como uma outra forma de aprendizagem, assim como Cosme e Trindade defendem os Centros Locais de Educação Básica, como uma outra forma de configurar a escola, valorizando os espaços locais e atividades extra escolares (não formal) como já visto no capítulo III.

Para concluir e como uma reflexão à preocupação inicialmente posta em relação ao aumento da jornada escolar – qualidade do tempo que as crianças estão ficando na escola - concordamos com Cosme e Trindade (2006:20) afirmarem: “o que as meninas e os meninos deste país menos precisam, neste momento, é de mais escola. Necessitam certamente de uma escola melhor, mas isso é mais difícil de construir”.

2 - A natureza das atividades de enriquecimento curricular

As AEC foram introduzidas em todo 1º CEB pelo Despacho nº 12.591/2006, que dispõe sobre o horário de funcionamento dos estabelecimentos, bem como a oferta de atividades de enriquecimento curricular. De acordo com o despacho, tais atividades devem incidir sobre os domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico, da comunicação, do meio, de solidariedade, e voluntariado e da dimensão europeia da educação, são gratuitas e com carácter facultativo.

O normativo mais recente que dispõe sobre as atividades de enriquecimento curricular é o Despacho nº 8683/2011. Nesse documento, foi introduzida uma nova atividade de enriquecimento curricular: Atividades Lúdico-Expressivas, as quais “devem integrar uma ou mais formas de expressão artística nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação”. Essas atividades, diferentemente das outras, têm carácter rotativo e podem ser selecionadas pelos alunos.

A característica lúdica das AEC não está somente relacionada à AEC implementada pelo despacho supracitado; esse cariz já acompanha os princípios das atividades de enriquecimento curricular desde as suas sinalizações, em 2001, com o Decreto-Lei nº 6/2001. Esse decreto-lei dispõe que sejam oferecidas atividades de enriquecimento do currículo “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” (Artigo 9º).

Diante do exposto, diversidade de oferta e frequência facultativa/obrigatória, apresenta-se a seguir, a categoria II e análise, com a abordagem da natureza das AEC: escolarizada, lúdica, enriquecedora do currículo, como oferta para igualdade de oportunidade, como promotora da formação integral.

Quadro 12 - Natureza das atividades de enriquecimento curricular (categoria II)

Categoria II	Subcategoria	Unidade de registro
<p>As AEC como uma oportunidade pedagogicamente rica e complementar das aprendizagens associadas à aquisição das competências</p>	<p>Sobreposição da forma escolar sobre o tempo livre das crianças “hiperescolarização” e cansaço</p>	<p>Ta3 “realça-se o excessivo tempo que as crianças passam na escola, a sobrecarga de trabalho e a possibilidade do aumento do <i>stress</i> e da violência nos alunos”</p>
		<p>Ta3 “menos positivo (...) ao tempo que as crianças passam na escola”</p>
		<p>Ta8 “depois de cinco horas letivas (...) falta (...) de concentração”</p>
		<p>Ta12 “as representações das professoras (...) mencionam que existe excesso de carga horárias (...) [alunos] manifestam fraca concentração e saturação/cansaço (...) originando problemas comportamentais”</p>
	<p>A natureza das AEC e o enriquecimento do currículo</p>	<p>Ta10 “existe uma evidências dos benefícios das AEC (...) no enriquecimento do currículo dos alunos”</p>
<p>A natureza das AEC e a diversidade das ofertas: (des) igualdade de oportunidades</p>	<p>A natureza das AEC e a diversidade das ofertas: (des) igualdade de oportunidades</p>	<p>Ta 2 “proporciona igualdade de oportunidades (...) acesso a um conhecimento mais alargado e diversificado”</p>
		<p>Ta2 “realço a convergência dos entrevistados (...) considerando-a muito importante, quer para as famílias quer para as crianças”</p>
		<p>Ta3 “aspecto positivo a igualdade de oportunidades que as AEC’s oferecem a todos os alunos”</p>
		<p>Ta3 “potencialidades (grifo nosso) (...) a possibilidade de oferecerem experiências</p>

		educativas diversificadas e de contribuírem para o esbater de diferenças de oportunidades”
		Ta8 “A oferta das atividades é obrigatória, mas a frequência por parte dos alunos é facultativa, o que leva a desigualdades em termos de aquisição de competências e vivências”
		Ta11 “ possibilitando desta forma o ‘acesso’ a todas as crianças a atividades que até então estariam reservadas só a quem as podia pagar”
		Ta12 “os alunos que provém de meios sociais desfavorecidos beneficiam de um conjunto de experiências educativas”
		Ta12 “satisfação face à oferta educativa”
	A natureza das AEC e a uniformização das ofertas educativas e a formatação ao modelo escolar	Ta2 “as AEC (...) não devem ser entendidas como “um apêndice na vida escolar das crianças” (...) podendo, até no futuro, ser desenvolvidas como actividades curriculares inseridas no Currículo do 1º CEB”
		Ta2 “parece-me claro que as AEC, enquanto espaço/tempo de formação não escolar se devem estruturar e desenvolver na base de uma concepção curricular”
		Ta3 “sem que se verifique aumento na qualidade de ensino”
		Ta3 “certa uniformidades, o que parece contrariar toda a retórica subjacente à afirmação da autonomia das escolas”
		Ta3 “menos positivo (...) à função educativa dos mesmos [tempos]”
		Ta11 “A maior parte das vezes estas

		atividades decorrem dentro da sala de aula”
		Ta11 “a ‘formatação’ das AEC ao modelo de aula tradicional parece inevitável”
		Ta12 “o apoio financeiro concede mais vantagens em detrimento de outras atividades”
	A dimensão lúdica e recreativa das AEC	Ta8 “por isso é incentivado o desenvolvimento de atividades lúdicas com estratégia chamativas”
		Ta9 “algumas das AEC’s constituíam espaços em que brincavam – TIC, Ginástica, Filosofia, Ciências”
		Ta11 “os alunos gostam de as frequentar [AEC], pois as consideram interessantes, importantes e divertidas”
		Ta2 “ não se pode nunca esquecer o caráter lúdico das AEC, isto é, pretende-se que as crianças aprendam com as AEC mas enquanto brincam, de uma forma natural e divertida”
	A importância da formação integral dos alunos	Ta1 “a promoção de uma melhor formação pessoal e integral dos alunos”
		Ta10 “existe uma evidência dos benefícios das AEC (...) na promoção do desenvolvimento global”
		Ta12 “os professores valorizam atividades (...) como expressão dramática, atividades desportivas várias e as TIC”
		Ta 2 “todos os sujeitos entrevistados concordam que as AEC são muito importantes na formação global das crianças (...) um espaço promotor de aprendizagens diversificadas”

		Ta 2 “as AEC são muito importantes na formação global das crianças considerando-as como um espaço promotor de aprendizagens diversificadas”
		Ta2 “deve proporcionar o desenvolvimento pessoal social e cognitivo das crianças, numa lógica de enriquecimento da sua formação global”

Percebe-se que essa tabela tem mais fragmentos de textos (unidades de registros) do que o quadro anterior. Isso se deve ao fato de serem, as AEC, a operacionalização do aumento da jornada escolar. Portanto, tornam-se alvo de muitas investigações, análises e interpelações.

A frequência das AEC supõe mais tempo na escola e menos tempo livres para quem as frequenta. No entanto, pela formatação escolar em que as AEC estão organizadas (como vimos anteriormente), pode levar a uma ‘hiperescolarização’ e cansaço, como podemos perceber pelas unidades de registros do quadro 12, onde é realçado o aumento do *stress* e da violência nas crianças, pelo excessivo tempo que as elas ficam na escola, bem como o excesso de trabalhos [escolares] (Ta3), a falta de concentração e o cansaço que podem originar problemas de comportamento (Ta8, Ta12).

Além desses aspectos, verificam-se algumas críticas em relação à uniformização das ofertas das AEC e a formatação ao modelo escolar. Quanto a isso, é ressaltado o apoio financeiro mais vantajoso para algumas AEC (Ta12), contrariando a autonomia das escolas (Ta3), a mesma função educativa das atividades curriculares (Ta3) e o espaço da sala de aula como ‘privilegiado’ para a ocorrência das AEC (Ta11).

No entanto, embora as críticas à formatação do modelo escolar sobre as AEC sejam relevantes, há quem as defenda que são curriculares/escolares, com as afirmações de que elas podem, no futuro, serem desenvolvidas como atividades curriculares, inseridas no currículo do 1º CEB (Ta2). Não obstante, essa proposta vem contrariar o que muitos autores apontados nesta pesquisa defendem: que as AEC sejam trabalhadas de forma lúdica, prazerosa, não escolar, e que seja desenvolvida em outros espaços comunitários. Ora, se as AEC fizerem parte do currículo, serão então afirmadas como atividades escolares sujeitas às avaliações e aos deveres de casa.

Com as questões seguintes, pretendemos verificar a dimensão lúdica e recreativa das AEC, no que diz respeito à valorização dessa dimensão na prática (de acordo com as investigações levantadas). Embora alvo de muitas reflexões nos trabalhos de autores que escrevem a respeito das AEC, essa dimensão foi pouco encontrada nos textos analisados. Em dois trabalhos, foi vista a ludicidade como uma dimensão importante a ser trabalhada nas AEC (Ta8 e Ta2). Sob o ponto de vista de alunos pesquisados em uma escola, algumas AEC constituíam-se espaços em que brincavam (Ta9) e, em outra escola pesquisada, foi constatado que os alunos gostam de frequentá-las, porque as consideram divertidas, interessantes e importantes (Ta11). A partir das considerações dos alunos, nota-se que há algumas práticas que consideram o caráter lúdico das AEC tornando-as interessantes e, por isso, as crianças sentem prazer em frequentá-las (quando dizem que gostam). Relativamente a essa questão, Antunes (2009: 86) em sua investigação sobre a ETI no ponto de vista das crianças, levanta uma reflexão: se estamos diante de um processo de “naturalização” da forma escolar onde as crianças (pesquisadas) gostam da escola porque não têm outras alternativas, ou se realmente a escola promove o bem-estar das crianças, sendo assim um lugar propício às aprendizagens e às atividades lúdicas.

Um dos princípios da oferta das AEC com o aumento da jornada escolar é da igualdade de oportunidades com a oferta de atividades diversas para todos e de forma gratuita. Essa dimensão das AEC foi bem referenciada nos trabalhos de forma positiva, como sendo - ou vir a ser (Ta3) - uma oportunidade para as crianças terem acesso ao conhecimento ampliado (Ta2); igualdade de oportunidades (Ta3); benefício de um conjunto de experiências educativas para as crianças vindas de famílias socialmente desfavorecidas (Ta11, Ta12). Ressalte-se, que, contrariamente às referências positivas descritas acima, a oferta das AEC pode ser também vista como uma forma de desigualdade devido à frequência facultativa, o que pode levar as crianças a não acederem em igualdade à diversidade de “aquisição de competências e vivências” (Ta8), ou seja, as crianças, pelo fato das AEC serem facultativas, terão aprendizagens diferentes – ou desiguais - no seguimento dos anos subsequentes escolares.

Com as questões apresentadas, pretendeu-se essencialmente mostrar, mediante as investigações acadêmicas analisadas, as dimensões das AEC que estão sendo valorizadas nas escolas, para assim refletir sobre as potencialidades das AEC na contribuição da formação integral/plena das crianças, como preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, como um dos princípios gerais da educação.

Tendo em vista a predominância das unidades de registros que consideram as AEC como promotoras do desenvolvimento global/integral das crianças (Ta1, Ta10, Ta2) ou como potenciadora (Ta2), parece-nos que as AEC estão de acordo ao princípio expresso no despacho que as implementou de serem tempos “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens”. No entanto, salientamos também que essa visão das AEC como promotora/potenciadora da formação integral das crianças, não foi muito discutida nos trabalhos analisados, pois aparece somente em quatro dos trabalhos, podendo tornar-se por isso, um ponto a ser discutido nos trabalhos feitos no futuro.

2.1 - Considerações preliminares

As dimensões das AEC analisadas no quadro 12 mostram que (de acordo com os trabalhos apreciados) existe uma sobreposição do modelo escolar sobre os tempos não escolares das crianças, gerando/podendo gerar assim problemas: comportamentais (TA12); violência e *stress* (TA3); falta de concentração (TA8, Ta12); cansaço (Ta12). Embora tenham sido evidenciados muitos problemas causados pelo demasiado tempo que as crianças ficam na escola, verificou-se em um trabalho (Ta10) a existência de benefícios das AEC no enriquecimento curricular, em que é justificado como uma oportunidade no acesso a novas aprendizagens não contempladas no currículo. Relativamente a essa questão, muitos autores concordam, como Neves (*cit in* Queirós, 2012:34), afirmando que as atividades de enriquecimento não são “uma mera resposta organizada às necessidades das famílias, mas antes uma oportunidade de estimular o gosto e empenho das crianças pelas mais diversas actividades que possam preencher qualificadamente o seu tempo livre”. Para Cosme e Trindade (2007:18-19), as escolas podem cumprir uma função social educativa inestimável para as famílias e para as crianças, oferecendo novas atividades educativas, com o propósito de preencher os tempos livres das crianças; no entanto, interpelam se “é desejável ou se é necessário que o espaço e tempo de educação formal seja alargado”. Os autores afirmam, ainda, que as orientações apresentadas no despacho em relação às escolhas e organizações das AEC as remetem mais para “um conjunto de iniciativas que têm mais a ver com actividades curriculares e de complemento curricular do que (...) com actividades de animação dos tempos livres” corroborando assim com a ideia apresentada em alguns trabalhos analisados sobre a formatação das AEC no modelo escolar (Ta12,

Ta3, Ta11) e o risco de “hiperescolarização da vida das crianças que frequentam (...) as atividades de enriquecimento curricular” (idem: 18) no 1º CEB.

Sendo as AEC, predominantemente voltadas à formatação escolar, (como vimos anteriormente), fica claro que o caráter lúdico e prazeroso não está sendo devidamente valorizado nas AEC ou em todas as AEC. No entanto, verifica-se essa característica em algumas delas, como: as TIC, Ginástica, Filosofia, Ciências; mas em outras não, como é o caso do ensino de Inglês, apoio ao estudo e música que os alunos entrevistados disseram que “são aulas a sério” (Ta9). Essa ‘desvalorização’ do caráter lúdico, fazendo das AEC ‘aulas a sério’ faz com que as “*crianças que habitam os alunos*” (Ferreira e Oliveira *cit in* Pires, 2014:65, destaque do autor) sejam esquecidas e a infância não seja considerada “como um ciclo de vida específico e singular” Cosme e Trindade (2007: 83).

Relativamente à dimensão das AEC como uma garantia de igualdade de oportunidades, é (como já referimos) apontada com uma visão muito positiva, sobretudo por oferecer atividades diversificadas para as crianças que antes não tinham oportunidades de vivenciá-las, porque atividades desse caráter (Inglês, Música, etc..) eram oferecidas somente por instituições particulares mediante pagamento. Mas Cosme e Trindade (2006:20), em relação a essa questão de serem oferecidas atividades diversificadas para todos e, sobretudo, para aqueles que não tinham acesso por dificuldades financeiras, alertam para uma questão importante que pode estar contribuindo para a (des) igualdade em que “os mesmos de sempre, aqueles que afinal nunca têm opção, vejam sua infância e sua educação penalizadas pelo processo de crescente institucionalização educativa das suas vidas”.

Sobre o ensino do Inglês, ficou evidente, pelas análises, a boa aceitabilidade por pais e professores, sendo até proposto que integrem ao currículo do 1º CEB. Sobre isso, Cosme e Trindade (2007) sugerem que o ensino de Inglês deverá vir a integrar o currículo dos 3º e 4º anos do 1º CEB pela importância assumida pela língua inglesa no mundo contemporâneo.

As questões apresentadas sobre as dimensões das AEC faz-nos refletir sobre a formação integral, que deveria permear todas as atividades escolares, contribuindo para o desenvolvimento pleno/integral das crianças, e para a formação da sua cidadania no presente e no futuro. Isso nos faz pensar que, apesar desses pressupostos se encontrarem presentes em muitos estudos e leis nacionais, esbarra no modelo hegemônico de uma educação prioritariamente moldada para os conteúdos escolares, muitas vezes

descontextualizados, que só apontam para o sucesso escolar, sem garantir que contribua igualmente para o sucesso na vida.

3 - Recuperação do ‘atraso escolar’ dos alunos portugueses em relação ao padrão europeu

Nos últimos anos, como superação do “atraso” escolar dos estudantes portugueses, em relação aos padrões europeus (Despacho nº 14.753/2005), foram implementadas medidas urgentes e racionais influenciadas pela divulgação, diagnósticos e recomendações de relatórios internacionais para recuperação desse atraso (Ferreira e Oliveira, 2007). Uma das medidas é a ETI, que “surge inserida num ‘pacote’ de ‘políticas de valorização do 1º ciclo do ensino básico’” (Pires, 2014:47). Além disso, esse nível de ensino foi apontado por vários estudos desde a década de 1990 com problemas pedagógicos, organizacionais e administrativos e já estava sinalizada a necessidade de propostas sociais e políticas. (idem, 2014).

Em relação à medida ETI (nosso objeto de estudo), ela abrange muitas outras medidas para serem levadas a cabo, mas nós vamos nos centrar, nessa categoria de análise, apenas nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular (essas últimas como operacionalização do aumento da jornada escolar) que foram reorganizadas com o objetivo de cumprir o objetivo acima citado.

Quadro 13 - A oferta curricular e de enriquecimento curricular para a recuperação do 'atraso' escolar (categoria III)

Categoria III	Subcategoria	Unidade de registro
Recuperação do fracasso/insucesso escolar na relação com os padrões europeus		Ta3 “a percepção dos inquiridos (...) valoriza mais a dimensão do complemento curricular do que propriamente as experiências sociais e culturais das crianças”
		Ta3 “saber livresco, memorizado, relegando-se para plano secundário domínios decisivos

		de formação pessoal e social dos sujeitos”
Complementação da oferta curricular: ênfase no reforço da Matemática e do Português no tempo curricular		Ta11 “desvalorização e diminuição do tempo dedicado à área das Expressões, aumentando o tempo dedicado às disciplinas consideradas mais importantes”
		Ta12 “maioritariamente, os Encarregados de Educação consideram que as AEC elevam a qualidade de tempo escolar (...) atividades complementares do currículo quem promovem a melhoria dos resultados”
		Ta12 “maioritariamente [pais] qualifica[m] as atividades de Formação Cívica, Apoio ao Estudo, Informática, Inglês e Educação Física (...) complementam o currículo e contribuem par ao sucesso escolar”
		Ta12 “apresentado-se mais como um complemento curricular”
Ênfase no apoio ao estudo/reforço escolar no tempo extracurricular		Ta3 “tem mais a ver com o sucesso escolar dos alunos do que (...) outras atividades (...) necessárias ao seu desenvolvimento e formação”
		Ta11 alunos “revelam preocupação com a preparação para o futuro e com a avaliação, quer sejam os ‘testes’ ou as ‘provas de aferição’”
		Ta12 professores “referem que o apoio ao estudo deveria ser dirigido apenas à alunos que têm dificuldades de aprendizagem”
		Ta3 “aspectos principais a destacar a aprendizagem do inglês”

Oferta de Inglês desde o 1 CEB	Ta4 “incoerência (...) se defende a necessidade de partilha de informação ao nível dos dois primeiros ciclos de escolaridade (...) com carácter facultativo da frequência do inglês”
	Ta9 “As crianças consideram que estas atividades [Inglês, Música e Apoio ao Estudo] são <i>aulas a sério</i> ”
	Ta12 “consideram [pais] que o Inglês deveria ser integrado ao programa do 1º Ciclo”

Com o aumento da jornada escolar, as áreas curriculares nucleares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) ganharam maior importância, e outras áreas foram transferidas para o componente extracurricular/não-curricular, ficando o professor titular voltado apenas para as áreas do ‘currículo duro’. (Pires, 2014). Dessa forma, algumas áreas curriculares foram subtraídas em valor e tempo, ficando como atividades de enriquecimento curricular e, muitas vezes voltada para a continuação da forma escolar no período que deveria ser de atividades não escolares.

A primeira questão do quadro 13, revela (através das entrevistas/questionários feitos pelos investigadores dos trabalhos académicos analisados) que muitos pais e educadores das escolas pesquisadas dão importância às atividades de enriquecimento curricular (que são a operacionalização do alargamento do horário escolar) como complemento do currículo promovendo melhoria e sucesso escolar (Ta3 e Ta12). Talvez isso se deva ao fato de as atividades do complemento do horário serem trabalhadas como disciplinas curriculares, inclusive os alunos consideram a maioria dessas atividades como “aulas a sério” (Ta9).

No entanto, há também uma preocupação em relação às dimensões pessoais, culturais, sociais e artísticas que, muitas vezes, não são valorizadas pelas áreas curriculares (Ta3 e Ta11) e uma crítica em relação à sobreposição escolar nas AEC (Ta3).

É muito relevante a preocupação revelada pelos alunos (de uma escola pesquisada) em relação às avaliações e consideram as aulas de apoio importantes para o sucesso nas provas e no futuro (Ta11). Já os professores pesquisados (em outra escola) acreditam na

importância das aulas de apoio somente para as crianças que apresentam dificuldades em aprender (Ta12).

Relativamente à oferta do ensino de Inglês no 1º CEB, houve uma avaliação positiva nos trabalhos pesquisados que abordaram esse assunto, e até questionou-se o motivo de deixá-lo como atividade facultativa (Ta4), e também a sugestão de que essa atividade faça parte do componente curricular (Ta12).

De acordo com essas unidades de registros extraídas dos trabalhos acadêmicos, ressalta-se a importância dada por pais, professores e alunos às atividades não curriculares como complemento das atividades curriculares e que proporcionam um maior sucesso escolar para os alunos. No entanto, visualizaram-se opiniões opostas, em que as atividades de enriquecimento curricular deveriam favorecer a educação integral, ou seja, serem trabalhadas valorizando outras dimensões além das curriculares, como a cultural, social, artística e experiências pessoais. Sobre o ensino de Inglês existe uma preocupação que os alunos aprendam uma segunda língua, desde os primeiros anos, que ela deveria fazer parte do currículo e não ser facultativa como propõe o programa ETI.

3.1 - Considerações preliminares

O aumento do horário escolar foi instituído nas escolas do primeiro ciclo para serem períodos “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (Despacho nº 12.591/2006). As atividades curriculares tiveram seus tempos reorganizados, determinando que “as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básico e para o desenvolvimento de competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio” (Despacho 19.575/2006).

Diante disso, na categoria apresentada, tentamos perceber as ênfases dadas ao aumento da jornada escolar: como reforço do currículo e como apoio ao estudo no tempo extracurricular. Além disso, procurou-se constatar também a importância que tem o ensino de Inglês, que se configura por outra implementação importante para o sucesso escolar dos alunos portugueses.

Verifica-se uma preocupação das famílias, professores e alunos em relação ao sucesso escolar e às avaliações, revelando por isso uma importância dada às atividades a mais como complemento curricular e não como atividades ‘ricas e complementares’. Isso

mostra que o modo como as escolas vêm trabalhando tais atividades está sendo bem aceito nas escolas, talvez por se configurarem, desse modo, como uma extensão do que já é feito, do que já é conhecido, ou seja, a forma escolar. Isso nos remete à questão já pontuada na categoria acima: a dificuldade de mudar, e de construir uma outra forma de trabalhar senão a escolar.

Embora, a preocupação maior seja com a formação escolar propiciada também pelas atividades que compõem o aumento escolar, há críticas importantes que vão contra o formato ‘disciplinante’ que elas apresentam. Alguns autores (dos trabalhos acadêmicos analisados) defendem que as atividades do complemento da jornada escolar sejam trabalhadas de uma forma que valorize o desenvolvimento pleno, e integral das crianças, nas múltiplas dimensões do ser humano.

Como já vimos anteriormente, esses tempos ‘a mais’ devem incidir sobre o domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico, ambiental, de solidariedade e voluntariado, da dimensão europeia de educação e devem contemplar atividades de caráter facultativo e de natureza “eminentemente” lúdica, cultural e formativa (Despacho nº 8683/2011; Decreto-Lei nº 91/2013). No entanto, os mesmos despachos formatam essas atividades no modelo escolar pelos motivos que também já vimos: habilitação profissional dos ‘professores’, prioridade para alguns domínios, etc., e não priorizando, assim, a formação plena e harmoniosa como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O aumento do horário escolar para as crianças do 1º CEB, em vez de favorecer atividades culturais, lúdicas, artísticas, esportivas, entre outras, está pautado, como vimos, na forma escolar: disciplinarizada por tempos, conteúdos, avaliações, orientações... e isso parece “sacrificar a infância como um ciclo de vida específico e singular” (Cosme e Trindade, 2007:83). As crianças que ficam institucionalizadas o dia inteiro, dentro dos muros das escolas, precisam ter tempos livres para brincarem, para descansarem, para se expressarem. E será que as escolas estão preocupadas com essas necessidades infantis? O aumento do tempo escolar foi criado para além da resposta social, como uma forma de oportunizar a todos atividades que antes eram propiciadas para apenas uma camada da população (as famílias que podiam pagar). Concordamos que estão sendo oferecidas atividades diversificadas nas escolas, no entanto, formatadas nos moldes das atividades curriculares. Desse modo, está se oferecendo ‘mais do mesmo’ e o ofício de aluno passou a ser a tempo inteiro.

CAPÍTULO VI - Considerações finais

Como referido na apresentação desta dissertação, este estudo foi realizado a partir da análise de dissertações de mestrado, produzidas em instituições universitárias portuguesas e realizadas no âmbito da problemática da Escola a Tempo Inteiro, com o intuito de perceber quais as principais implicações pedagógicas e sociais resultantes do aumento da jornada escolar.

Consideramos que este trabalho contribuiu, ainda que de forma modesta, para valorizar os estudos académicos, produções, habitualmente, pouco valorizadas nas investigações educativas como material empírico.

Nesta pesquisa, foram analisadas doze dissertações no âmbito do Mestrado, a partir dos resultados obtidos e das considerações finais apresentadas e agora, em tempo de encerramento final do texto, pudemos verificar que as opções teórico-metodológicas que nortearam a investigação se confirmaram como bastante adequadas para a consecução dos objetivos propostos.

A pesquisa documental pautada numa estratégia bibliográfica permitiu o acesso às fontes pertinentes (entre as quais os referidos trabalhos académicos) e possibilitou uma visão alargada do processo de implementação da Escola a Tempo Inteiro e das implicações que teve essa alteração do modelo escolar para os envolvidos, sob a ótica dos discursos especializados. O levantamento desse material escrito, sobre o tema mobilizado, suscitou também leituras especializadas e a produção de algumas reflexões críticas, que foram sendo apresentadas, acerca das possibilidades e riscos do aumento da jornada escolar.

Reconhecemos que esse tipo de estudo, e este também, apresentam algumas limitações, uma vez que se trata de realizar um estudo bibliográfico a partir de materiais escritos, podendo trazer por isso, algumas interpretações ou dados coletados e processados de modo equivocado. No entanto, o fato de serem trabalhos académicos - com preocupações de caráter científico e metodológico - e tratados como fontes de análise, tornaram essa preocupação atenuada. Outra limitação que reconhecemos difícil de ultrapassar foi em relação à cronologia dos trabalhos analisados, já que se optou por selecionar trabalhos feitos a partir do ano de 2006 (ano em que foi implementada a ETI em Portugal) e até o ano de 2013 (porque o levantamento foi feito no ano de 2014). Devido a essa delimitação, alguns trabalhos recentes, talvez importantes, não foram contemplados como fonte de análise.

Consciente dessas limitações, reconhecemos que os trabalhos analisados resultantes de pesquisas acadêmicas e que tiveram como metodologias empíricas a realização de estudos de casos, entrevistas e questionários localizados e as considerações feitas à partir dos mesmos, não poderão ser considerados como verdades generalizáveis para todos os contextos, mas poderão servir de grande utilidade para a produção de reflexões sobre as questões apontadas.

Como principais considerações do estudo produzido, podemos destacar:

- a pertinência desse novo modelo educativo para as famílias;
- as implicações do aumento do tempo escolar sobre o tempo livre das crianças;
- as alterações curriculares como umas das medidas propostas para a diminuição do insucesso escolar.

Discorreremos, em seguida, sobre cada um dos destaques referidos.

Em relação ao propósito do Programa Escola a Tempo Inteiro de “adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”, percebeu-se que o aumento da jornada escolar está servindo como uma resposta social, tendo em vista as considerações positivas quanto à guarda das crianças em local seguro e o preenchimento dos tempos livres, através das atividades de enriquecimento curricular encontradas nos trabalhos acadêmicos. Embora a maioria dessas considerações tenha sido positiva, considera-se que algumas tiveram um caráter crítico, apontando o aumento da jornada escolar como um fator redutor dos tempos e das (con)vivências familiares, e também foi considerado como uma simples forma de guardar as crianças nos espaços escolares. Julgamos essas duas últimas questões muito pertinentes e podem ser relevantes como objeto de estudo para trabalhos futuros.

Verificamos que o aumento da jornada escolar trouxe uma nova dinâmica para as escolas e famílias, em especial para as crianças que frequentam as atividades de enriquecimento curricular. O tempo livre passou a ser submetido ao tempo escolar, diminuindo dessa forma os “tempos de vida das crianças” (Pires, 2014:96) e aumentando “os tempos de aluno” (idem). Muitas vezes a “natureza eminentemente lúdica” (Decreto 91/2013) e os tempos “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens” (Despacho 12.591/2006) não estão contemplados nessas ‘horas a mais’ que as crianças permanecem nas escolas. As AEC acabam, dessa maneira, sendo um “alargamento do tempo formal” (Cosme e Trindade, 2007:19).

Essa sobreposição do modelo escolar sobre as atividades de enriquecimento curricular acarreta ainda outros riscos para as crianças que as frequentam, como a

“hiperescolarização” (Cosme e Trindade, 2007:18), e podem ainda criar “situações de maior tensão, algo que, com o período de permanência na escola a aumentar e sem tempo para brincarem livremente, pode tornar-se ainda mais presente” (Santos et al, 2011:71).

Essas questões levantadas sobre as implicações do aumento da jornada escolar na vida das crianças convidam a repensar uma forma de organização curricular, como por exemplo, o projeto dos ‘Centros Locais de Educação Básica’, já apresentado no presente estudo. Ressalte-se ainda que, dentro de uma proposta de valorização da “infância como um ciclo de vida específico e singular” (Cosme e Trindade, 2007: 83), espera-se que as atividades implementadas para completar a jornada ampliada sejam “realizadas numa perspectiva lúdica e não como mais horas de aulas através de uma pedagogia próxima do brincar que tem por base a teoria do lazer: descansar, divertir e desenvolver” (Salgado *cit in* Pires, 2012: 91-92).

Com as questões seguintes, pretendemos apresentar as alterações curriculares no 1º CEB como uma das medidas previstas para a diminuição do insucesso escolar. Tais alterações centraram-se na determinação de vinte e cinco horas de trabalho semanal para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e na implementação das AEC como atividades “complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (Despacho nº 12.591/2006). Entre essas atividades, estão o ensino de Inglês e o apoio ao estudo (atividades obrigatórias na oferta, mas facultativas para a frequência). Desta forma – e de acordo com as considerações já apontadas no estudo - podemos ponderar que o sucesso escolar está associado ao aumento do tempo na escola e não na qualidade do tempo que as crianças passam na escola.

Diante disso, e de acordo com esse novo desenho educativo, espera-se que os alunos, ficando o dia inteiro na escola com atividades escolarizadas e ministradas por professores, tenham mais sucesso escolar e aprendam mais. De acordo com o estudo realizado, percebeu-se que o modo como as escolas estão a trabalhar dentro desse modelo pedagógico está sendo bem aceite nas escolas, pelos pais/encarregados da educação, alunos e professores, muito embora existam algumas críticas. Talvez por se configurar como uma extensão do que já era feito, do que já era conhecido, ou seja, a manutenção da forma escolar. Isso nos remete à questão já pontuada anteriormente: a dificuldade de mudar, de construir uma outra forma de trabalhar senão a ‘forma escolar’.

Voltando à questão levantada sobre a recuperação do atraso escolar do sistema educativo português, em relação aos padrões europeus (Despacho nº 14.753/2005) e que suscitou a reflexão sobre o aumento da jornada escolar para a superação do insucesso

escolar, percebemos que essa medida apresenta algumas vulnerabilidades sociais e pedagógicas, como: cansaço, hiperescolarização, AECs formalizadas, etc. e que podem não estar favorecendo esse objetivo. No entanto, essa é uma questão que necessita, possivelmente, de um estudo extensivo, levando em consideração e/ou comparando as avaliações que mostraram o sistema educativo português como problemático, tendo em vista os padrões europeus e as avaliações feitas até os dias de hoje. Sendo este um estudo exploratório, priorizaram-se algumas questões, cujo objetivo maior, é a possibilidade de contribuir para uma melhor compreensão do objeto de estudo, e, portanto, poder contribuir para investigações futuras que possam abordar essa questão de forma mais aprofundada.

As considerações apresentadas em todo o corpo do estudo não tiveram o propósito de ir contra o aumento da jornada escolar, pois, como já vimos, está sendo uma resposta social importante para as famílias que não tinham onde deixar os filhos nos horários laborais, mas também porque está favorecendo um outro tipo de ofertas pedagógicas diferenciadas para todos os alunos de forma gratuita e generalizada.

Com as questões apresentadas, pretendeu-se refletir, sobretudo, sobre a qualidade das atividades que estão compondo esse aumento escolar, e se elas estão realmente contribuindo para o sucesso das crianças, sucesso que não se deve restringir exclusivamente, ao âmbito escolar, mas também contemplá-lo para a vida.

Poderíamos dizer que este trabalho de investigação revela que a Escola a Tempo Inteiro é permeada por vulnerabilidades sociais e pedagógicas que remontam a um modelo escolar sobreposto ao tempo não escolar, configurando uma escola preocupada, sobretudo, com a formação acadêmica e não com as outras dimensões da formação humana.

Contudo, revelou igualmente que a Escola a Tempo Inteiro possui grandes possibilidades, já que este estudo mostra também que o aumento da jornada escolar tem potencialidades, entre as quais: favorecer ofertas pedagógicas diferenciadas para todos os alunos como uma forma de contribuir para maior igualdade social considerando que o modelo atual da Escola a Tempo Inteiro (ETI), necessita de ‘ajustes’ para realmente cumprir com o objetivo maior da educação: favorecer formação integral e de qualidade para todos.

Como último apontamento, e como consideração final, espera-se que a realização deste estudo possa servir de ponto de partida para outros estudos, no âmbito da Escola a Tempo Inteiro, a fim de possibilitar um aprofundamento das temáticas apresentadas, além de servir de inspiração para outras interpelações.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. 1ª ed. Porto: Asa.

Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. 2ª Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, Maria (2009). *A escola a tempo inteiro na perspectiva das crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica, Lisboa, Portugal.

Arroyo, Miguel (2008). A infância interroga a Pedagogia. In Sarmento, Manuel & Gouvea, Maria Cristina (Orgs.). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp.119-140).Rio de Janeiro: Vozes.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, Robert. & Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bolívar, Antonio (2015). *El mejoramiento de La escuela: líneas actuales de investigación y supervisión*. Texto policopiado entregue na aula.

Brasil. Ministério da educação (2013). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília. Retirado em junho de 2014 de <http://educacaointegral.org.br>.

Brasil. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação – PNE*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em junho de 2014.

Brasil. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358. Acesso em junho de 2014.

Canário, Rui (2005). *O que é a escola? um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cara, Daniel (2014). Plano Nacional de Educação. *Ultima Instância*. Retirado em junho de 2014 de

<http://ultimainstancia.uol.com.br/conteudo/noticias/71412/educadores+criticam+destino+d e+recursos+do+pne+para+o+setor+privado.shtml>

Casagrande, Renato (2014). Escola de tempo integral: Chegou seu tempo no Brasil? *Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica*, 8 (43), 8-9.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 (31), 7-18.

Coelho, Carina, Trindade, Rui (2008). *Actividades de enriquecimento curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”*. 1º Congresso Internacionalem Estudos da Criança (pp. 1-18). Braga.

Coelho, Ligia (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, 80 (83-96). Retirado em fevereiro de 2015 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>.

Corsaro, William (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Cortella, Mário (2009). *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez.

Cosme, Ariana (2014). Novos tempos e novos espaços. *Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica*, 8 (43), 30-42.

Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2006). “Escola a Tempo Inteiro? Não Obrigado”. *Página da Educação*, nº 162 (pp. 20-21). Retirado em junho de 2014 de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7323/2/85706.pdf>.

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

Ferreira, Fernando & Oliveira, Joaquim (2007). Escola e políticas educativas: Lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva. Florianópolis*, 25 (1), 127-148. Retirado em junho de 2014 de <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

Filho, Milton & Filho, Emílio (2013). *Planejamento da Pesquisa Científica*. São Paulo: Atlas.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, Antonio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.

Gouvea, Maria Cristina (2008). A infância interroga a Pedagogia. In Sarmento, Manuel & Gouvea, Maria Cristina (Orgs.). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp.97-118). Rio de Janeiro: Vozes.

Hadji, Charles & Baillé, Jacques (2001). *Investigação e educação: Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.

Leclerc, Gesuína & Moll, Jaqueline (2012). Educação integral em jornada diária ampliada: Universidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, 88(17-49). Retirado em maio de 2014 de <http://emaberto.inep.gov.br>.

Lessard-Heibert, Michelle (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Melo, Patricia (2014). Novos tempos e novos espaços. *Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica* 8 (43), 30-42.

Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Pereira, Maria Manuela (2013:56). *Vários percursos, uma escolha: Implementação das atividades de enriquecimento curricular no município do Porto, desafios e oportunidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Pires, Carlos (2012). *A “Escola a Tempo Inteiro” – Operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Pires, Carlos (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Portugal. Ministério da Educação e Ciência. *Base de dados de legislação da educação*. Disponível em <http://legisedu.sec-geral.mec.pt/>. Acesso em junho de 2014.

Queirós, Catarina (2012). *A organização das atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Aveiro, Aveiro, Portugal.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva.

Sá-Silva et al (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, ano 1 (1), 1-15. Retirado em junho de 2005 de www.rbhcs.com.

Santos, Paulo et al (2011). As actividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 45, (57-78). Retirado em fevereiro de 2015 de <http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia/indexes>.

Sarmiento, Manuel & Gouvea, Maria Cristina (Org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Silva, Alexandre (2012). *A escola a tempo inteiro em Portugal: um olhar sobre as diferentes concepções na Madeira, Açores e Continente*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Aveiro, Aveiro, Portugal.

Teixeira, Carla (2013). *A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: Do apoio à Família ao Sucesso Escolar e ao Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Vala, Jorge, Silva (1986) *Metodologias das Ciências Sociais*. in A .Santos e Pinto J. Madureira (orgs). Edições Afrontamento. (pp: 101-128)

Zucchetti, Dinora (2013). A educação integral no Brasil. *Educação & Realidade*.4, (1353-1360). Retirado em março outubro de 2014 de http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

Legislação consultada

Decreto nº 7.083/2010

Decreto nº 91/2013

Decreto-Lei nº 6/2001

Decreto-Lei nº 139/2012

Decreto-Lei nº 91/2013

Despacho nº 14.753/2005

Despacho nº 12.591/2006

Despacho nº 19.575/2006

Despacho nº 14 460/2008

Despacho nº 8683/2011

Despacho nº 9265-B/2013

Lei nº 46/1986

Lei nº 9.394/1996

Lei nº 10.172/2001

Lei nº 51/2012

Lei Ordinária nº 13005/2014

Portaria Interministerial nº 17/2007

Projeto de Lei nº 8035/2010