

As actividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos¹

Paulo Santos², Albertina L. Oliveira & Maria Isabel Festas³

Resumo

O presente estudo pretendeu investigar as possíveis influências que as actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico (AEC) exercem sobre os alunos que as frequentam, em particular ao nível dos comportamentos problemáticos que aqueles pudessem apresentar.

Para o efeito, delineou-se uma investigação quantitativa com um plano não experimental, comparativo-causal, com dois grupos independentes. A amostra envolveu 200 alunos (100 em cada grupo) de onze escolas da rede pública do Município de Coimbra, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, representando cinco dos nove agrupamentos existentes no 1.º ciclo do ensino básico.

Os resultados obtidos, depois de controladas diversas variáveis, permitem estabelecer associações significativas entre a frequência das AEC da rede pública e uma maior incidência de comportamentos problemáticos nos alunos.

Palavras-Chave: Actividades de Enriquecimento Curricular; Comportamentos problemáticos; 1º ciclo do Ensino Básico

Introdução

A Educação está em mudança em Portugal. Uma mudança que reside nas alterações curriculares, na gestão dos agrupamentos de escolas e em cada estabelecimento de educação e ensino. A legislação produzida abunda e o difícil é manter os actores — alunos, pais e encarregados de educação e professores —, que se distribuem

1 Este artigo retoma o trabalho feito no âmbito da dissertação de mestrado, realizada por Paulo Jorge Rodrigues da Costa Santos, sob orientação de Albertina Lima Oliveira e Maria Isabel Ferraz Festas

2 Professor na EB1 de Casconha, Agrupamento de Escolas Silva Gaio - pjrcsantos@gmail.com

3 Docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

neste palco, actualizados. A escolaridade obrigatória foi galgando níveis de ensino e prepara-se para abranger a educação pré-escolar.

É neste contexto que emergem as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais conhecidas por AEC. Inseridas numa estratégia para este nível de ensino, são enquadradas pela "parceria" de outras medidas, como o programa de generalização de refeições, o encerramento de escolas com menos de 10 alunos e o funcionamento, quase universal, daqueles estabelecimentos em horário "normal", para além da "experiência", que as antecedeu, consubstanciada no programa de ensino de inglês para os 3.º e 4.º anos.

Promovido para fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos, este programa teve – e tem –, por isso, o apoio quase incondicional dos pais, que vêem nele uma solução pouco dispendiosa, senão gratuita, para um período de tempo que, sendo "terra de ninguém", era assegurado por Centros de Actividades de Tempos Livres, nem sempre acessíveis, nem sempre de qualidade garantida.

Não podemos, no entanto, limitar-nos a uma leitura simples para avaliar uma medida que tão profundamente veio, por um lado, modificar o panorama das escolas, mas também, deve salientar-se, o dia-a-dia dos alunos.

E foi, em particular, esta perspectiva que mais despertou a nossa atenção. Tendo acompanhado a implementação do programa desde o primeiro momento, apercebemo-nos da profunda alteração que se verificava na ocupação dos alunos. E constatámos, também, outros aspectos, entre os quais o facto de alguns encarregados de educação que, ainda que não necessitassem de acompanhamento, para os seus educandos, durante aquelas horas, optavam por deixá-los na escola, fosse porque estes manifestavam esse desejo, fosse porque a percepção que os primeiros tinham era de que aquele tempo era *também escola*, era *também ensino*.

Apesar de corporizar, como tudo indicava, uma mudança significativa, o Programa não foi, não obstante as diversas análises estatísticas, verdadeiramente avaliado. Procuraram-se as opiniões dos pais, dos alunos, dos professores; analisaram-se os diplomas e a sua implementação, em particular o financiamento e as condições de trabalho dos docentes responsáveis; salientaram-se os elevados níveis de adesão ao programa e defendeu-se a "democratização" no acesso ao ensino do inglês, em particular. Mas nenhum estudo científico pareceu interessar-se pelos alunos. Algo que nos sentimos impelidos a fazer.

Que objectivos nos propomos, então, atingir? Que linha de investigação iremos seguir? Ainda que as AEC se possam fazer "sentir" a muitos níveis, preocupámo-nos em delimitar o objecto, centrando-nos no estudo da relação entre a sua frequência e os

comportamentos dos alunos, interessando-nos particularmente aqueles que, sendo considerados problemáticos, são referidos por muitos professores como decorrendo da natureza destas actividades .

Assim, começaremos por caracterizar as AEC e a sua implementação, referindo, também, a resposta social que aquelas procuram assegurar. Depois, percorremos os comportamentos problemáticos, definindo cada um dos conceitos e explicitando o objecto do nosso estudo. Analisaremos, posteriormente, os factores de risco que lhe estão associados, procurando estabelecer associações entre uns e outros e faremos uma leitura do papel reservado ao professor, no contexto destes comportamentos, bem como tentaremos situá-los na escola, enquanto espaço de interacção. De seguida, e estabelecendo relações com as AEC, procuraremos abordar a dinâmica escolar e a forma como esta se poderá relacionar com estes comportamentos, para além dos factores tempo e espaço, sugeridos, também, pela literatura. A descrição do estudo realizado, considerando a metodologia, sujeitos, procedimentos e instrumentos utilizados constitui o ponto seguinte, sendo, posteriormente, apresentados os resultados obtidos, a sua discussão e algumas conclusões consideradas pertinentes.

As Actividades de Enriquecimento Curricular

O Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho⁴, estabeleceu o funcionamento de actividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico, reorganizando este nível de ensino na quase totalidade das escolas da rede pública do país, nomeadamente ao nível da carga horária – de cinco para sete horas – e da distribuição da mesma, com as actividades lectivas a decorrer no chamado horário normal, entre as 9h00 e as 12h00 e as 13h30 e as 15h30.

Com este programa pretende proporcionar-se aos alunos o acesso a actividades que contribuam para o seu desenvolvimento global, não só numa perspectiva académica mas igualmente de cidadania, dando-lhes oportunidade de contactarem com outras actividades, tanto no campo das expressões como no do desenvolvimento físico e social, cativando-os e enriquecendo e diversificando a sua formação.

Criam-se, assim, condições para responder às necessidades prementes das famílias para assegurar a guarda dos seus educandos, muitas vezes sem possibilidade de recorrer aos Centros de ATL dado que, com o fim dos Acordos de Cooperação

⁴ Este diploma foi revogado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio e, posteriormente, pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, ainda que os princípios não tenham sofrido alterações, quanto à organização das actividades.

entre as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e o Estado, aquelas instituições viram-se impossibilitadas de prestar este serviço nos moldes em que o vinham fazendo, particularmente no que se refere aos custos suportados pelos agregados familiares.

As necessidades para uma ocupação do tempo pós-lectivo são, assim, uma realidade cada vez mais alargada, até porque, como refere Barreto (1996), uma das grandes transformações da sociedade portuguesa relaciona-se com a entrada da mulher no mundo do trabalho. Por outro lado, e com o aumento da idade necessária para a reforma, as famílias têm, hoje, cada vez mais dificuldades em encontrar soluções, no seu seio, que assegurem a guarda dos filhos.

Mas não só. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), tendo por base um Inquérito ao Emprego, referente ao 2.º semestre de 2005 (Público, 2009), 83,7% dos inquiridos não desejavam alterar a sua vida profissional e 13,4% manifestavam mesmo interesse em trabalhar mais e reduzir o tempo dedicado a cuidados das crianças; apenas 2,5% dos inquiridos desejavam trabalhar menos tempo. A estes factos junta-se, por fim, outro, não menos importante, referido por Freitas (2007), também com base em dados do INE: o aumento do número de divórcios que, não poucas vezes, origina a “criação” de famílias monoparentais.

Como sintetizam Cosme e Trindade (2007), as AEC configuram um serviço que responde “às necessidades com que, hoje, se confrontam muitas das famílias portuguesas”, podendo representar, por um lado, “uma política de equidade social, se contribuir para que [...] [os alunos] possam beneficiar de um [novo] conjunto de experiências educativas [...]” e, por outro, não desvalorizando “a dimensão educativa, [...] se esta favorecer a implementação de intervenções educacionais mais ricas e abrangentes” (p. 15). Quanto à oferta de actividades a desenvolver, elas são colocadas a dois níveis. O primeiro, englobando actividades de implementação obrigatória, inclui o ensino do inglês, destinado aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, e o apoio ao estudo, tendo como alvo todos os anos de escolaridade. O segundo, pelo contrário, apresenta um conjunto de outras actividades (outras línguas estrangeiras, actividade física e desportiva, ensino da música, outras expressões artísticas ou outras actividades que incidam nos domínios identificados), de entre as quais as entidades promotoras devem escolher as que irão implementar, ocupando os períodos de tempo em falta e mantendo o estabelecimento aberto, pelo menos até às 17h30.

À semelhança do que acontecera já com a expansão da educação pré-escolar, também no que concerne ao 1.º ciclo do ensino básico se privilegiam as câmaras municipais, assumindo estas a posição de parceiros preferenciais (90,1%) dos agrupamentos, enquanto entidades promotoras. O financiamento, por outro lado, varia consoante

as actividades desenvolvidas e é contabilizado em termos de montante por ano e por aluno, oscilando entre os 100,00 € e os 250,00 €⁵, sendo o montante máximo apenas atribuído se o conjunto das actividades propostas englobar o ensino do inglês, da música e a actividade física e desportiva.

Tendo, então, em conta os princípios orientadores afirmados pelo Despacho que criou este programa, poderemos supor que estamos, em boa parte, perante a aplicação de um modelo no qual serão tidos em conta o papel do aluno, as suas necessidades e os seus níveis de desenvolvimento, tal como a forma como são apresentadas as aprendizagens a realizar (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005). Tratar-se-á de um modelo destinado ao desenvolvimento global do aluno (Dias & Toste, 2005), conferindo-lhe algum protagonismo, centrando as actividades em “temas do dia-a-dia das crianças” (p. 7).

No entanto, e atentando nas orientações programáticas, que servem de base às actividades mais representativas, e com particular incidência no ensino do inglês e no apoio ao estudo, podemos constatar que, afinal, existe uma maior necessidade – senão mesmo obrigatoriedade – de planificação das actividades, sendo muito mais conduzidas pelo docente do que aquilo que a orientação dos princípios enunciados – e a sua própria designação de “enriquecimento curricular” – faria supor.

Parece esquecer-se, assim, que a ocupação de tempos com actividades lúdicas é uma necessidade que contribui, por si, para o desenvolvimento harmonioso da criança, nas múltiplas dimensões que dão corpo ao ser humano.

Por outro lado, e considerando alguns estudos até agora realizados, as entidades que os desenvolveram admitiram a existência de problemas relacionados com a flexibilização de horários, que permitem que as AEC alterem as actividades lectivas, e, também, com a qualidade dos espaços utilizados (e.g., CAP, 2007 e 2008; CONFAP, 2007 e 2007a; Freitas, 2007; SPRC, 2007).

Efeitos das AEC

Este programa pretende, em suma, dar cumprimento a duas linhas orientadoras. A primeira, com um cariz marcadamente social, procura assegurar que os alunos e as suas famílias possam ter acesso a um serviço que preenche os tempos livres para lá das actividades lectivas. A segunda, preferencialmente educativa, pretende criar a oportunidade para a frequência de actividades até aqui dispendiosas e inacessíveis

5 De acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, as comparticipações financeiras oscilam, agora, entre os 100 € e os 262,50 €, montantes não alterados pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho.

a grande parte dos alunos. No entanto, as AEC, nos moldes em que se encontram previstas, podem conduzir a efeitos não desejados, que convém, pelo menos, equacionar e analisar.

E destes sobressai o risco de hiperescolarização! Verdade que, como referem Cosme e Trindade (2007), o carácter facultativo deste programa parece impedir que se possa considerar este um risco real – quem não deseja frequentar simplesmente não se inscreve. No entanto, e considerando as necessidades familiares já elencadas, não serão muitos os agregados familiares que a ela poderão fugir.

Acerca deste mesmo risco pronunciou-se Pacheco (2006), referindo que as AEC se encontram “organizadas em regime normal (manhã ou tarde), e apesar de serem facultativas, [...] tornam-se obrigatórias para os alunos, transformando-se em actividades curriculares disciplinares” (p. 83).

Mas o que se pretende questionar aqui é muito mais as actividades que as integram, o modo como são enquadradas e geridas, bem como a carga horária a que conduzem. Como referem Cosme e Trindade (2007), “não se discute, então, se as escolas poderão albergar no seu seio novas valências educativas [...], o que se discute é se é desejável ou se é necessário que o espaço e o tempo de educação formal seja[m] alargado[s], a coberto do projecto da *Escola a Tempo Inteiro*” (pp. 18-19).

Como sugerem Coelho e Cavalieri (2002, citados por Pires, 2007), à implementação deste conceito parece estar subjacente “um tempo ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado”, acrescentando que estando “esta situação [...] reforçada pela introdução de uma “lógica mercantil” que conduz à escolha pelas autarquias [...] do “pacote” das três actividades que oferecem mais vantagens financeiras [...], favorece uma certa escolarização das AEC” (p. 79).

Mais do que espaços de carácter lúdico e lazer, este tempo, considerando as actividades escolares diárias e o desgaste a que os alunos estão sujeitos, torna-se, apenas, numa 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. Deveríamos, assim, adoptar uma estratégia que tomasse por base outro paradigma, como defende Fachada (2008), quando sustenta que “as crianças sentem necessidade de participar em actividades menos formais e mais divertidas em que possam brincar e fazer coisas diferentes” (p. 3), algo que, acrescenta, “os professores das AEC não estão a privilegiar [...] [não permitindo o] seu desenvolvimento integral” (p. 4), dando primazia às experiências e às vivências de cada um dos alunos, não descurando a hipótese de que possam sobrevir aprendizagens importantes.

De uma outra perspectiva, Santos (2003) sugere que “as AEC são uma oportunidade para promover uma melhor qualidade de aprendizagem, contribuindo para que

a educação se assuma como um processo de intervenção social, rompendo com o hábito e a rotina, pensando a escola de uma forma diferente” (p. 114).

Só que, como fomos salientando, nem a implementação “destas” AEC tem quebrado práticas antigas nem, muito menos, corresponde ao produto de vontades e gêneses locais. Não se trata apenas de ocupar o tempo dos alunos, algo que, de uma ou outra forma, aconteceria sempre. No entanto, não é nem pode ser indiferente a forma como ele é ocupado ou, se quisermos, aproveitado. E este espaço poderá, em última análise, condicionar a capacidade e a receptividade com que os alunos deveriam encarar as actividades lectivas.

Esta ocupação, queiramos ou não, acaba sempre por ter influência nos actores que mais de perto com ela convivem e para os quais ela é estruturada, ou seja, os alunos. De que forma se poderá fazer sentir, em termos do seu comportamento?

Os problemas comportamentais dos alunos, entendidos de forma lata, têm sido suficientemente abordados nos últimos tempos. Hoje mais do que ontem, eles fazem parte do nosso quotidiano, opinião defendida por vários autores, entre os quais Veiga (2007), quando refere que “o aumento dos comportamentos de indisciplina e violência tem vindo a ocorrer a passos largos, sobretudo nos últimos anos” (p. 9). Como salientam alguns autores (e.g., Amado, 2003; Lourenço & Paiva, 2004; Veiga, 2007), o problema repercute-se sobre alunos, professores, encarregados de educação e responsáveis políticos. E este traduz-se, muitas vezes, em situações que envolvem violência ou indisciplina.

O conceito de violência, por um lado, merece a concordância de vários autores (e.g., Fisher, 1994, citado por Veiga, 2007; Amado, 2004; Martins, 2007; Organização Mundial de Saúde, 2002) na assumpção de que a mesma obriga à existência de agressão física (ainda que sob diversas formas) ou psicológica. A indisciplina, por outro lado, é mais ampla no que respeita aos comportamentos que engloba, sendo entendida, por Veiga (2007), como “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p. 15). Amado (2004) contribui para este significado, quando refere que a “noção de indisciplina escolar aponta para comportamentos que põem em causa a prossecução das tarefas e actividades de ensino-aprendizagem, o são convívio e o respeito por um conjunto de deveres sócio-morais, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula” (p. 218). De acordo com Veiga (2007) ou Lourenço e Paiva (2004), a indisciplina poderá também ser considerada como disrupção escolar dos alunos, sendo, para o primeiro, genericamente “entendida como o conjunto dos comportamentos [...] definidos como a transgressão das normas escolares” (p. 15),

e, para os segundos, o comportamento “[...] que vai em oposição às regras escolares, danificando o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem ou a empatia das pessoas na escola” (p. 21).

Quer as manifestações de violência, quer de indisciplina podem situar-se na expressão mais abrangente de comportamentos problemáticos. Contudo, estes últimos não se limitam aos primeiros. Em suma, no que para nós, e para a nossa investigação, é relevante, partiremos do conceito inicial aqui apresentado de indisciplina, entre pares ou no contacto com outros membros da comunidade, mas englobaremos, também, todos os comportamentos que possam ser entendidos como problemáticos – “pequenos” episódios, como a irrequietude, a falta de atenção, as mudanças de humor – em contexto escolar, dentro ou fora da sala, tendo, fundamentalmente, como origem o aluno, e que se reflectam não só ao nível do incumprimento de regras mas se espelhem, também, na conflitualidade ligeira, na escola ou em casa.

Mas que condicionalismos podem conduzir a estes comportamentos problemáticos? Veiga (2007), reportando-se a diversas opiniões, enuncia vários: “falta de valores (familiares, escolares e sociais), [...] falta de perspectivas quanto ao futuro, [...] sintoma de rupturas [...], influência dos órgãos de comunicação social, [...] clima de concorrência” (p. 10).

Para Amado e Freire (2002), os factores serão individuais, familiares, sociais e pedagógicos. Nos primeiros incluem o autoconceito, o insucesso escolar, o projecto de vida, distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem; nos segundos elencam a atmosfera, o estilo parental e o abandono familiar; em relação aos terceiros, referem-se aos “efeitos de políticas sociais e económicas desastrosas e promotoras de exclusão” (p. 89); quanto aos factores de ordem pedagógica, eles prendem-se com a “natureza das relações e das interacções que se estabelecem entre os professores-caso, os alunos-problema e as turmas-problema” (p. 90).

Assim, de acordo com Amado e Freire (2002), a natureza das actividades será um importante indicador a ter em conta nos efeitos que as mesmas exercem e, embora aqueles autores se refiram às actividades curriculares propriamente ditas, é lícito depreender que o mesmo se pode aplicar às actividades de enriquecimento curricular agora estudadas. E este ponto de vista pode ser tão mais aceitável quanto, por todos os aspectos já referidos, as AEC estão mais próximas das actividades curriculares do que de outra índole.

De facto, ao se referirem a “este factor como todo um conjunto de características da aula que a tornam um espaço extremamente complexo, constrangedor, [...] talvez até desumano e antinatural”, acrescentando logo após que “num espaço desses não serão de estranhar os comportamentos problemáticos [...]”, Amado e Freire (2002, p. 27)

apontam, sem equívocos, para a importância que o tipo de actividades, desenvolvidas num determinado momento com os alunos, tem no modo como condicionará os seus comportamentos. Mais do que uma ocupação igualmente dirigida de tempos não lectivos, onde o desempenho dos alunos é também sujeito a avaliação – e não se julgue que aquela incidia, à data da realização deste estudo, apenas numa perspectiva de atitudes e valores demonstrados durante aqueles períodos –, importava que as AEC representassem um espaço de descompressão, um momento onde os alunos pudessem encontrar e construir equilíbrios em falta.

Devemos, por isso, como tão bem sintetizou Simões (1981, p. 3, citado por Cardoso, 2000, p. 29), procurar “uma educação diferente em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos: não é só um problema de *mais educação*, mas de *outra educação*”. Não se trata, portanto, de procurar atingir uma ocupação plena dos tempos livres, dela fazendo depender uma inerente satisfação por parte dos alunos. As AEC levam, por outro lado, a que o tempo passado na escola seja superior às sete horas contabilizadas (cinco de componente lectiva e duas de enriquecimento curricular) e atinja, pelo menos, as oito horas e meia – se os alunos entrarem exactamente às nove, o que, como facilmente se admite, nem sempre acontece.

Estaremos, por isso, não muito longe de atingir um ponto de ruptura. De acordo com Sampaio (2009, p. 4) “[...] a proposta de alargar o tempo passado na escola não está no caminho certo, porque arriscamos transformá-la num armazém de crianças, com os pais a pensar cada vez mais na sua vida profissional”.

A mesma posição defende Araújo (2004), quando salienta que “as crianças acomodam-se ou resistem a um quotidiano preenchido por tarefas, em espaços fechados com gente de todo o tamanho e de todos os jeitos, que supostamente as *entretêm*” (p. 1). Já Ribeiro (1988, p. 4, citado por Araújo, 2004, p. 2) releva que, numa sociedade em que “incessantemente se afirma o primado do trabalho (produtivo) sobre o lazer (inútil) e da razão (objectiva) sobre a fantasia (irreal) não admira, pois, que as sucessivas aquisições que são proporcionadas às crianças em vez de constituírem novos apelos ao imaginário, sejam o contrário, novas pontes para o real”.

Importava, assim, por tudo o que foi referido, estudar os possíveis efeitos que a frequência das AEC tivesse nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, sendo previsível que eles fossem negativos. Neste sentido, viemos a formular a hipótese de que os alunos que frequentam actividades de enriquecimento curricular orientadas e predominantemente escolarizadas manifestam níveis de comportamentos problemáticos superiores aos alunos que não frequentam aquelas actividades ou para os quais estas são apresentadas de forma predominantemente lúdica, na perspectiva dos professores titulares de turma.

Metodologia

Tendo em vista testar a hipótese em estudo, o plano utilizado foi de natureza não experimental, comparativo-causal, ou “*ex post facto*”, sendo o fenómeno em análise o comportamento problemático dos alunos. A diferença entre os grupos que constituem a amostra estava criada, à partida, e cabia-nos explorar as repercussões que este facto poderia provocar nos sujeitos, ao nível dos efeitos que pretendíamos estudar. A natureza das actividades de enriquecimento curricular e a sua própria frequência constituíram os factores de diferenciação dos grupos em comparação.

Sujeitos

A população deste estudo é composta pelos alunos das escolas da rede pública do 1.º ciclo do ensino básico do município de Coimbra. A amostra foi constituída por 200 alunos, distribuídos igualmente pelos dois subgrupos criados, a partir da frequência ou não das AEC, estando as suas idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, correspondendo a uma média de 7,89 e um desvio padrão de 1,25. Dos 200 alunos, 92 eram do sexo feminino e 108 do masculino. Para a sua constituição recorremos a vários métodos de amostragem: por agrupamentos, considerando a divisão já existente e representando cinco dos nove agrupamentos de escolas existentes; estratificada, considerando o necessário equilíbrio entre os quatro anos de escolaridade, e aleatória, no seio de cada turma, utilizando, para o efeito, a ordem alfabética. Considerando todas as variáveis analisadas, estrategicamente, para averiguar a maior equivalência possível de características entre os dois subgrupos em estudo (idade, sexo, habilitações literárias das mães e pais, profissão das mães e pais), foi possível reunir evidência consistente de que eles não diferiam entre si⁶.

Procedimentos

Tendo sido obtidas, durante o mês de Abril de 2008, as necessárias autorizações para a realização do estudo e a aplicação dos questionários – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Comissão Nacional de Protecção de Dados, Direcção Regional de Educação do Centro, Agrupamentos de Escolas, Câmara Municipal de

6 Os dados dos testes estatísticos relativos às variáveis sociodemográficas mencionadas podem ser consultados na dissertação de mestrado do primeiro autor deste artigo, intitulada “Actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Escola a tempo inteiro e comportamento problemático dos alunos” (2009).

Coimbra e CASPAE10, enquanto entidade executora –, procedemos, procurando aferir quaisquer problemas com os mesmos, à entrega de testes piloto a 60 alunos de três escolas do Município, bem como a 3 professores titulares de turma e a 6 das AEC. Puderam, assim, ser corrigidas pequenas falhas detectadas, em particular na forma como algumas questões estavam colocadas.

De seguida, procurámos elaborar a amostra de acordo com o inicialmente previsto, mas, confrontados com as dificuldades já elencadas, preocupámo-nos em assegurar tantos sujeitos quanto fosse possível, solicitando a colaboração de coordenadores de estabelecimento e de professores titulares de turma.

Junto deles, e depois de uma breve síntese do estudo e do seu objecto, procedemos à apresentação dos instrumentos a distribuir para preenchimento pelos docentes titulares de turma, solicitando, ao mesmo tempo, que remetessem aos encarregados de educação a autorização de participação no estudo – que aqueles deveriam assinar em relação aos seus educandos.

No que toca à constituição da amostra, foi pedido aos professores titulares de turma que preenchessem os questionários em relação a todos os alunos que frequentavam as AEC de acordo com a metodologia já referida, bem como em relação aos alunos que as não frequentavam.

Refira-se, a propósito, que todos os conselhos executivos e coordenadores de estabelecimento solicitaram que a aplicação dos questionários aos alunos fosse feita pelo professor titular de turma.

Por último, foram distribuídos nas escolas e junto do CASPAE10 – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola nº 10 – os questionários destinados aos professores das actividades de enriquecimento curricular.

Todos os questionários foram recolhidos durante o mês de Junho de 2008, com uma taxa global de resposta de 82,35%, no que respeita ao conjunto dos questionários dos professores titulares de turma, pais e alunos, e 78,33% em relação aos professores das AEC.

Instrumentos

Para a recolha de dados do estudo que pretendemos efectuar, e tendo em consideração a amostra, o instrumento utilizado foi a Escala de Conners (Escala Revista para Professores).

Em relação a esta Escala (versão curta), “mais conhecida por Conners-28” (Fonseca et al., 1996, p. 85), devemos começar por referir que, “na sua versão original [...] era composta por 39 itens destinados a identificar os problemas de hiperactividade [...]

bem como avaliar os efeitos de uma intervenção farmacológica sobre esses mesmos comportamentos” (Conners, 1969, citado por Fonseca et al., 1996, p. 84).

A partir da sua adopção pelo Instituto Nacional de Saúde dos Estados Unidos, após ligeiras alterações, em 1973, tornou-se um dos instrumentos mais utilizados para avaliação de comportamentos em crianças, particularmente na área dos comportamentos anti-sociais, hiperactividade ou mesmo face a dificuldades de aprendizagem e tem sido frequentemente usada em estudos epidemiológicos (Fonseca et al., 1996). No que à população escolar portuguesa diz respeito, e de acordo com o estudo de Fonseca et al. (1996), “ela apresenta boa consistência interna e uma validade convergente satisfatória” (p. 100), particularmente entre a Conners-28 e o Inventário de Comportamento da Criança para Professor, “bem como entre as subescalas que, nestes dois instrumentos, incidiam sobre problemas de comportamento, de hiperactividade e de atenção” (p. 100).

Esta versão é, portanto, “[...] um instrumento útil para o rastreio ou/e detecção de problemas do comportamento, no ensino básico. A sua utilidade é particularmente relevante para a escola primária, onde a criança passa mais tempo no contacto directo com os professores” (Fonseca et al., 1996, p. 102).

É constituída por uma escala de respostas de tipo Likert, sendo cada um dos 28 itens pontuado entre um mínimo de 0 (nada) e um máximo de 3 (muito), tendo como pontos intermédios 1 (pouco) e 2 (muito). A pontuação máxima varia, assim, entre 0 e 84. Quanto mais elevado é o valor obtido, maior a quantidade de problemas de comportamento manifestada pelo aluno.

Saliente-se, por fim, que, tal como em estudos internacionais, também a investigação de Fonseca et al. (1996) concluiu pela existência de boas qualidades psicométricas, boa consistência interna e indicadores satisfatórios de validade, pelo que o instrumento parece-nos reunir, desta forma, uma boa adequação para aplicação aos sujeitos da amostra, dadas as potencialidades do mesmo para avaliar as hipóteses formuladas. Na nossa amostra, foi calculado o *alpha* de Cronbach, tendo o resultado sido de 0,94, confirmando, assim, a sua muito boa consistência interna.

Foram, também, aplicados questionários aos professores das AEC, com um conjunto de questões que pretendiam avaliar a sua percepção sobre como reagem os alunos às actividades por si orientadas (com uma escala de respostas de tipo Likert), e aos alunos, recolhendo dados que nos permitissem verificar qual a sua reacção a cada uma das principais actividades das AEC, utilizando representações da face humana que espelhassem o sentimento dos alunos (escalas pictográficas), em substituição de termos normalmente usados nas escalas de Likert. Os ícones usados são de uso comum em diverso *software* e meios de comunicação e, por isso, de fácil compreensão por parte dos alunos.

Resultados

Com o objectivo de preparar, adequadamente, as análises que se seguiriam procedeu-se a uma verificação preliminar de todos os dados constantes das bases criadas – uma respeitante a cada aluno da amostra e outra relativa a cada questionário obtido junto dos professores das AEC – de modo a detectar possíveis erros de digitação (dupla verificação das respostas de todos os questionários) e casos omissos. Em relação a estes últimos, verificando-se que a sua incidência era irrelevante, cada célula em branco foi substituída pela média do item correspondente, assumindo-se, assim, a distribuição aleatória dos valores em falta. Procedemos, num último passo, à necessária inversão dos itens que se encontravam formulados na negativa e à soma das respostas que originavam um resultado global, traduzindo o valor, para cada sujeito, da respectiva variável em estudo. Em relação aos resultados propriamente ditos, o quadro 1 apresenta as principais estatísticas descritivas, ao nível da *Escala de Conners-28 revista para professores*. A média no subgrupo dos alunos que frequentavam as AEC é de 13,23 (d.p.=13,17)⁷ enquanto a do subgrupo que não as frequentaram é de 9,60 (d.p.=9,80). Em relação aos valores mínimos e máximos em cada grupo, o primeiro situa-se entre 0 e 56 e o segundo entre 0 e 42, sendo as amplitudes, respectivamente, de 56 e de 42.

Quadro 1. Estatísticas descritivas

	Grupo 1 – Alunos que frequentaram AEC				Grupo 2 – Alunos que não frequentaram AEC			
	média	desvio padrão	mínimo	máximo	média	desvio padrão	mínimo	máximo
Conners 28 Professores (a = 0,94)	13,23	13,17	0	56	9,60	9,80	0	42

Importa, agora, analisar, do ponto de vista inferencial, os dados obtidos e verificar se a hipótese formulada é, ou não, corroborada pelos dados recolhidos na presente investigação.

⁷ d.p. – desvio padrão.

De acordo com a aplicação do teste t de student, para amostras independentes, verificou-se a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos em comparação ($t_{(g.l.=192)}=2,177, p= 0,015$)⁸. Assim, a hipótese é corroborada, uma vez que o valor de p é inferior ao limite do nível de significância estabelecido (0.05). Sintetizando os resultados mais importantes encontrados, devemos começar por referir que a principal hipótese, que orientou todo este trabalho de investigação, foi corroborada pela evidência empírica, representando esta afirmação que os comportamentos problemáticos dos alunos que frequentaram as AEC se revelaram significativamente mais elevados, em contexto de escola, comparativamente aos dos alunos que não frequentaram essas actividades, tendo por base a percepção dos professores.

Por outro lado, e no que se refere aos resultados obtidos com os questionários aos professores das AEC, refira-se, para começar, que apenas 2 consideram que a receptividade dos alunos ocorre poucas ou algumas vezes, sendo opinião dos restantes 45 que ela acontece muitas vezes ou sempre. Na mesma linha, para 4 docentes os resultados esperados sobrevêm poucas ou algumas vezes, surgindo muitas vezes ou sempre para 43 professores.

No que toca ao cansaço, ele é notado por 7 professores sempre ou muitas vezes, por 22 algumas vezes e por 18 poucas vezes ou nenhuma. Já a agitação surge sempre ou muitas vezes para 19 docentes, algumas vezes para 21 e poucas ou nenhuma para 7 professores. Os problemas disciplinares surgem sempre ou muitas vezes para 13 professores, algumas vezes para 15 e poucas ou nunca para 19.

Já no que respeita à própria percepção dos alunos, em relação à satisfação global com a frequência das AEC, saliente-se que, para um intervalo possível entre 12 e 60, a média se cifrou em 47,92 (d.p.=6,31), registando um valor mínimo de 31 e um máximo de 56, o que significa, de um modo geral, que eles se encontravam satisfeitos com as mesmas.

Discussão de resultados

A diferença verificada ao nível da manifestação de comportamentos problemáticos, percebidos pelos professores, entre o grupo de alunos que frequentaram as AEC na escola e o grupo dos que não as frequentou permitiu-nos validar a principal hipótese

⁸ Os principais pressupostos em que assenta o teste estatístico foram verificados. Apesar das distribuições não se poderem considerar normais, verificou-se que a assimetria era positiva em ambos os grupos. Quanto às variâncias, o teste de Levene indicou que se podem considerar homogéneas ($p=0,083$).

formulada, sendo empiricamente verificado que o primeiro grupo apresenta comportamentos problemáticos significativamente superiores aos do primeiro, de acordo com a percepção dos professores. Tal resultado, por um lado, vai ao encontro do que Amado e Freire (2002) sustentam, conferindo um relevante papel ao tipo de actividades desenvolvidas na prevenção, ou não, dos comportamentos problemáticos em contexto escolar. Assim, e atendendo também ao sustentado por Cosme e Trindade (2007), de acordo com os quais as AEC se apresentam mais como um prolongamento das actividades lectivas do que como actividades lúdicas, onde pudessem ser colocados em prática os três D – descansar, divertir e desenvolver – de que fala Salgado (2009, citada por Faria, 2009), os resultados obtidos parecem sugerir uma relação entre o tipo de actividades desenvolvidas (com uma forte componente de escolarização) e a frequência de comportamentos problemáticos por parte dos alunos, na óptica dos professores.

Não estaremos, no entanto, e de acordo com a bibliografia consultada, muito longe de uma interpretação razoável se dissermos que um dos motivos para este resultado reside, também, no facto de que, na escola, ainda que no decurso das AEC, a existência de regras também se faz sentir, sob pena de se perder o controlo da turma. Confere-se, assim, àquelas actividades um carácter muito mais escolar e lectivo que estritamente lúdico, não permitindo aos alunos um espaço de descompressão. É bem provável que este “ambiente” esteja, assim, mais predisposto a criar, nos alunos, 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.

Esta mesma interpretação é comum a Sampaio (2009), quando salienta que observa “pais exaustos, desejosos de que os filhos se deitem depressa, ou pelo menos com esperança de que as diversas amas electrónicas os mantenham em sossego durante muito tempo”. Por isso mesmo, conclui que “também aqui se impõe uma reflexão sobre o significado actual da vida em família: para mim, ensinado pela Psicologia e Psiquiatria de que é fundamental a vinculação de uma criança a um adulto seguro e disponível, não faz sentido aceitar que esse desígnio possa alguma vez ser bem substituído por uma instituição como a escola, por melhor que ela seja” (p. 4). Os pais de hoje, fruto das necessidades económicas, tendem a ocupar-se mais com o seu trabalho do que com os filhos e a sua educação, algo que os dados do INE (Público, 2009) bem ilustram.

Não estaremos, por outro lado, em face de qualquer aversão generalizada pelas AEC. Antes pelo contrário, os alunos parecem nutrir um elevado gosto pelas actividades que lhes são proporcionadas. O que, por paradoxal que possa parecer, vem, em nosso entender, tornar mais razoáveis e, por isso, defensáveis os resultados que conduziram, em última análise, às interpretações atrás apresentadas.

Esta mesma leitura parece poder fazer-se a partir dos questionários apresentados aos professores das AEC. Para eles, a receptividade dos alunos é um dado completamente adquirido. No entanto, o cansaço, a agitação e as situações de indisciplina surgem referidas muito mais vezes.

Parece, pois, que não é o interesse pelas actividades que condiciona o comportamento dos alunos. Assim, uma das explicações possíveis será o carácter escolarizante que as actividades assumem para os alunos – apesar de consistirem muitas vezes em actividades lúdicas e de grupo – e o tempo que estes acabam por passar na escola. A investigação desenvolvida não está isenta de limitações. Sendo fundamentalmente um estudo não experimental (comparativo-causal), não se podem inferir verdadeiras relações de causalidade nos resultados encontrados; mas é possível, por comparação, procurar explicações plausíveis, sustentadas nos mesmos. Não se pretende, por isso, afirmar, em rigor, esta ou aquela razão, esta ou aquela consequência. Este tipo de investigação não o permite! Mas pode ajudar a compreender um fenómeno, apontando “laços” significantes entre factos mensuráveis.

Conclusão

Os resultados obtidos vêm justificar a pertinência e oportunidade deste estudo, não baseado apenas em opiniões, ainda que mais ou menos fundamentadas, mas em evidências empíricas, obtidas em consequência de um zeloso planeamento da investigação.

O objecto do nosso estudo – os comportamentos problemáticos dos alunos do 1.º ciclo – exige algum cuidado, até pelo melindre que pode suscitar entre os próprios alunos e/ou os seus pais e encarregados de educação. No entanto, limitar a leitura dos sinais, que os alunos vêm enviando com uma frequência crescente, como demonstram alguns dados estatísticos, a uma análise que se limita a constatar o óbvio, sem procurar conhecer e entender causas hipotéticas, é não só errado, do nosso ponto de vista, como não contribui para contrariar aqueles comportamentos. De facto, e numa perspectiva ainda mais ampla, parece-nos relevante que este trabalho tenha salientado a pertinência tanto de uma planificação cuidada das medidas que se desejam implementar, como, e especialmente, da sua investigação prévia. Assim, e ainda que as medidas em análise se revistam de um importante papel social, julgamos ter reunido evidências que indiciam que os estudos, necessários ao suporte e justificação de novas medidas, devem anteceder a sua implementação. A literatura existente, à data da entrada em funcionamento das AEC, apontava no sentido de

que o carácter das actividades e a inexistência de tempo de lazer poderiam ser prejudiciais para os alunos; os nossos resultados apoiam predições no mesmo sentido. Contudo, dadas as limitações dos estudos de natureza comparativo-causal, não o podemos afirmar inequivocamente, pelo que o prosseguimento de investigações em torno do mesmo fenómeno se justifica e ajudará, certamente, a encontrar mais robustez nas conclusões.

Como salientámos ao longo deste trabalho, estamos conscientes do alcance do Programa em causa. Não estamos, nem poderíamos estar, contra a ocupação dos tempos que medeiam o final das actividades lectivas e a chegada de pais e encarregados de educação. Pensamos, todavia, que a via da escolarização nem é a melhor ocupação possível nem será, tão-pouco, a única.

Mais do que decidir, importa estudar, reflectir e tomar a melhor decisão, procurando acautelar todos os legítimos interesses... onde se incluem, naturalmente, os dos alunos.

Referências

- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2004). Indisciplina e violência nas escolas: conceitos, interrogações e respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7(2), 217-225.
- Amado, J. S. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, 37, 299-325.
- Antunes, J., & Veiga, F. H. (2004). Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação*, (pp. 535-544). Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Araújo, M. J. (2004). *Brincar e sonhar*. Consultado em Fevereiro, 20 2007, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/mjosearaujo/brincaresonhar.pdf>
- Barreto, A. (1996). *Tempo de Mudança*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95.
- Cardoso, A. P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Coltin, L. (2002). *Enriquecimiento del horario extra-escolar de los niños (Enriching Children's Out-of-School Time)*. *ERIC Digest*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, dispo-

- nível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_store_01/0000000b/80/2a/38/4c.pdf
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). *Actividades de enriquecimento curricular - relatório intercalar de acompanhamento*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ingles/Default.htm>.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2008). *Actividades de enriquecimento curricular - relatório de acompanhamento 2007/2008*. Consultado em Fevereiro 12, 2009, disponível em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/RelatorioAECCAP.pdf>
- Confederação Nacional das Associações de Pais (2007a). *Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em http://www.confap.pt/docs/aec_-_relatorio_acompanhamento_intercalar.pdf
- Confederação Nacional das Associações de Pais (2007b). *Análise de implementação e recomendações*, disponível em http://confap.pt/docs/AECs_CONFAP_120407.pdf
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Pro-fecções.
- Dias, I. M. (2007). *O treino de relaxamento como potenciador de sucesso educativo em jovens do 3.º ciclo*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês, 1.º ciclo do ensino básico (1.º e 2.º anos) - orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dryfoos, J. D. (1999). The role of the school in children's out-of-school time. *The future of children*, 9(2), 117-134.
- Faria, N. (2009a, Fev. 7). Que geração será a das crianças que vão passar doze horas na escola? *Público*, p. 2.
- Faria, N. (2009b, Fev. 7). O estado devia aumentar participação para aligeirar factura das famílias com ATL. *Público*, p. 3.
- Faria, N. (2009c, Fev. 7). "A minha mãe ia ganhar pouco dinheiro se trabalhasse menos. *Público*, p. 3.
- Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva e J. M. Pinto (1999), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196) (10.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Festas, M. I. F. (2002). O papel da família e da escola na prevenção da delinquência e violência infantis. *Eu sou um cidadãozinho. Cadernos Malhoa*, 3, 71-93.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. A., & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos. Novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, 39-57.
- Fonseca, A. C., Ferreira, J. A. A., Simões, A., Rebelo, J. A., & Cardoso, F. (1996). A Escala Revista de Connors para Professores (Connors-28): Dados normativos para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(3), 83-107.
- Fonseca, A. C. (2002). *Comportamento anti-social e família - uma abordagem científica*. Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5ª ed.). Boston: McGraw-Hill.

- Freitas, A. P. B. (2007). *Actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo: utilidade, desafios e potencialidades na opinião das famílias*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749-767.
- Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation en context: The mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of education*, 76(2), 89-109.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leiria, I. (2007a, Fev.17). Pais criticam enriquecimento curricular. *Público*, p. 10.
- Leiria, I. (2007b, Fev.17). Nesta hora os meninos são mal-educados. *Público*, p. 11.
- Leiria, I. (2007c, Fev.17). Ministério da Educação faz balanço positivo – “Os problemas existentes são inevitáveis pela juventude e dimensão do projecto”. *Público*, p. 11.
- Lima, M. P., Vieira, C. M. C., & Oliveira, A. L. (1998). *Metodologia da investigação científica, Cadernos de textos de apoio* (6.ª ed.). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, NAPFA.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lumsden, L. (2003). *Afterschool programs*. *ERIC Digest*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/3b/be.pdf
- Maria, A., & Nunes, M. M. (2006). *Actividade física e desportiva - 1.º Ciclo do Ensino Básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, XV(2), 51 – 78.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Ó Conluain, G., & Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico: 2005-2008 Avaliação internacional*. Lisboa: GEPE.
- Matos, A. P. M. (2004). *Televisão e violência: (para) novas formas de olhar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico*. Consultado em Maio 21, 2008, disponível em http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2006_processosderecontextualizacao.pdf
- Mota, H. M. B., & Carvalho, M. L. S. (1996). *Uma introdução ao estudo do pensamento pedagógico do professor Agostinho da Silva*. Lisboa: Hugin Editores.
- Metzker, B. (2003). *Time and Learning*. *ERIC Digest*. Consultado em Fevereiro 20, 2007, disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/38/d8.pdf
- Organização Mundial de Saúde (2005). *Violence prevention alliance: Building global commitment for violence prevention*. OMS: Geneva. Disponível em <http://www.who.int/publications/en/> Extraído da World Wide Web a 26 de Março de 2007.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter Publishers.

- Orientações Programáticas de Ensino de Inglês, Ensino da Música e Actividade Física e Desportiva (2007), disponíveis em <http://www.dgide.min-edu.pt/ingles/Default.htm>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 55-99), disponível em <http://inclusa.oaquilino.blogspot.com/2009/01/educacao-em-portugal-19862006-alguns.html>
- Pereira, A. C. (2008, Jul. 29). Estado aumenta participação em ATL de férias. *Público*, p. 8.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: O caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-84.
- Rodrigues, A. N. (2007). Escalas revistas de Conners: Formas reduzidas para pais e professores. In Simões, M. R., Machado, C., Almeida, L. S., & Gonçalves, M. M. (Eds.) *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (vol.3, pp. 203-227). Coimbra: Quarteto.
- Sampaio, D. (2009, Fev. 15). Contra a escola-armazém. *Pública*, p. 4.
- Santos, F. C. P. (2003). *As actividades de enriquecimento curricular em contexto de mudança*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41.
- Simões, D. (2007). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho não publicado, apresentado à disciplina de Inovação Pedagógica, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação.
- Sindicato de Professores da Região Centro (2007). *O Estudo: Actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo – região Centro*, disponível em http://www.sprc.pt/paginas/RCI/RCI_s/RCIFev2007.pdf.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2.ª ed.). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Veiga, F. H. (2008, Abril 9). Indisciplina e violência nas escolas: formar para a liderança. *Jornal das Letras*, p. 4.
- Verhulst, F. C., & Ende, J. (2006). *Assessment scales in child and adolescent psychiatry*. Abingdon [England]: Informa.

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro;
Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro;
Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro;
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro;
Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro;
Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho;
Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto;
Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro;
Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho;
Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro;
Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio;
Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho.

Résumé

Cette étude vise à étudier la possible influence du Programme d'Enrichissement du Curriculum (AEC) au niveau du 1er cycle de l'enseignement sur les élèves qui ont fréquenté les écoles publiques de la ville de Coimbra, en particulier sur leurs comportements problématiques.

Pour atteindre ce but, nous avons développé une recherche quantitative, avec un plan non expérimental à groupe de critère - a posteriori. L'échantillon était composé par 200 étudiants (100 dans chaque groupe) âgés entre 6 et 11 ans, appartenant à onze écoles de la région de Coimbra, représentant cinq des neuf groupes d'institutions d'enseignement existant à ce niveau.

Les principaux résultats obtenus, après avoir contrôlé les variables sociodémographiques, permettent d'établir des associations significatives entre la fréquence de l'AEC par les élèves des écoles publiques et une incidence plus élevée de comportements problématiques.

Mots-clés: Programme d'Enrichissement du Curriculum (AEC); Comportements problématiques; 1er cycle de l'enseignement public

Abstract

The present paper aims to study the influence of the Curricular Enrichment Activities (AEC) on the students attending the first cycle of basic education in the Coimbra region, namely on the problematic behaviours that they might present.

Thus, we developed a quantitative research, with a causal comparative design - *ex post facto* - with two independent groups. The sample involves

200 students (100 in each group) with ages ranging from 6 to 11 years old, representing five out of the 9 school groupings existing in the first cycle of the basic level of education.

The main results obtained, after controlling for several sociodemographic variables, allowed the establishment of a significant relationship between the frequency of the above mentioned activities in Coimbra public schools, and a higher incidence of problematic behaviours.

Key-words: Curricular enrichment activities; Problematic behaviours; Elementary education (1st cycle)