



Departamento de Sociologia

**Atividades de Complemento Curricular e mobilização de
competências-chave de alunos do ensino secundário**

Fátima Isabel Gonçalves Fernandes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação e Sociedade

Orientador:

Doutora Patrícia Ávila, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

outubro, 2016

Agradecimentos

À minha irmã, minha guerreira e guardiã.

À minha mãe pela motivação.

À Professora Patrícia Ávila pela sua orientação.

À ESAD pelo seu envolvimento e ao Dr. António Cruz pela sua amável colaboração.

A todos os meus amigos que me deram força e alegria.

Resumo

Um dos paradigmas da sociedade de informação e conhecimento incide na mobilização de competências-chave, relacionadas com a obtenção de competências de leitura, de escrita, de cálculo mas sobretudo de reflexividade, ou como categoriza António Firmino da Costa (2003), competências operatórias, auto-orientadoras e relacionais. Uma das competências mais relevantes e estruturantes da vida em sociedade é a *literacia*, pela recorrente necessidade dos indivíduos em interpretar materiais escritos na vida quotidiana, e intensificando-se pela emancipação das Tecnologias de Informação e Comunicação. A *literacia* tem vindo a ser tratada no seu nível conceptual e metodológico, com o intuito de definir as competências de leitura, de escrita e de numeracia, efetivamente acionadas pela população adulta.

Para Philippe Perrenoud (2003), a competência é tratada enquanto processo de mobilização ou ativação de recursos- “conhecimentos, capacidades, estratégias- em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas.” Existe por isso a articulação entre saberes, aprendizagem e a experiência relativamente à sua utilização. A abordagem por competências tem penetrado o tecido escolar através da necessidade em dar sentido às aprendizagens adquiridas na escola, privilegiando a prática, a capacidade para agir e os contextos de ação.

As Atividades de Complemento Curricular são tratadas e inseridas legalmente nos currículos escolares, como forma de integração de contextos que privilegiam a ação dos estudantes. São tratadas enquanto fontes de enriquecimento dos saberes e de mobilização de competências valorizadas pela escola, nomeadamente na obtenção de desempenhos académicos elevados e na construção de um *sentido* mais positivo em relação à escola. Desta forma, pretende-se compreender os tipos de acesso às ACC e como poderão mobilizar o desempenho académico dos estudantes, ao ponto de estes se sentirem mais integrados no universo escolar. Metodologicamente foi utilizado um estudo de caso numa escola secundária na região de Lisboa, concretizado através de uma pesquisa quantitativa, através da aplicação de inquéritos por questionário aos alunos para obtenção de informações relativamente ao estatuto socioeconómico, aos diversos tipos de prática em ACC e ao grau de satisfação com a escola. A principal conclusão foi que os alunos que praticam actualmente, ou seja que mantêm uma prática ativa em ACC, possuem níveis elevados de desempenho escolar, tal como elevados níveis de satisfação, relacionados com vários aspectos da escola.

Palavras-chave: saberes, competências-chave, mobilização, desempenho escolar, actividades de complemento curricular.

Abstract

One of the paradigms of information and knowledge society focuses on mobilizing key skills related to the acquisition of reading skills, writing, calculation but especially of reflexivity, or as categorizes António Firmino da Costa (2003), operative skills, self-oriented and relational skills. One of the most relevant skills is *literacy*, by the applicant need of individuals in interpreting written materials in a multiple set of situations in the quotidian, intensified by the emancipation of Information and Communication Technologies. Literacy has been treated in a conceptual and methodological level in order to define the reading skills, writing and numeracy skills, effectively driven by the adult population, in order to resolve problems successfully in everyday life.

For Philippe Perrenoud (2003), competence is treated as a process of mobilization or activation of resources- "knowledge, skills, strategies- in various types of situations and especially in problematic situations." There is therefore the link between knowledge, learning and experience on use. The competence approach has penetrated the school fabric through the need to give meaning to learning acquired in school, focusing on practice, the ability to act and action contexts.

The Curriculum Additional activities are treated legally and inserted into school curricula as a way of integration contexts that favor the action of the students. They are treated as enriching sources of knowledge and mobilization skills valued by the school, particularly in achieving high academic performance and building a more positive direction in relation to the school. In this way, we intend to understand the types of access to ACC and how they can mobilize the academic performance of students, to the point where they feel more integrated into the school environment. Methodologically it was used a case study at a upper secondary school in the region of Lisbon, achieved through a quantitative research, by applying questionnaire surveys to students to obtain information about the socio-economic statute, the various types of practice in ACC and the degree of satisfaction with the school. The main conclusion was that students that are maintaining an active practice in ACC have high levels of school performance, such as high levels of satisfaction related to various aspects of the school.

Keywords: knowledge, key skills, mobilization, academic performance, extra-curricular activities.

Índice

INTRODUÇÃO.....	8
CAPITULO 1: Estado da Arte.....	13
1.1. Aprendizagem e Competências.....	13
1.2. A transversalidade das competências-chave.....	17
1.2.1 A abordagem por competências na escolar.....	21
1.2.2. Competências transversais valorizadas pela escola.....	25
1.2.3. A abordagem por competências e as desigualdades sociais na escola.....	26
CAPITULO 2: Frequência de atividades de complemento curricular e seus efeitos.....	29
2.1. Atividades de complemento curricular (ACC).....	29
2.1.1. Efeitos da frequência em ACC.....	30
CAPITULO 3: Metodologia e objecto de análise.....	34
3.1. Caracterização do objeto de análise e metodologia utilizada.....	34
CAPITULO 4: Análise e reflexão dos dados recolhidos.....	37
4.1. Caracterização sociodemográfica.....	37
4.2- Atividades de Complemento Curricular.....	39
4.3- ACC e a relação com a escola.....	43
4.4- Tipos de Atividades de Complemento Curricular e mobilização de competências valorizadas pela escola.....	51
CONCLUSÃO.....	55
BIBLIOGRAFIA.....	58
ANEXOS.....	I
Anexo A - Inquérito aplicado aos alunos do 10º ano e do 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano lectivo 20015/2016.....	II
Anexo B - Caracterização sociodemográfica dos alunos do 10º e 12º da ESAD.....	VII
Anexo C- Relação dos alunos com a escola.....	VIII
Anexo D - Atividades de complemento curricular.....	IX

Índice de Quadro

Quadro 3.1: Número de turmas do Ensino Secundário da Escola Secundária António Damásio, entre 2011 e 2014	35
Quadro 4.1.1: Caracterização sociodemográfica dos alunos do 10º e 12º ano (%).....	37
Quadro 4.2.1: Prática de Atividades de Complemento Curricular.....	40

Índice de Figuras

Figura 4.2.1: Motivos que levaram à ausência de participação em ACC, no caso dos alunos que nunca praticaram ou que já não praticam.....	41
Figura 4.2.2: Pessoa que mais apoio deu ao aluno na frequência de Atividades de Complemento Curricular dos alunos do 10º e 12º ano	42
Figura 4.3.1: Alunos que praticam, que já não praticam ou que nunca praticaram ACC, segundo a área de estudos que frequentam (%)	43
Figura 4.3.2: Alunos do 10º ano que praticam atualmente, que já não praticam ou que nunca praticaram ACC, segundo a média obtida no 9º ano.....	44
Figura 4.3.3: Percentagens de alunos do 12º ano da ESAD que praticam atualmente, que deixaram de praticar ou que nunca praticaram ACC, segundo a média obtida no 11º ano. (%).....	45
Figura 4.3.4- Grau de satisfação dos alunos do 10º e 12º ano com aspetos da Escola Secundária António Damásio (valores médios)	46
Figura 4.3.5: Tempo semanal dedicado às Atividades de Complemento Curricular dos alunos do 10º ano, segundo as médias obtidas no 9º ano.....	49
Figura 4.3.6: Tempo semanal dedicado às Atividades de Complemento Curricular dos alunos do 12º ano, segundo as médias obtidas no 11º ano.....	50
Figura 4.4.1- Percentagem de alunos do 10º ano, por tipos de Atividade de Complemento Curricular segundo as médias obtidas no 9º ano. (%).....	51
Figura 4.4.2. Percentagem de alunos do 12º ano, por tipos de Atividade de Complemento Curricular segundo as médias obtidas no 11º ano. (%).....	53

Glossário de siglas

ACC: Atividades de Complemento Curricular

ANEFA : Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ESAD: Escola Secundária António Damásio

IALS: International Adult Literacy Survey

DeSeCo: Defining and Selecting Key Competencies

INTRODUÇÃO

As transformações inerentes à sociedade contemporânea realçam a importância do conhecimento e da informação enquanto fatores decisivamente estruturantes da vida social. Manuel Castells (2000) coloca a transformação tecnológica num patamar de interação com a economia e a sociedade, emergindo consigo o conceito de sociedades de informação. A informação e o conhecimento são diretrizes que influenciam a capacidade produtiva das sociedades. Para Castells (2000) estamos perante uma nova economia à escala global apontando três características principais. Num primeiro prisma destaca o seu carácter informacional na medida em que a produtividade e a competitividade é baseada na capacidade de “gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada no conhecimento” (Castells,2000:95) sendo aplicável a todos os agentes e unidades desta economia, dando vantagem às empresas, regiões ou nações que se mantêm informadas e de tal forma integradas. Num segundo momento realça o carácter global da economia, na medida em que as principais atividades produtivas estão a repercutir-se à escala global. São despontadas redes de consumo e circulação ao ponto de que as suas próprias componentes como o “capital, trabalho, matérias, prisms, administração, informação, tecnologia e mercados” organizando-se globalmente através de uma “rede de relações entre agentes económicos” (Castells,2000:95). O autor reconhece a existência de uma rede económica que engloba múltiplas interações das redes comerciais, que elevam a competitividade e a produtividade ao nível global, atingindo assim uma nova economia estruturada e dinamizada em torno das Tecnologias de Informação. “Estamos perante uma sociedade impregnada, em profundidade e extensão, no seu quotidiano de símbolos, linguagens e utensílios cognitivos de carácter formalizado, e supondo portanto, a difusão massificada de competências necessárias para usá-los diariamente.” (Costa, 2003: 186).

Antônio Tomasi (2002) reconhece a “correlação entre o desenvolvimento da informática e o surgimento de novas competências” (Tomasi,2002: 57), apesar deste determinismo tecnológico não ser a única, nem central causa da abordagem por competências, tanto no mercado de trabalho como em outras esferas da vida em sociedade. Segundo Patrícia Ávila (2008) o conceito de competência é cada vez mais utilizado, abrangendo áreas disciplinares das ciências sociais e “igualmente presente no discurso político, jornalístico, burocrático, ou mesmo nas conversas do quotidiano” (Ávila, 2008: 83). Isto gera o problema de “esgotamento rápido das problemáticas e dos conceitos quando postos a circular intensamente na esfera pública e mediática” (Costa, 2003, 179). Integra a associação cada vez mais intensificada dos “conceitos de

sociedade de informação, sociedade do conhecimento ou de sociedade reflexiva”, revelando assim alguns dos aspetos mais distintivos das sociedades contemporâneas (idem, 2003,179)

O sociólogo António Firmino da Costa (2003) alerta que a generalização do conceito de competência está longe de traduzir um entendimento comum quanto ao seu sentido e implicações sociais, de facto é muito vago e mesmo impreciso, “depressa estes conceitos tendem a banalizar-se e a perder a acuidade analítica “ (Costa, 2003:175). Realça neste sentido a “dupla hermenêutica” (Giddens, 2002, cit. em Costa, 2003: 175) referente à circulação de sentidos entre conceitos especializados e linguagens recorrentes, que podem representar “maiores capacidades cognitivas socialmente partilhadas.” (Costa, 2003: 175) Duas tendências indissociáveis estão presentes, não só as exigências são cada vez maiores (nomeadamente na esfera profissional), como tendem a evoluir a um ritmo sem precedentes.

Segundo António Tomasi (2002) a emergência do conceito de competência está amplamente ligado ao mercado de trabalho, surtindo, por exemplo, a utilização de uma nova abordagem de gestão através do *modelo da competência* (Zarifian, 1999,2001, cit. em Ávila 2008:97).

Este modelo representa “o modo de fazer em relação à forte competitividade e em paridade com a necessidade permanente de inovação, surgindo neste campo fatores determinantes relativos às potencialidades dos trabalhadores e a sua capacidade de adaptação às transformações, (...) nomeadamente por comparação com outras categorias analíticas como o de qualificação escolar ou profissional, uma abordagem por competências tende a corresponder a uma maior individualização, ou personalização, no sentido em que o conceito de competências pressupõe de uma orientação focada nos indivíduos, nas suas singularidades e nas suas ações concretas”. (Ávila 2008:97)

Em 1985 o conceito de competência adquire grande relevo na literatura sociológica francesa, muito referenciada pela socióloga do trabalho Vivianne Isambert-Jámati (1994; cit. em Tomasi, 2002). A autora aborda as competências através do seu carácter singular e plural, mas incide sobretudo na relevância de um género de transversalidade de saberes. Para esta autora “as competências dizem respeito ao uso de técnicas definidas que, embora não tenham sido criadas pelo indivíduo, são por ele usadas e podem por ele ser adaptadas às novas situações” (Isambert-Jámati, 1994 cit. em Tomasi, 2002:54).

Autores como Gomes & Outros (2002), argumentam que a “definição do ritmo e a amplitude do desenvolvimento das pessoas e dos contextos decorre de diversas condições estruturais” (Gomes & Outros, 2002: 64), remetendo para as Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto “ conexão entre diferentes contextos sociais ou regiões”, que se estabelecem “através de um sistema de redes determinado pelas condições económicas, políticas e culturais que se influenciam mutuamente” (Giddens,

1996, cit em Gomes & outros 2002:64). Associado, mas não só, ao uso cada vez mais recorrente das Tecnologias de Informação e Comunicação nas mais variadas modalidades da vida em sociedade. Patrícia Ávila (2008) reforça a importância inequívoca da presença da escrita na vida contemporânea, elevando o conceito de *literacia* enquanto capacidade de ler, de escrever, de numeracia, de interpretar e de resolver problemas nas mais diversas modalidades, ou seja, *literacia* enquanto competência fundamental da sociedade contemporânea. Sobretudo nos países desenvolvidos, a preocupação com a aquisição de competências de literacia da população adulta, deve-se ao facto de que estes estão embutidos de componentes simbólicas formalizadas nas tecnologias produtivas e na atividade económica em geral. Trata a *literacia* enquanto recurso/capacidade essencial aos indivíduos de resolver os desafios colocados pela sociedade, representando uma nova abordagem ao problema das desigualdades sociais, relativamente ao acesso à escrita nas sociedades contemporâneas (Ávila, 2008: 85). Alerta que por um lado “são inúmeros os contextos e as esferas sociais que tendem a ficar impregnados de materiais escritos, possibilitando, solicitando ou mesmo exigindo, a sua utilização, nuns casos de maneira mais parcelar, noutros mais sistemática; da vida profissional à vida pessoal, a importância da literacia é cada vez mais inequívoca.” Por outro lado, “alargam-se e diversificam-se as modalidades de concretização dessas práticas, as quais tendem agora a apresentar-se socialmente nos mais variados suportes e modos gráficos e a desenrolar-se não só em regime de leitura e escrita sequencial, mas também em regimes intersticiais, exploratórios e fragmentados” (Ávila, 2008: 95). Associa desta forma a utilização do computador, a exploração da internet, a leitura das instruções de aparelhos eletrónicos, a realização de um depósito bancário, o preenchimento de documentos burocráticos nas mais variadas instituições, verificar o prazo de validade, a descrição dos ingredientes presentes nos alimentos, a consulta dos horários dos transportes públicos ou a leitura de uma proposta de emprego, etc, a um género de “literacia-zapping do quotidiano (Costa e Ávila, 1998:93, cit. em Ávila 2008) em que as práticas em causa são solicitadas e acionadas sucessivamente. (Ávila, 2008: 85)

Desde o séc. XIX a teoria curricular começa a inscrever-se numa “racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição e domínio de estratégias cognitivas” (Pacheco, 2001: 2). José Pacheco (2001) reforça a ideia de que foi na lógica empresarial, ligada à qualidade, ao desempenho e à mobilização de recursos que o mundo do trabalho trouxe para interior das escolas o conceito de competências¹. O autor José Pacheco (2001) reflete acerca das recentes

¹ Em Portugal foi recentemente reformulado o currículo do ensino básico em termos de competências, através da necessidade de se ocupar não apenas da *transmissão de saberes*, mas

alterações dos diferentes campos de aprendizagens ostentados por pedagogias orientadas por competências, fazendo referência a competências gerais ou essenciais, que vamos descrever nos capítulos seguintes. Segundo Luísa Alonso (2001) desenvolveram desde 1996 até 2001, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, através da mudança das práticas curriculares, ondeo Decreto-Lei nº 6/2001, realça a importância da educação ao longo da vida.

“A reorganização do currículo surge a par das transformações aqui referidas, na tentativa de adquirir uma orientação mais construtivista e integrada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2000:21 cit, em Alonso 2001:148)

Nesta ótica a socióloga, Patrícia Ávila (2008:91) reforça que não só em contexto escolar mas ao longo da vida e após a escolaridade formal, os indivíduos são cada vez mais colocados perante situações que requerem novas aprendizagens, ou seja, as transformação das exigências dos contextos solicitam aos sujeitos a noção de competência atribuindo-lhe cada vez mais importância e visibilidade. Torna-se relevante a abordagem conceptual das competências nas áreas das ciências sociais como a do trabalho, educação e da formação, por protagonizarem em primeira mão estas transformações. É necessário a consideração de dois aspetos fundamentais deste tipo de abordagem, num primeiro, as competências pressupõem do comportamento visível (prática).

“focar de perto os desafios enfrentados pelos sujeitos, as suas práticas efetivas, com o modo como estas se articulam com as credenciais escolares e profissionais detidas (...) podem ser entendida igualmente como uma forma de diferenciação social, cujas articulações com outros eixos importa saber (...) as competências remetem para a ação dos indivíduos num determinado contexto (...) um entendimento que privilegia o seu acionamento e utilização efetiva (...) contudo não pode ser redutível ao mero conjunto de comportamentos ou práticas apesar de ser indissociável desse facto” (Ávila, 2008: 93)

Por outro lado, as competências possuem outra dimensão menos visível. Para Bernar Ray este conceito incorpora “o visível e o oculto, o exterior e o interno” (Ray, 2002:25, cit em Ávila, 2008: 93), por outro, o cientista da cognição Noam Chomsky, nos seus estudos alusivos à linguagem, distingue competência de desempenho (performance), onde “a primeira corresponde a um conjunto de regras não observáveis nem acessíveis à consciência do sujeito nas quais reside a possibilidade de desenvolvimento de linguagem, o segundo remete explicitamente para os comportamentos, ou sejam, para o uso da

também a sua mobilização ou utilização, ou seja, com o desenvolvimento de competências, para os quais se utilizam referenciais enquanto instrumentos de trabalho dos professores que permitam o desenvolvimento dos projectos curriculares com base nesses múltiplos princípios e orientações (Abrantes, 2001b, cit. em Ávila 2008, 95).

expressão linguística (Chomsky, 1969, cit. em Ávila, 2008:93) Em qualquer dos casos, associam às competências uma vertente visível associada à prática e ao comportamento observável, e por outro, uma vertente oculta ocupada pelo foro cognitivo.

Enquanto mecanismos que privilegiam a ação, surge em 1986, a par da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o estatuto embrionário das atividades de complemento curricular (ACC), no Decreto- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Nomeadamente o Artigo nº 48 afirma que as ACC visam cooperar no alcance de um tipo de formação mais geral dos alunos, abrangendo a realização pessoal, o enriquecimento cívico e cultural, o exercício físico e desportivo, o contacto com currículos de carácter artístico, assim como a própria integração na comunidade, nos diferentes ciclos de ensino.

O artigo redigido por Moura & Outros (2014), caracteriza as Atividades de Complemento Curricular enquanto “ espaços de ação e produção de conhecimentos e competências, não apenas específicas do campo em que se encerram, mas também que se estendem a outras áreas de aprendizagem”, (Moura & Outros 2014:71). Para estes autores as atividades musicais representam espaços de grande relevância no campo educativo, sobretudo pelo contributo dado a nível do desempenho escolar. De um modo geral o artigo revela a existência de uma correlação positiva entre a frequência de Atividades de Complemento Curricular, nomeadamente de cariz artístico (clube música) e a mobilização de desempenho escolares positivos. Os principais resultados incidiram na identificação de uma diversidade de competências, nomeadamente competências operatórias, como a literacia, mas sobretudo auto-orientadoras e relacionais (Costa, 2003: 189) que são desenvolvidas através da participação em atividades de complemento extracurricular, em determinados tempos e espaços. A autora Marta Tracana (2007) sugere que a escola não estimula suficientemente a “sensibilidade individual dos alunos” (Tracana, 2007:1) e por isso, torna-se pertinente a análise da relação entre a escola e o tipo de atividades de complemento curricular mais frequentes, enquanto espaços que privilegiam a ação e por conseguinte capazes de mobilizar diferentes saberes.

CAPITULO 1: Estado da Arte

1.1. Aprendizagem e Competências

A transmissão de conhecimento sempre esteve presente nas sociedades, anexada aos seus processos de socialização.

Na atualidade “A expectativa social é de que as aprendizagens se façam não só na escola, mas também na família, através dos meios de comunicação social, pela internet, nas empresas e outras organizações de trabalho, nas associações cívicas dos mais diversos tipos, através das formas mais variadas de iniciativas e parcerias. (...) se em todas as sociedades houve socialização, a modernidade trouxe consigo a escolarização, e, na sociedade educativa contemporânea, está em pleno desenvolvimento a multi-aprendizagem” (Costa, 2003:184).

Esta ótica aponta para a conceção de pelo menos três vias de aquisição de saberes; as aprendizagens formais (associada ao sistema institucional de ensino e formação, que pressupõem de instrumentos de avaliação e medição dessas aprendizagens formalmente instituídos e legitimados). (Costa, 2003:185); tipos de aprendizagens não formais que segundo a ANEFA (2002), são todos os tipos de aprendizagem que “ocorrem em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. Pode ocorrer no local de trabalho, através de atividades de organizações ou de grupos da sociedade civil e em organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto...) (ANEFA, 2002:8), ou seja, são aprendizagens não planificadas em situações de trabalho e outras, mas também as fases de aprendizagem planificadas e explícitas introduzidas nas organizações e noutros locais, que não são reconhecidas no seio do sistema de ensino e de formação formais” (Bjornavold, 2003:34). Por fim, tipos de aprendizagens informais geralmente associadas às aprendizagens não dirigidas e muitas vezes sem intencionalidade no decorrer da vida quotidiana. (Costa, 2003:185)

A aprendizagem está por isso associada ao “processo de absorção, a uma questão de transmissão e de assimilação” (Bjornavold,2003:33), podendo ser gerada em qualquer situação formal, não formal ou informal. Numa abordagem por competências, o desafio é medir as aprendizagens efetivas, que resultaram na utilização de novos conceitos, cada vez mais recorrentes, mas nem por isso menos complexos ou explícito, tal como o conceito de competências-chave nas sociedades contemporâneas, muito associadas à obtenção de competências de leitura, de escrita, de cálculo e sobretudo de reflexividade, mas não só, ainda que sejam estas as competências consideradas essenciais, ou básicas. (Varela,2009:108). Mas afinal o que são competências? “ As competências podem, e devem, ser entendidas enquanto “disposições para ação” e não

meramente como um conjunto de comportamentos atomizados; são *habitus*, ou “esquemas de ação”, no sentido mais alargado definido por Pierre Bourdieu ou por Bernard Lahire.” (Ávila, 2008, 94). Philippe Perrenoud (2003) define competências enquanto processos de mobilização ou ativação de recursos - “conhecimentos, capacidades, estratégias- em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas.” (Perrenoud 2003:13) Aqui os saberes passam a ser entendidos enquanto “ingredientes indispensáveis das competências, a que Le Boterf (1994) chama de recursos.” (Perrenoud, 2003:12) Importa por isso, a distinção feita por Perrenoud (2003), entre transferência e mobilização dos saberes, embora ambos remetam para o reinvestimento de saberes adquiridos em situações distintas das situações de formação. Para Perrenoud (2003) a metáfora de transferência é mais pobre, considerando que resulta de aprendizagens que interrogam a sua utilidade, mais tarde, noutra lugar, através da adoção de situações de transferência, para verificar ou favorecer esse reinvestimento. Alerta que um saber perfeitamente integrado e dominado torna-se operatório, quando se atinge o conhecimento total e este pode incluir a sua própria mobilização e transferência para outros contextos ou situações, tal como acontece com níveis de escolarização muito altos e especializados. Perrenoud (2003) considera mais ampla e justa a metáfora da mobilização de recursos cognitivos (adotado por Le Boterf, 1994) através da associação de “situações complexas para os recursos que ela coloca em sinergia, delineado ex post as condições da sua constituição, depois de orquestrada a sua mobilização” (Perrenoud, 2003:43)

Isto clarifica que qualquer situação complexa mobiliza vários recursos em simultâneos, oriundos de momentos e contextos diferentes. O conceito de competência engloba assim a articulação entre saberes, aprendizagem e a experiência relativamente à sua utilização. Perrenoud (2003) realça também o grau de autonomia relacionado com o pensamento crítico e reflexivo, relativamente ao uso do saber, enquanto critério principal das competências. Afirma que “embora associado à utilização de conhecimentos, não deve ser confundido com o utilitarismo estreito nem com a realização de tarefas muito práticas, desprovidas de compreensão e conhecimento fundamentado” (Perrenoud,2003:46). Do mesmo modo, não deve ser somente compreendido numa lógica de orientação vocacional, para a garantia de um ensino de qualidade abrangente a todos os alunos.

“Importa que competências formalizadas e competências informais se interliguem e se complementem reciprocamente, para que as primeiras não se esgotem em aprendizagens escolares ritualizadas e descontextualizadas, por um lado, e as segundas não permaneçam apenas enquanto rotinas fixas e circunscritas, não transportáveis, não generalizáveis e não atualizáveis, por outro” (Costa, 2003:186)

Nesta lógica de transferibilidade e mobilização dos recursos cognitivos, o conceito de literacia ganha relevo nas molduras empíricas dos anos 80 e 90, sendo tratado enquanto competência. Os indivíduos utilizam competências de literacia sempre que pretendem interpretar textos escritos, por exemplo candidatar-se a anúncios de emprego, , as instruções dos aparelhos eletrónicos, entender um filme estrangeiro através da utilização de legendas, preencher formulários de aplicação nas mais diversas instituições, interpretar criticamente os noticiários, participar em grupos ou debates públicos, etc. Realça-se de facto que a utilização da escrita é cada vez mais vital e estruturante, dando origem a pistas que conduziram “um conjunto de estudos extensivos², comparativos, de âmbito internacional que vieram dar um contributo decisivo conceptual, metodológico e informativo- para o tema das competências de base na sociedade do conhecimento” (Costa, 2003:180).

Esses estudos tratam a literacia enquanto problema social, articulada à noção de que são “múltiplas dimensões da vida social contemporânea ancoradas na utilização de materiais escritos, e mesmo destes dependentes. Surgem interrogações sobre as “competências de processamento de informação escrita efetivamente acionadas pelas populações” (Ávila, 2008: 84). Em Portugal, no ano de 1996, surge o Estudo Nacional de Literacia coordenado por Ana Benavente, pioneiro até hoje na avaliação das competências de literacia da população adulta Portuguesa, contribuindo para que o conceito de literacia ganhasse visibilidade em Portugal³. Estas investigações revelaram uma nova e alarmante evidência: “ muitos adultos, apesar de vários anos de escolarização, demonstram sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana materiais impressos ou outros suportes de informação escrita, ou seja, a massificação do ensino e

² Segundo Patrícia Ávila (2008) os primeiros estudos onde a *literacia* era tratada enquanto objeto de investigação realizaram-se nos Estados Unidos da América e no Canada e revelado em 1983, com o foco na população adulta, onde resultaram relatórios tal como o *Uma nação de Risco* publicados no estudo *The National Commission on Excellence in Education*. O estudo pretendia avaliar competências de literacia numa perspetiva dinâmica e multidimensional onde se destacaram a literacia em prosa, literacia documental e literacia quantitativa. “Representam uma renovação significativa, a nível conceptual e metodológico, no que concerne à investigação sobre a utilização da informação escrita na vida quotidiana por parte da população adulta” (Ávila, 2008:86)

³ A partir daqui, o termo literacia ganhou relevância, em Portugal, nos mais variados campos linguísticos e científicos surgindo conceitos como o *de literacia científica; literacia histórica, literacia musical, literacia informática*, etc, sugerindo segundo Patrícia Ávila (2008) conotações genéricas que pressupõem da posse de certos saberes, em domínios específicos e d certas competências para operar neles. A autora alerta sobretudo para a importância de não confundir o uso generalizado deste conceito com o uso dos saberes e competências da literacia propriamente dita. (Ávila, 2008: 86)

a obtenção de certificados de qualidade não revela efetivamente as capacidades de literacia das populações” (Ávila, 2008:88). Por essa razão António Firmino da Costa (2003) considera as conceções dicotómicas como “analfabetos” versus “alfabetizados” redutoras, revertendo para uma problemática que deve ser abordada como um necessário contínuo de competências. Reforça que as competências de literacia são cada vez mais uma necessidade básica da existência social de todos os dias. Perante cada situação não adianta exhibir ou invocar um diploma, o importante é acionar e possuir com efetividade este tipo de competências. (Costa, 2003:183)

A problemática da literacia tem em consideração que não é a existência de indivíduos incapazes de ler por um lado, dos que são completamente capazes de ler e escrever por outro, mas sim a diversidade de níveis em que os indivíduos se apresentam quanto à capacidade de fazer uso corrente da leitura e da escrita, nas diversas situações da vida contemporânea. Realçam assim, o importante foco da descontinuidade entre aprendizagem formal e utilização prática, e mais ainda “entre escolaridade conseguida e capacidade de uso corrente da leitura e da escrita” (...) invocando, a cada vez mais necessária, educação ao longo da vida, ou seja, “a não utilização dos saberes e aprendizagens no dia-a-dia das competências de literacia, torna-as vulneráveis à regressão” (Ávila, 2008: 86). É indispensável a inflexão da perspetiva, pois importam não só os processos de aquisição, como também os processos de utilização, “do contexto da escola para o contexto da vida quotidiana, dos diplomas obtidos, e respetivo estatuto social, para as competências em uso social efetivo (Costa, 2003:182-183). A autora Patrícia Ávila (2008) conclui que o ideal é a consideração de que determinados contextos e processos sociais não escolares, podem mobilizar e estimular a aquisição de capacidades no domínio da leitura e da escrita, invocando a necessária alteração/renovação significativa ao nível conceptual e metodológico. Três grandes atributos são destacados na conceção de literacia. Não só o seu carácter não dicotómico, que remete para contínuos de competências, mas também a sua perspetiva dinâmica de ativação ou regressão das competências e a sua conceção multidimensional, no sentido de que são várias as competências ou dimensões em que a literacia se expressa (exemplos: literacia em prosa, literacia documental, literacia quantitativa, etc).

Foram concebidas tipologias metodológicas que se inserem numa lógica de avaliação direta do uso, com base na resolução de tarefas específicas. As competências dos adultos são avaliadas diretamente a partir de situações e problemas concretos cuja resolução se apoia numa diversidade de materiais escritos. Em 1994 aparece o primeiro estudo internacional de literacia, *The International Adult Literacy Survey* (IALS). Os seus resultados permitiram situar a população dos diferentes países em cinco níveis de literacia, para cada uma das três escalas de literacia definidas: literacia em prosa,

literacia documental e literacia quantitativa. Apuraram a existência de importantes diferenças entre e dentro dos países relativamente às competências de literacia, as quais são bastante mais expressivas do que as que são sugeridas nas comparações nos níveis de instrução. A conclusão principal foi que os défices de competências de literacia não afetam apenas grupos marginais, mas sim largas proporções da população adulta. A literacia está fortemente correlacionada com as oportunidades de vida, em termos sociais e económico e a competência de literacia tem de ser exercitada através do uso regular. Os adultos com baixas capacidades de literacia normalmente não têm disso consciência nem reconhecem que tal possa constituir um problema (OECD e Statistics Canada, 2000, cit. em Ávila 2008:89).

Estas investigações fortaleceram o desenvolvimento de referenciais, ainda que muitos deles fossem demasiado complexos e contextuais, com fortes debates acerca da sua transversalidade. Um bom exemplo são os modelos de *competências das organizações* (Zarifian, 1999,2001, cit. em Ávila, 2008:97). Aqui o foco por competências distingue-se de outras categorias analíticas como as de qualificação escolar ou profissional, pela correspondência de uma maior individualidade, ou personalização, para a formação de perfis de competências focados “nos indivíduos, nas suas singularidades e nas suas ações concretas. “ (Ávila, 2008: 97) Esta abordagem acarreta alguns desafios, nomeadamente nos critérios de avaliação, pela recorrente utilização de referenciais que procuram sistematizar e identificar competências exigidas ou sugeridas nas mais diversas profissões e ocupações, através da utilização de listagens que combinam os saberes, o saber-fazer e o saber-ser (Le Boterlif, 2000:46, cit. em Ávila, 2008: 97).

“Há vantagem em guiar todo este trabalho por referenciais de competências-chave onde se incluem, justamente, três domínios, hoje em dia decisivos, o da linguagem e comunicação, o da matemática para a vida e o das tecnologias de informação e da comunicação. Isto, numa dupla perspectiva de cidadania e empregabilidade, entendidas não como contrapostas ou alternativas, mas como dimensões da vida social complementares e interdependentes, nas sociedades contemporâneas” (Alonso e outros, 2001, cit. em Costa, 2003: 196).

1.2. A transversalidade das competências-chave

O carácter individualizado ou personificado associado ao conceito de competência coloca grandes desafios no esboço do seu carácter transversal. Segundo António Firmino da Costa (2003) a designação de competências-chave, competências fundamentais, competências transversais ou competências essenciais (entre outras) são conceitos que podem não possuir significados equivalentes (no sentido em que podem não corresponder ao mesmo contexto analítico) mas que se relacionam com a mesma ordem de questões. O importante ao nível analítico e interventivo são os “processos continuados, ao longo da vida, tanto de aquisição como de perda de competências, tanto de

consolidação de competências base como de desenvolvimento, a partir destas, de novas competências que a sociedade de informação e conhecimento, vai do mesmo passo oferecendo e requerendo,” (Costa, 2003:184). Desta forma, os saberes estimulados contextualmente podem ativar competências que por sua vez podem enriquecer o saber, gerando novas competências, através de um processo contínuo e mutuamente influenciável. Segundo Patrícia Ávila (2008) a abordagem da problemática da transversalidade ou transferibilidade, ramifica-se em duas questões principais: “saber se há competências que são necessárias por referência a vários contextos (quer dizer, transversais) da vida social contemporânea, o que implica colocar a questão de saber se estas, uma vez adquiridas, são transponíveis ou transferíveis de uma situação para outra” (Ávila, 2008:99).

Existe uma “exigência de certificações credíveis, transportáveis rapidamente identificáveis e reconhecíveis socialmente (...) ao mesmo tempo que essas certificações tendem a constituir-se cada vez menos como símbolos de status, emblemáticos de minorias circunscritas (...) o que importa credenciar são as competências efetivas, acionáveis nas situações de utilização pertinente, sejam essas situações profissionais ou lúdicas, culturais ou cívicas, ou situações de novas aprendizagens” (Costa, 2003: 187).

Estes esforços empíricos procuram a compreensão de que a utilização dos conceitos de competências-chave, competências transversais, competências fundamentais, competências para a vida ou competências de base, estão amplamente relacionados à problemática que pretende delinear quais as “competências que poderão ser acionadas numa multiplicidade de situações, desde o domínio profissional ao pessoal, e que são por isso, transversais, ou comuns, a diferentes contextos (por oposição, por exemplo, a competências específicas e circunscritas a uma determinada atividade profissional), reconhecendo a sua importância, e mesmo o seu carácter fundamental, em diferentes esferas da vida” (Ávila, 2008:100).

Apesar de existir um conjunto de competências específicas que os indivíduos necessitam para agir nos mais variados contextos, instituições e no desempenho de tarefas, a ideia de poder definir um conjunto de competências-chave para as sociedades atuais não é pacífica. Apesar disso, são utilizadas por um grande número de investigadores e especialistas, tal como a investigadora Fátima Suleman (2000), tratando as competências-chave enquanto capacidades “transversais, transferíveis, dinâmicas/evolutivas, reinterpretáveis/adaptativas, adquiridas/ensinadas (e não inatas)” (Suleman, 2000:78, cit. em Ávila, 2008: 101).

Segundo António Firmino da Costa (2008) o projeto *DeSeCo*⁴ objetivava o debate acerca a fundamentação teórica e a pertinência social dos referenciais de competências-chave. Nomeadamente quanto às possibilidades de operacionalização, na pesquisa empírica, nas dimensões de análise teoricamente equacionadas com vista em gerar um entendimento comum das *competências-chave do século XXI*. Segundo Patrícia Ávila (2008) deste projeto resultou um relatório final com a proposta de um *modelo conceptual geral de competências-chave* (Rychen e Salganik 2003, cit. em Ávila, 2008: 103). Eram consideradas *chave*, as competências consideradas *críticas* ou *importantes* para todos os indivíduos, ou seja, que permitam aos indivíduos enfrentar as exigências dos diferentes contextos e esferas da vida social, com um novo foco relativo à dimensão ética e normativa, da possibilidade de alcançar uma vida de sucesso e o bom funcionamento da sociedade. A autora reforça que a incidência é sobretudo nas competências individuais (e não coletivas, ou organizacionais), às quais deverão ser ensinadas e aprendidas, excluindo as capacidades inatas e qualidades pessoais, colocando no centro da abordagem, a aprendizagem ao longo da vida. Aqui importa realçar a autonomia dos indivíduos necessária na mobilização de competência-chave. Pressupõe-se que os indivíduos sejam atores reflexivos e críticos. Para Philippe Perrenoud (2003) trata-se de um género de autonomia contida porque o que é exigido aos autores é uma independência, tanto quanto possível, dos limites que cada organização ou cada campo social fixa para sua autonomia, muito em parte mobilizada através da prática reflexiva. Aqui demonstra-se novamente que o conceito de competências foi definido enquanto capacidade de resposta às exigências complexas num determinado contexto, através da mobilização de pré-requisitos psicossociais que incluem aspetos cognitivos e não cognitivos (Rychen e Salganik 2003, cit. em Ávila, 2008: 104). António Firmino da Costa (2003) equaciona o conceito de *competências-chave* segundo a sua *estrutura interna* e a sua *utilização externa*. Segundo este autor é na utilização externa que as competências-chave se elevam, mas é também assim que se define a sua estrutura interna.

⁴ O projeto DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations), coordenado pelo Instituto Federal de Estatística Suíço e inserido no programa da OCDE, foi desenvolvido durante quatro anos e concluído em 2002. Objetivava “a identificação das competências-chave úteis nos diversos setores da existência (família, trabalho, vida política, lazer, etc) com a preocupação acrescida de examinar sob esse ângulo as diferenças e convergências entre os países-membros” (Perrenoud, 2003: 67). É um dos mais importantes projetos de investigação neste âmbito, com o reconhecimento da multiplicidade de entendimentos e utilizações, teóricas e metodológicas, da noção de competências-chave, pelo seu carácter multidisciplinar de natureza teórica dirigiu-se especificamente à construção de uma ferramenta conceptual que pudesse orientar a investigação e alcançar novos patamares no aprofundamento do tema.

Torna-se claro a importância da utilização externa anexada ao conceito de competência, no qual os indivíduos procuram dar resposta às exigências e solicitações dos diferentes contextos (demand-oriented approach), indo ao encontro da conceção de que as competências são simultaneamente concebidas do ponto de vista da sua estrutura interna (ou cognitiva), mas que se atualizam e “se manifestam nas ações e nos comportamentos (único nível a que podem ser apreendidas)” (Ávila, 2008:104), com o foco fundamental de que as “as exigências dos contextos são cruciais para a definição e seleção das competências-chave.” (idem: 2008:104). Sumariamente o estudo organizou as competências-chave segundo três grandes categorias: a) interagir em grupos sociais heterogéneos; b) agir autonomamente; e c) usar instrumentos de modo interativo (Rychen, 2003, cit. em Ávila, 2008:104). O autor António Firmino da Costa (2003) seguindo a mesma linha de raciocínio, categoriza-as enquanto competências relacionais, competências auto-orientadoras e competências operatórias, (Costa, 2003:188). O primeiro caso incide sobre competências de carácter relacional “ em particular competências para agir em grupos socialmente heterogéneos, para se relacionar com os outros, para cooperar, para gerir e resolver conflitos” (Costa, 2003:189). O segundo remete para as competências de auto-orientação no sentido lato de que os indivíduos devem ser capazes de agir autonomamente, nomeadamente na capacidade de “assumir e defender direitos e interesses, para assumir responsabilidades e valores, para definir e prosseguir projetos de vida, para agir tomando em conta um quadro amplo de referências. (idem, 2003:188) Por fim, as competências operatórias relacionadas à capacidade que os indivíduos têm de “utilizar instrumentos simbólicos, comunicacionais, cognitivos, e tecnológicos de difusão generalizada, (...) na utilização de linguagens, símbolos, e textos, de conhecimento e informação, de tecnologias de uso transversal. No núcleo deste conjunto estão as *competências de literacia*, em sentido ampliado, isto é, literacia enquanto capacidade de processamento de informação escrita em textos e documentos, a literacia quantitativa, ou numeracia e a literacia digital ou informática” (Costa, 2003:188).

O seu raciocínio reincide no facto de que “todo o acionamento de competências é contextual (...) situado num universo cultural e num quadro de relações sociais particulares. Pressupõe um ponto de aplicação, um espaço e um tempo, interação social, situação e definição da situação” (Costa, 2003:189). Importa aqui reforçar o fator determinante do contexto e por isso deve-se abordar as competências transversais na sociedade contemporânea com o foco nas características dessa mesma sociedade, que tal como já foi referenciado ao longo deste trabalho, nas sociedades atuais é indubitável a importância das práticas de escrita e leitura para cada um cada vez maior número de indivíduos.“ A literacia é, neste sentido uma competência transversal, pois são múltiplos os contextos, da vida profissional à vida pessoal, que requerem, em algum grau, o seu

domínio, (...) é a generalização dos contextos que solicitam a mobilização de determinadas competências que lhes confere o carácter transversal” (Ávila, 2008:119). O que é novo é a amplitude dos contextos relevantes e a difusão generalizada de dispositivos formalizados de conhecimento e comunicação, que podem ser culturais como tecnológicos, onde o palco das competências-chave é o mundo. (Costa, 2003:191)

1.2.1 A abordagem por competências na escola

A *abordagem por competências* na instituição escolar tem em consideração a multiplicidade e dinâmicas dos contextos⁵ em que se desenvolvem as crianças. A escola, na sua vocação, é associada à transmissão dos saberes enquanto componentes da cultura, sintetizando a formação ao privilégio do domínio dos saberes disciplinares, “sem nunca se deter um instante a conceituar esse domínio, como se o de um aluno de 13 anos fosse comparável à do físico, do biólogo ou do historiador que domina essa disciplina”. (Perrenoud, 2003:11). Esta realidade coloca um grau de importância que privilegia os saberes, os quais influenciam a constituição dos currículos escolares. Segundo José Pacheco (2001) os currículos escolares são construções culturais cujos vetores basilares são o tempo e o espaço (Pacheco 2001:9), englobando a “necessidade de considerar, por um lado as experiências, por outro, o conhecimento- a que correspondem saberes teóricos e práticos, atitudes e valores- que é um importante fator de cimentação social em termos de construção de identidades” (Pacheco 2001:9) Esta realidade atribui à conceção dos currículos uma grande e importante missão, a “arbitrariedade das escolhas curriculares que no conjunto dos saberes, constituídos, privilegiam disciplinas, teorias, obras, domínios e criam uma fronteira – nunca inocente- entre os saberes dignos de serem ensinados na escola e os que dependem de outras instâncias de socialização ou cuja transmissão pode ser deixada à sorte.” (Perrenoud, 2003: 11).

A dissertação de doutoramento de Paulo Varela (2009) demonstra que a escola deve facilitar a “(re)construção do conhecimento, atitudes e condutas que os alunos aprendem direta e acriticamente das práticas sociais anteriores e paralelas à escola” (Perez Gómez, 2005; Werner da Rosa, et al, 2007, cit. em Varela, 2009:54), não podendo por isso, ignorar a evolução e pertinência do currículo por competências. Perrenoud

⁵ Segundo Gomes & Outros (2002:64) os “processos de socialização das crianças e dos jovens é partilhado por diversas instituições – família, escola e outras instituições educativas- e ampliado pela antecipação e aumento da escolaridade obrigatória que, para muitos, significa a entrada mais tardia no mercado do trabalho. (...) Esta partilha de poderes e competências reflete-se também na escolha de ocupações dos tempos livres das crianças e jovens, quando estes se organizam fora do espaço familiar, na aceitação de uma formalização dos tempos de educação não-formal, por exemplo, em colónias de férias, na perspectiva de acesso a outras experiências, que por vezes, não são possíveis no contexto familiar” (Gomes & Outros 2002:64).

(2003) reflete que “ainda não conhecemos completamente o espírito humano, a sua génese, o seu funcionamento, a conexão entre o conhecimento, o pensamento e a ação” (Perrenoud, 2003:10). O currículo orientado apenas por saberes, torna pouco perceptível a reflexão sobre o modo de integração e de mobilização dos conhecimentos nos espíritos dos alunos. Enaltece a pouca clarividência consensual acerca de como é que “os saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem”(Perrenoud, 2003:11), relacionando a fragilidade da noção de competência com a alienação que advém dos saberes . A realidade é que não existem competências sem saberes, como tal importa elucidar que as competências que se pretendem desenvolver a partir da escola apela aos saberes escolares de base (a noção de mapa, dinheiro, ângulo reto, juro, jornal, itinerário, etc). Assume-se que a competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes, na capacidade de os utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões ou atuar no sentido mais vasto da expressão. Os saberes passam a ser indissociáveis das competências, sendo por isso tratados enquanto recursos a mobilizar.

Torna-se inegável que os saberes desenvolvidos na escola são pré-requisitos à “assimilação de outros saberes; bases de seleção escolar; fontes de ancoragem identitária e cultura; materiais para exercer o saber-fazer intelectual; bases de uma reflexão sobre a relação com o saber; elementos para fazer funcionar situações de aprendizagem; elementos de cultura geral e por fim recursos ao serviço das competências, sendo ingénuo a valorização dos saberes em detrimento das competências e vice-versa.” (Perrenoud, 2003: 30).

A abordagem do currículo por competências possibilita aos alunos a capacidade de utilizar os saberes ligados às práticas sociais, enquanto ferramentas para atuar sobre o mundo. É evidente que todos precisam de certas competências-chave para participar na gestão da própria sociedade, além de que são necessárias competências de base para à obtenção de uma vida de sucesso, em conformidade com as suas aspirações e os seus projetos. “A distinção do saber-fazer e competências é insuficiente sendo proveitoso resumir a uma diversidade de competências que permitem “enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como outras competências mais específicas, Le Boterf agrega a competência a um saber-mobilizar.” (Perrenoud, 2003: 31) Acontece que uma parte dos saberes disciplinares ensinados na escola estão fora de qualquer contexto de ação, pela ausência da mobilização através da prática, e na melhor das hipóteses, serão aprofundados em determinados quadros de certas profissões.

O que a abordagem por competências vem de facto questionar é a acumulação de saberes descontextualizados, que só servem aqueles que terão o privilégio de os aprofundar em estudos superiores ou em formações profissionais, através da contextualização de alguns deles e do exercício activo de resolução de problemas e

tomada de decisões (Perrenoud, 2003:34). Importa aqui a reflexão do autor Philippe Perrenoud (2003), relativamente às resistências em torno da abordagem por competências, enumerando cinco tipos. O primeiro, associado à descontextualização dos saberes, é a *(1) defesa incondicional dos territórios disciplinares, pela relação dos lobbies disciplinares na defesa de emprego mas também de uma identidade, um lugar no currículo, um peso na selecção e uma conexão com os cursos universitários, para os quais a escola obrigatória é suposto preparar a futura elite* (Perrenoud, 2003:19). Demonstra que os programas disciplinares são feitos em larga medida, para os estudantes que aprofundam a disciplina para além da escolaridade básica, colocando em evidência a pouca importância dada à cultura disciplinar dos que não se destinam ao ensino superior. Por sua vez, realça a *(2) conceção elitista da escola*, através do argumento de que a escola prepara os alunos para a escola em vez de os preparar para a vida.

“O currículo tradicional valoriza os alunos que seguirão os cursos mais exigentes até ao fim, em detrimento dos alunos que se conseguem adquirir durante o seu percurso escolar, alguns conhecimentos, com a aparente vantagem de eles contribuírem para a sua *cultura geral*, mas prefere-se não preparar o currículo em função dos seus destinos prováveis.” (Perrenoud, 2003: 21).

A abordagem por competências na escola, contesta a lógica elitista com o objetivo de preparar todos os alunos para a vida, quaisquer que sejam os seus destinos ou condições sociais. O autor contesta que não se sacrifica as elites, pode-se considerar que abranda um pouco a sua progressão para os segundos e terceiros ciclos escolares, “mas se isso permitir que um maior número de alunos fique melhor preparado apenas para a vida, o preço é razoável”. (Perrenoud, 2003: 21). Insinua por conseguinte, a existência de uma *(3) visão conservadora da cultura*, defendendo que as competências não esgotam a cultura mas fazem parte dela, a abordagem não é utilitarista mas não exclui a ação da esfera da cultura.

“A cultura é uma segunda natureza, é o que fica quando esquecemos tudo, inscrita no *hábito*, na gramática geradora de representações, dos juízos e das práticas, onde a escola desempenha o papel principal na socialização subtil da formação do gosto, da sensibilidade, o espírito, no forjar o modo de compreensão do mundo com uma dominante estética ou discursiva”. (Perrenoud, 2003:22).

Será útil que a sociedade possua “uma visão menos estreita das suas próprias culturas ainda muito vinculadas à tradição literária para uma imagem mais inspirada na antropologia cultural e nas ciências sociais do que em definições elitistas e conservadoras dos guardiões no templo da Cultura com um C maiúsculo” (Perrenoud, 2003:22). Uma quarta resistência à abordagem por competências relaciona-se com o *(4) medo da mudança* onde afirma que “quase toda a gente receia a mudança por razões em grande parte racionais. Mudar é desaprender e aprender, enfrentar novas situações,

resolver novos problemas, colaborar com parceiros desconhecidos que geralmente envolve muito trabalho e muitos riscos.” (Perrenoud 2003:22)

A gestão do currículo por competências assusta sobretudo aos que a põem em prática. Para os docentes não basta a troca dos textos por outros, para muitos significa trabalhar na solidão, uma revolução que visa alterar a sua prática, a sua ligação com os saberes e a sua maneira de ensinar.

“Num mundo onde a mudança é o *motor de arranque das sociedades*, quem resistir abertamente *desqualifica-se*, e por isso deve-se opor não à mudança mas às reformas que sejam mal concebidas ou que não contemplem necessidades efetivas. “Nos sistemas educativos, o conservadorismo mais *normal* não pode afirmar-se a céu aberto. É necessário alterar o debate e encontrar argumentos mais apresentáveis para se oporem às reformas.” (Perrenoud, 2003: 22)

A última resistência a este tipo de abordagem remete para a (5) *falta de competências pedagógicas e didáticas*, muito associadas ao papel ativo do professor em se manter atualizado. A maioria dos sistemas educativos que orientam os currículos por competências parece subestimar as implicações pedagógicas.

“Uma modernização banal dos programas exige aos professores uma atualização dos seus conhecimentos no que respeita aos *saberes a ensinar*. De resto, nada muda no contexto didático, na maneira de preparar as aulas e avaliar os conhecimentos dos alunos. São utilizadas ainda com frequência as pedagogias transmissíveis, muito em parte pela sobrecarga endémica dos programas e da fraca formação dos docentes em psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.” (Perrenoud, 2003: 23)

Tratando-se de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências, o obstáculo é que as competências não se ensinam, só podem ser criadas condições para que estimulem a sua construção. Os docentes familiarizados com os métodos ativos, adaptando a visão construtivista dos saberes, alcançam a transmissão para as competências mais facilmente.” (Perrenoud, 2003:23) Para que a escola valorizasse apenas os saberes disciplinares, todos os alunos deveriam aceder aos *verdadeiros saberes*, integrados e operatórios que garantissem a sua própria transferência ou mobilização, através da “aquisição de um nível geral de formação e de capacidade reflexiva que os dispensaria de um treino específico para a mobilização. O papel da escola limitar-se-ia, então, a transmitir o máximo de conhecimentos, com um nível elevado de raciocínio e de reflexão”, na esperança que todos os seus alunos fossem capazes de atingir tal domínio. (Perrenoud, 2003: 44)

1.2.2. Competências transversais valorizadas pela escola

Segundo Philippe Perrenoud (2003), no campo escolar, as competências transversais (Ray, 1996, cit. em Perrenoud, 2003:75) são aquelas que atravessam as diferentes disciplinas, usando com proveito a noção de *campo social* de Pierre Bourdieu (1980,1982,1983,1997,cit. em Perrenoud, 2003:75). O autor foca-se na noção de que

todos os atores atuam dentro de *campos sociais*, cujas leis de funcionamento apresentam similitudes sociológicas importante, onde encontrar ou construir domínios de ação, poderia construir competências de base do ator social comum. Identifica assim a existências de mecanismos comuns, que fecundizam as competências transversais em múltiplos campos. Tal como acontece com a competência de *literacia* referenciadas anteriormente. Para Perrenoud (2003) as competências ou saberes transversais atravessam os diversos campos sociais, ou seja, não são exclusivos a nenhum campo em particular. Aponta assim a importância de certas competências, que para Perrenoud (2003), atravessam todos os campos sociais: (1) *Saber identificar, avaliar e fazer os seus recursos, direitos, limites e necessidades;* (2) *Saber, individualmente ou em grupo, formar e conduzir projetos, desenvolver estratégias;* (3) *Saber analisar situações, relações, campos de força de forma sistémica;* (4) *Saber cooperar, agir em sinergia, participar num coletivo, partilhar uma liderança;* (5) *Saber construir e animar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático;* (6) *Saber gerir e ultrapassar conflitos;* (7) *Saber conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las;* (8) *Saber construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais.* (Perrenoud, 2003:79)

No fundo o autor assume que a escola não deve ser a soma das várias aulas, enquanto disciplinas totalmente separadas umas das outras, mas sim um espaço de educação para a cidadania, onde o currículo não é uma soma de matérias a ensinar mas sim um projeto de realização de aprendizagens e de desenvolvimentos de competências proporcionando aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado. José Pacheco (2001) defende os currículos orientados por competências pela pertinente integração dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, ao que denomina de *saber em ação*. Apela à aquisição progressiva de conhecimento mas que “só é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de competências e se for enquadrada por uma perspetiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e atitudes favoráveis à aprendizagem” (Pacheco, 2001:6) Num segundo momento, Pacheco (2001) alerta para a crescente preocupação em articular os vários níveis de ensino de acordo “com a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida” (Pacheco 2001:7).

Para Paulo Varela (2009) a escola deveria utilizar um tipo de aprendizagem experimental reflexiva das Ciências, ciente de que “ os alunos constroem significados científicos fazendo uso de saberes de outras áreas curriculares” (Varela,2009:104). Aqui o objetivo geral do ensino-aprendizagem prende-se com a capacidade dos alunos utilizarem três tipos de competências consideradas essenciais, a primeira no que se refere às competências operatórias, como é o caso da *literacia* através da capacidade de leitura, de escrita e de cálculo; numa segundo patamar as “competências cognitivas ou

de pensamento” (Varela,2009:110) associada às competências auto-orientadoras, pela capacidade dos alunos usufruírem do pensamento crítico, criativo, metacognitivo, formulação de decisões e resolução de problemas, finalizando com a necessária “competência de procedimento que se exterioriza muito em parte através da prática e sendo uma combinação entre as competências básicas e de pensamento” (Varela 2006:116). Para Paulo Varela (2006) a pedagogia orientada por processos experimentais da ciência utiliza capacidades tais como “planear, formular hipóteses, observar, medir, inferir comunicar, etc “ (Millar, 1995, cit. em Varela 2009: 116) que se incluem na panóplia das “competências gerais da vida, muito dependentes do contexto, e só se transformam em processos científicos quando situados no contexto de uma atividade científica e interpretados á luz do conhecimento científico” (Varela, 2009:116). Além de promoverem competências específicas da Ciência também evidenciam competências de natureza transversal, tais como “o desenvolvimento de competências cognitivas de resolução de problemas, de pensamento crítico, de criatividade, de tomada de decisão, de análise e de aplicação de conhecimento e procedimentos situações e de atitudes como a curiosidade, o interesse, o rigor a perseverança, a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança, a negociação e a colaboração” (Oliveira 1999, cit. em Varela 2009:116).

1.2.3. A abordagem por competências e as desigualdades sociais na escola

Philippe Perrenoud (2003) alerta que é extremamente difícil para as instituições escolares conseguir ao mesmo tempo a modernização dos programas e a melhoria da eficácia da escola. Alerta que a verdadeira locomotiva da reforma é a vontade de fazer evoluir as finalidades da escola na procura da aproximação da instituição com a realidade contemporânea (que engloba o campo do trabalho, da cidadania ou da vida quotidiana), e que mesmo assim, não nos podemos esquecer que as desigualdades sociais perante a escola, são dependentes dos conteúdos de ensino, das formas e das normas escolares, reconhecendo à abordagem por competências poderá provocar um potencial aumento da distância das diferentes culturas dos alunos, nomeadamente pelo défice de comunicação dos estudantes com código linguístico restrito. Contudo não é efetivo o argumento devido aos desafios inerentes da aplicação prática desta abordagem nas escolas. A abordagem por competências poderá também diminuir esta distância entre culturas, através da ligação quase que intuitiva a situações e a práticas sociais, podendo atribuir mais sentido aos alunos mais fracos na assimilação de conhecimentos só por si. Esta problemática pode ser considerada através de uma abordagem democratizante das competências nos currículos.

“ *A apropriação dos saberes, enquanto recursos a mobilizar, pela exigência de uma relação mais pessoal dos alunos com os saberes privando os alunos mais desfavorecidos dos exercícios escolares mais tradicionais e do relativo conforto que os permitia desenrascar-se sem*

compreender verdadeiramente, por outro lado, ao objetivar a construção de competências criam-se novas exigências, novas formas e normas de excelência escolar, às quais podem emergir novas formas de desigualdades sociais. "(Perrenoud, 2003:45)

Tal será possível através do défice entre o que é esperado e o que é efetivamente executado na prática, no interior das salas de aulas. "Enquanto cada disciplina continuar a desenvolver o seu currículo segundo a sua própria lógica e sem referência a uma abordagem por problemas, as virtudes de uma orientação em relação às competências permanecerão limitadas." (Perrenoud, 2003:48) Aqui a questão das desigualdades sociais face à escola parece exigir uma resposta que não passa pelos programas mas pela consciencialização das diferenças no quotidiano e pelo estabelecimento de dispositivos que permitam a que cada aluno sejam colocados, o mais frequentemente possível em situações didáticas feitas à sua medida, suscetíveis de os fazer evoluir segundo objetivos comuns.

"O currículo, independentemente das definições contraditórias que o caracterizam, é justificável a partir do momento em que existe a necessidade de classificar o conhecimento escolar em corpos sistemáticos dos saberes, constituídos, por norma, em disciplina. Todo o conhecimento escolar passa a funcionar na base de um código disciplinar para utilizar a linguagem de Bernstein, que é a assunção de uma racionalidade técnica que se desprende cada vez mais da mera aquisição de ideias" (Pacheco, 2001:3)

Será que a escola possui mecanismos capazes de ultrapassar o hiato cultural e linguístico das diferentes culturas estudantis? O contributo de Marta Tracana (2007:11) alumia que "a educação pela cultura tem de passar forçosamente pelo espaço e tempo da escola, mas num outro esquema alternativo à formalidade que reveste os currículos escolares nas artes plásticas, musicais e de palco. A resposta está, então, nas atividades que podem ser desenvolvidas nos espaços escolares extra-aula".. Segundo Teixeira-Lopes (2003, cit. em Tracana, 2007:11) "não existem *domínios privilegiados ou exclusivos de produção cultural*", Inevitavelmente a escola não poderá agir por si só, em paridade com os saberes devem-se valorizar a cultura dos alunos e estimulá-los segundo múltiplos campos sociais que privilegiam a prática, a resolução de problemas, o agir e o refletir. Por isso surgiram as Atividades de Complemento Curricular, como eventuais "possibilidades de desenvolvimento cultural" (Tracana, 2007:11) , que poderão estar ligadas a mecanismos de desigualdade social pela facilitação ou não do seu acesso.

CAPITULO 2: Frequência de atividades de complemento curricular e seus efeitos

2.1. Atividades de complemento curricular (ACC)

As Atividades de Complemento Curricular (ACC) surgem a par do *Projeto Escola Cultural* associado ao *Movimento Escola Cultural*, divulgado no dia 2 de novembro de 1991, no Decreto-Lei nº. 344/9. Atribui às ACC a possibilidade de colmatar a fraca educação artística em geral, embora continuamente subvalorizadas. As ACC foram projetadas para que houvesse uma vertente mais prática e cultural em complementaridade com a carga teórica disciplinar que os alunos eram submetidos. Para esta medida ser implementada com algum rigor, o *Projeto Escola Cultural*, possuía objetivos gerais e específicos com gestão de recursos humanos e logísticos, adequação de programas curriculares e planificação das atividades extracurriculares. Pressupunham de que as ACC deveriam ser livres, dando lugar ao aparecimento de “grupos de clubes mais diversificados, como formas de organização natural das atividades culturais e desportivas dos jovens e dos professores com afinidades eletivas” (CRSE, citado em Tracana 2007:27). Neste contexto as ACC, “são um complemento das atividades curriculares orientadas por ações, sendo a sua competência primordial “ a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” (CRSE, citado em Tracana: 27).

Segundo a autora Marta Tracana (2007:28) cabe à escola organizar o seu calendário escolar e disponibilizar espaços físicos e logísticos para a prática das ACC de carácter “facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos” (Tracana,2007:28). Sobretudo enquanto forma de motivar as iniciativas locais que integram a cultura e a educação, atribuem às ACC formas privilegiadas de *autonomia cultural da escola* (Marta Tracana 2007:28). A autora reforça ainda que a escola deve agir enquanto instituição capaz de organizar e facultar as ACC, “mediante a importância que estas possam ter para o desenvolvimento da escola, adaptados à sua realidade”. Para que esta realidade se concretizasse o Ministério da Educação, através do Despacho nº10317/99, atribui à escola um “determinado número de horas, num sistema de créditos para cargos a desempenhar, horas de atividades e medidas educativas que incluem as ACC, organizadas em Clubes Escolares. Contudo, só eram atribuídos créditos de horas para ACC se o ponto 6 do Despacho 10317/99 se verificasse, estando mencionado que “sempre que o número de horas de redução destinada ao exercício de funções de articulação curricular não seja completamente utilizado para esse efeito, a parte remanescente acresce ao valor atribuído para o exercício de funções de coordenação pedagógica e de outras atividades

e projetos em desenvolvimento na escola ou agrupamento de escolas (CAE)” (Marta Tracana 2007:30). Continuando o raciocínio da autora, no ano letivo 2005/2006 a atribuição do crédito global de horas foi feito para “rentabilizar o trabalho das escolas de forma consentânea com o respetivo projeto educativo, com o quadro de competências cometidas aos respetivos órgãos de gestão e administração e os princípios de transparência e qualidade e da eficiência que devem nortear a gestão dos respetivos recursos humanos”, (Marta Tracana 2007:30) incumbindo até hoje às escolas do ensino básico e secundário, a responsabilidade de estabelecer o número de horas atribuídas à componente não letiva.

Em 2001, publicado no Decreto-Lei nº6/2001, no Artigo 9º foi indicado que as escolas do ensino básico devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, 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. Aqui o ensino básico distingue-se do ensino secundário pela criação de uma *cultura de projeto*⁶, relacionada com a aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se as capacidades de autoformação, a reflexividade, a comunicação e a resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas com vista à capacidade de aprender a aprender e aprender a continuar a aprendendo (Gimeno, 2001, cit. em Alonso, 2002:148) No dia 28 de julho de 2008, o artigo 11º do Decreto –Lei 144/2008 consideram atividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo do ensino básico, as que incidam nos domínios desportivos, 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 da educação⁷.

2.1.1. Efeitos da frequência em ACC

A reflexão de Moura & Outros (2014) analisa o contributo das atividades de complemento curricular, no desempenho académico de estudantes do ensino básico. Sustentaram o estudo, através de um vasto e interessante leque de autores que determinam relações entre atividades extracurriculares e o desempenho escolar dos alunos, dos quais destacam-se:

- Holland e Andre (1987, cit. em Moura & Outros,2014: 71): Estudo longitudinal através da revisão de 86 estudos publicados desde a década 1960 até 1987. Conclusões: A participação neste tipo de atividades aumenta a experiência

⁶ Tal como aconteceu com o aparecimento de disciplinas não curriculares, nomeadamente a Área de projecto, a Educação cívica, Educação moral, etc.

⁷ a) Ensino do Inglês; b) Ensino de outra línguas estrangeiras; c) Atividades físicas e desportivas; d) Ensino da música; e) Outras expressões artísticas e atividades que incidam nos domínios identificados

educativa dos alunos através de uma maior integração, onde os estudantes se identificam mais com o meio escolar e os indivíduos que os rodeiam. Conclui-se que existe uma relação positiva entre a frequência em atividades extracurriculares e o desempenho académico dos alunos.

- Marsh e Kleitman (2002, cit. em Moura & Outros,2014: 72): Conclusões: Atividades extracurriculares que ocorrem dentro da escola detêm mais impacto no comportamento/desempenho escolar do aluno do que as atividades exteriores à escola, sobretudo para as camadas mais desfavorecidas da população.
- Fredricks e Eccles (2005, cit. em Moura & Outros,2014: 72): Conclusões: Os estudantes apresentam maior envolvimento no contexto escolar, assim como o alcance de melhores resultados académicos aquando da participação em atividades extracurriculares.
- Fredricks (2012, cit. em Moura & Outros,2014: 73): Conclusões: A frequência de um elevado número de atividades extracurriculares de elevada intensidade, diminuía o ajustamento académico dos jovens.
- Peixoto (2003, cit. em Moura & Outros,2014: 73): Relação entre participação em ACC e indicadores como o autoconceito, o desempenho escolar e a atitude relativa à escola para uma amostra de 955 estudantes que frequentavam a 7º, o 9º e o 11º ano de escolaridade. Conclusões: Contrapõe-se a Eccles e Barber (1999) notando que o impacto/relação de tais atividades e os indicadores tais como o autoconceito, a relação com a escola e o desempenho escolar, diferem segundo o género e entre o ano de escolaridade dos alunos.

Relativamente aos estudos relacionados com atividades musicais de cariz formal e informal e sua relação com o desempenho escolar os autores citados por Moura & Outros (2014:74) que se destacam são:

- Babo (2004, cit. em Moura & Outros,2014: 75): Estudo acerca da relação entre a participação em música instrumental e o desempenho escolar dos alunos com uma amostra de 178 alunos do 8º ano, através do controlo de variáveis de caracterização socioeconómica e o grau de QI dos alunos. Conclusões: relação positiva entre a frequência de aulas de instrumento e o desempenho em “*language arts*”, sendo a variável QI determinante nesta relação. Controlando as variáveis socioeconómicas e género verificou que as ACC melhoram o desempenho dos alunos em matemática, a leitura e a *language arts*.
- Dumais (2006, cit. em Moura & Outros,2014: 75): Estudo longitudinal com uma amostra de 5696 estudantes para demarcar o efeito da participação em ACC

musicais e o desempenho dos estudantes. Conclusões: Estudantes com baixo estatuto socioeconómico e que participavam em aulas de música alcançaram melhores notas em testes de leitura do que os colegas de estatuto social mais elevado que não tinham aulas de música.

- Watter, Koerner e Schwaninger (2008, cit. em Moura & Outros,2014: 77): Efeito da participação, ou não participação, em atividades de música em relação ao desempenho escolar e por disciplinas “ (Alemão, Francês, Matemática, História/Natural, História /Geografia, artes- Madeira, Têxtil, Pintura, Desenho, Musica e Desporto) ”, em crianças do 3º ao 6º ano de escolaridade. Conclusão: Melhores resultados académicos dos alunos que participam em atividades musicais, exceto em desporto, sendo que a música é a variável que mais influencia, ao longo do tempo, o desempenho escolar dos alunos.
- Santos-Luiz et al (2009 cit. em Moura & Outros,2014: 78): Ensaio sobre a relação entre aprendizagem de música, a inteligência e o sucesso escolar. Conclusão: Os alunos que frequentavam aulas de música usufruíam de um aumento na sua capacidade geral de raciocínio assim como em tarefas concretas de raciocínio numérico e espacial. Denota ainda que obtêm melhor desempenho académico do que os colegas que não usufruem de aulas de música. Resume que quanto mais tempo o aluno for exposto a aulas de musica maior será a sua capacidade de raciocínio o melhor desempenho académico.
 - Costa-Giomi (2004 cit. em Moura & Outros,2014: 78): Estudo que perdurou 3 anos onde as crianças praticavam piano uma vez por semana, aferindo a relação dessa prática com o desempenho escolar e a autoestima, aplicado a crianças do 4º ano de escolas públicas com baixo rendimento familiar. Conclusão: A prática de teclado possui uma relação significativa na autoestima e nos resultados em música na escola, apesar de não influenciar o desempenho escolar em disciplinas como matemática e em *language arts*.

De um modo geral, os estudos revelam um efeito positivo entre a participação em atividades de complemento curricular e a mobilização ou reforço de competências escolares. Nomeadamente na obtenção de bons desempenhos académicos, com efeitos positivos a nível das “*language arts*”, ou seja, ao nível das competências operatórias tal como a *literacia*, mesmo controlando os indicadores das variáveis de caracterização socioeconómicas, que por sinal, demonstra especial benefício nas camadas com baixo estatuto socioeconómico. Estudos paralelos verificam efeitos positivos em disciplinas tais como “ (Alemão, Francês, Matemática, História/Natural, História /Geografia, artes- Madeira, Têxtil, Pintura, Desenho, Musica e Desporto) ” (Watter, Koerner e Schwaninger, 2008, cit. em Moura & Outros,2014:77). O estudo realizado por Moura & Outros (2014)

realça que a participação em atividades de complemento curricular reforça a autoconfiança dos alunos promovendo a sua autonomia, enquanto competência necessária para uma prática reflexiva e crítica. Concluem ainda, de um modo geral os alunos que frequentam as ACC, possuem um sentimento positivo em relação à escola, e o reforço da permanência nesse tipo de atividades derivam de elevados níveis de apoio parental. A justificação dada pelos alunos para participação de atividades de foro artístico deve-se ao desejo de aprofundar a aprendizagem, o gosto pela música e o convívio, realçando a importância das relações sociais, e consequentes competências relacionais, para legitimação de aprendizagens e saberes (Moura & Outros, 2014:86). O contributo de Tanya Forneris e Outros (2014) através de um estudo comparativo no Canadá, acerca da participação ou da não participação em atividades extracurriculares em alunos do Ensino Secundário, torna-se pertinente devido ao foco de que tais atividades existem para formar os estudantes para a vida adulta e enquanto cidadãos responsáveis. Consideram que as ACC facilitam as aprendizagens da matriz geral de competências pretendidas pela escola, sem ignorar a importância do suporte/apoio familiar para o envolvimento nas várias atividades extracurriculares, com o objectivo de facilitar o desenvolvimento positivo dos jovens. O estudo concluiu que no geral a perspectiva dos jovens em relação ao seu envolvimento em ACC, oferece-lhes mais oportunidades de adquirir componentes de desenvolvimento internos e externos. Além disso, verificaram que em semelhança com outros estudos, mesmo depois de controlar fatores moderadores e de auto-selecção, os jovens que participam numa ampla variedade de atividades extracurriculares experienciam desempenhos escolares positivos “(Bohnert, Fredericks, & Randall, 2010; Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby, & Chalmers, 2006; Denault & Poulin, 2009; Fredericks & Eccles, 2006; Gerber, 1996; Rose-Krasnor, Willoughby, & Chalmers, 2006”, citado em Tanya Forneris e Outros, 2014:52). Acrescentam ainda que a participação em mais do que um tipo de atividade extracurricular está associada a desempenhos escolares positivos, quando comparado com a participação em apenas uma ACC ou a ausência de participação em atividades extracurriculares.

CAPITULO 3: Metodologia e objeto de análise

Se a frequência de atividades de complemento curricular é uma ferramenta para a mobilização de competências transversais, torna-se pertinente o esboço dos efeitos da participação em ACC na escola, nomeadamente no desempenho académico dos alunos. Não obstante das conexões transversais entre as artes e outras áreas curriculares, muitos dos currículos relacionam a aprendizagem artística com a procura de competências essenciais, desenvolvimento de competências sociais e competências comunicacionais. Em pelo menos 15 dos currículos europeus menciona o fator “arte e aprendizagem/ interesse ao longo da vida” como princípios para a socialização plena dos indivíduos com o principal objetivo de “mobilização de competências, conhecimento, e compreensão do nível artístico, apreciação crítica, património cultural, expressão/identidade individual, diversidade cultural e criatividade” (EURYDICE, 2010:15). Estes contributos vão ao encontro das competências-chaves abordadas por António Firmino da Costa (2003), de tipo relacional, operatório e auto-orientadoras. “Todos os alunos do nível primário (1º e 2º Ciclo do ensino básico, em Portugal) frequentaram algum tipo de educação artística obrigatória” (EURYDICE, 2010:15). O mesmo acontece com quase todos os estudantes do terceiro ciclo do ensino básico. Neste nível as disciplinas artísticas não são obrigatórias, podem ser escolhidas como disciplinas opcionais, além de que a panóplia de atividades extracurriculares é vasta, não delimitada apenas por atividades de cariz artístico. Qual o cenário relativamente aos alunos do Ensino Secundário onde participação neste tipo de atividades é facultativa? Como é que a Escola se relaciona com participação em ACC destes alunos?

3.1. Caracterização do objeto de análise e metodologia utilizada

No âmbito de um estágio curricular inerente ao grau de Mestrado, o presente estudo foi realizado na Escola Secundária António Damásio em Lisboa. É uma das escolas pertencentes ao Agrupamento de Escola de Santa Maria dos Olivais, ocupando o cargo de direção o Sr. Dr. António Cruz. O principal desafio do agrupamento, desde 2011, é a capacidade de resposta às necessidades pedagógicas que advêm de uma fusão entre duas escolas secundárias: Herculano de Carvalho e a Vitorino Nemésio. De facto a Escola Secundária António Damásio distingue-se no meio escolar pelo notável sucesso escolar dos seus alunos, por ter um corpo docente estável e pelo equilíbrio da oferta curricular, que incide sobretudo em cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e um CEF (Centro de Educação e Formação). Atualmente a oferta educativa ao nível do ensino regular da Escola António Damásio, inclui os níveis de ensino básico e secundário. Para este estudo será considerado apenas o ensino secundário. Este nível de ensino estrutura-se segundo três fileiras de formação; ensino regular, ensino profissional e o

ensino vocacional. O estudo de caso realizado incluiu apenas os alunos que frequentam o 10º ano e o 12º ano do ensino regular, com o intuito de apurar se existem ou não efeitos decorrentes da mobilização de competências-chave valorizadas pela escola, através da participação em ACC e qual a relação com a escola e seus alunos.

Quadro 3.1: Número de turmas do Ensino Secundário da Escola Secundária António Damásio, entre 2011 e 2014.

Ano letivo	Ano de escolaridade	N.º de turmas
2011/2012	10.º	12
2012/2013	11.º	10
2013/2014	12.º	8

Fonte: Projecto educativo do Agrupamento de escolas de Santa Maria dos Olivais (pág. 13)

Os dados apresentados no quadro 2 demonstram claramente o fenómeno de redução do número de turmas do ensino secundário ao longo dos últimos anos, desde o período de entrada no 10º ano e o ano de término deste nível de ensino, o 12º ano. Sendo o fator de seleção do foco apenas nestes dois anos escolares. Apesar da entrada de um grande número de alunos no 10º ano, as turmas da ESAD vão ficando mais pequenas, podendo ser explicado através do número de alunos retidos em anos anteriores, potencialmente relacionado com critérios de avaliação ou causas como transferências para outras escolas, anulação de matrículas e exclusão por faltas. Mas o que importa é a existência efetiva da redução de aproximadamente 4 turmas durante os 3 anos letivos analisados, ou seja, desde a entrada dos alunos no 10º ano, até à conclusão do 12º ano pelos mesmos alunos.

Este diagnóstico torna-se útil em articulação com o levantamento bibliográfico alusivo ao contributo das ACC na mobilização de competências-chave, que permitem delinear pistas de investigação que se relacionam com a relação/ausência de relação entre a prática de atividades de cumprimento curricular e o desempenho escolar, tendo em conta aspetos como o apoio parental e situações de classe dos agregados familiares. Pretende-se ainda compreender relação entre a frequência (ou não) dessas atividades e o tipo de envolvimento e as atitudes perante a escola, assim como o esboço do tipo de acesso às ACC, distinguindo as atividades disponibilizadas dentro ou fora da escola. Não podemos entender esta realidade sem o levantamento do tipo de atividades de complemento curricular em que participam os alunos, com especial perceção à organização em termos do tempo despendido nos vários aspetos da vida estudantil.

A estratégia metodológica escolhida para a investigação foi de âmbito quantitativo, com a utilização do método extensivo do inquérito por questionário, presente no Anexo A.

Este método “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 188). Como tal, o objeto de estudo é a população de alunos do 10º e 12º ano regulares da Escola Secundária António Damásio. Tendo sido possível inquirir o conjunto de alunos da frequentar as turmas desses anos, a “amostra” deste estudo é igual ao “universo” em análise. Foram aplicados 612 questionários ,sendo que 410 são relativos aos alunos do 10º ano e 202 relativos aos alunos do 12º ano, no ano letivo 2015/2016. O inquérito por questionário é um benefício devido à sua “natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação confere-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica (...)” (Ferreira,1986 cit. em Silva & Pinto:1986:167).

CAPITULO 4: Análise e reflexão dos dados recolhidos

4.1. Caracterização sociodemográfica

Quadro 4.1.1: Caracterização sociodemográfica dos alunos do 10º e 12º ano (%)

Alunos do 10º ano e 12º ano da ESAD	Ano de escolaridade que frequenta		Sexo		Nacionalidade		Situação Familiar				Encarregado de educação		
	10º Ano	12º Ano	Feminino	Masculino	Portugal	Outros países	Vivo com os meus pais (incluindo ou não outros familiares)	Vivo só com a minha mãe (incluindo ou não outros familiares)	Vivo só com a minha mãe e o meu padrasto (incluindo ou não outros familiares)	Outras situações	Pai	Mãe	Outras situações
	67,0%	33,0%	58,3%	41,7%	91,3%	5,1%	66,7%	20,3%	6,9%	6,1%	19,1%	74,8%	6,0%
Progenitores	Empregabilidade											Escolaridade	
	Profissão última ou atual dos Pais		Condição perante o trabalho		Situação na profissão								
Pai	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção		37,0%	Empregado	88,4%	Trabalhador por conta de outrem		76,7%	Sem escolaridade		0,4%		
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas		24,1%	Desempregado	8,1%	Trabalhador por conta própria		12,7%	Ensino Básico 1º e 2º ciclo		14,0%		
	Pessoal Administrativo		4,9%	Doméstico	0,2%	Empregador/Patrão		10,5%	Ensino Básico 3º ciclo		17,1%		
	Trabalhadores não qualificados		0,4%	Reformado	3,3%	Trabalhador em empreendimento familiar		0,2%	Ensino Secundário		37,2%		
	Outras situações		33,6%						Ensino Superior		31,4%		
Mãe	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção		27,3%	Empregada	84,4%	Trabalhador por conta de outrem		83,0%	Sem escolaridade		0,2%		
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas		29,8%	Desempregada	9,8%	Trabalhador por conta própria		8,0%	Ensino Básico 1º e 2º ciclo		11,9%		
	Pessoal Administrativo		15,6%	Doméstica	4,9%	Empregador/Patrão		7,6%	Ensino Básico 3º ciclo		12,4%		
	Trabalhadores não qualificados		10,4%	Reformada	0,5%	Trabalhador em empreendimento familiar		1,4%	Ensino Secundário		35,5%		
	Outras situações		16,90%	Estudante	0,3%				Ensino Superior		40,2%		

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

O quadro 4.1.1 faz o esboço das características sociodemográficas dos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio. No conjunto de alunos inquiridos, 67% são do 10º ano e 33% do 12º ano. Desta população, apenas 5% têm nacionalidade estrangeira e mais de metade pertencem ao sexo feminino com uma taxa percentual

aproximada de 58% e por conseguinte, cerca de 42% de alunos são do sexo masculino. O Anexo B identifica através do quadro 2 que os concelhos de residência mais frequentes são Lisboa com 44% e Loures com aproximadamente 42% de alunos, somando os dois concelhos 86% do total de alunos. As idades (Anexo B, quadro 1) variam entre os 14 e os 20 anos, com as percentagens mais elevadas de aproximadamente 48% nos alunos com 15 anos e aproximadamente 25% nos alunos com 17 anos, cerca de 14% com 16 anos e 10% de alunos com 18 anos.

Relativamente à realidade do agregado familiar mais de metade dos alunos vivem com ambos os pais (incluindo ou não outros familiares), representando cerca de 67% da população inquirida. Significativos ainda são os alunos em situação de família monoparental - cerca de 20% do total de alunos vivem apenas com a mãe (incluindo ou não outros familiares). A terceira variante mais frequente relaciona-se com as famílias recompostas, ainda que com valores pouco significativos - cerca de 7% dos alunos vivem com a mãe e o padrasto (incluindo ou não outros familiares). No geral, são os pais biológicos que assumem a responsabilidade de encarregado de educação sendo a mãe quem mais frequentemente se encarrega deste papel social, (em aproximadamente 73% dos casos), comparativamente aos cerca de 19% de alunos que têm o pai como encarregado de educação e apenas 6% de alunos com outros encarregados de educação.

Passando a analisar as condições de emprego e os níveis de ensino dos pais, verifica-se que tanto para o pai como para a mãe, as profissões últimas ou atuais mais frequentes inserem-se *Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção* e nos *Especialistas das atividades intelectuais e científicas*. Relativamente aos alunos cujos progenitores se enquadram nos *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção* é identificada enquanto categoria com a taxa percentual mais elevada, no caso do pai, com um valor percentual de 37%, e a segunda categoria, no caso das mães, com aproximadamente 27% dos casos. A categoria *Especialistas das atividades intelectuais e científicas* é a que apresenta valores percentuais mais elevados para as mães com cerca de 30% e para o pai registam-se 24% dos alunos inquiridos - com o pai nesta categoria profissional. Outra diferença entre o pai e a mãe são os alunos em que os pais se inserem na categoria de *Pessoal Administrativo*. As mães voltam a destacar-se com um valor percentual de aproximadamente 16% comparativamente com cerca de 5% atribuído ao pai para a mesma categoria. Por fim, a categoria menos frequente no caso do pai é identificada enquanto *Trabalhadores não qualificados* com apenas 0,4%. Por outro lado, para aproximadamente 11% dos alunos a mãe enquadra-se na categoria de *Trabalhadores não qualificados*. Assim, ao mesmo tempo que são as mães que têm mais

peso nas categorias socioprofissionais mais qualificadas, são também elas que revelam percentagens mais elevadas nas profissões menos qualificadas.

Relativamente à condição perante o trabalho, a maioria dos progenitores encontram-se na condição de *Empregado/a* (cerca de 88% para o pai e 84% para a mãe), com os valores relativos aos progenitores *em condição de Desempregado/a*, a aproximarem-se em ambos os casos, com um valor percentual de 8% para o pai e aproximadamente 10% para a mãe. No geral a condição perante o trabalho menos frequente é de *Reformado/a*, sugerido a existência de progenitores jovens.

Quanto à situação na profissão, a maioria dos progenitores são *Trabalhadores por conta de outrem* com taxas percentuais de aproximadamente 77% para o pai e 83% nas mães. A categoria de *Trabalhador por conta própria* assume a segunda posição mais frequentada com cerca de 13% para o pai e apenas 8% para a mãe. A categoria *Empregador/Patrão* surge em terceiro lugar, onde também é o pai que se destaca com uma taxa percentual de aproximadamente 11% em comparação com cerca de 8% de mães nesta situação profissional.

Por fim, a análise da escolaridade alcançada sugere que ambos os progenitores possuem níveis de escolaridade elevados, estando representados no caso do pai 37% com níveis de *Ensino Secundário* e 31% com níveis de *Ensino superior*. O mesmo fenómeno é registado pelas mães, relacionando-se também com a frequência acentuada em cargos relacionados com categorias profissionais mais altas como a de *Especialistas das actividades intelectuais e científicas*. Evidencia-se que ao nível de escolaridade da mãe é o *Ensino Superior* que assume os valores mais elevados, com um valor percentual de 40% e igualmente significativo para este progenitor é o *Ensino Secundário* com cerca de 36%.

No conjunto, estes indicadores de empregabilidade e escolaridade demonstram a existência de agregados familiares pertencentes a classes sociais favorecidas, com níveis elevados de escolaridade e a predominância de pais empregados que ocupam posições dos quadros de *Especialistas das actividades intelectuais e científicas*. Será por isso desafiante o entendimento da relação entre as origens sociais dos alunos e a participação em Atividades de Complemento Curricular, nomeadamente ao nível do acesso e tipo de apoio parental na participação em ACC.

4.2- Atividades de Complemento Curricular

Neste ponto, serão analisadas questões inerentes ao acesso às atividades de complemento curricular assim como a verificação de como é que a participação (ou não) se relaciona com a mobilização de competências valorizadas pela escola, nomeadamente competências operatórias, através da análise dos desempenhos

escolares, e ainda as competências auto-orientadoras assumidas no *sentido* e a satisfação que os alunos atribuem à escola, assim como as competências relacionais e tipos de apoio que possam identificar.

Quadro 4.2.1: Prática Atividades de Complemento Curricular.

Ano de escolaridade que frequenta		N	%
10º Ano	Já pratiquei	192	47,1
	Pratico atualmente	176	43,1
	Nunca pratiquei	40	9,8
	Total	408	100,0
NR		2	
Total		410	
12º Ano	Já pratiquei	102	51,0
	Pratico atualmente	79	39,5
	Nunca pratiquei	19	9,5
	Total	200	100,0
NR		2	
Total		202	

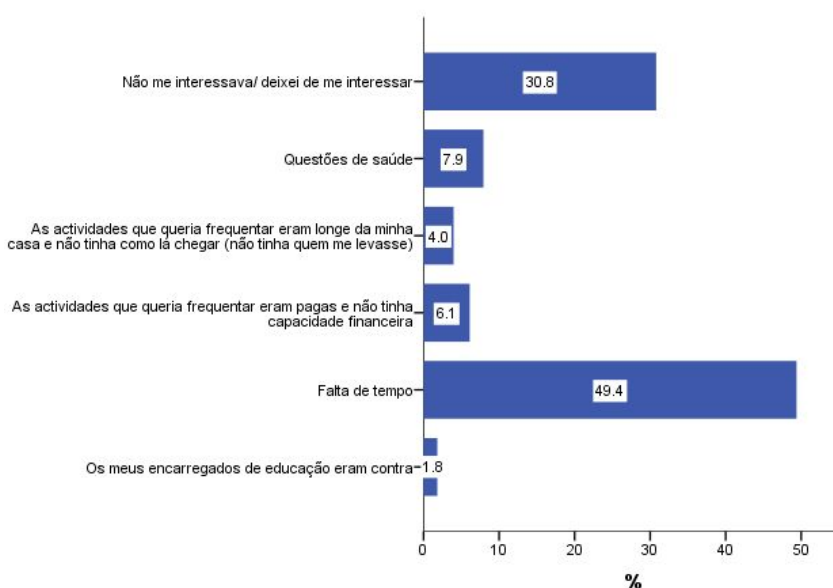
Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

O Quadro 4.2.1 faz o esboço da dinâmica de participação dos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016. Em ambos os anos escolares aproximadamente metade dos alunos já praticaram em ACC, cerca de 47% dos alunos do 10º ano e aproximadamente 51% dos alunos do 12º ano. A minoria em ambos os anos escolares são os alunos que nunca praticaram ACC representando cerca de 10% dos alunos de 10º ano e 9% nos alunos do 12º ano. Os alunos que praticam atualmente ACC, possuem percentagem próximas em ambos os anos escolares, cerca de 43% dos alunos no 10º ano praticam atualmente ACC e 39% dos alunos do 12º ano. Em suma, a grande maioria dos alunos já praticaram ou praticam atualmente atividades de complemento curricular. Torna-se pertinente o esclarecimento dos motivos que levam os alunos à participação ou ausência de participação em ACC (quadro 6, Anexo D). O principal motivo realçado é por uma *questão de gosto* dos próprios alunos, com um valor de resposta de 31%. Outro motivo relevante relaciona-se com o facto de as ACC *serem divertidas* e lhes conferirem *enriquecimento pessoal*, 18% e 17% respetivamente. Por fim, outro motivo que também ganha relevância é o *interesse em participar* em ACC, com um valor percentual de aproximadamente 15% do total de respostas. Já os motivos menos mencionados para a participação em ACC são, terem *sido obrigados* com cerca de 2% das respostas e a

noção de que a participação em ACC os *ajudará a obter melhores notas na escola* com uma taxa de respostas de 2%.

Ao nível de género, (quadro 5, Anexo D) no conjunto dos alunos inquiridos, quase 90% já praticaram ou praticam actualmente esse tipo de atividades, sendo que a percentagem de atuais praticantes é de cerca de 42%. No caso das alunas, perto de 12% nunca praticou, face a apenas 7% dos alunos. Assim, no geral, os rapazes apresentam taxas de participação mais elevadas, observando-se que mais de 50% praticam atualmente ACC, face a apenas 35% das raparigas.

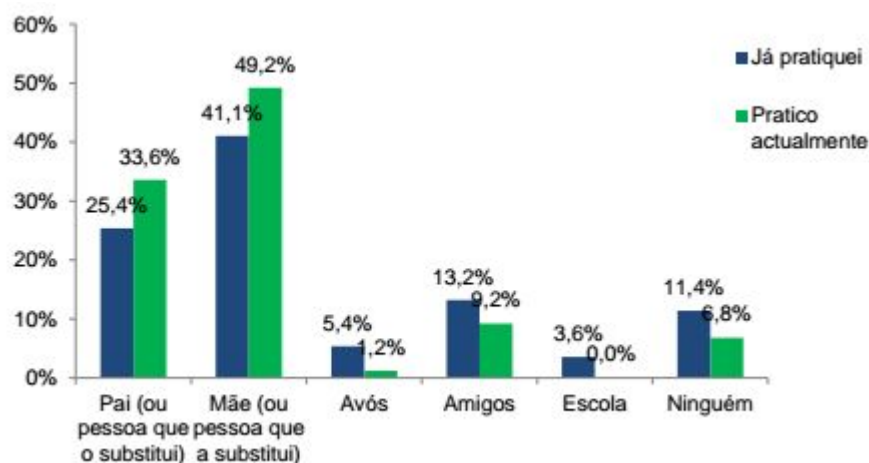
Figura 4.2.1: Motivos que levaram à ausência de participação em ACC, no caso dos alunos que nunca praticaram ou que já não praticam.



Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

A figura 4.2.1 ilustra os principais motivos que levaram os alunos a deixar de praticar ACC ou a nunca ter praticado atividades deste tipo. De uma forma imediata observa-se que na sua maioria, o principal motivo apontado para a ausência de prática é a *falta de tempo* com uma taxa percentual de 49%, seguido da falta de interesse (30,8%).

Figura 4.2.2: Pessoa que mais apoio deu ao aluno na frequência de Atividades de Complemento Curricular dos alunos do 10º e 12º ano



Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

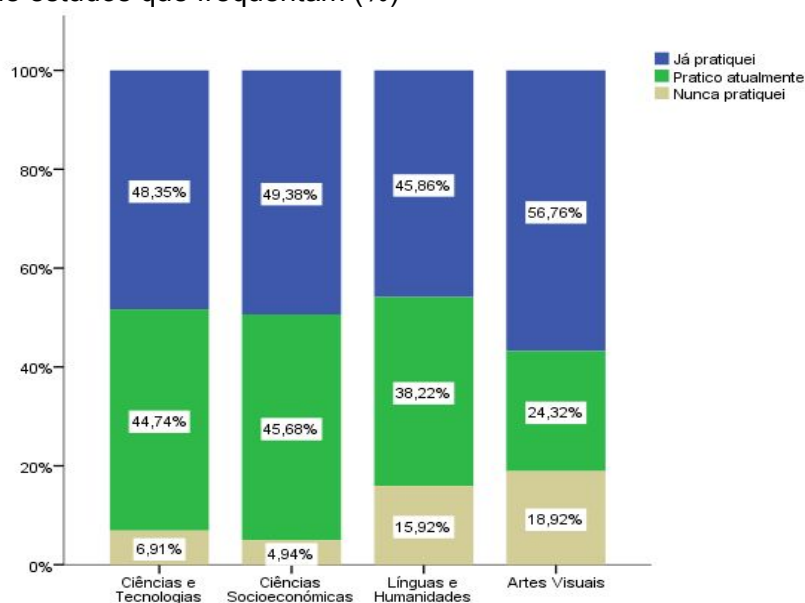
Através da bibliografia referenciada no capítulo anterior, destacando em especial o artigo redigido por Moura & Outros (2014), um dos aspetos que mais influenciam a participação em atividades de complemento curricular, dentro ou fora da escola, é o *apoio parental*, tornando pertinente a análise da figura 4.2.2. Pretendo para além do apoio de familiares verificar o apoio derivado de amigos e da própria escola. No geral confirma-se que tanto nos alunos que já praticaram, como nos que ainda praticam ACC, ambos os progenitores apresentam maiores níveis de apoio, confirmando a premissa referida pelos autores, mais concretamente, 25% dos alunos que já praticaram ACC tinham o apoio do pai e 41% o apoio da mãe, facto que aumenta com a participação atual em ACC, com aproximadamente 34% dos alunos apoiados pelo pai e 49% pela mãe. Em ambas as situações é a mãe quem mais apoia a frequência de ACC. Depois do apoio dos progenitores são os amigos quem mais apoia a frequência de ACC, nomeadamente entre os alunos que já praticaram, 13% tinham o apoio dos amigos e 9% para os que praticam actualmente. Quando comparamos os valores mais baixos verifica-se que alunos que não têm qualquer tipo de apoio na frequência de atividades, ou seja, praticam por iniciativa própria, têm maior frequência do que os alunos que se sentem apoiados pela escola. No caso dos que já praticaram, 11% era por iniciativa própria em comparação com aproximadamente 4% dos alunos que eram apoiados pela escola. Os alunos que ainda praticam ACC, cerca de 9% são por iniciativa própria, e não apresentando qualquer tipo de apoio pela escola.

É ainda de grande pertinência a análise do local privilegiado para a prática de atividades de complemento curricular. Através do quadro 13 do Anexo D, torna-se evidente que a grande maioria dos alunos praticam atualmente, ou já praticaram ACC,

em instituições externas à escola, representando aproximadamente 81% do total de alunos. Apenas cerca de 17% destes alunos acederam às ACC através da escola e 2% alega ter acedido a ACC tanto na escola como noutras instituições. O gráfico 14 do Anexo D representa o nº de anos que os alunos já dedicaram à prática de ACC. No geral, cerca de 39% dos alunos praticaram ACC entre dois a quatro anos, 23% praticaram entre cinco a nove anos e cerca de 19% praticaram atividades de complemento curricular durante um ano ou mais. Uma minoria, representada em aproximadamente 9%, praticaram ACC entre 10 a 14 ano. No geral, a maioria dos alunos dedicam-se à participação de ACC entre 2 a 9 anos, em 62% do total de alunos que praticam ou já praticaram, revelando que a prática surge a par dos diversos anos escolares que concluem.

4.3- ACC e a relação com a escola

Figura 4.3.1: Alunos que praticam, que já não praticam ou que nunca praticaram ACC, segundo a área de estudos que frequentam (%)



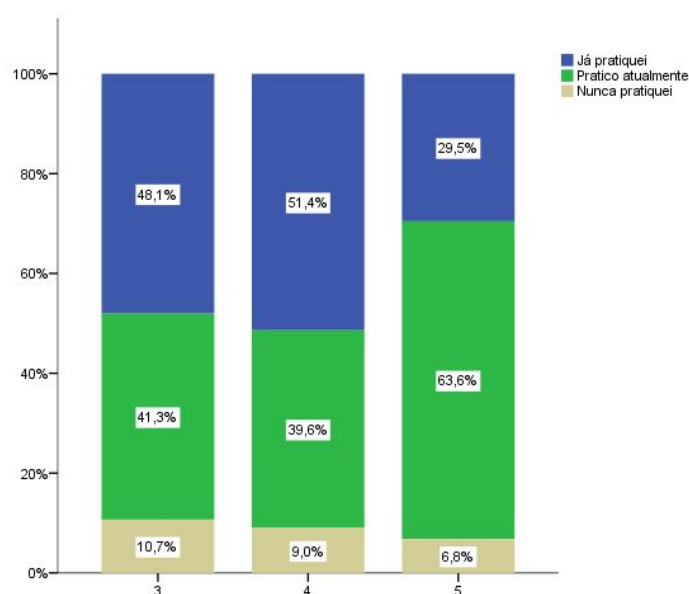
Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

A figura 4.3.1 ilustra as várias categorias da prática em ACC segundo a área de estudos dos alunos do 10º e do 12º ano da ESAD. De um modo geral verifica-se que são os alunos das áreas das Línguas e Humanidades e das Artes Visuais que menos praticam ACC, sendo que do total alunos das Línguas e Humanidades cerca de 16% nunca praticaram ACC e no caso dos alunos das Artes Visuais cerca de 19% nunca praticaram ACC. Os alunos das Ciências e Tecnologias e das Ciências Socioeconómicas são os que mais praticam atualmente, cerca de 45% e 46% respetivamente. É interessante ainda a verificação de que são os alunos das Artes Visuais aqueles mais deixaram de praticar ACC, com um valor percentual de aproximadamente 57% dos alunos. No geral a grande

maioria dos alunos praticam atualmente ou já praticaram ACC independentemente da área de estudos que frequentam, sendo uma minoria os alunos que nunca praticaram este tipo de atividades. Contudo, como atrás se afirmou, são os alunos de Línguas e Humanidade e das Artes Visuais aqueles que menos tendem a participar em ACC.

Torna-se pertinente a análise eventual relação entre a prática de ACC e o desenvolvimento de competências valorizadas pela escola. Tal como é sugerido no levantamento bibliográfico, parece haver uma tendência para o desenvolvimento deste tipo de competências com a participação em atividade de complemento curricular.

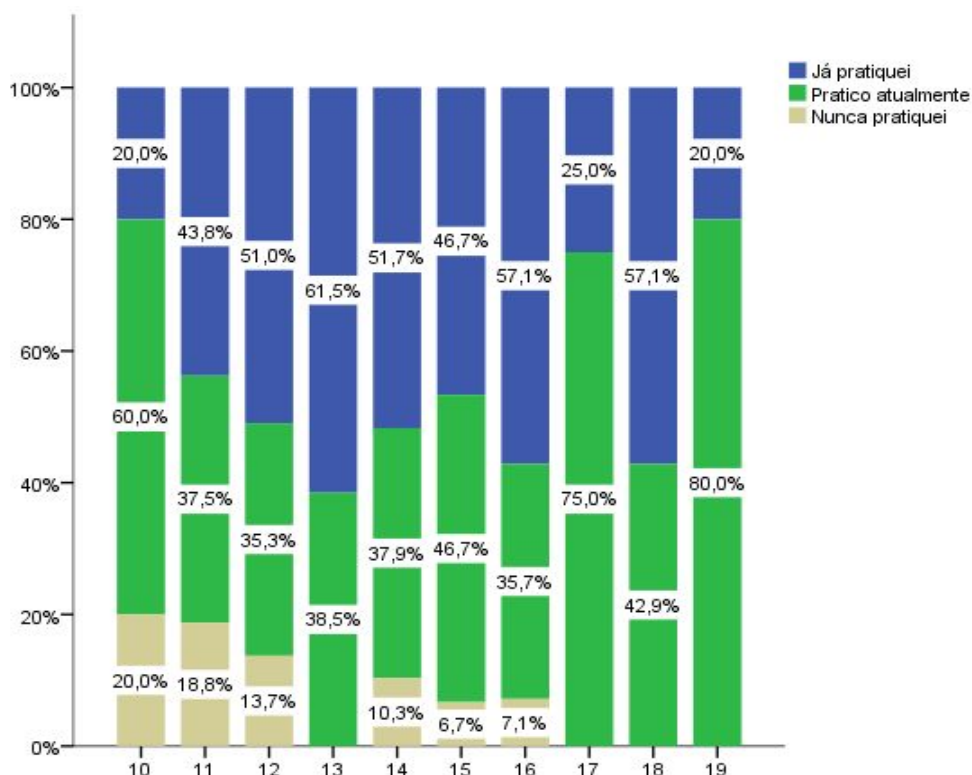
Figura 4.3.2: Alunos do 10º ano que praticam atualmente, que já não praticam ou que nunca praticaram ACC, segundo a média obtida no 9º ano.



Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

Com efeito, a análise dos desempenhos escolares (figura 4.3.2), dos alunos do 10º ano que obtiveram a média mais elevada no 9º ano, cerca de 64% praticam atualmente ACC, aproximadamente 30% já praticaram e apenas cerca de 7% nunca praticaram. Os que obtiveram as médias mais baixas, de 3 valores, cerca de 41% praticam atualmente ACC, 48% já praticaram e cerca de 11% nunca praticaram. Assim, de um modo geral, os alunos com classificações mais elevadas tendem a praticar ou a já ter praticado Actividades de Complemento Curricular, concretamente 91% dos alunos que obtiveram média de 4 no 9º ano e 93% dos alunos que obtiveram média de 5.

Figura 4.3.3: Percentagem de alunos do 12º ano da ESAD que praticam atualmente, que deixaram de praticar ou que nunca praticaram ACC, segundo a média obtida no 11º ano. (%)



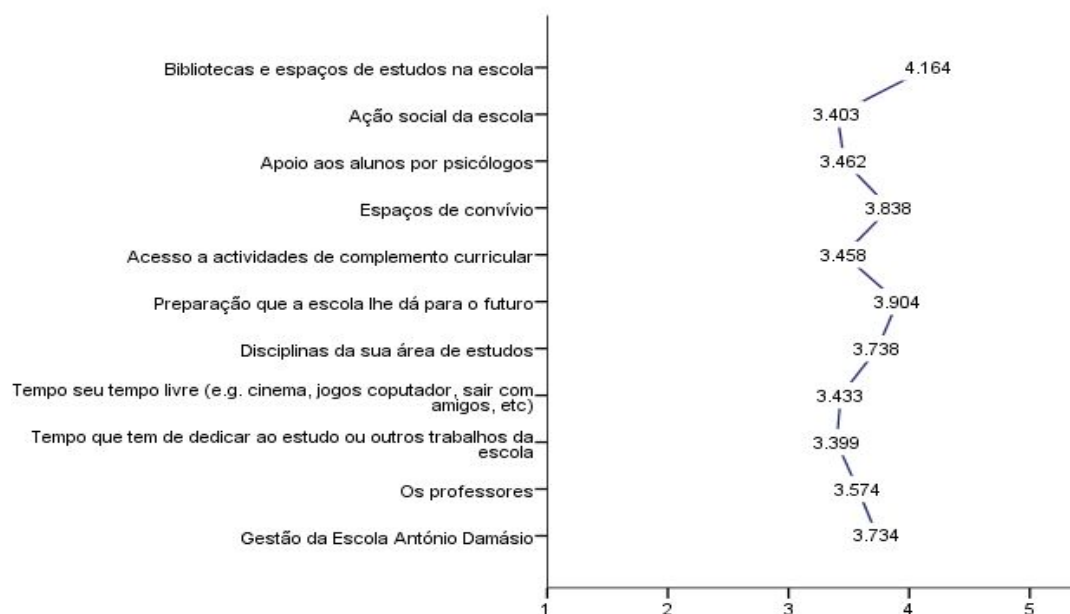
Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

Ao centrar a análise no 12º ano, através da figura 4.3.3 verifica-se que os alunos com as médias mais elevadas praticam atualmente ou já praticaram ACC, nomeadamente entre os que obtiverem média de 17, 18 e 19 nenhum afirma nunca ter praticado. Pertinente nesta análise é o facto de os alunos com média de 19 e de 17 na sua maioria praticarem atualmente ACC, com uma percentagem associada de 80% e 75% respetivamente. São ainda os alunos com a média mais baixa (10 valores) aqueles, que na sua maioria também praticam atualmente ACC. Focando os alunos com média de 13, a maioria já não pratica ACC, com um valor percentual de aproximadamente 65%. Relativamente aos alunos que nunca praticaram, estes concentram-se sobretudo nas médias mais baixas, nomeadamente 10, 11 e 12 valores, com valores percentuais de 20%, cerca de 19% e cerca de 14% respetivamente. Tal como acontece nos alunos do 10º ano, podemos afirmar que na sua maioria os alunos já praticaram ou praticam atualmente atividades de complemento curricular, com especial vantagem em termos de aquisição de desempenhos escolares mais altos, nos alunos que praticam atualmente ACC. O quadro 17 do anexo D, demonstra que em termos médios são os alunos que praticam atualmente ou que já praticaram os que obtêm médias mais elevadas, aproximadamente

14 valores para os que praticam actualmente, 13 nos alunos que já praticaram e 12 nos que nunca praticaram.

Outro dos fundamentos levantados pela bibliografia de referência é que os alunos que têm acesso a atividades de complemento curricular atribuem maior sentido às aprendizagens escolares assim como se sentem mais satisfeitos com a escola. É esta perspectiva avançada por exemplo no estudo realizado por Holland e Andre (1987, cit. em Moura & Outros, 2014: 71) que sublinha a participação neste tipo de atividades enquanto benefício para experiência educativa dos alunos, propiciando maior integração, dos estudantes que se identificam mais com o meio escolar e os indivíduos que os rodeiam.

Figura 4.3.4- Grau de satisfação dos alunos do 10º e 12º ano com aspetos da Escola Secundária António Damásio (valores médios)



Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016, sendo que 1- Insatisfeito; 2- Pouco Satisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito Satisfeito; 5- Totalmente Satisfeito.

Através da figura 4.3.4 é possível verificar que ao nível geral os alunos encontram-se *satisfeitos* com a Escola Secundária António Damásio. Tendem a estar, *muito satisfeitos* com as *bibliotecas e espaços de estudos* (com uma média de respostas de 4 valores), estando ainda *muito satisfeitos* com os aspetos relacionados com a própria funcionalidade da escola tais como os *espaços de convívio*, a *preparação que a escola lhes dá pra o futuro* e, as *disciplinas da área de estudos* e a *gestão da ESAD* com médias aproximadas de 4 valores. O aspeto que menos satisfaz os alunos, ainda que não muito distante dos restantes aspetos, remete para o *tempo que têm para se dedicar ao estudo* ou a *outros trabalhos da escola* com uma média de 3,3 valores. Surtindo deste modo,

através da realização de uma ACP (Análise de Componentes Principais), quatro componentes principais, (1) Apoio social e individual dos alunos⁸; (2) Gestão da escola e seus espaços⁹; (3) Preparação académica oferecida pela escola¹⁰; (4) Gestão de tempo dos alunos¹¹.

Através da análise dos quadros presentes no Anexo D, e começando pela *Gestão da Escola e seus espaços* (quadro 7), o grau de satisfação dos alunos do 10º e do 12º ano são muito semelhantes segundo o acesso às ACC, estando no geral muito satisfeitos com esta componente. Os alunos do 10º ano atribuem uma média de respostas de 4 (muito satisfeitos), e ainda que no 12º ano esta seja mais baixa, a diferença é muito pequena. No 12º ano os alunos que *nunca praticaram* demonstram um grau médio de satisfação - com uma média de 3,2 – destacando-se os alunos que *praticam atualmente* ACC por estarem *muito satisfeitos* com a gestão da Escola e seus espaços, com uma média de respostas de aproximada de 4. Passando à análise do grau de satisfação referente ao *apoio social e individual* concedido aos alunos (quadro 8, Anexo D), os alunos do 10º ano independentemente da prática ou ausência de prática em ACC, apontam que estão *muito satisfeitos* com uma média de respostas no valor aproximado de 4. Os alunos do 12º ano demonstram valores mais baixos no grau de satisfação com o *apoio social e individual concedido aos alunos*. Aqui os estudantes que *praticam atualmente* e os que *já praticaram* demonstram-se satisfeitos com esta componente, com médias de 3,4 e 3,1 respetivamente, sendo que os alunos que *nunca praticaram* afirmam estar *menos satisfeitos* com a ação social e individual concedido aos alunos, com uma média de 2,7, ainda assim associada a um grau satisfatório desta componente aproximadamente de 3. Passando à análise da componente *Preparação académica*, (quadro 9, Anexo D) no geral os alunos sentem-se *muito satisfeitos*, independentemente da sua participação ou ausência de participação em ACC, sobretudo os do 10º ano, apresentando médias de aproximadamente 4 em todas as categorias da prática da ACC. No 12º ano são os alunos que *nunca praticaram* ACC aqueles que voltam a demonstrar valores satisfatórios, estando *satisfeitos* (média de 3.3) com a *preparação académica oferecida pela escola*. Por fim, o grau de satisfação atribuído à *gestão de tempo dos alunos* é *muito satisfatório* (quadro 10 do Anexo D), entre os alunos do 12º ano, onde em termos médios para todas as categorias de prática em ACC, atribuem cerca de 4 valores.

⁸ Alfa de Cronbach = ,642 (Três componentes: Apoio aos alunos por psicólogos; Acesso a atividades de complemento curricular; Ação social da escola)

⁹ Alfa de Cronbach = ,432 (Três componentes: Gestão da ESAD, Espaços de convívio, Bibliotecas e espaços de estudos na escola)

¹⁰ Alfa de Cronbach = ,666 (Três componentes: os professores, Disciplinas da sua área de estudos; Preparação que a escola lhe dá para o futuro)

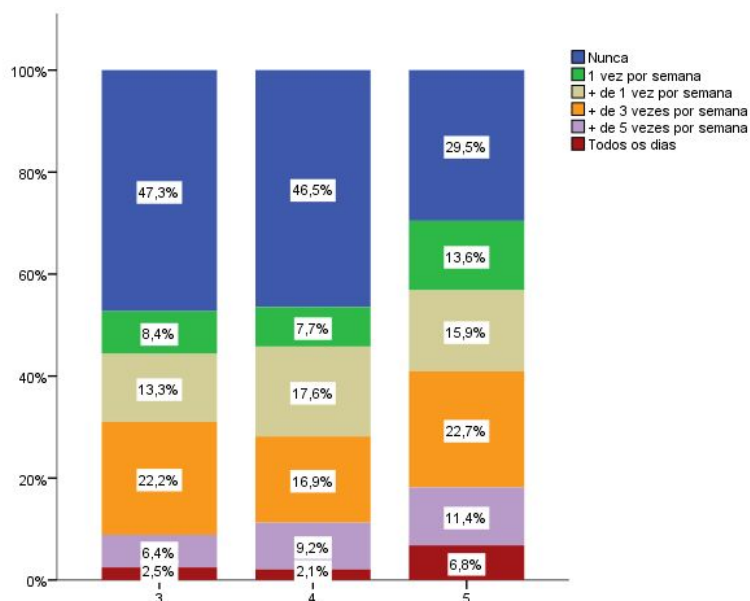
¹¹ Spearman-Brown = ,649 (Duas componentes: Tempo livre (ex: cinema, jogos computador, sair com amigos, etc.), Tempo que tem de dedicar ao estudo ou outros trabalhos da escola.)

No geral, dos alunos do 10º ano sentem-se satisfeitos com a gestão de tempo, representando em todas as categorias da prática de ACC um grau médio de satisfação de 3. Podemos concluir que, em geral são os alunos do 12º ano que nunca praticaram atividades de complemento curricular, aqueles que tendem a estar menos satisfeitos com aspetos relacionados com a escola.

É possível também averiguar a forma como os estudantes inquiridos organizam o seu tempo de estudo e de lazer tendo em conta situações face à prática de ACC. O quadro 11 do Anexo D, demonstra como é que os estudantes organizam o seu tempo de estudo semanal segundo as condições de prática em ACC. Dos alunos que *praticam atualmente* 33,2% alegam estudar mais do que três vezes por semana, e cerca de 40% assumem estudar entre 6 a 7 dias por semana, somando 52% do total de alunos que praticam atualmente, assumem estudar entre 4 a 7 vezes por semana. Para os estudantes que *já praticaram* ACC, 26% mencionam estudar mais do que três vezes por semana e cerca de 42% assumem que estudam entre 5 a 7 vezes por semana, sendo 68% aqueles que alegam estudar entre 4 a 7 vezes por semana. Dos alunos que *nunca praticaram* ACC, as percentagens que se destacam são de 37% nos alunos assumem estudar mais do que três vezes por semana e 25% nos alunos que alegam estudar todos os dias. No geral, entre os alunos que *nunca praticam* ACC, 71% declara estudar entre 4 a 7 vezes por semana. A título somatório, não há grandes diferenças no tempo dedicado semanalmente ao estudo nas diferentes situações face à prática em ACC.

Passando à análise do tempo despendido semanalmente para usufruir de momentos de lazer (quadro 12 do anexo D). 25 % dos alunos que *praticam atualmente* ACC cerca de 25% mencionam usufruir de tempo de lazer todos os dias, 23% usufruem de tempo de lazer mais de três vezes por semana e aproximadamente 23% mais do que uma vez por semana. No geral, 58% dos alunos que *praticam atualmente* ACC alegam usufruir de tempo de lazer entre 4 a 7 dias por semana. Para os alunos que *já praticaram* ACC as percentagens que se destacam remetem para os 32% dos alunos que indicam usufruir de tempo de lazer todos os dias, 21% mais do que três vezes por semana e 24% mais do que uma vez por semana. Para estes alunos, cerca de 64% usufrui de tempo de lazer entre 4 a 7 dias por semana. Por fim, entre os alunos que nunca praticaram ACC, 32% usufruem de tempo de lazer todos os dias, 22% mais do que três vezes por semana e cerca de 19% mais do que uma vez por semana. No geral cerca de 68% dos alunos que nunca praticaram ACC, usufruem de tempo de lazer entre quatro a sete dias por semana. Os alunos que demonstram ausência de participação em ACC usufruem de mais tempo de lazer por semana.

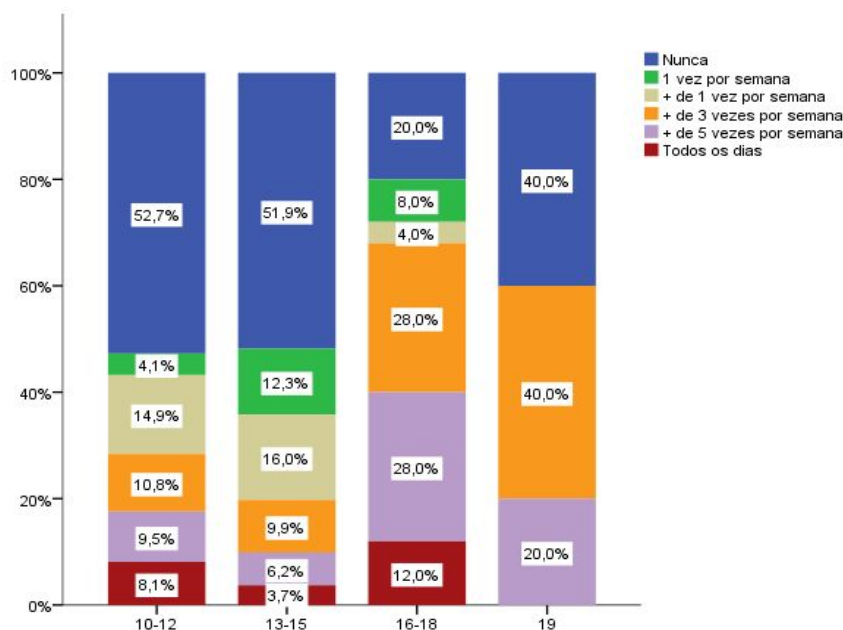
Figura 4.3.5: Tempo semanal dedicado às Atividades de Complemento Curricular dos alunos do 10º ano, segundo as médias obtidas no 9º ano.



Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

Focando a análise nos alunos do 10º ano (figura 4.3.5) verifica-se que os alunos que obtiveram a média mais elevada no 9º ano, no valor de 5, dedicam mais tempo semanal à prática de ACC, sendo que aproximadamente 23% dos alunos com média de 5 despendem mais do que 3 vezes por semana para atividades de complemento curricular, 11% despendem mais do que 5 dias por semana e cerca de 7% praticam atividades de complemento curricular todos os dias. No total, cerca de 40% dos alunos com média de 5 obtida no 9º ano, praticam atividades entre 4 a 7 vezes por semana. Os alunos que obtiveram média de 3 no 9º ano, em cerca de 47% dos alunos que obtiveram média de 3 no 9º ano, não apresentam na sua rotina diária atividades de complemento curricular, sendo esta a percentagem mais elevada para estes alunos. Entre os que praticam essas atividades, que fazem-no mais do que 3 vezes por semana, 6% mais do que 5 dias por semana e 3%, todos os dias. No caso dos alunos que obtiveram média de 4 no 9º ano, cerca de 17% dedica o seu tempo a atividades de complemento curricular em mais de três dias, 9% mais do que cinco dias e 2% todos os dias, somando 28% dos alunos que dedicam entre cinco a sete dias por semana à prática de atividades de complemento curricular. De um modo geral, os alunos com médias mais elevadas dedicam mais tempo por semana à participação em ACC.

Figura 4.3.6: Tempo semanal dedicado às Atividades de Complemento Curricular dos alunos do 12º ano, segundo as médias obtidas no 11º ano.



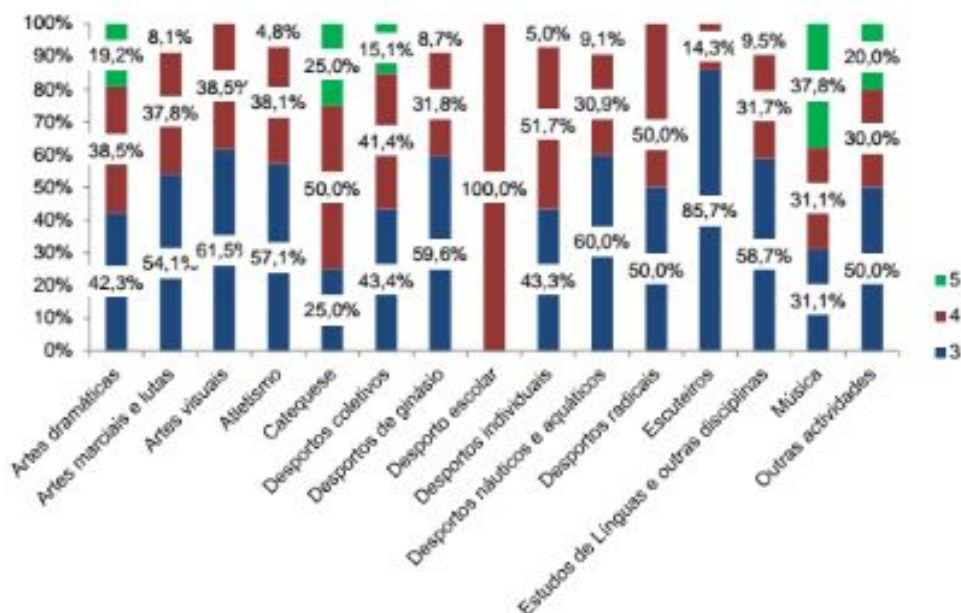
Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

A figura 4.3.6 ilustra a rotina dos alunos do 12º ano quanto à organização do tempo dedicado às atividades de complemento curricular segundo as médias obtidas no 11º ano. Do total de alunos que obtiveram a média mais elevada, de 19 valores, 20% dedicam mais do que 5 dias às ACC, 40% destes alunos mais do que 3 vezes e 40% alegam nunca praticar ACC. No total cerca de 60% dos alunos com média de 19 dedicam entre 4 a 6 dias às atividades de complemento curricular. No escalão dos 16-18 valores, 28% dos alunos dedicam mais do que 3 dias a ACC, 28% mais do que cinco dias e 12% dedica-se todos os dias à prática de ACC. No geral, 68% dos alunos com médias entre os 16 e os 18 dependem entre quatro a sete dias por semana para a prática de ACC. Para as médias mais baixas, nomeadamente entre os 10 e os 12 valores, cerca de 11% dependem mais de três dias para a prática de ACC, cerca de 10% mais do que cinco dias e 8% praticam todos os dias ACC. No seu todo, cerca de 30% dos alunos com média entre os 10 e os 12 valores dependem entre quatro e sete dias para a prática de ACC, comparativamente aos cerca de 53% dos alunos que nunca praticam ACC, localizados nas médias mais baixas. Em suma, quanto mais frequente é a prática de Atividades de Complemento Curricular melhores são os resultados obtidos em termos de desempenho académico, podendo assumir-se que a prática de ACC está claramente associada a melhores resultados escolares, podendo colocar-se a hipótese de contribuir para o desenvolvimento de competências valorizadas pela escola.

4.4- Tipos de Atividades de Complemento Curricular e mobilização de competências valorizadas pela escola.

Através do quadro 15 do anexo D entende-se facilmente que as atividades de complemento curricular mais referidas pertencem à categoria de *Desporto*, abrangendo cerca de 72% do total de alunos que praticam atualmente ou que já praticaram ACC. O desporto surge ainda combinado com outras práticas, como é o caso das *artes dramáticas* (13%) e das *artes musicais* (7%), quer isto dizer que, seja praticado isoladamente, seja em combinação com outras atividades, as atividades desportivas assumem um inegável destaque. A referência aos *clubes temáticos* é interessante, muito em parte por serem na sua maioria promovidos pela escola, mas estes representam a proporção mais pequena de participantes, com um valor percentual de 0.3%. Relativamente à comparação entre sexos, patente no quadro 17 do Anexo D, observa-se que em ambos os sexos são as atividades desportivas as que mais de destacam, sendo referidas por cerca de 59% das raparigas e 89% dos rapazes. De destacar o facto de as raparigas serem quem mais pratica em articulação atividades desportivas e artes, nomeadamente 22% combinando desporto e artes dramáticas, e cerca de 9% em desporto e artes musicais.

Figura 4.4.1- Percentagem de alunos do 10º ano, por tipos de Atividade de Complemento Curricular segundo as médias obtidas no 9º ano. (%)

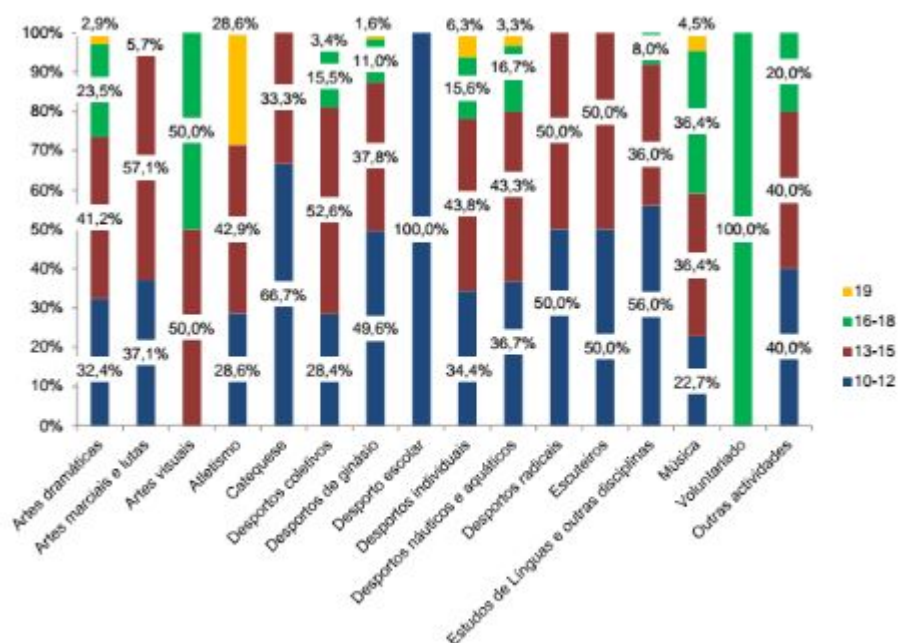


Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

A figura 4.4.1. esboça o levantamento do tipo de atividades frequentadas e a sua relação com a média obtida no 9º ano pelos alunos que frequentam, neste ano letivo, o 10º ano

da ESAD. De um modo geral os alunos que frequentam *Catequese* tiveram no seu conjunto médias mais elevadas, sendo que 25% destes alunos tiveram média de 3, 50% média de 4 e 25% média de 5, valor este que corresponde a um dos mais elevados observados quando se comparam os resultados escolares dos alunos segundo as atividades praticadas. Outra atividade com distribuição de resultados semelhante é a obtida pelos alunos que frequentam *Música*, sendo que, neste caso, 38% do total de alunos praticantes desta actividade, obteve média de 5 no 9º ano. A soma da proporção dos alunos com média de 4 e 5 abrange 69% do total de alunos que praticam música. Os alunos que participaram no *Desporto Escolar* obtiveram na sua totalidade uma média de 4 no 9º ano. Torna-se relevante nesta análise mencionar os alunos que praticam *Artes dramáticas*, pois 58% do total de alunos nesta atividade obtiveram 4 e 5 valores de média de 9º ano (36% e 19% respectivamente). Por fim, também os Desportos coletivos e os Desportos individuais estão associados a médias mais elevadas. No caso dos alunos que praticam Desportos coletivos 41% obtiveram média de 4 no 9º ano e 15% obtiveram média de 5, somando um total de 56% do total de alunos. Nos Desportos individuais, cerca de 52% dos alunos obtiveram média de 4 e 5% obtiveram média de 5, somando 57% do total de alunos que participaram neste tipo de atividades. A média de 3 é o valor mais frequente para os alunos que praticam as restantes atividades identificadas. No geral, os alunos que obtiveram médias mais elevadas (5 valores) só estão representados entre os praticantes de Artes dramáticas (19%), Artes marciais e lutas (8%), Atletismo (aproximadamente 5%), Catequese (25%), Desportos coletivos (15%), Desportos de ginásio (cerca de 9%), Desportos individuais (5%), Desportos náuticos e aquáticos (9%), Estudos de Línguas e outras disciplinas (cerca de 10%), Música (cerca de 38%), e Outras atividades (20%).

Figura 4.4.2. Percentagem de alunos do 12º ano, por tipos de Atividade de Complemento Curricular segundo as médias obtidas no 11º ano. (%)



Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano letivo 2015/2016

A figura 4.4.2 - ilustra a distribuição das médias obtidas no 11º pelos alunos que frequentam neste ano letivo o 12º ano da ESAD, segundo o tipo de Atividade de Complemento Curricular que frequentam. Tal como acontece nos alunos do 10º ano, os estudantes que praticam *Música*, têm na sua generalidade, médias mais elevadas, apresentando simultaneamente a percentagem mais baixa de alunos que obtiveram as médias menores no 11º ano, entre 10 e 12 valores (23%). 36% obtiveram médias entre 16 e 18 valores e cerca de 5% atingiram mesmo uma média de 19, valores estes que somados perfazem 41% do total de alunos que praticam esta actividade, sendo que os restantes 36% obtiveram entre 13 e 15 valores. O *Atletismo* surge entre nos alunos do 12º ano enquanto uma actividade que se destaca, sobretudo pelos alunos que obtiveram média de 19, representam 29% dos praticantes dessa actividade. Ainda assim, a maioria dos alunos que pratica atletismo registou médias bastante mais baixas: 43% obteve média entre os 13 e os 15 valores e cerca de 29% médias mais baixas, entre 10 e 12 valores. Os alunos de 12º ano que praticam *Catequese*, ao contrário do que acontece no 10º ano, obtiveram notas com valores intermédios: 50% dos alunos obtiveram entre 16 e 18 e 50% dos alunos obtiveram entre 13-15 valores no 11º ano. Os alunos que praticam

Desporto Escolar, por sua vez, obtiveram na sua totalidade médias baixas, situadas entre 10 e 12 valores, em confronto com a totalidade dos alunos que fazem *Voluntariado*, que alcançaram no 11º ano médias relativamente elevadas, entre 16 e 18 valores. Tal como acontece com os alunos que praticaram *Catequese*, a maioria dos alunos das atividades *Estudos de Línguas e outras disciplinas* (56%) obtiveram médias entre 10 e 12 valores. No geral os alunos alcançaram a médias mais elevadas (19 valores) no 11º ano, estão representados entre os participantes em atividades relacionadas com *Artes dramáticas* (cerca de 3%), *Atletismo* (cerca de 29%), *Desporto coletivos* (3%), *Desportos de ginásio* (cerca de 2%), *Desportos individuais* (6%), *Desportos náuticos e aquáticos* (3%) e *Música* (cerca de 5%),

CONCLUSÃO

De um modo geral é perceptível que os alunos que frequentam a Escola António Damásio vivem segundo o modelo nuclear e estão situados em níveis socioeconómicos favorecidos, pelo facto de possuírem progenitores com elevados níveis de escolaridade (40% das mães 31% dos pais possuem o Ensino Superior). É reforçado pela grande frequência no nível profissional, nomeadamente no caso da mãe (enquanto progenitor que assume o papel de encarregado de educação de cerca 75% do total de alunos inquiridos), em quadros dos *Especialistas das atividades intelectuais e científicas* apresentando valores percentuais aproximadamente de 30%, e 24% para o pai. Este contexto familiar não pode ser dissociado do facto da grande maioria dos alunos já terem praticado ou praticarem atualmente atividades de complemento curricular, sendo uma minoria os alunos que nunca praticaram ACC. As condições socioeconómicas destas famílias parecem favorecer a participação em ACC, o que é visível no facto de 81% do total de alunos terem acesso a ACC em intuições externas à escola e pela frequência das mesmas durante pelo menos 2 a 4 anos, em aproximadamente 39% do total de alunos inquiridos. Aqui o apoio parental detém uma grande importância na participação em ACC. Tal como referido no estudo realizado por Moura & Outros (2014), tanto o pai como a mãe, são os que apoiam mais os alunos na participação em ACC, sobretudo nos alunos que praticam atualmente, 49% têm o apoio da mãe e cerca de 34% dos alunos têm o apoio do pai. Ao nível das diferenças de género, são as raparigas as que menos tendem a participar em ACC, contudo, 59% dos alunos do sexo feminino que praticaram ou que praticam atualmente ACC identificam o Desporto enquanto ACC mais frequente, diferenciando-se dos alunos do sexo masculino pela maior incidência em atividades relacionadas com as artes dramáticas (22% combinam desporto e artes dramáticas). Nos alunos do sexo masculino, cerca de 89% participam em ACC Desportivas.

O principal motivo que os alunos apontam para a participação em ACC tem a ver com gosto e interesse pela atividade (31% e 15% respetivamente), por serem divertidas e lhes conferirem enriquecimento pessoal (18% e 17% respetivamente). Por sua vez, o fator mais frequentemente apontado pelos alunos que nunca praticaram ou que já não praticam é a falta de tempo (49%).

Protagonizando a relação que as ACC poderão deter com a escola e categorizando o acesso e a frequência em ACC por área de estudos dos alunos, verifica-se que os alunos das áreas de Línguas e Humanidades e Artes Visuais são os que menos praticam ACC, com valores percentuais de alunos que nunca praticaram de aproximadamente 16% e cerca de 19% respetivamente. A situação é bem distinta nas áreas de Ciências e Tecnologias e nas de Ciências Socioeconómicas, onde a percentagem de não praticantes não atinge os 7%.

Ao analisar as dinâmicas de participação e o desempenho académico, muito em parte para apurar os eventuais efeitos da participação em ACC no desenvolvimento de competências valorizadas pela escola, torna-se claro que os alunos que praticam ativamente ACC possuem desempenhos académicos mais elevados, comparativamente com os alunos que já não praticam ou os que nunca praticaram. 64% dos alunos que obtiveram média de 5 no 9º ano praticam atualmente ACC, assim como 80% dos alunos que obtiveram média de 19 no 11º ano e 75% dos alunos que obtiveram média de 17 no 11º ano. Ao esmiuçar a relação entre a participação em ACC e a mobilização das competências valorizadas pela escola, verifica-se, no caso dos alunos de 10º ano, independentemente da situação de prática em ACC os alunos declaram estudar entre quatro a sete vezes por semana. No caso dos alunos do 12º ano, entre os quais têm médias mais elevadas são os que praticam atualmente ACC aqueles que mais tempo dedicam ao estudo (cerca de 60% dos alunos que obtiveram média de 19 dedicam entre de cinco a sete dias por semana ao estudo). Outra evidência relacionada com a rotina dos estudantes é o tempo despendido para a participação em ACC. De um modo geral, quanto mais elevada é a média das notas, mais tempo é dedicado à participação em ACC semanalmente. Nomeadamente no caso dos alunos de 10º ano, cerca de 40% dos que obtiveram média de 5 valores no 9º ano praticam entre quatro e sete vezes por semana ACC. Entre os alunos do 12º ano, 60% dos que tiveram média de 19 no 11º ano praticam entre quatro a seis dias por semana. Ao nível da rotina semanal dos alunos são os que *nunca praticaram* que evidenciam desempenhos escolares menores e são os que usufruem de mais tempo de lazer por semana, cerca de 68% entre quatro a sete dias, comparativamente com os alunos que praticam actualmente 58% usufruem do mesmo tempo de lazer. De facto, o que é interessante é o facto de os alunos que obtêm melhores desempenhos académicos serem os que menos tempo têm de lazer, mas também menos tempo para estudar e, ainda assim, serem os que participam ativamente em ACC. No caso dos alunos do 10º ano, que obtiveram média de 5 no 9º ano, 40% deles praticam ACC entre quatro a sete vezes por semana, e nos alunos do 12º ano que obtiveram média de 19, 60% dos alunos praticam ACC entre quatro a seis dias por semana.

Tal como acontece no estudo de Holland e Andre (1987, cit. em Moura & Outros, 2014: 71) onde é referido que a participação em ACC aumentava a experiência educativa dos alunos através de uma maior integração e pela identidade que os alunos criam com o meio escolar e os indivíduos que os rodeiam, também na Escola António Damásio, os alunos já tiveram acesso ou ainda praticam ACC tendem a declarar um grau de satisfação mais elevado em todos os aspetos relacionados com a escola, sobretudo nas componentes relacionadas com a Gestão da Escola e seus espaços e a Preparação

Académica oferecida. Apesar disto, não se evidenciaram diferenças expressivas face aos alunos que nunca praticaram ACC, apesar de estes apresentarem graus de satisfação menores nos vários aspetos relacionadas com a escola.

A vasta panóplia de Atividades de Complemento Curricular demonstra que a distribuição dos resultados escolares varia segundo a actividade praticada. Os alunos do 10º ano que obtiveram médias mais elevadas no 9º ano (5 valores) estão representados entre participantes em atividades relacionadas com Artes dramáticas (19%), Artes marciais e lutas (8%), Atletismo (aproximadamente 5%), Catequese (25%), Desportos coletivos (15%), Desportos de ginásio (cerca de 9%), Desportos individuais (5%), Desportos náuticos e aquáticos (9%), nos Estudos de Línguas e outras disciplinas (cerca de 10%), na Música (cerca de 38%), e Outras atividades (20%). Podemos assim afirmar que o desenvolvimento de competências valorizadas pela escola, varia segundo o tipo de atividade em que os alunos participam. O mesmo acontece nos alunos do 12º que, em que aqueles que alcançam médias mais elevadas (19 valores) de 11º ano, estão representados em atividades relacionadas com *Artes dramáticas* (cerca de 3%), *Atletismo* (cerca de 29%), *Desporto coletivos* (3%), *Desportos de ginásio* (cerca de 2%), Desportos individuais (6%), Desportos náuticos e aquáticos (3%) e Música (cerca de 5%), evidenciando-se uma relação entre a aquisição de médias elevadas e a participação de atividades ligadas ao Desporto e às Artes, sendo que estas são as atividades em que os alunos mais tendem a participar (cerca de 72% dos alunos tiveram a cesso a atividades desportivas e cerca de 21% a uma combinação entre atividades desportivas e atividades artísticas).

Parece existir evidencia de que a prática de atividades de complemento curricular contribui para o desenvolvimento de competências valorizadas pela escola, favorecedo a aprendizagem dos alunos. Em certo sentido estes resultados mostram que o tipo de competências desenvolvidas nessas atividades pode ajudar no desenvolvimento de competências e saberes escolares. Em particular a prática desportiva e as atividades no campo da música surgem claramente associadas a melhores resultados académicos. Ficou por explorar, no entanto no quadro desta pesquisam os mecanismos e as competências, desenvolvidas no quadro das atividades referidas, que favorecem o desempenho escolar dos alunos, ou seja, ficou demonstrada a existência de relação, mas não o modo como a mesma se concretiza. Não foi possível também, determinar grandes diferenças entre os anos escolares em análise, muito provavelmente devido à sua proximidade, pelo que seria benéfico o prolongamento deste estudo de modo a inquirir os mesmo alunos daqui a dois anos letivos, para apurar quais as diferenças na dinâmica relativamente ao acesso, ao tempo e ao tipo de atividades de complemento curricular frequentadas, em paridade com o desempenho académico alcançado.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, Luísa (2001) *Saberes Básicos de todos os cidadãos no Séc. XXI, competências Essenciais no Currículo: que práticas na escola?* Universidade do Minho- Estudos da Criança, 145-175

Ávila, Patrícia (2008) *A literacia dos Adultos*, Celta, Capítulo 4, 83-124.

Bjornavold, Jens (2003) *Assegurar a visibilidade das competências- Identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não-formal na Europa*, CEDEFOP, Instituto para a Inovação na Formação.

Castells, Manuel (2002) *A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura: A sociedade em rede*, volume I, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Costa, António Firmino (2003), *Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação*, em AAV, Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis, Lisboa,

Dumais, Susan A. (2005) *Early Childhood cultural capital, parental habitus and teacher's perceptions*, Department of Sociology, Louisiana State University, 126 Stubbs Hall, Baton Rouge, La 70803, USA, *Poetics* 3a. 83-107.

EURYDICE (2010), *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*, Ministério da Educação, Lisboa.

Fernandes, Domingos (2000), *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos tecnológicos – 1*, Departamento do Ensino Secundário, Ministério de Educação

Forneris, Tanya; Camiré, Martin; Williamson, Robert (2014) *Extracurricular Activity Participation and the acquisition of Developmental Addets: Difference Between Involved and Noninvolved Canadian High School Students*, *Applied Developmental Science*, 19:1, 47-55. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2014.980580>

Giddens, Anthony (2010) *Sociologia*, capítulo 15, 8ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Gomes, Maria; Machado, Maria & Outros (2002) *Crescer em comunidade- Estratégia de Educação Não Formal à Descoberta de Culturas Juvenis*, Ministério da Educação, Lisboa

Gonçalves, Carlos; Marques, Ana; Veloso, Luísa (coord) (2013) *Trabalho, organizações e profissões: recomposições conceptuais e desafios empíricos: A inserção profissional dos diplomados do ensino superior: Das aprendizagens académicas às competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho*, Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa, 47-76.

Guèvremont, Anne; Findlay, Leanne; Kohen, Dafna (2014) *Organized Extracurricular Activities: Are In-school and Out-of-School Activities Associated with Different Outcomes for Canadian Youth?* *Journal of School Health*, Vol. 84, nº5, 317 – 325.

Laureano, Raúl; Botelho, Maria (2010) *SPSS O Meu Manual de Consulta Rápida*, Edições Sílabo, Lisboa

Leitão, José Alberto (2002), *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante*, ANEFA, Lisboa.

Lima, Pedro; Dores, António; Costa, António Firmino (1991), *Classificações de profissões nos Censos 91*, Sociologia, Problemas e Práticas, nº 10, 1991, 44-66.

Moura, Márcia; Martins, Marta & Coimbra, Daniela (2014) *Contributo das atividades de complemento curricular (clube de música) no desempenho académico de estudantes do ensino básico*, Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, 69-89.

Pacheco, José Augusto (2001) *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*, Universidade do Minho, (1-19) Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educ%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sespacheco.PDF>

Perrenoud, Philippe (2003), *Porque construir competências a partir da escola?*, CriapASA, Lisboa.

Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, 5ª edição Lisboa, 2008

Silva, A. Santos; Pinto, J. Madureira (1996) *Metodologia das Ciências Sociais*, Biblioteca das Ciências do Homem/Sociologia, Epistemologia/6, Edições Afrontamento, Porto.

Thiesen, Juarez (2011), *Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares*, Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, 241-260

Tomasi, Antônio (2002) *Qualificação ou competência?* Educação tecnológica, Belo horizonte, v.7, nº1, 51-60

Tracana, Marta (2007), *Cultura Musical na Escola: a influência das atividades de complementos curricular*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Varela, Paulo Idalino (2009) *Ensino Experimental das Ciências no 1º ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*, Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Estudo do Meio Físico, Universidade do Minho

Fontes:

Portugal, Decreto- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986, Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República, Lisboa, DR, I série, n. 237, Capítulo VII Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, Artigo 48º, 3078-3079

Sites:

<http://www.esad.edu.pt/>

ANEXOS

Anexo A - Inquérito aplicado aos alunos do 10º ano e do 12º ano da Escola Secundária António Damásio, no ano lectivo 20015/2016.

Nº do Questionário

No âmbito de um estágio curricular proposto pelo ISCTE-IUL para o Mestrado em Educação e Sociedade e em articulação com a dissertação acerca da frequência dos alunos em atividades de complemento curricular, o presente inquérito procura traçar um perfil sociodemográfico e socioeconómico dos alunos do ensino regular ao nível do Secundário da Escola Secundária António Damásio. O presente questionário deve ser preenchido pelos alunos do 10º e do 12º ano com o intuito de proceder a um estudo de caso. As respostas dadas são anónimas e os dados serão tratados e apresentados de forma agregada para assegurar a confidencialidade da informação.

1. Sexo:

(1)Feminino (2) Masculino

2. Idade:_____ anos

3. Naturalidade: _____

4. Freguesia onde moras actualmente:_____

5. Das seguintes situações, seleciona a que mais se assemelha à tua realidade familiar:

Assinala apenas 1 opção

(1)Vivo com os meus pais (incluindo ou não outros familiares)	<input type="checkbox"/>
(2)Vivo só com a minha mãe (incluindo ou não outros familiares)	<input type="checkbox"/>
(3)Vivo só com o meu pai (incluindo ou não outros familiares)	<input type="checkbox"/>
(4)Vivo com a minha mãe e o meu padrasto (incluindo ou não outros familiares)	<input type="checkbox"/>
(5)Vivo com o meu pai e a minha madrasta (incluindo ou não outros familiares)	<input type="checkbox"/>
(6)Vivo com outros familiares/pessoas que não os meus pais	<input type="checkbox"/>
(7)Vivo numa instituição	<input type="checkbox"/>
(8)Outras situações	<input type="checkbox"/>

6. Quem é o teu encarregado de educação?

Assinala apenas 1 opção

(1)Pai (2)Mãe (3)Outro Quem? _____

7. Qual a condição perante o trabalho do teu Pai (ou da pessoa que o substitui)?

Assinala apenas 1 opção

(1)Empregado (2)Desempregado (3)Doméstico
 (4) Reformado (5) Não sabes ou não desejas responder
 (6) Outra Qual? _____

8. Qual a condição perante o trabalho da tua mãe (ou da pessoa que a substitui)?

Assinala apenas 1 opção

(1) Empregada (2)Desempregada (3)Doméstica
 (4) Reformada (7) Não sabes ou não desejas responder

(6) Outra: Qual? _____

9. Qual a profissão do teu pai e da tua mãe (actual ou última)? Por favor, descreve de forma pormenorizada as funções que exercem no local de trabalho.

9.1- Profissão do Pai (ou da pessoa que o substitui) _____

9.2- Profissão da Mãe (ou da pessoa que a substitui) _____

10- Qual a situação na profissão do teu Pai (ou da pessoa que o substitui)? Assinala apenas 1 opção

- (1) Trabalhador por conta de outrem (2) Trabalhador por conta própria
(3) Empregador/Patrão (4) Trabalhador em empreendimento familiar
(5) Não sabes ou não desejas responder

11- Qual a situação na profissão da tua Mãe (ou da pessoa que a substitui)?

Assinala apenas 1 opção

- (1) Trabalhador por conta de outrem (2) Trabalhador por conta própria
(3) Empregador/Patrão (4) Trabalhador em empreendimento familiar
(5) Não sabes ou não desejas responder

12- Qual o nível de escolaridade do teu Pai (ou da pessoa que o substitui)?

Assinala apenas 1 opção

- (1) Sem escolaridade (2) Ensino Básico 1º ciclo (3) Ensino Básico 2º ciclo
(4) Ensino Básico 3º ciclo (5) Ensino Secundário
(6) Ensino Superior (7) Não sabes ou não desejas responder

13- Qual o nível de escolaridade da tua Mãe (ou da pessoa que a substitui)?

Assinala apenas 1 opção

- (1) Sem escolaridade (2) Ensino Básico 1º ciclo (3) Ensino Básico 2º ciclo
(4) Ensino Básico 3º ciclo (5) Ensino Secundário
(6) Ensino Superior (7) Não sabes ou não desejas responder

14- Que ano de escolaridade frequentas actualmente?

- (1) 10º Ano (2) 12º Ano

15- Qual a tua área de estudos?

- (1) Ciências e Tecnologias (2) Ciências Socioeconómicas
(3) Línguas e Humanidades (4) Artes Visuais

16- Alguma vez reprovaste de ano?

- (1) Sim (2) Não

11.1- Se sim, quantas vezes? (1) 1 Vez (2) 2 Vezes (3) + 3 Vezes

11.2- Se sim em que ano (s)? _____

17-Se Frequentas actualmente o 10º ano e tendo em conta todas as disciplinas que tiveste no ultimo semestre do 9º ano, diz em quantas disciplinas tiveste as seguintes notas. (Responde mesmo que estejas a repetir o 10º ano) Se estás no 12º ano passa para a pergunta

1. 1 a _____ disciplina/s
2. 2 a _____ disciplina/s
3. 3 a _____ disciplina/s
4. 4 a _____ disciplina/s
5. 5 a _____ disciplina/s

17.1- Se frequentas atualmente o 12º ano, diz qual foi a tua média no 11º ano? _____

18-Como conhecestes a Escola António Damásio? Assinala apenas 1 opção

- (1) Pais (2) Amigos (3) Media (4) Já era do agrupamento de escolas
 (5) Outra Qual? _____

19- Qual o principal motivo da tua escolha em frequentar a Escola Secundária António Damásio?

Assinala apenas 1 opção.

- (1) Familiares (2) Amigos (3) Prestígio da escola
 (4) Localização (5) Instalações (6) Foi onde tive vaga
 (7) Outra Qual? _____

20-Responde numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (totalmente satisfeito) qual o teu grau de satisfação com a Escola Secundária António Damásio, considerando os seguintes aspetos: 1- Insatisfeito; 2- Pouco satisfeito; 3- Satisfeito; 4-Muito Satisfeito; 5 – Totalmente Satisfeito

	1	2	3	4	5
1-Gestão da Escola António Damásio					
2-Os professores					
3-Tempo que tens de dedicar ao estudo ou outros trabalhos para a escola					
4- O teu tempo livre (ex: cinema, jogos computador, sair com amigos, etc.)					
5-Disciplinas da tua área de estudos					
6-Preparação que a escola te dá para o futuro					
7-Acesso a atividades de complemento extracurricular					
8-Espaços de convívio					
9- Apoio aos alunos por psicólogos					
10-Ações social da escola					
11-Bibliotecas e espaços de estudos na escola					

21-Queres seguir os teus estudos a nível Universitário/ Ensino Superior?

- (1) Sim (2) Não

21.1. Se assinalaste a opção **Não**, descreve porquê?

22-Das seguintes actividades culturais, identifica quais as que costumas fazer.

- (1) Vou ao teatro (2) Assisto a concertos musicais (3) Visito Museus
 (4)Vou ao Cinema (5)Visito exposições de arte
 (6) Vou à Biblioteca (7)Nenhuma (8)Outro Qual? _____

23-Praticas ou já praticaste algum tipo de atividade extracurricular (por exemplo, atividade desportiva, artística ou outra), na escola ou noutras instituições? Assinala apenas 1 opção.

- (1) Já pratiquei (2) Pratico atualmente (3) Nunca Pratiquei

23.1. Se NUNCA praticaste ou deixaste de praticar, qual o principal motivo? Assinala apenas 1 opção.

- (1) Os meus encarregados de educação eram contra
 (2) Falta de tempo
 (3) As actividades que queria frequentar eram pagas e não tinha capacidade financeira
 (4) As actividades que queria frequentar eram longe da minha casa e não tinha como lá chegar (não tinha quem me levasse)
 (5) Não me interessava/deixei de me interessa.
 (6) Outra Qual? _____

23.2. Se já praticaste ou praticas atualmente, identifica na linha abaixo, qual ou quais as atividades que frequentaste por mais tempo. Caso nunca tenhas praticado uma atividade extracurricular segue para a pergunta número 25.

23.3 Preenche a tabela seguinte identificando até três atividades que praticaste ou tenhas praticado e indica para cada uma delas onde a realizas ou realizaste e durante quanto tempo.

Indica abaixo o nome da atividade	Situação actual		Local da prática		Nº de anos (a duração for menor do que 1 ano, diz por quantos meses)
	Pratico Atualmente	Não pratico, mas já pratiquei	Na escola	Noutra instituição	
1.					
2.					
3.					

24-Selecciona a pessoa que mais esteve presente, ou deu mais apoio para a prática de actividades de complemento curricular? Assinala apenas 1 opção.

- (1) Pai (ou pessoa que o substitui) (2) Mãe (ou pessoa que a substitui)
 (3)Avós (4)Amigos (5)Escola (6)Ninguém

25-Relativamente à atividade extracurriculares que praticas ou praticaste durante mais tempo, identifica dos motivos abaixo assinalados mais se aproximam da tua escolha dessa mesma actividade.

- (1) É divertido (2) Porque gosto (3) Fazer amigos (4) Foste obrigado
 (5) Ajuda a obter melhores notas na escola (6) É interessante
 (7) Porque um familiar também praticava essa/s actividade/s
 (8) Enriquecimento pessoal (7) Não sabes ou não desejas responder

26-Seleciona com um X o tempo que despendes para as tuas actividades diárias, seguido as sugestões da tabela.

Atividades diárias	Nunca	1 Vez por semana	+ De 1 vez por semana	+ 3 Vezes por semana	+ 5 Vezes por semana	Todos os dias
Estudar						
Atividade/s de complemento curricular						
Lazer (ex.: cinema, jogos computador, sair com amigos)						

27-Numa perspetiva de autorreflexão responde numa escala de 1 (Não me define em nada) a 5 (define-me completamente) das seguintes características, quais as que mais te definem. 1- Não me define em nada; 2- Define-me pouco; 3-Define-me; 4-Define-me bastante; 5- Define-me completamente

Características	1	2	3	4	5
1-Inteligente					
2-Solitário/a					
3-Responsável					
4- Ansioso/a					
5-Criativo/a					
6-Pessimista					
7-Independente					
8-Envergonhado/a					
9- Motivado/a					
10-Carismático /a					
11-Activista					
12-Violento					
13-Solidário/a					

Obrigado **pela tua colaboração!**

ANEXO B - Caracterização sociodemográfica dos alunos do 10º e 12º da ESAD.

Quadro 1: Idade dos alunos do 10º e 12º ano da Escola António Damásio

		N	%
Válido	14	3	,5
	15	289	47,5
	16	83	13,6
	17	151	24,8
	18	63	10,3
	19	18	3,0
	20	2	,3
	Total	609	100,0
Ausente	Sistema	23	
Total		632	

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 2: Proporção de alunos segundo o concelho de residência nos anos escolares 10º e 12º ano da ESAD

		N	%
Válido	Almada	3	,5
	Amadora	2	,3
	Azambuja	1	,2
	Cascais	1	,2
	Lisboa	266	44,0
	Loures	257	42,5
	Mafra	2	,3
	Montijo	4	,7
	Odivelas	4	,7
	Palmela	1	,2
	Sintra	3	,5
	Torres Vedras	2	,3
	Vila Franca de Xira	58	9,6
	Total	604	100,0
Ausente	Sistema	28	
Total		632	

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Anexo C- Relação dos alunos com a escola

Quadro 3: Teste de KMO e Bartlett para adequabilidade do ACP do grau de satisfação com a ESAD.

Teste de KMO e Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,829
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado
	1537,482
	df
	55
	Sig.
	,000

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano lectivo 2015/2016

Quadro 4: Componentes do Grau de satisfação com a Escola Secundária António Damásio dos alunos do 10º e do 12º ano (Via Análise de Componentes Principais, com rotação Verimax)

Aspectos	Componentes			
	Apoio social e individual oferecido pela escola	Gestão da escola e seus espaços	Preparação académica oferecida	Gestão de tempo dos alunos
Apoio aos alunos por psicólogos	,796	,176	,155	-,095
Acesso a atividades de complemento curricular	,666	,099	,168	,280
Ação social da escola	,588	,428	,210	,055
Gestão da Escola António Damásio	,000	,801	,282	,008
Espaços de convívio	,401	,640	-,008	,060
Bibliotecas e espaços de estudos na escola	,371	,569	,087	,127
Os professores	,160	-,051	,796	,178
Disciplinas da sua área de estudos	,098	,307	,649	,223
Preparação que a escola lhe dá para o futuro	,307	,387	,645	-,072
Tempo seu tempo livre (e.g. cinema, jogos computador, sair com amigos, etc)	,052	,029	,007	,894
Tempo que tem de dedicar ao estudo ou outros trabalhos da escola	,084	,097	,347	,738
Percentagem variância explicada.	35,073	13,367	8,520	6,982

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano lectivo 2015/2016

Anexo D - Atividades de complemento curricular

Quadro 5: Atividades de Complemento Curricular dos alunos que praticam atualmente, que já praticaram ou que nunca praticaram, segundo o sexo. (%)

		Pratico			
			Já pratiquei	atualmente	Nunca pratiquei
Sexo	Feminino	N	191	122	41
		%	54,0%	34,5%	11,6%
	Masculino	N	103	133	18
		%	40,6%	52,4%	7,1%
Total		N	294	255	59
		%	48,4%	41,9%	9,7%

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 6: Motivos dos alunos do 10º e 12º ano, para a prática de Atividades de Complemento Curricular, na condição de praticam atualmente ou que já praticaram.

	N	%
É divertido	252	18,2%
Porque gosto	438	31,7%
Fazer amigos	125	9,0%
Foste obrigado	20	1,4%
Ajuda a obter melhores notas na escola	27	2,0%
É interessante	206	14,9%
Porque um familiar também praticava essa/s atividade/s	64	4,6%
Enriquecimento pessoal	235	17,0%
Não sabe ou não deseja responder	15	1,1%
Total	1382	100,0%

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano lectio 2015/2016

Quadro 7: Médias do grau de satisfação com a Gestão da Escola Secundária António Damásio e seus espaços dos alunos que praticam atualmente, que já praticaram ou que nunca praticaram ACC.

Gestão da Escola e seus espaços				
Ano de escolaridade que frequenta	Pratica ou já praticou Atividades Extracurricular	Média	N	Desvio Padrão
10º Ano	Já pratiquei	4,0705	189	,92686
	Pratico atualmente	4,0632	174	,56710
	Nunca pratiquei	4,0417	40	,67172
	Total	4,0645	403	,76420
12º Ano	Já pratiquei	3,5859	99	,70965
	Pratico atualmente	3,7975	79	,64807
	Nunca pratiquei	3,2407	18	,70299
	Total	3,6395	196	,70030

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016, sendo que 1-Insatisfeito; 2- Pouco satisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito Satisfeito; 5- Totalmente Satisfeito

Quadro 8: Médias do grau de satisfação com o Apoio social e individual concedido aos alunos pela ESAD, nos alunos que praticam atualmente, que já praticaram ou que nunca praticaram ACC.

Apoio social e individual concedido aos alunos				
Ano de escolaridade que frequenta	Pratica ou já praticou Atividades Extracurricular	Média	N	Desvio Padrão
10º Ano	Já pratiquei	3,5322	181	,61441
	Pratico atualmente	3,5419	171	,69360
	Nunca pratiquei	3,5946	37	,61931
	Total	3,5424	389	,64947
12º Ano	Já pratiquei	3,1993	97	,71954
	Pratico atualmente	3,4123	76	,69467
	Nunca pratiquei	2,7193	19	,97666
	Total	3,2361	192	,76106

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016, sendo que 1-Insatisfeito; 2- Pouco satisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito Satisfeito; 5- Totalmente Satisfeito

Quadro 9: Médias do grau de satisfação com a Preparação académica oferecida pela ESAD, nos alunos que praticam atualmente, que já praticaram ou que nunca praticaram ACC.

Preparação académica

Ano de escolaridade que frequenta	Pratica ou já praticou Atividades Extracurricular	Média	N	Desvio Padrão
10º Ano	Já pratiquei	3,7677	188	,63270
	Pratico atualmente	3,7882	170	,59218
	Nunca pratiquei	3,8205	39	,69183
	Total	3,7817	397	,62039
12º Ano	Já pratiquei	3,7059	102	,54761
	Pratico atualmente	3,6537	77	,72838
	Nunca pratiquei	3,3860	19	,81848
	Total	3,6549	198	,65418

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016, sendo que 1-Insatisfeito; 2- Pouco satisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito Satisfeito; 5- Totalmente Satisfeito

Quadro 10: Média do grau de satisfação com a Gestão de tempo dos alunos para os alunos que praticam atualmente, os que já praticaram ou que nunca praticaram ACC.

Gestão de tempo dos alunos

Ano de escolaridade que frequenta	Pratica ou já praticou Atividades Extracurricular	Média	N	Desvio Padrão
10º Ano	Já pratiquei	3,3522	186	,86269
	Pratico atualmente	3,1943	175	,78563
	Nunca pratiquei	3,2949	39	,76707
	Total	3,2775	400	,82215
12º Ano	Já pratiquei	3,5743	101	,80432
	Pratico atualmente	3,7987	77	,73117
	Nunca pratiquei	3,5556	18	,66175
	Total	3,6607	196	,76857

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016, sendo que 1-Insatisfeito; 2- Pouco satisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito Satisfeito; 5- Totalmente Satisfeito

Quadro 11: Tempo dedicado aos estudos segundo a frequência ou ausência de frequência em ACC.

			Já pratiquei	Pratico atualmente	Nunca pratiquei
Estudar	Nunca	N	9	14	1
		%	3,20%	5,70%	1,70%
	1 vez por semana	N	20	15	3
		%	7,00%	6,10%	5,10%
	+ de 1 vez por semana	N	61	38	13
		%	21,40%	15,40%	22,00%
	+ de 3 vezes por semana	N	75	82	22
		%	26,30%	33,20%	37,30%
	+ de 5 vezes por semana	N	60	49	5
		%	21,10%	19,80%	8,50%
	Todos os dias	N	60	49	15
		%	21,10%	19,80%	25,40%
Total	N	285	247	59	
	%	100,00%	100,00%	100,00%	

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 12: Tempo despendido semanalmente para lazer (ex. cinema, jogos de computador, sair com amigos, etc.) segundo o tipo de prática/ausência de ACC.

			Já pratiquei	Pratico atualmente	Nunca pratiquei
Lazer (e.x. cinema, jogos de computador, sair com amigos)	Nunca	N	3	3	3
		%	1,0%	1,2%	5,1%
	1 vez por semana	N	33	45	5
		%	11,3%	17,8%	8,5%
	+ de 1 vez por semana	N	70	58	11
		%	24,0%	22,9%	18,6%
	+ de 3 vezes por semana	N	61	59	13
		%	20,9%	23,3%	22,0%
	+ de 5 vezes por semana	N	33	26	8
		%	11,3%	10,3%	13,6%
	Todos os dias	N	92	62	19
		%	31,5%	24,5%	32,2%
Total	N	292	253	59	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 13: Proporção de alunos segundo o local da prática das Atividades de complemento curricular

	N	%
Na escola	192	17,0%
Noutra instituição	916	80,9%
Em ambas as situações	24	2,1%
Total	1132	100,0%

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 14: Proporção de alunos segundo o tempo dedicado à prática de Atividades de Complemento Curricular

	N	%
Menos de um ano	118	10,5%
1 ano ou mais	208	18,6%
2 a 4 anos	436	38,9%
5 a 9 anos	262	23,4%
10 a 14 anos	96	8,6%
Total	1120	100,0%

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 15: Atividades de Complemento Curricular dos alunos que praticam atualmente ou que já praticaram, frequentadas por mais tempo. (%)

	N	%
Desporto	376	71,9
Artes dramáticas	11	2,1
Artes visuais	2	,4
Música	8	1,5
Escuteiros	12	2,3
Clubes temáticos	2	,4
Desporto e Artes Dramáticas	70	13,4
Desporto e Artes musicais	38	7,3
Catequese	4	,8
Total	523	100,0
Ausente Sistema	109	
Total	632	

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 16: Atividades de Complemento Curricular que os alunos praticaram por mais tempo segundo o sexo. (%)

		Sexo	
		Feminino	Masculino
Desporto	N	171	205
	%	58,6%	88,7%
Artes dramáticas	N	10	1
	%	3,4%	0,4%
Artes visuais	N	1	1
	%	0,3%	0,4%
Música	N	8	0
	%	2,7%	0,0%
Escuteiros	N	8	4
	%	2,7%	1,7%
Clubes temáticos	N	0	2
	%	0,0%	0,9%
Desporto e Artes Dramáticas	N	65	5
	%	22,3%	2,2%
Desporto e Artes musicais	N	25	13
	%	8,6%	5,6%
Catequese	N	4	0
	%	1,4%	0,0%
Total	N	292	231
	%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 17: Médias obtidas no 11º ano segundo a situação de prática dos alunos do 12º ano. (termos médios)

Pratica ou já praticou			
Actividades Extracurricular	Média	N	Desvio Padrão
Já pratiquei	13,3683	94	1,79201
Pratico atualmente	13,6667	75	2,27934
Nunca pratiquei	12,4588	17	1,61015
Total	13,4055	186	2,00684

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016

Quadro 18: Número de alunos que já praticaram ou que praticam atualmente ACC, por tipo de atividade. (%)

		Já pratiquei	Pratico atualmente
Artes dramáticas	N	50	38
	%	7,4%	5,8%
Artes marciais e lutas	N	42	70
	%	6,2%	10,7%
Artes visuais	N	7	8
	%	1,0%	1,2%
Atletismo	N	13	16
	%	1,9%	2,5%
Catequese	N	5	3
	%	0,7%	0,5%
Desportos coletivos	N	187	201
	%	27,8%	30,8%
Desportos de ginásio	N	193	170
	%	28,7%	26,1%
Desporto escolar	N	2	1
	%	0,3%	0,2%
Desportos individuais	N	59	37
	%	8,8%	5,7%
Desportos náuticos e aquáticos	N	42	44
	%	6,2%	6,7%
Desportos radicais	N	3	1
	%	0,4%	0,2%
Escuteiros	N	6	5
	%	0,9%	0,8%
Estudos de Línguas e outras disciplinas	N	17	15
	%	2,5%	2,3%
Música	N	32	37
	%	4,8%	5,7%
Voluntariado	N	2	1
	%	0,3%	0,2%
Outras actividades	N	13	5
	%	1,9%	0,8%
Total	N	673	652

Fonte: Inquérito aos alunos do 10º e 12º ano da ESAD, no ano letivo 2015/2016