



**CARLA DA
CONCEIÇÃO
CHARRUA
GRENHO**

**A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NA REGIÃO
AUTÓNOMA DA MADEIRA – PERCEÇÕES DOS
INTERVENIENTES**



**CARLA DA
CONCEIÇÃO
CHARRUA
GRENHO**

**A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NA REGIÃO
AUTÓNOMA DA MADEIRA – PERCEÇÕES DOS
INTERVENIENTES**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

À minha família, os que longe ou perto estão presentes em todos os dias da nossa vida e nos enchem de força para nunca desistir.

o júri

presidente

Doutora Dora Maria Ramos Fonseca
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Paula Pereira De Oliveira Cardoso
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Catedrático do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Adelino Costa, pela inextinguível disponibilidade ao longo destes anos e pela reflexão desafiadora que sempre nos fez repensar os limites da nossa observação e ir mais além na análise crítica.

Ao Professor Doutor António Neto Mendes pelo acolhimento e motivação constantes.

À Secretaria Regional de Educação da Madeira pelas informações facultadas.

Aos intervenientes em toda a investigação em especial, a todos os que se disponibilizaram para as entrevistas e enriqueceram a concretização deste estudo.

A todos os amigos que, de um ou outro lado do oceano, estiveram sempre disponíveis para atender a todas as solicitações e apoiar em todos os momentos. Eles são, verdadeiramente, a outra família que vamos escolhendo ao longo da nossa vida.

palavras-chave

Escola a tempo inteiro, mudança organizacional, família, competências, aprendizagens.

resumo

O presente trabalho propõe-se apresentar um estudo de caso sobre o modelo de Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira, enquanto medida de política educativa direcionada ao 1.º ciclo do ensino básico. Esta investigação, de tipo qualitativo, pretende analisar as perceções dos intervenientes de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, sobre a operacionalização do regime de funcionamento a tempo inteiro, designadamente, as mudanças organizacionais, a resposta de âmbito social às necessidades das famílias e as competências apresentadas pelos alunos. No desenvolvimento deste estudo foram entrevistados pais, professores e assistentes operacionais que experienciaram esta mudança do regime de funcionamento. Como principais conclusões destacam-se o reordenamento da rede escolar e a criação de novas infraestruturas, o recrutamento de docentes para a dinamização das atividades de enriquecimento curricular e de ocupação de tempos livres, o papel da escola no apoio social e de complementaridade à ação da família e o desenvolvimento de competências relacionais e transversais a diferentes domínios, potenciadoras da preparação do aluno para a vida ativa.

keywords

Full time school, organizational change, family, skills, learning.

abstract

This thesis is about a case study related to the Full-time School model in the Autonomous Region of Madeira, as a measure of educational policy focused on the 1st cycle of basic education. This qualitative research intends to analyze the perceptions of school staff and parents, about the implementation of the full-time school schedule, namely, organizational changes, the social response to the needs of the families and the skills acquired by students.

In the development of this study, we interviewed parents, teachers and operational assistants who went through this change related to the school new operating rules. The main conclusions of the study are related to changes that occurred on the renovation of the school network and the creation of new infrastructures, the recruitment of teachers to assure curricular enrichment and leisure activities, the role of the school in social support and as a complement of families responsibility, as well as, the development of relational and transversal skills into different domains, that can be useful to prepare students for the future.

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

AEC – Atividades de Enriquecimento do Currículo
ASE – Ação Social Escolar
ATL – Ateliês de Tempos Livres
CNE – Conselho Nacional de Educação
DL – Decreto-Lei
DLR – Decreto Legislativo Regional
DRR – Decreto Regulamentar Regional
DRE – Direção Regional de Educação
DRAE – Direção Regional de Administração Educativa
DRPRE – Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos
DRPRI– Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas
DRRHAE – Direção Regional dos Recursos Humanos e Administração Educativa
EB1/PE – Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-escolar
EPE – Educação Pré-escolar
ETI – Escola a Tempo Inteiro
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social
ME – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OTL – Ocupação de Tempos Livres
PEF – Pacto Educativo para o Futuro
PIDDAR – Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração da Região Autónoma da Madeira
PIPSE – Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo
PORRE – Plano de Reordenamento da Rede Regional Escolar
RAM – Região Autónoma da Madeira
SRE – Secretaria Regional de Educação
SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura
1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. Objetivos e questões gerais de investigação.....	3
 CAPÍTULO I - A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA.....	5
1. O 1.º ciclo do ensino básico em processo de reflexão.....	7
2. A relação Escola – Família a caminho da Escola a Tempo Inteiro.....	13
 CAPÍTULO II - A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA A TEMPO INTEIRO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.....	21
1. A origem da Escola a Tempo Inteiro na RAM.....	23
2. A evolução da ação normativa da Escola a Tempo Inteiro na RAM.....	26
3. A operacionalização da Escola a Tempo Inteiro na RAM.....	36
 CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO: PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES SOBRE A ESCOLA A TEMPO INTEIRO.....	44
1. Metodologia de investigação.....	47
1.1. O estudo de caso.....	48
1.2. Técnicas de investigação utilizadas.....	50
1.2.1. A análise documental.....	50
1.2.2. A entrevista.....	52
1.3. Participantes do estudo.....	54
1.4. Procedimentos do estudo.....	56
1.5. Tratamento da informação	57
2. A escola em estudo: caracterização global.....	59
2.1. A <i>escola azul</i> : o meio local e a comunidade envolvente.....	60
2.2. A <i>escola azul</i> : recursos físicos/estruturais e humanos.....	62
2.3. A <i>escola azul</i> : funcionamento e financiamento/ custo por aluno.....	63
2.4. A <i>escola azul</i> : objetivos e parcerias.....	64
2.5. A <i>escola azul</i> : organização curricular e distribuição do serviço docente.....	65

3. Apresentação e discussão dos resultados.....	67
3.1. Mudanças organizacionais.....	68
3.2. Escola-Família.....	74
3.3. Competências dos alunos.....	76
3.4. Em síntese.....	77
CONCLUSÕES.....	81
BIBLIOGRAFIA.....	87
ANEXOS.....	101
1. Anexo 1. Grelha de codificação das entrevistas.....	103
2. Anexo 2. Guiões de entrevistas.....	105
3. Anexo 3. Grelha de análise das entrevistas.....	117

INTRODUÇÃO

A reconfiguração do 1.º ciclo do ensino básico tem motivado uma interessante discussão sobre as reformas do sistema educativo, as reestruturações e as medidas de política educativa, suportadas em princípios consagrados de justiça e equidade nas oportunidades para todas as crianças. Esta ideia, tal como a conhecemos, resulta da construção de uma identidade que sofreu, ao longo das últimas décadas, mudanças significativas fundadas em propostas de desenvolvimento nacional e regional, opções políticas e estratégias de ação e intervenção governativas, com vista a dar resposta às necessidades mais prementes da população tanto a nível social como educativo.

Como referia Neto Mendes (1995:11), a propósito das mudanças ocorridas a partir de meados da década de oitenta, «a Reforma do Sistema Educativo, tendo como enquadramento legal a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, introduziu no sistema um conjunto de transformações de alcance e significados diversos», entre os quais o alargamento do período de escolaridade obrigatória de seis para nove anos, e à qual «corresponde uma significativa alteração da filosofia que sustenta o ensino básico como modelo organizado e instituído pelo Estado».

Também os programas de promoção do sucesso escolar desenvolvidos a partir do final dos anos 80, concebidos sob a ideologia de uma escola de massas e numa lógica de valorização do ensino básico, fundaram a conceção de reordenamento da rede escolar no 1.º CEB como forma de evitar o isolamento e proporcionar igualdade de oportunidades e condições para o sucesso a todos os alunos.

O debate sobre este nível de ensino tem vindo a equacionar, nos últimos tempos, a *Escola a Tempo Inteiro* enquanto medida de política educativa que trouxe alterações à organização do 1.º CEB e às responsabilidades que este assume no desenvolvimento e na formação dos cidadãos, em resposta aos desafios ou mesmo às exigências que se colocaram à instituição escolar.

Na Região Autónoma da Madeira, a rede escolar pública entrou, na última década do século XX, num processo de reestruturação do 1.º CEB com a concretização do modelo de Escola a Tempo Inteiro. Contemplou, desde logo, aspetos de natureza organizativa e estrutural que permitiram a operacionalização das componentes curricular e socioeducativa, articulando AEC e OTL. Desta forma foi, também, proporcionada uma resposta às necessidades de apoio social e económico das famílias

com a ocupação total dos tempos extraescolares dos alunos e o fornecimento de refeições diárias gratuitas.

As representações da comunidade educativa sobre esta medida política são diversas e problematizam, em particular, alguns aspetos organizacionais que pretendemos discutir, evidenciando as diferentes opiniões e a argumentação destes atores na defesa das suas perspetivas como forma de melhor entendermos as conceções em presença na escola.

Tomando este quadro como o nosso contexto alargado de estudo, desenvolvemos uma investigação de tipo qualitativo, numa escola do 1.º CEB com educação pré-escolar da RAM. Este estudo de caso pretende dar a conhecer as perceções dos intervenientes, nomeadamente dos pais, dos professores e dos assistentes operacionais no processo de mudança do regime de funcionamento duplo para o de tempo inteiro naquela escola, interpretadas à luz de um enquadramento sociopolítico e organizacional.

Assim, apresentamos uma breve incursão pelas reformas operadas no 1.º CEB no final do século XX, que nos parece estarem na génese da conceção do modelo de ETI na RAM, e uma abordagem à relação Escola-Família, enquanto díade essencial para o entendimento daquele regime de funcionamento. Analisamos, também, a evolução do quadro legislativo e do processo de operacionalização e de avaliação daquela medida na referida região autónoma, bem como o investimento financeiro que a adoção deste modelo requereu nos diversos níveis de organização e estruturação do seu quotidiano, determinando o custo por aluno nas diferentes tipologias de escola antes da ETI e, mais recentemente, após a sua introdução.

Sublinha-se que este estudo, realizado no domínio das Ciências da Educação, mais concretamente no âmbito da Administração e Políticas Educativas, insere-se na esfera dos nossos interesses pessoais e profissionais e almeja contribuir, modestamente, mas com significado e utilidade para o conhecimento do modelo de ETI que transformou a realidade portuguesa nos últimos anos. Para a interpretação que apresentamos do regime desenvolvido na RAM, foi imprescindível mobilizar os contributos de diferentes disciplinas como a sociologia da educação e das organizações educativas, a história da educação, a administração educacional, entre outras, numa articulação transversal dos saberes adquiridos ao longo do nosso percurso académico e profissional, que nos permitiu uma abordagem mais integrada.

1. Objetivos e questões gerais da investigação

Na observação da realidade escolar da RAM, a opção pelo modelo de funcionamento de ETI, concretizado na oferta proporcionada ao nível das EB1/PE, constituiu, para nós, um objeto privilegiado de estudo, quer pelas características específicas do regime que lhe são inerentes e que consideramos muito interessantes quer, em termos pessoais, pelo facto de conhecermos relativamente bem o contexto educativo desta região autónoma.

Outra motivação para o desenvolvimento deste trabalho prendeu-se com o facto de o termos iniciado num período em que a operacionalização do modelo estava em fase de conclusão na RAM e de considerarmos ser o momento oportuno para auscultar os intervenientes diretamente envolvidos num contexto que já tinha sido alvo da mudança de funcionamento, mas numa realidade temporal ainda próxima para estes participantes. A investigação desenvolveu-se no ano letivo de 2011-2012, quando apenas faltavam concluir obras de requalificação em duas das 99 EB1/PE existentes à data, e decidir sobre a intervenção numa outra.

Assim, no âmbito do contexto e da regulação da oferta educativa proporcionados, pretendemos analisar as alterações impulsionadas pelo regime de ETI enquanto modelo que promoveu a reorganização do 1.º CEB da RAM e, fundamentalmente, compreender que perceções têm os pais, professores e assistentes operacionais sobre as mudanças organizacionais ocorridas, as dinâmicas da relação escola-família, as competências que os alunos adquiriram com a mudança de regime de funcionamento, bem como as vantagens e/ou desvantagens apontadas ao modelo.

Na explicitação da problemática e desconstrução dos objetivos elencados, construímos algumas questões que nos auxiliam também na organização do nosso trabalho empírico, nomeadamente:

- Quais as alterações implementadas com o modelo de funcionamento a tempo inteiro nas EB1/PE da RAM?
- Que dinâmicas entre a escola e a família se estabeleceram com a adoção do modelo de ETI?
- Que perceções têm os pais, professores e assistentes operacionais sobre as competências que os alunos evidenciam após a mudança para o modelo de ETI?

- Que percepções têm os pais, os professores e os assistentes operacionais sobre as vantagens e as desvantagens do modelo de ETI?

De salientar, ainda, que, na fase inicial de conceção do desenho da investigação, solicitámos autorização à Secretaria Regional de Educação para desenvolvermos este estudo na escola em questão, que nos foi prontamente concedida. Posteriormente, voltámos a contactar aquela entidade no sentido de obtermos os dados sobre o custo por aluno nas escolas de regime duplo e nas ETI, apelo que também foi atendido.

CAPÍTULO I

A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

1. O 1.º ciclo do ensino básico em processo de reflexão

A interpretação de que algumas das mais importantes reformas do sistema educativo operadas em Portugal¹ datam do início da década de 70, por via da Reforma de Veiga Simão², e da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo³, na segunda metade dos anos 80, induziu-nos à reflexão sobre como foi perspectivada a ação da escola do 1.º CEB, antiga escola primária⁴, desde então e as medidas de política educativa que se destacaram.

De acordo com Stoer (1986), citado por José Maria Azevedo (1996:25), a Reforma de Veiga Simão tinha subjacente o princípio de que «a “democratização do ensino” passava por levar a escola onde houvesse potenciais alunos, assegurando o mais possível a “igualdade de oportunidades”, nomeadamente no caso da escolaridade obrigatória».

Castro (2010:22) distingue a Constituição da República de 1976⁵, que proclamou a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico e a opinião de Lemos Pires et al. (1989:59 e 77) de que aquele documento legislativo «reconhecia a responsabilidade do Estado na promoção da educação básica universal e veio instituir uma filosofia da educação virada para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva».

¹ Rodrigues (2010) e Carlos Pires (2012) fazem referência, nos seus trabalhos, aos dois momentos em que ocorreu uma efetiva reforma da educação. Rodrigues afirma, a este propósito e sobre as medidas da sua responsabilidade enquanto dirigente governativa, que «As políticas de educação lançadas entre 2005 e 2009 inscrevem-se numa linha de continuidade política, cujas origens recentes podemos encontrar nos dois momentos de efetiva reforma da educação em Portugal: em 1970, com a Reforma Veiga Simão, e em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.» Na opinião de Rodrigues, «Estes foram os dois últimos momentos de reforma, nos quais se definiram princípios de funcionamento, de estrutura e de organização que ainda hoje orientam e enquadram as políticas educativas» (2010:15).

² Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Lei da Reforma Veiga Simão.

³ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁴ De acordo com Ferreira (2007:42), a designação “escola primária” ou “ensino primário” vigorou até à publicação da Lei da Reforma Veiga Simão, em 25 de julho de 1973, na qual foi introduzida a denominação de 1.º ciclo do ensino básico pela primeira vez. «Legalmente, ele passou a 1.º ciclo do ensino básico com a Lei 5/73, de 25 de Julho». Por seu lado, Carlos Pires (2012:6) afirma «A expressão - 1.º ciclo é utilizada pela primeira vez – desde a sua institucionalização em 1986 – num Programa de Governo, o do XIII Governo Constitucional (1995-1999), ainda que de forma algo tímida (em comparação com a expressão da educação pré-escolar)». Considerando o período em análise e o estudo que levámos a cabo, foi nossa opção referir-mo-nos sempre à designação atual de escola do 1.º ciclo do ensino básico, utilizando a sigla correspondente 1.º CEB.

⁵ O texto originário da Constituição da República Portuguesa, aprovado em 2 de abril de 1976, no n.º 2 do artigo 74.º, preconizou os três princípios enunciados de universalidade, obrigatoriedade e gratuidade para o ensino básico.

Também Canário (s.d.) se refere ao otimismo com que se encarou a escola, fundamentado na «teoria do capital humano, de que a um acréscimo de escolarização corresponderia um acréscimo de desenvolvimento, traduzido num aumento da riqueza produzida» e que «a democratização do acesso à escola (a todos os níveis), tendo como referência o princípio da igualdade de oportunidades educativas, conduzia a encarar a instituição escolar, regida por lógicas meritocráticas, como um instrumento de maior justiça e igualdade social»⁶.

No mesmo sentido, Sarmiento (2000:195, cf. Benavente, 1984) refere-se à introdução de importantes mudanças nas práticas educativas da escola primária, em consequência da «mobilização» pela efetiva democratização, e afirma-a como a única escola de massas em Portugal durante um longo período. Ainda assim, menciona a «inexistência de uma cobertura legal totalizadora do processo de reforma do ensino primário ao contrário do que aconteceu para outros níveis de ensino» (2000:195,196) como no preparatório ou no liceal e técnico. Dada toda a conjuntura evolutiva, apresenta «a constituição da escola primária como uma realidade organizacional e pedagógica *distinta*, no contexto educacional português [o que] constitui certamente um desafio à interpretação da sua diferença, tanto quanto se torna num importante condicionalismo das políticas para as escolas primárias» (2000:197).

Sobre a evolução das políticas públicas para o 1.º CEB, vários autores identificam-lhe necessidades generalizadas⁷, dando a conhecer as lacunas que conduziram ao panorama de insucesso educativo. De acordo com Lemos Pires, estas condicionantes podem inscrever-se em duas dimensões, por um lado, a quantitativa, na qual se integram os baixos resultados escolares, as reprovações, as repetências e o abandono e, por outro, a dimensão de ordem qualitativa, que acolhe a (des)motivação, a frustração pessoal, a formação inadequada para as tarefas a desempenhar na sociedade e o alheamento face à preparação para a participação na vida democrática (1988: 34).

Salientam-se os níveis elevados de abandono escolar, como uma das consequências determinantes do insucesso, e que, segundo Joaquim de Azevedo, parece estar significativamente associado ao rendimento económico das famílias, na medida em que «é das famílias de mais baixos recursos que sai a esmagadora maioria dos alunos que abandonam a escola ao fim do 6.º ano de escolaridade» (2001:38).

⁶ Retirado do texto s.d. publicado em http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html

⁷ José Maria Azevedo (1996), Sarmiento (2000), Joaquim de Azevedo (2001), Rodrigues (2010), Pires (2012).

Neste quadro, Lemos Pires (2002:16) defende que o abandono escolar precoce resultou também de um modelo organizacional de escola que seleciona progressivamente os alunos por forma a permitir que apenas alguns atinjam um nível superior de educação. É neste contexto que este autor convoca o conceito da génese de escola de massas enquanto «escola de todos e para todos sucedida» enquanto medida que, dirimindo assimetrias sociais, poderia proporcionar oportunidades de sucesso a todos os alunos. Não obstante, reconhece que ficou aquém do seu objetivo fulcral, uma vez que «se passou de um ensino de poucos para um ensino de muitos» (Pires, 1988:28), mas que «a escola de massas – suposta escola de sucesso – não consegue, produzir um sucesso de massas» (Pires, 2002:16), sendo o cerne da crise de educação que se viveu naquele período.

Nesta reflexão, Lemos Pires remete ainda para a ideia de que a escola básica está “obsoleta”, uma vez que a sua «concepção, organização, métodos e instrumentos de trabalho pessoal, quiçá, estão tecnicamente fora da *contemporaneidade*.» (2002:16).

Na opinião de Joaquim de Azevedo (2001:12), o investimento na escola do 1.º CEB não constituiu uma prioridade nas políticas educativas do país nas últimas duas décadas do século XX, o que o leva a declarar

«Custa a entender porque é que uma sociedade que sabe que se constrói, cultural e civilizacionalmente, em cada geração que passa descarta um dos investimentos centrais que tem de realizar para levantar os alicerces da sua própria construção. De qualquer construtor que despreze os alicerces das obras que ergue, fixando-se obsessivamente nos andares de cima e no telhado, dir-se-á que é louco.»

Com efeito, o reconhecimento de que esta não foi uma prioridade na ação governativa, implica também uma reflexão mais aprofundada sobre as políticas públicas desenvolvidas. Sobre esta matéria, Carlos Pires defende que «desde a sua instituição em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1.º ciclo do ensino básico (herdeiro do “ensino primário”) tem vindo a ser progressivamente encarado, pelos sucessivos governos, como um *problema político*» (2012:3) que «resulta da evolução da representação de escola pública e do papel do Estado na prestação de serviços públicos de educação» (Pires, 2011:197).

Nesta mesma perspetiva, também Rodrigues (2010:34) reconhece uma outra missão para a escola a partir daquela data, a de «integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para

aprender», assumindo que o principal desafio se prendeu, e assim se mantém, com a melhoria dos resultados escolares e a redução do abandono⁸.

Na análise destas considerações e da problematização em causa, procurámos ainda perceber que conceções foram sendo atendidas neste percurso, nomeadamente aquelas que são as finalidades do 1.º CEB, identificadas por Lemos Pires (1993:2) numa tríade que se afigura como «um figurino social e universalmente reconhecível e identificável» e que se traduz nos seguintes aspetos:

«a preparação para o exercício da cidadania cultural e política, na máxima expressão possível e compatível com essa preparação [...] a formação para o desempenho de ocupações socialmente úteis, isto é, para o mundo da economia e do trabalho, [adequando a organização do ensino básico] para as necessidades da esfera produtiva [e] a preocupação pelo desenvolvimento pessoal, agora já não como parte do desenvolvimento social, mas como acção e acto próprio ao indivíduo, do domínio da sua intimidade e da sua personalidade.» (Pires, 1993:3).

Sob o mesmo ponto de vista, também Joaquim de Azevedo (2001:83) concorda com Ribeiro (1989) que defende que, para além dos saberes instrumentais do ler, escrever e contar, a escola de 1.º ciclo deve ainda

«contribuir entre outros fins, para dar sentido àquelas aquisições e sustentar outras aquisições complementares, ao longo da vida. [...] devem privilegiar a autonomia e a autoformação, como trampolim para fazer face à mobilidade e à obsolescência de grande parte do que se aprende, devem ajudar a lidar com as informações, desenvolvendo novas aptidões para pensar e agir sobre elas [...] devem estimular as abordagens teóricas e práticas aos vários problemas pela conjugação de vários saberes, favorecendo, assim, a transferência e a aplicabilidade das aprendizagens a novas situações».

Com vista à universalidade do ensino básico que Lemos Pires (1993:4) defende na ótica do “atendimento” e do “conseguinto”, também Joaquim de Azevedo (2001:80) defende que «o 1.º ciclo é o nobre momento da construção das fundações», e abandonando a forma organizacional taylorista para se firmar numa imagem conceptual mais complexa e revitalizada, desenvolveu-se em Portugal a

«consciência da importância da promoção do sucesso educativo; uma já significativa experiência inovatória [...]; em concomitância, [...] num progressivo desenvolvimento da pesquisa educacional e respectiva formulação

⁸ Para tal, a autora e antiga Ministra da Educação aponta como inevitável a inovação nas dinâmicas educativas através de «novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos» (Rodrigues, 2010:34) que responda pelos resultados escolares e garanta o sucesso de todos os alunos.

teórica assente naquela mesma experiência e na realidade portuguesa que ela comporta.» (Pires, 1994:94)

Estas características traduzem a prossecução dos fins que as políticas de promoção do sucesso educativo seguidas a partir da publicação da LBSE procuraram alcançar, para as quais Gomes e Sobrinho (1992), citados por Lemos Pires⁹ (1994:80), enunciaram três aspetos «a qualidade, a eficiência e a equidade», essenciais nas dinâmicas escolares para que se atinjam tais objetivos.

As respostas ou “tentativas de resposta”¹⁰ em momentos de problematização da realidade do 1.º CEB resultaram em medidas de política educativa, das quais destacamos o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), criado em 1987 e iniciado em 1990¹¹. O PIPSE constituiu-se, assim, como um dispositivo de resposta a uma escola básica que não estava «tecnicamente estruturada para satisfazer a necessidade social de ter uma população, toda a população, apetrechada com os saberes e as capacidades que os desafios hodiernos colocam a cada um e a todos.» (Pires, 2002:16).

Apresentando uma perspetiva proactiva de “promoção do sucesso educativo”, em detrimento da designação anteriormente utilizada de “combate ao insucesso escolar”, o PIPSE objetivou a criação de condições para que todos os alunos que ingressassem no ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória pudessem ter um percurso de sucesso no 1.º CEB. O programa foi organizado em 10 componentes, enunciadas pelo próprio autor como «uma listagem aditiva de medidas», nomeadamente, «1) cuidados de alimentação; 2) cuidados de saúde; 3) educação pré-escolar; 4) educação especial; 5) apoio a famílias; 6) ocupação de tempos livres; 7) rede escolar e transportes; 8) materiais escolares; 9) apoio pedagógico-didático; 10) iniciação profissional ou pré-profissionalizante» (Pires, 2002:19 - 20).

⁹ Publicado em <http://www.scribd.com/doc/2684150/Lemos-Pires-Sucesso-escolar>

¹⁰ Designação de C. Pires (2012:4) sobre as medidas de política educativa desencadeadas para a resolução dos problemas identificados como tal no 1.º CEB.

¹¹ O PIPSE foi aprovado pela Resolução da Presidência do Conselho de Ministros de 10.12.1987, publicada no Diário da República n.º 17 de 21-1-1988, II Série, pp. 537-542. «Emblematicamente, esta foi a primeira medida de fundo tomada pelo XI Governo Constitucional, no quadro de uma vasta reforma que vinha inscrita no seu programa e conferindo sequência à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Esta iniciativa, o PIPSE, visava reforçar a ação e os meios educativos em zonas prioritárias de intervenção caracterizadas por índices muito elevados de insucesso, identificadas por distrito e desenvolvidas em três etapas: na primeira, em 60 concelhos; na segunda, em mais 78 concelhos; e na terceira, nos restantes concelhos.» Retirado do *ebook* no sítio <https://books.google.pt/books?id=oS-lBQAAQBAJ&lpg=PP1&dq=40%20Anos%20de%20Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Portugal%20-%20Volume%20II&hl=pt-PT&pg> (Rodrigues, 2014)

Integradas em três classes de linhas estratégicas – estrangulamento do sistema, fatores extrínsecos e desempenho da ação docente – a sua aplicação permitiu conhecer os reais problemas da escola básica. Numa conceção global da escola, a reconceptualização da rede, a necessidade de estabilidade dos docentes em benefício da relação aluno-professor, o regime de funcionamento interno das escolas e a dinâmica entre 1.º CEB e educação pré-escolar, foram aspetos apontados como intrínsecos ao estrangulamento do sistema. Os relacionados com o apoio às famílias e o bem-estar físico, considerados fatores extrínsecos, foram abordados numa intervenção coordenada com estruturas de outras áreas/ministérios, e o desempenho da ação docente, que no programa agregou o apoio pedagógico-didático e os materiais escolares, foi percecionado como de fundamental importância.

De acordo com Carlos Pires (2012:5) e conforme Lemos Pires [sobre o PIPSE], «embora não tivesse produzido mudanças significativas no panorama existente, a sua importância revela-se na tomada de consciência da extensão e gravidade do problema e pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social que se tornaria necessário desenvolvendo a uma escala generalizável (Pires, 1994)».

As propostas apresentadas na sequência da ação do PIPSE resumem-se em 11 medidas, designadamente, o redimensionamento dos ciclos da escolaridade básica, a devolução das competências e responsabilidades aos estabelecimentos educacionais do ensino básico, a organização das escolas básicas integradas, a aplicação do princípio da subsidiariedade, a constituição de estruturas de enquadramento e de apoio, o envolvimento autárquico, a interministerialidade, o bem-estar físico e emocional, a chamada de profissionais de outras áreas à escola, a fixação de professores e a formação contínua para todos os intervenientes do processo educativo (Pires, 2002:59-61).

Detemo-nos, de forma mais aprofundada, neste programa pois encontramos, na data da sua conceção e nos moldes de execução, bem como nas linhas orientadoras e propostas, algumas influências para a fundamentação do projeto de ETI desenvolvido na RAM e que motiva o nosso estudo de caso. Considerando as realidades distintas do território continental e do arquipélago, percecionamos as ascendências do referencial de suporte do PIPSE no modelo regional.

Com efeito, a visão estratégica enunciada nas linhas de força daquele programa voltou a ser defendida. Em 1995, em entrevista ao jornal público, Joaquim de Azevedo salientava a necessidade premente do ensino básico em Portugal e afirmava que «ainda

nos falta passar à ação, retirando o ensino primário (1.º ciclo do ensino básico) do verdadeiro ciclo de isolamento e esquecimento em que está submerso» (2001:12). Defendia a atuação urgente na revitalização do 1.º CEB como prioritária, uma vez que «as condições efetivas de ensino e aprendizagem estão em deterioração contínua» (2001:87) e delineava como medidas a reorganização da rede escolar, o investimento na formação contínua dos docentes, o reforço da dinâmica de apoio pedagógico a professores e alunos, a produção de materiais didáticos de elevada qualidade, o incentivo à fixação de professores e a ligação horizontal (em rede) entre as várias escolas do 1.º CEB, públicas e privadas, tendo em vista a troca de experiências (2001:84-86).

Na sequência do PIPSE, outras medidas direcionadas para o 1.º CEB vigoraram no panorama nacional, entre as quais salientamos o Pacto Educativo para o Futuro, criado em 1996, o Programa de Educação para Todos (PEPT 2000), em 1998, o “Programa Alfa – prioridade para o 1.º ciclo”, o Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PER.EB1), entre 2002 e 2004, e o Programa Nacional para o Reordenamento da Rede Escolar do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar (PER.EB1), entre 2005 e 2009¹², com objetivos e estratégias diversos e alcances também variáveis.

Neste quadro, convocamos a reflexão de Carlos Pires:

«Este conjunto de medidas cria a imagem de uma intervenção sistémica no 1.º ciclo do ensino básico, através de medidas articuladas entre si, com vista à resolução do problema do 1.º ciclo no seu conjunto, quer na dimensão pedagógica e da melhoria das aprendizagens, quer na dimensão organizacional e estrutural, dando uma ideia de encerramento de vários ciclos ainda abertos, ou de união de várias “pontas” que as intervenções anteriores foram deixando “soltas”. De entre várias possíveis, o conjunto das medidas sugere uma sequencialidade de interdependências» (2012:9).

2. A relação Escola – Família a caminho da Escola a Tempo Inteiro

Numa perspetiva evolutiva, as profundas alterações sociais têm influenciado substantivamente a relação entre a escola e a sociedade em geral e, em particular, entre a escola e a família. A evolução das políticas educativas públicas referidas anteriormente foi também marcada por progressos nesta relação escola-família e uma

¹² Este levantamento teve por base o trabalho desenvolvido por Carlos Pires (2012:6-9).

análise mais profunda dos diferentes períodos da história permite-nos uma observação mais integrada daquela conceção e da sua fundação no pressuposto de comunicação e de complementaridade com que hoje é entendida. Sousa (1998:144) defende que «A família e a escola são duas instituições cuja origem e evolução se encontra intrincada».

No pressuposto defendido por Silva (2010:443), de que «a educação, no período anterior ao da emergência da instituição escolar, era então essencialmente informal e que os mais novos aprendiam em boa parte por imitação, ou seja, por tentativa erro, derivados da observação das práticas dos mais velhos», a «relação escola-família nasce com os primórdios da escolarização» (2010:444).

Até ao final da Idade Média, as aprendizagens da maioria da população eram realizadas em casa, no seio da família e da comunidade, através das rotinas e afazeres domésticos. A escola era então dirigida a uma minoria e frequentada quase em exclusivo pelo clero. Com o Renascimento e o Humanismo, surgiu a primeira noção de escola para todos, ainda que a sua concretização demorasse séculos a tomar forma. Todavia, no século XVII, Coménio com «o seu conceito de *pansofia* (“Ensinar tudo a todos”))» defendeu a universalização da escola assente numa «*aliança escola-família*» que «implica uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas» (cf. Narodowski, 2006), [...] numa relação de complementaridade», (Silva, 2010:445).

No século XVIII, a teorização de Rousseau mudava o olhar sobre a criança enquanto ser com características próprias. Esta perspetiva intensificou-se com o movimento político inspirado na Revolução Francesa e nos seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, pois, tal como refere Lemos Pires (1993:1), «esta filosofia política teria, naturalmente, de conduzir ao desenvolvimento de acções que assegurassem a realização daqueles princípios». No rescaldo, vivendo-se uma época de transformações sociais, tornou-se necessário «dispor de uma população alfabetizada, no que então se considerava essencial, e culturalmente adaptada à nova organização produtiva» (Pires, 1993:2), mas as escolas providenciadas pela igreja atendiam sobretudo os filhos de famílias com carências económicas que não conseguiam cumprir essa função.

O século XIX é, de acordo com Silva, o período do «advento do processo de escolarização de massas no ensino primário [com] o acesso à escola por parte de uma maioria não letrada da população» (2010:445). Este autor refere que Portugal integrou

«o primeiro grupo de países a decretar a escolaridade obrigatória e gratuita (em 1835) sendo, no entanto, no contexto europeu, dos últimos a cumprir tal intenção, tendo demorado cerca de um século a fazê-lo» (2010:445). Aquela época reforçou o conceito de escola e demonstrou que as suas funções, até então eminentemente de carácter assistencial e de guarda, eram complementadas com aprendizagens significativas, denotando-se, a partir de então, a especialização de funções entre pais e professores e acentuando uma divisão social que se manteve até meados do século XX¹³.

Neste quadro, um pouco por toda a Europa, assistiu-se a uma efetivação da educação formal e à organização do ensino fundamental. Em Portugal, na década de 60, exigia-se ao ensino primário «que apetrechasse todas as crianças, cidadãos adultos em dever, com a cultura e os conhecimentos essenciais a permitirem-lhe um exercício consciente da nova cidadania» (Pires, 1993:1), e aos pais que enviassem os seus filhos à escola. A instituição da escolaridade obrigatória de quatro anos (em 1956 para rapazes e 1960 para raparigas), que passou a seis em 1964 e a nove anos em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁴, mudou a imagem do país, tornou o sistema de ensino mais equitativo, em particular, entre as regiões do interior e do litoral e levou, efetivamente, as crianças à escola.

Ainda assim, é destacado por Joaquim de Azevedo (2001:13) um “atraso estrutural” face aos outros países da Europa Ocidental, em resultado de «décadas de desinvestimento na educação e na formação em Portugal, no século XX», apesar de internamente as taxas de escolarização revelarem uma evolução surpreendente. Constatam-se que muitos alunos suspendiam (ou interrompiam) a sua escolarização por força das condições económicas e sociais, logo após o cumprimento da escolaridade obrigatória para entrarem no mercado de trabalho, pelo auxílio financeiro e o efetivo sustento das necessidades básicas das famílias.

Nesta reflexão, convocamos a perspetiva de Arroteia (1998:16) sobre «o papel relevante que a educação desempenha como factor de desenvolvimento económico e social» e que «corresponde não só a um mero processo de democratização das sociedades contemporâneas [...] mas resulta ainda do próprio fenómeno de industrialização que gerou a crescente divisão do trabalho social e especialização da mão-de-obra». Este autor propõe uma tipologia sobre as funções da educação que

¹³ Silva (2010:445) faz referência a uma «clara delimitação entre uma socialização primária a cargo das famílias e a socialização secundária com um importante papel cometido à instituição escolar».

¹⁴ Lei n.º 46/86, de 16 de outubro.

abrange a socialização, personalização, capacitação profissional, mudança social, económica e de seleção social, alertando para que esta perspetiva não é única e absoluta e pode ser diferenciada de acordo com o contexto económico, político e social¹⁵ (1998:16-17).

Recuperando a opinião de Silva, o aprofundamento das transformações sociais e a reconfiguração da relação escola-família caracterizaram-se, na segunda metade do século XX, pela

«transição da sociedade industrial para a pós-industrial; da modernidade para a pós-modernidade; da afirmação do Estado-Nação para a globalização e o reforço das identidades; do processo de nuclearização familiar para o da emergência de novos tipos de famílias; da defesa do direito à igualdade para a reclamação do direito à diferença; da cidadania atribuída para a cidadania reclamada; da escola primária de massas para a escola secundária de massas; da consolidação à crise da escola de massas; da escola para todos à educação permanente e participada; do pai-colaborador ao pai-parceiro» (2010:446).

Nesta perspetiva, com a LBSE configurou-se um quadro de interesses e de funções atribuídos à escola pública, para o qual convergiram consensualmente as necessidades de guarda e de segurança, articuladas com as de aquisição de novos saberes em áreas técnicas, culturais e científicas, e de igualdade de oportunidades que contribuíram para o aumento da escolaridade, a melhoria das condições de vida e o alcance de outras ocupações profissionais.

Tal como referem Machado e Cruz, ao mencionarem Fernandes (1998),

«com base em pressupostos de igualdade de acesso, de uso e de sucesso, crescem a importância da escola e a intervenção dos poderes públicos e, em dois séculos, a escola passa de um meio excecional de educação de alguns para instituição educativa universal por onde todos devem passar, tornando-se o Estado o seu principal promotor e responsável» (2014:175).

Com efeito, as exigências acometidas à escola tornaram-se progressivamente mais complexas e as expectativas dos pais e das comunidades também aumentaram à medida que ocorriam as transformações sociais, principalmente no que diz respeito ao conceito e estruturação de família. A entrada no mundo laboral por parte de ambos os progenitores e o tempo que nele se investe, a constituição de famílias monoparentais e/ou fragmentadas, o afastamento residencial das gerações mais antigas e a distância nas relações de vizinhança, foram fatores que conduziram ao «desaparecimento de redes

¹⁵ Esta proposta de classificação das funções da educação encontra-se espelhada nas medidas de política educativa seguidas em Portugal a que fizemos referência anteriormente.

naturais de apoio das famílias» (Madaíl, 2007:23). Condicionaram também a entrada da criança, cada vez mais cedo, numa instituição escolar e a necessidade de maior tempo diário de permanência nessa resposta.

Na análise destas movimentações, o Conselho Nacional de Educação definiu latamente o conceito de educação da criança «como o conjunto dos serviços familiares e extra-familiares de atendimento à criança desde o nascimento até ao fim da escola primária» (1994:16,17). O “atendimento à criança” engloba, segundo o mesmo estudo do CNE, os serviços de guarda, os cuidados de assistência social e educativos prestados em contextos formais ou informais onde a ação se estende à família, centros escolares, ATL, amas, associações de carácter social, associações desportivas, centros de animação comunitária, etc.

No sentido de colmatar as dificuldades com que os pais se defrontaram, surgiu a «necessidade de externalização da função de guarda e custódia da escola pública» (Machado e Cruz, 2014:176) e foi atribuída à escola uma responsabilidade abrangente e uma função pluridimensional na sociedade que aliasse à componente curricular a dimensão de enriquecimento curricular, garantindo o funcionamento a tempo inteiro. Ao papel tradicional da escola, foi exigido o estabelecimento de uma relação mais próxima com as famílias e com as outras instituições locais, fazendo renascer as «redes de apoio, importantes para todos mas essenciais às classes mais desfavorecidas socialmente» (Madaíl, 2007:24).

Neste contexto, surge a implementação das atividades de enriquecimento curricular que pretende cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos do 1.º CEB, de forma gratuita, a oferta de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade política/governativa de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias. Procura-se, assim, assegurar que os tempos de permanência dos alunos nas escolas sejam pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas.

Salientamos, a este propósito, o estudo levado a cabo por Machado e Cruz (2014), que evidenciou que a Escola a Tempo Inteiro e as atividades de enriquecimento curricular, em particular, «têm constituído uma mais-valia para alunos e famílias», na medida em que promovem a complementaridade e aprofundamento do currículo, potenciam literacias fundamentais (leitura, escrita, numeracia, comunicação),

proporcionam condições para o efetivo incremento de áreas lúdico-expressivas e intensificam a articulação entre ciclos, que tem vindo a estreitar-se e a consolidar-se.

A dinamização daquelas atividades, a cargo de diferentes agentes educativos, nomeadamente docentes e/ou animadores com formação de nível superior diversa nas áreas artística, físico-motora, nas línguas estrangeiras ou outras de interesse local, vem ao encontro da opinião de Costa (2003:9) que sublinha que «a educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas)».

Paralelamente a estes pressupostos, Carlos Pires (2011) afirma que a medida de funcionamento a tempo inteiro surge como uma solução para o insucesso escolar no 1.º CEB, que se reporta «à existência de um desinvestimento nas áreas curriculares nucleares; à falta de condições para o estudo e no seu acompanhamento; à ausência de ocupação dos tempos não letivos dos alunos em atividades que intencionalmente contribuam para o desenvolvimento de competências académicas», subsistindo a imagem de que existe um «défice de escola, de atenção às aprendizagens básicas e de prestação de apoios extracurriculares à globalidade dos alunos» (2011:200).

De acordo com o mesmo autor, a política de ETI configura, assim, «um novo paradigma de escola pública na resposta que é dada ao problema do 1.º ciclo do ensino básico», reportando-se «a uma representação da missão da escola pública, segundo a qual, para além das atividades curriculares letivas, as atividades de caráter extracurricular são, também, parte integrante da prestação de serviço público de educação e, como tal, não podem ser alienadas pelo Estado» (2011:200).

Nesta dupla intencionalidade, com o alargamento do período de funcionamento e a oferta das atividades de enriquecimento curricular, a escola de 1.º CEB assumiu-se como parceira da família no atendimento à criança, fazendo convergir em si as responsabilidades e funções que anteriormente eram realizadas por outros intervenientes¹⁶. A estruturação daquela rede de apoio e a sua gratuitidade suportam-se na determinação de proporcionar equidade a todas as crianças e de «promover a melhoria da qualidade das escolas do 1.º CEB e das aprendizagens dos alunos, bem como das respostas sociais no domínio do apoio às famílias» e «contribuiu para alterar a

¹⁶ Os outros intervenientes presentes na comunidade que assumiam as funções de apoio à família eram, essencialmente, IPSS, ATL, amas particulares.

relação dos pais com a escola [...] o modo como percecionam a instituição escolar e o trabalho dos seus profissionais» (Mouraz, *et. al.* 2012).

Todavia, tal como refere Barroso (1998:15), a participação interessada e ativa na gestão e o envolvimento real dos elementos da sociedade local no funcionamento da escola de todos e no cumprimento dos seus objetivos são fundamentais na prossecução dos princípios que sustentam a escola do 1.º CEB na atualidade. Esta assume-se como uma comunidade aberta aos interessados no processo educativo da criança, à partilha de responsabilidades e de participação e ao estabelecimento de um diálogo que equacione problemas, estratégias, recursos e acompanhamento entre docentes, alunos, famílias e representantes locais.

Nesta perspetiva, a relação escola-família passa, como refere Silva (2006), «por esta articulação entre a mudança social – através da globalização, da “explosão” das identidades e do advento da cidadania reclamada – e o papel desempenhado pelos pais-parceiros». Também Palhares (2008:15) afirma que, «embora encerrando múltiplas contradições, volta a colocar-se na ordem do dia a “centralidade da família nos processos de educação” (cf. Afonso, 2001:31) na dupla condição de sujeito-objeto, não obstante esta instância se revelar na maior parte das vezes, distanciada face à consagração de determinadas decisões políticas».

CAPÍTULO II
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA A TEMPO INTEIRO
NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

O cumprimento das atribuições e competências estabelecidas no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, aprovado pela Lei n.º 13/1991, de 5 de junho, e revisto pelas leis n.º 130/1999, de 21 de agosto, e n.º 12/2000, de 21 de junho, da responsabilidade do Governo Regional, é exercido pelos departamentos regionais denominados Secretarias (artigo 74.º da Lei n.º 130/1999, de 21 de agosto). À Secretaria Regional de Educação está acometida a missão de «definir a política regional nos setores da educação, da educação especial, do desporto, da formação profissional, da ciência e tecnologia e da juventude», prevista no artigo 2.º do Anexo I do Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro, que aprova a respetiva estrutura orgânica¹⁷.

No âmbito da «melhoria dos processos da educação, ensino e aprendizagem, no planeamento, na administração e na avaliação das políticas educativas» consagrados neste normativo, a SRE concebeu e executou o projeto de Escola a Tempo Inteiro, direcionado para o 1.º ciclo do ensino básico e para a educação pré-escolar, cuja perspetiva evolutiva, objetivos, enquadramento legal e aspetos organizacionais apresentamos em seguida.

1. A origem da Escola a Tempo Inteiro na RAM

O início dos anos noventa marcou o lançamento do projeto de Escola a Tempo Inteiro na RAM, enquanto medida de política pública de educação para o 1.º CEB. A auscultação das populações e a inventariação das necessidades do parque escolar da região evidenciaram discrepâncias significativas na utilização de alguns espaços, identificando-se escolas superlotadas e outras em processo de desertificação. A falta de transportes a partir de zonas isoladas, a dispersão e as condições físicas deficitárias de alguns edifícios acentuaram a necessidade de reordenar a rede escolar.

Além disso, as carências de ordem social e económica foram também determinantes, em particular as relacionadas com o horário de funcionamento em

¹⁷ A estrutura orgânica da SRE foi aprovada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro, que estabelece a sua natureza, missão, atribuições e competências. A denominada Lei Orgânica da SRE foi anteriormente aprovada pelos DRR n.º 2/93/M, de 20 de janeiro, DRR n.º 15-A/97/M, de 30 de julho, DRR n.º 24/2001/ de 18 de outubro, e DRR n.º 5/2005/M de 8 de março. À data da criação do projeto ETI, o DRR n.º 2/93/M, de 20 de janeiro apresentava no artigo 2.º as atribuições da SRE, nomeadamente «o estudo e a execução da política educativa, de emprego e de formação profissional e desportiva na Região Autónoma da Madeira, assim como contribuir para a definição dos princípios gerais do sistema nacional de educação».

regime duplo¹⁸ que não previa o fornecimento de almoços na escola e obrigava as famílias a um esforço financeiro suplementar com a frequência de ATL no período contrário ao das atividades curriculares. No que respeita ao sucesso educativo, registavam-se resultados baixos no final daquele ciclo de ensino e uma elevada taxa de abandono escolar na região (Fernandes, 2004:8).

Com efeito, verificou-se, igualmente, um aumento do número de mulheres trabalhadoras, entre os anos 90 e a década seguinte, reflexo da progressiva escolarização no género feminino que se tornou mais abrangente e, consequentemente, da sua entrada no mundo do trabalho fora de casa, o que levou a que muitas famílias deixassem de ter a mãe totalmente ocupada com a educação dos filhos¹⁹.

Considerando as necessidades elencadas, deu-se início ao Plano de (Re)ordenamento da Rede Regional Escolar, coordenado pela Direção Regional de Inovação e Gestão Educativa, que levou ao encerramento de algumas escolas, ao redimensionamento e reestruturação de outras e à construção de novos espaços em locais de forte expansão demográfica.

Com o objetivo geral de «Garantir o pleno de frequência da escolaridade obrigatória em toda a Região Autónoma da Madeira, atenuando diferenças culturais e reduzindo assimetrias entre as populações»²⁰, aquele plano pretendeu aumentar a oferta da educação pré-escolar e minimizar diferentes problemas no 1.º CEB, verificados quer no meio rural quer no meio urbano. Nas publicações da SRE é afirmado que

¹⁸ Com o horário de funcionamento em regime duplo os alunos frequentavam a escola apenas num dos períodos do dia, entre as 8:30 e as 13:30 ou entre as 13:30 e as 18:30. Não existiam, nas escolas públicas de 1.º CEB, outras respostas para o turno contrário. As mudanças operadas no seio das famílias em que os pais passaram ambos a trabalhar fora de casa, a crescente constituição de famílias monoparentais e a falta de outros elementos que pudessem assegurar a guarda dos alunos, levaram ao recurso a ATL's nas comunidades em que estas estruturas existiam e que eram poucas. Em muitos casos, havia o recurso a atividades relacionadas com a música (aprendizagem de um instrumento) e com as línguas estrangeiras, em instituições específicas, mas por curtos períodos diários e apenas acessíveis a algumas famílias uma vez que os custos eram, por vezes, elevados e estavam disponíveis somente em algumas localidades.

¹⁹ Os dados estatísticos (<https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>) mostram em 1981 uma taxa de analfabetismo entre o género feminino na RAM relativamente elevada (28,6%), em particular quando comparada com a do território continental (23%) e a sua redução gradual para 2001 (14,6%) e 2011 (8,1%). De acordo com informações oficiais da Direção Regional de Estatísticas da RAM, entre os anos de 1995 e de 2008 o número de mulheres trabalhadoras cresceu significativamente, por comparação com o dos homens, situação que registou algum abrandamento a partir do ano de 2009, tendência que também foi acompanhada nos valores de empregabilidade no género masculino associada ao início dos efeitos da crise económica que se viveu.

²⁰ Resumo de Avaliação do Regime de Escola a Tempo Inteiro, coordenado por Lúcia Fernandes (Fernandes, 2004:8). Aquando da apresentação do PORRE em 1994, a previsão global apontava para a necessidade de encerrar 150 escolas, muitas delas consideradas micro escolas, localizadas em lugares dispersos e de difícil acesso, mormente zonas de serra. O redimensionamento e a modernização de algumas, sediadas em locais de confluência, permitiram que os alunos não tivessem que percorrer distâncias acima de 2km, ainda que em transportes de associações/clubes.

«Objectivou-se a Escola a Tempo Inteiro, como necessidade e *em consequência* do reordenamento da rede escolar. Esta sim (o reordenamento), constitui *a mudança fulcral* que era necessária concretizar»²¹.

Inerentes àquele propósito, as políticas de combate ao abandono escolar e de promoção do sucesso educativo no 1.º CEB constituíram-se como os fundamentos da criação e da implementação da Escola a Tempo Inteiro (Fernandes, 2004:8).

Assim, no ano letivo de 1994-1995 o projeto de ETI foi executado em fase experimental, em cinco escolas²² dos concelhos de Calheta, Funchal, Machico, Santana e São Vicente. No ano letivo subsequente, este regime estendeu-se, a título efetivo, a dez escolas de oito dos onze concelhos da RAM, tendo-se definido como dimensão mínima para uma escola funcional a existência de, pelo menos, quatro turmas do 1.º CEB (uma de cada ano de escolaridade) e um grupo da educação pré-escolar nos estabelecimentos abrangidos.

Deste modo, fundou-se na RAM o conceito de escola como resposta às necessidades e interesses das famílias das crianças e ao serviço da comunidade, através da educação e do ensino públicos e de acesso a todos. Não obstante, e de acordo com Mendonça e Bento (2009), «esta modalidade educativa já se efetivava desde a década de 60, [...] o Colégio Infante D. Henrique disponibilizava esse modelo de ensino, mas essa oferta diferenciada era paga e por consequência, discriminatória».

A introdução desta medida marcou também a diferença face à restante realidade nacional no 1.º CEB, do continente²³ e da Região Autónoma dos Açores, que funcionavam em regime normal (com as cinco horas de atividades curriculares diárias divididas entre o período da manhã e o da tarde), ou em regime duplo (com as

²¹ Retirado do artigo “ETI A 100% 18 anos depois, a generalização”, publicado no sítio da SRE na internet http://www02.madeira-edu.pt/Portals/2/Documentos/DocumentosETIs/ETI_2.Historia%20V2.pdf

²² EB1/PE de São Jorge, EB1/PE do Pomar, Boaventura, EB1/PE do Estreito da Calheta, EB1/PE do Lombo dos Aguires e EB1/PE de Água de Pena.

²³ Não pretendendo, neste estudo, estabelecer quaisquer comparações entre os projetos desenvolvidos na RAM e no continente, refere-se a intencionalidade do projeto ETI lançado no território continental pelo ME em 2005 e que, de acordo com a então ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues, tinha como objetivo «Transformar a escola pública em escola a tempo inteiro, tornando acessível a todos um serviço essencial para a compatibilização entre trabalho e família até então apenas disponível no setor privado, foi o objetivo que deu sentido a um vasto conjunto de intervenções sobre o primeiro ciclo do ensino básico» (Rodrigues, 2010:55). Constata-se que o discurso assenta nas mesmas premissas defendidas na RAM, consideradas fundamentais na realidade educativa, nomeadamente «reformular a rede de escolas “primárias”, encerrando milhares de micro escolas isoladas e com poucos alunos e construindo centenas de novos centros escolares. O próprio formato da ETI no continente assemelhou-se ao da RAM em alguns aspetos, com o alargamento do horário de funcionamento e criação de novas ofertas de AEC naquilo que a ministra da educação denominou de «processo de qualificação do serviço público de educação [que] foi num segundo momento aprofundado com a oferta generalizada do ensino da música e de atividades físicas». (Rodrigues, 2010:55)

atividades curriculares concentradas num dos períodos) e sem respostas de apoio aos tempos extraescolares.

2. A evolução da ação normativa da Escola a Tempo Inteiro na RAM

O modelo da ETI foi aprovado pela Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, diploma que regulamentou o respetivo «regime de criação e funcionamento». Denota-se, assim, que a publicação deste quadro legal apenas ocorreu quatro anos após o lançamento do projeto-piloto.

Este normativo faz referência à inevitabilidade da evolução deste modelo no sistema educativo regional e à necessidade de ajustar este figurino a cada realidade, «com ênfase para o próprio estabelecimento escolar enquanto unidade orgânica não descontextualizada do meio sócio-económico-cultural onde este se insere». Identificou, também, a «vocação prioritária» de «corresponder às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, com vista ao melhor sucesso escolar». A conjugação das atividades curriculares com as de «complemento curricular/extra curriculares [...] que expressem o meio socio-cultural e as reais necessidades educativas» tornou-se a forma de operacionalização, por excelência, que caracterizou o modelo organizacional preconizado.

Ao longo dos 12 artigos que a compõem, a Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, previu as condições para a criação de estabelecimentos em regime de ETI, funcionamento, calendário escolar, número de turmas, pessoal docente necessário, atividades de complemento curricular/extra curriculares, serviço docente extraordinário, pessoal não docente, desempenho de funções de direção e preparação do ano letivo.

A aplicação da referida Portaria a todos os estabelecimentos do 1.º CEB e da educação pré-escolar a funcionar na RAM em regime de tempo inteiro, explicitada no artigo 1.º, e a possibilidade de criação de outras escolas previstas no PORRE e que reunissem as condições físicas e os recursos humanos necessários, mediante apresentação de projeto à SRE, levaram ao alargamento progressivo do projeto (artigo 2.º). As escolas não englobadas neste plano inicial também poderiam submeter um pedido idêntico, ao qual a SRE daria resposta.

Considerando o funcionamento da ETI²⁴ previsto, destacam-se diferenças essenciais face ao regime duplo em vigor até então, nomeadamente a introdução de «atividades de complemento curricular/extra curriculares» gratuitas na escola pública. Criou-se, deste modo, mediante inscrição opcional pelos pais e encarregados de educação, a possibilidade de frequência pelos alunos de um horário preenchido com ambas as atividades ao longo do dia, em detrimento de um turno único de aulas curriculares no 1.º CEB (artigo 3.º).

A organização de metade das turmas em atividades curriculares no período da manhã e da outra metade no período da tarde, em alternância com as «atividades de complemento/extra curriculares», num «regime de funcionamento cruzado», constituiu uma mudança significativa na rotina escolar (artigo 3.º).

Por outro lado, a oferta dos suplementos alimentares e do almoço, para os alunos que frequentassem as atividades de complemento curricular/extra curriculares, inscreveu-se como uma medida política de apoio social às famílias (artigo 3.º).

O calendário escolar das ETI era o estabelecido anualmente e nos termos idênticos para os restantes estabelecimentos de educação/ensino por despacho do Secretário Regional de Educação (artigo 4.º).

Quanto ao número de turmas, determinado em função das disposições legais, era necessário ter em conta um conjunto de pressupostos, nomeadamente, «a não inviabilização do regime de Escola a Tempo Inteiro; a articulação do número de matrículas com as outras escolas do 1.º ciclo existentes na mesma zona, de forma que os

²⁴ A Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, refere, no artigo 3.º (Funcionamento), «1. O funcionamento das escolas a tempo inteiro inclui actividades curriculares e actividades de complemento curricular/extra curriculares. 2-As ETIs funcionarão sob proposta do Director do estabelecimento, de acordo com o respectivo projecto educativo, devendo a carga horária semanal relativa à actividade de complemento curricular/ extra curriculares ser o produto do número de turmas pelo valor maximal de 13 horas semanais e o mínimo de 8. 3-Para efeito de organização do apoio pedagógico, de acordo com o disposto no n.º 8, alíneas b), d) e h) do Despacho n.º 178-A/ME/93), a escola pode ainda dispor de um crédito horário semanal não superior a 8% do total do número de horas curriculares semanais, nos termos do Despacho n.º 52/94 do Secretário Regional de Educação, de 10/11. 4-O apoio pedagógico acrescido mencionado no n.º 3 deverá ser incluído no horário das actividades de complemento curricular/extra curriculares de forma a que este horário dos alunos não ultrapasse as horas semanais referidas no n.º 2. 5-As actividades curriculares e de complemento curricular/extra curriculares realizam-se em dois períodos diários, em regime de alternância, funcionando metade do número de turmas da escola com actividades curriculares no turno da manhã e actividades de complemento curricular/extra curriculares à tarde e vice-versa. 6- Caberá ao Conselho Escolar decidir sobre requerimento de dispensa de frequência de actividades de complemento curricular/extra curriculares formulado pelos encarregados de educação, cessando, em caso de deferimento, o direito ao suplemento alimentar. 7- Caso a frequência dessas actividades seja reduzida as turmas deverão ser agrupadas para esse efeito. 8- O horário das actividades das unidades de Educação Pré-Escolar deverá ser idêntico ao definido para as turmas do 1.º Ciclo.»

alunos, que não beneficiam de transporte escolar, não percorram distâncias superiores a 2 km.» (artigo 5.º).

Neste contexto, outra alteração assinalável recaiu na colocação do pessoal docente, em número suficiente para dar resposta à oferta proporcionada, uma vez que foram professores a assegurar, desde o início, as atividades de complemento curricular/extra curriculares. Coube, desde logo, ao Conselho Escolar a gestão dos docentes e a atribuição de funções de acordo com as atividades disponibilizadas em cada estabelecimento de ensino (artigo 6.º).

Sublinha-se, também, que este articulado tornou possível o recrutamento de docentes de outros níveis de ensino e a mobilidade para as ETI, em regime de destacamento, por dois anos consecutivos²⁵. Todavia, ficou determinado que não havia lugar a abono de serviço docente extraordinário sempre que a escola dispusesse de todos os docentes (artigo 8.º).

A regulamentação das atividades de complemento curricular/extra curriculares que poderiam ser de carácter desportivo, artístico, tecnológico, de formação pluridimensional, de ligação da escola com o meio e de desenvolvimento da dimensão europeia na educação assentou, desde logo, no princípio de que a sua oferta seria variável consoante o projeto educativo da escola. Do mesmo modo, a formação de grupos de alunos de turmas e anos de escolaridade diferentes e a distribuição daqueles pelas referidas atividades estava acometida ao Conselho Escolar com base na manifestação de interesse do próprio aluno (artigo 7.º).

Quanto ao pessoal não docente, garantiu-se a atribuição de um administrativo a cada escola, sempre que existisse número igual ou superior a oito turmas, bem como o aumento dos auxiliares de ação educativa e operários necessários para suprir o funcionamento diário (artigo 9.º).

No que respeita à direção, a evolução relativamente ao modelo anterior incidiu, em particular, na possibilidade de o Diretor poder exercer as suas funções com dispensa total da componente letiva ou, em escolas com quatro turmas ou menos, assegurar «atividades de complemento curricular/extra curriculares» entre oito a doze horas, estando disponível a tempo parcial para as tarefas diretivas (artigo 10.º).

²⁵ Complementarmente o Decreto Legislativo Regional 25/98/M, de 16 de dezembro, permitiu ainda a renovação de contratos durante quatro anos. Estas medidas pretenderam, por um lado, cativar docentes para as escolas que funcionavam neste regime e, por outro, dar alguma estabilidade ao corpo docente que assim permanecia naquele estabelecimento de ensino e assegurava a continuidade ao projeto.

Efetivamente, a Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, complementada por um conjunto de normativos²⁶ que permitiram operacionalizar todos os aspetos organizacionais do modelo de ETI, marcou a viragem no funcionamento do 1.º ciclo do ensino básico na RAM. Os princípios estruturantes que a fundamentaram foram materializados pelo Governo Regional através da SRE e da Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, na construção e redimensionamento de estruturas físicas e na alocação dos recursos humanos, e complementados através de dinâmicas de proximidade com associações culturais e desportivas, casas do povo e juntas de freguesia, em especial para garantir o transporte dos alunos entre as localidades de residência e as escolas.

Neste sentido, o enquadramento legislativo permitiu que se concretizasse o objetivo prioritário ao ser dada uma resposta educativa e social às famílias madeirenses, minimizando as carências verificadas e ocupando as crianças e os alunos nos períodos de trabalho dos pais (Fernandes, 2004:9).

O alargamento do horário com atividades diversificadas, a renovação dos espaços e das instalações, o aumento dos recursos humanos necessários ao seu funcionamento e a garantia da alimentação e dos transportes considerados necessidades básicas, foram pressupostos determinantes na dinamização deste modelo (SRE, 2004:10).

Numa perspetiva evolutiva, quatro anos após a sua promulgação, a Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, foi revogada pela Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, que ainda se encontra atualmente (2017) em vigência.

A reformulação de alguns aspetos enunciados pretendeu atualizar e adequar o diploma «a uma nova realidade social, complexa, que afasta soluções uniformes, globalizadoras e que aposta em modos diferenciados de construir e realizar as finalidades educativas.»²⁷, como forma de dar resposta à diversidade e complexidade de que se revestem as comunidades educativas da RAM.

Foi enfatizada a transversalidade da educação, salientando que «importa multiplicar as respostas educativas, atender ao resultado destes quatro anos de experiência de funcionamento, atribuindo coerência ao que é múltiplo no pressuposto da

²⁶ Despacho n.º 178-A/ME/93; Despacho n.º 52/94, de 10 de novembro, do Secretário Regional de Educação.

²⁷ Texto do preâmbulo da Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto.

prevalência duma lógica de acção centrada nos direitos das crianças, nas suas mais diversas dimensões, sabendo que é nestas que incide o essencial da transformação organizacional das escolas do 1.º ciclo do ensino básico.»²⁸ Perceciona-se, assim, a intencionalidade de estruturar e direccionar as escolas do 1.º CEB com educação pré-escolar numa perspectiva de pedagogia centrada no aluno e na aprendizagem pela ação e pela vida em sociedade.

Esta ideologia encontra-se plasmada no princípio base do modelo de ETI²⁹ e reforça a ação pluridimensional da escola enquanto organização educativa. Assume-se um conjunto de valores e de convicções para a escola pública que pretende unir, em torno dos interesses das crianças, todos os membros da unidade orgânica, os técnicos que com ela colaboram e as instituições da comunidade como elementos de uma cultura de escola partilhada na ação concreta.

O preâmbulo daquela Portaria refere, ainda, que «a educação é muito mais que a simples escolaridade, que a escola é uma extensão da família e que o envolvimento dos pais na educação é muito mais que o envolvimento dos pais na escola, que importa corporizar uma matriz estrutural potenciadora do desenvolvimento de uma escola cuja finalidade não seja apenas a transmissão dos saberes instrumentais básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização e desenvolvimento pelas crianças a que se destinam».

Esta perspectiva potencia a imagem da escola no âmbito social, enuncia-a como complementar na vida das crianças e atribui aos pais uma responsabilização na educação dos seus filhos que vai além do «envolvimento na escola». É-lhes solicitada uma participação ativa e a intervenção na edificação de uma escola feita por todos para dotar os alunos das competências essenciais à vida em sociedade e ao seu desenvolvimento académico.

A parte introdutória daquele diploma legal acentua, igualmente, a necessidade de « projecção de dispositivos que assumam a escola como nível privilegiado de intervenção, valorizando-se os projectos educativos próprios de cada estabelecimento de ensino e a formação de cidadãos, que se caminhará no sentido do sucesso de todos os alunos e na qualidade do serviço público de educação».

Este princípio evidencia a necessidade de os documentos estruturantes da escola refletirem a intencionalidade da orientação educativa, fruto da tomada de decisão do

²⁸ Texto do preâmbulo da Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto.

²⁹ Documento Orientador das Escolas a Tempo Inteiro (GEP, 2000).

Conselho Escolar e da corresponsabilização de todos os intervenientes, com vista ao sucesso dos alunos, partilhando a opinião de Costa sobre a forma de assumir o projeto educativo como «comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade» (2003:66).

De um modo global, pretende-se acentuar a democratização do serviço público nestes níveis de educação e ensino, com referências implícitas nas dinâmicas propostas à conceptualização da imagem organizacional da escola como democracia³⁰.

O articulado da Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, espelha uma abordagem que aprofunda o processo de implementação do modelo de ETI e regista algumas diferenças face às dinâmicas instituídas pelo normativo anterior. O requisito mínimo para a escola passar a funcionar naquele regime alterou-se, para a frequência de 50 ou mais alunos do 1.º CEB nos últimos cinco anos, alargando a possibilidade a mais estabelecimentos de ensino de reunirem as condições necessárias para integrarem o projeto (ponto 3, artigo 2.º).

O artigo 3.º estabelece as normas gerais de funcionamento das ETI, mantendo o regime cruzado e introduzindo as atividades de ocupação de tempos livres³¹ na organização da rotina diária. Desta forma, são assegurados dois períodos diários de cinco horas (um composto pelas atividades curriculares e outro com as AEC e as de OTL), não sobrepostos, num horário de oferta obrigatória da escola de 10 horas.

A organização do currículo, prevista no artigo 4.º como atividades curriculares, é uma novidade deste diploma, remetendo para o nacional em vigor à data, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, adaptado à RAM pelo DLR n.º 26/2001/M, de 26 de agosto³², e demais legislação complementar.

³⁰ O preâmbulo da Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, sustenta-se na conceptualização da imagem organizacional da escola como democracia, caracterizada por Costa pelo «desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal; o incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a “correção” dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais); a visão harmoniosa e consensual da organização; e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.» (2003:55, 56).

³¹ As atividades de OTL estão previstas nas extremidades da rotina, antes ou após as atividades de enriquecimento curricular, conforme estas se desenvolvam no período da manhã ou no da tarde, e integram também as horas de refeição.

³² A matriz das atividades curriculares disciplinares e não disciplinares do 1.º CEB, é apresentada por ofício circular da DRE sempre que é sujeita a alterações na sua formulação. Refere-se, a título de exemplo, os Ofícios Circulares n.º 5.0.0-318/10, de 24 de junho, n.º 5.0.0-116/12, de 01 de agosto, n.º 5.0.0-097/15, de 17 de julho, e n.º 5.0.0-135/2017, de 25 de julho.

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular³³, mantém-se a premissa sobre o carácter das mesmas, no que concerne à diversificação do seu âmbito de intervenção, pese embora a referência às de desenvolvimento da dimensão europeia na educação ter sido suprimida. Reitera-se a visão de que estas atividades podem variar de acordo com o projeto educativo da escola, bem como a carga horária semanal já prevista³⁴. No entanto, evidenciam-se dois aspetos fundamentais neste artigo em relação ao normativo anterior, em particular a alusão a critérios de justiça, no que respeita ao acesso de todos os alunos às diversas experiências e atividades desenvolvidas, e a relevância atribuída ao planeamento destas atividades que deverá ter em conta a não escolarização dos conteúdos (artigo 5.º).

As atividades de OTL, regulamentadas pela primeira vez através deste diploma, estão previstas para os tempos não ocupados pela componente curricular, nem pelas atividades de enriquecimento e recreios, sendo de carácter educativo/pedagógico, de frequência supletiva e de oferta obrigatória, destinando-se a apoiar as famílias (artigo 6.º).

Ambas as atividades, de enriquecimento curricular e de OTL, são desenvolvidas por docentes que integram, no caso das expressões artísticas e físico-motoras, os gabinetes coordenadores do Desporto Escolar e das Expressões Artísticas e, nas restantes, projetos coordenadores³⁵ de cada AEC, pertencentes à SRE, através dos quais são emanadas orientações complementares³⁶.

³³ As AEC foram regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, adaptado à RAM pelo Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto. A denominação «atividades de enriquecimento curricular» substituiu a terminologia utilizada na Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, de «atividades de complemento curricular/extra curriculares».

³⁴ As AEC devem ser o produto do número de turmas pelo valor máximo de 13 horas semanais e o mínimo de 8h.

³⁵ Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, Gabinete Coordenador das Expressões Artísticas, Projeto de Intervenção Pedagógica no Âmbito da Aprendizagem e Ensino das Línguas Estrangeiras 1.º Ciclo (Edu-LE), Projeto Edu@Tic.

³⁶ A título exemplificativo destacam-se a Portaria n.º 108/2005, de 30 de setembro, relativa à introdução da língua estrangeira inglês pelo Projeto Edu-LE, coordenado pela DRE; o Despacho n.º 25/2007, de 13 de setembro, sobre os projetos das novas tecnologias de informação e comunicação, também pertencentes à DRE, os Documentos Orientadores das Expressões Artísticas e do Desporto, referentes à expressão musical, dramática, plástica e físico-motora; o Ofício Circular n.º 5.0.0.56/2005, do Diretor Regional de Educação, relativo ao estudo acompanhado. No âmbito destas atividades de enriquecimento curricular, foram emanados diversos ofícios circulares que enquadraram algumas orientações da ação nas escolas, nomeadamente para o 1.º CEB: os tempos a utilizar, os conteúdos a trabalhar, formas de intervenção e formação contínua para os docentes que as lecionam e reduções da componente letiva para alguns cargos no desenvolvimento das AEC. Na generalidade, estas atividades também são oferecidas aos grupos da educação pré-escolar, sendo a sua dinamização da responsabilidade dos educadores de infância em sistema de coadjuvação com o docente especializado, e do Conselho Escolar a decisão, conjugando-se os interesses e as necessidades das crianças.

No que concerne aos artigos 7.º e 8.º, sobre o calendário escolar e o número de turmas respetivamente, não se registam alterações face ao diploma anterior.

De igual modo, quanto ao artigo 9.º confirma-se o exposto no documento que antecedeu esta Portaria, com a colocação de docentes que assegurem todas as atividades desenvolvidas nas ETI (curriculares, AEC e OTL). Na realidade, são colocados professores na razão de dois por turma que, além das funções já elencadas, garantem, também, o apoio educativo aos alunos. É, ainda, referida a competência do Conselho Escolar na distribuição do serviço letivo, salvaguardando os preceitos legais vigentes, ou seja, os critérios que definem a ordem pela qual os docentes se encontram colocados para a escolha dos horários³⁷.

No artigo 10.º sobre o pessoal não docente, não se registam alterações à redação que o precedeu³⁸. Todavia, no artigo seguinte é criada uma «Bolsa de Substituição do Pessoal Não Docente», afeta às delegações escolares, a quem compete a gestão em caso de necessidades pontuais de substituição dos funcionários nos estabelecimentos de ensino. Sempre que tal não se verifique, «esse pessoal pode exercer funções de âmbito geral, ou ser colocado em estabelecimentos que, pela sua especificidade, possam ser considerados mais necessitados de colaboração» (artigo 11.º).

Relativamente ao artigo 12.º que explicita os pressupostos da direção³⁹, assinalam-se algumas diferenças, nomeadamente a dispensa total da componente letiva com isenção do horário de trabalho, bem como a atribuição de um suplemento remuneratório. São, também, explicitados os requisitos que cada docente deve reunir

³⁷ O recrutamento do pessoal docente era efetuado pelos serviços centrais na Direção Regional da Administração Educativa, posteriormente Direção Regional dos Recursos Humanos e Administração Educativa, atual Direção Regional de Inovação e Gestão.

³⁸ A área de gestão de recursos humanos não docente está também sujeita a despacho conjunto da SRE e da Direção Regional do Plano e Finanças, que anualmente fixa os rácios a observar nas escolas.

³⁹ O artigo 12.º, Direção, refere «1. Nas ETI's a Direcção é assegurada por um docente do quadro, eleito em Conselho Escolar, e o respectivo mandato tem a duração de 4 anos. 2 - É da competência do Director, para além das competências revistas na legislação em vigor, a gestão de pessoal e de recursos físicos e materiais, estabelecidos os critérios e as orientações pelo Conselho Escolar. 3 - Os Directores das ETI's exercem as suas funções com dispensa total da componente lectiva, mediante isenção de horário. 4 - O pessoal docente a quem tenha sido aplicada pena disciplinar superior a repreensão escrita, não pode ser eleito para o cargo de director de uma ETI, nos dois, três ou cinco anos posteriores ao cumprimento da sanção, consoante lhe tenha sido aplicada, respectivamente, pena de multa, suspensão ou inactividade, excepto no caso de ter sido reabilitado nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local. 5 - O mandato dos Directores das ETI's pode cessar: a) A todo o momento, por despacho fundamentado do Secretário Regional de Educação, na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar; b) A requerimento do interessado, dirigido ao Secretário Regional de Educação, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados. A vaga resultante da cessação do mandato do Director é preenchida pelo docente a seguir posicionado, aquando das últimas eleições. 6 - Aos Directores das ETI's é atribuído um suplemento remuneratório o qual será fixado por Decreto Legislativo Regional».

para poder ser eleito para o cargo de Diretor e as condições em que o mandato de quatro anos pode cessar.

A introdução do artigo 13.º, sobre o Conselho Escolar, marca outra diferença considerável na medida em que estabelece as competências deste órgão, das quais se extraem, em traços gerais, atribuições na organização da escola e das suas estruturas (eleição do Diretor e do seu substituto legal, regras para a elaboração de horários e agendamento das reuniões administrativas e pedagógicas), na aprovação dos documentos de orientação educativa, na coordenação e monitorização do processo de avaliação dos alunos, na apreciação das questões de natureza disciplinar e na intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes⁴⁰.

Neste diploma é apresentado ainda o artigo 14.º, sobre os «Períodos de interrupção de actividade docente» e as condições que as ETI devem oferecer, designadamente um conjunto diversificado de atividades de OTL que será objeto de comparticipação financeira a suportar pelas famílias e cujo montante deverá ser fixado anualmente. Refere, ainda, que «essas atividades deverão estar sempre disponíveis durante esses períodos, mesmo que a níveis mínimos, independentemente do número de alunos inscritos, devendo crescer caso as inscrições obriguem à criação de mais grupos».

Desta forma, neste processo evolutivo do normativo que regulamenta a ETI denota-se que, apesar de abranger as unidades de educação pré-escolar integradas nas EB1, aquele nível de educação apenas é referido no âmbito de aplicação e no ponto 6 do artigo 3.º, quanto ao horário de funcionamento. No entanto, as orientações normativas complementares na RAM remetem o funcionamento das unidades de educação pré-

⁴⁰ O artigo 13.º elenca «1. Compete ao Conselho Escolar designadamente: a) Aprovar o projecto educativo, projecto curricular de turma, regulamento interno e plano anual de actividades; b) Eleger o director da escola e o seu substituto I e g a I ; c) Propor às entidades competentes soluções sobre assuntos para os quais não tenha competência legal, tanto no aspecto pedagógico como administrativo; d) Apreciar os casos de natureza disciplinar, apresentados pelo director da escola, pelos docentes, encarregados de educação e pessoal não docente; e) Fixar os dias em que se realizam as reuniões, devendo constar da ordem de trabalhos os assuntos de natureza pedagógica e administrativa a tratar; f) Definir os critérios de avaliação no respectivo ciclo e ano de escolaridade; g) Apoiar e acompanhar o processo de mobilização e coordenação dos recursos educativos do estabelecimento, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos; h) Participar, no final de cada período, na avaliação sumativa, na elaboração dos projectos curriculares de turma e emitir parecer acerca da decisão de progressão ou retenção de ano/ciclo; i) Reapreciar e decidir, nos termos da legislação aplicável, acerca dos pedidos de reapreciação das situações de retenção no 3.º período; j) Adoptar os manuais escolares; l) Aprovar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural; m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários; n) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes. 2 - A elaboração do projecto curricular de turma, previsto na alínea a) do número anterior é da responsabilidade do professor da turma em articulação com os docentes das actividades de enriquecimento e de ocupação de tempos livres».

escolar em parte para o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da RAM, aprovado pelo DLR n.º 16/2006/M, de 2 de maio, e no restante para a documentação de suporte ao funcionamento da escola que temos vindo a referir.

Com a publicação da Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, o apoio educativo a alunos com dificuldades de aprendizagem e as condições em que tal deverá ocorrer deixa de ser mencionado, motivando posteriormente despacho do Secretário Regional de Educação. De facto, desde esta data registou-se, em diversos momentos, a promulgação de legislação complementar pela SRE⁴¹, justificada pela necessidade de adequação da ação das escolas da RAM à realidade nacional em alguns aspetos e também às especificidades da região.

Numa análise global, observam-se duas perspetivas distintas de organização escolar no enquadramento legal das ETI. Por um lado, no preâmbulo desta Portaria, está implícita uma reformulação da ação da escola com a constituição de um Conselho Escolar, enquanto órgão colegial alargado, e uma maior interação com a comunidade educativa que conduza a uma participação mais efetiva por parte desta no quotidiano escolar. Estas características inscrevem-se na valorização dos comportamentos interpessoais, dos sentimentos e satisfação pessoal e do trabalho em equipa presentes no desenvolvimento da Teoria das Relações Humanas defendida por Elton Mayo que deu origem à Teoria Comportamental «entendida por Chiavenato como “uma das mais democráticas teorias administrativas”(1983:364)» (Costa, 2003:60). Atribui igual importância aos elementos – indivíduo, grupo, organização e ambiente – e à interação entre estes como processos de instrumentalização ou o *modus operandi* para alcançar o objetivo de educar, numa alusão à Teoria dos Sistemas e à Teoria da Contingência.

Concretamente, este diploma inicia-se com um discurso que apresenta o modelo de funcionamento a tempo inteiro com recurso a conceitos como participação, autonomia, envolvimento da comunidade e descentralização⁴².

⁴¹ Dos quais é exemplo o Despacho n.º 43/2003, de 25 de junho, que estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, distribuição dos alunos, período de funcionamento das escolas e constituição de turmas, nos seus pontos 5, 6 e 7 acrescenta regras específicas sobre o período de funcionamento das ETI, a constituição das turmas e o ensino recorrente, à Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto.

⁴² O preâmbulo da Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, preconiza a conceção da escola como comunidade educativa, enquanto faceta da imagem organizacional da escola como democracia, que trilha o caminho delineado «na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) de acordo com uma conceptualização que, em termos político-normativos, tem assentado basicamente no desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária» (Costa, 2003:67).

Todavia, o articulado do normativo, na íntegra, desconfigura a imagem de uma orientação democrática e compartimenta os âmbitos de intervenção numa perspetiva burocratizada da organização escolar.

Com efeito, observa-se o domínio das racionalidades burocráticas nos conceitos, regras e formas de funcionamento sujeitos a orientações normativas que não potenciam uma verdadeira autonomia ou a liberdade criativa da escola. Enquadra-se, na opinião de Alves (1999:10), numa organização formal dominada pela racionalidade objetiva das diretrizes e pela superioridade técnica que obedece a uma linha de atuação decretada pela autoridade que estipula finalidades inquestionáveis e orienta o funcionamento. Nesta linha, o autor defende que palavras-chave como *centralização*, da decisão, *hierarquia*, do poder, *divisão*, do trabalho, *fragmentação*, das tarefas, *regras e regulamentos*, como resposta à ação, *impessoalidade*, das relações interpessoais e *uniformidade*, de procedimentos organizacionais e pedagógicos, caracterizam um sistema de ação concreta e ainda atual, que se encontram plasmados nas diretrizes do regime de criação e funcionamento das ETI.

No significado de cada um destes termos e dos conceitos que lhe estão subjacentes⁴³, identificamos a estrutura burocrática de um sistema fechado sobre normas, orientações e demandas, onde a originalidade, a capacidade de adaptação, a criatividade e a liberdade para construir e edificar uma política de funcionamento adequada à realidade específica a tratar, se encerra na regulação da ação da escola e dos agentes educativos pelos detentores dos cargos da cadeia hierárquica que, por sua vez, concentram em si os poderes de deliberação e de atribuição de funções e isolam a ação docente e discente na dependência do legalmente estabelecido.

3. A operacionalização da Escola a Tempo Inteiro na RAM

A operacionalização do modelo de ETI, concluída no ano letivo de 2012-2013, constituiu, de facto, uma medida de política educativa que reconfigurou a realidade da rede escolar regional do 1.º CEB. Numa perspetiva global, os 264 estabelecimentos de ensino públicos inventariados no diagnóstico inicial, que abrangiam, no ano letivo de

⁴³ Costa (2003:50) faz referência a João Formosinho que realça as seis «características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola» (1985:8), nomeadamente, o legalismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo e a hierarquia.

1994-1995, 16 503 alunos, foram convertidos em 95 escolas que integravam, no início do ano letivo de 2013-2014, 8 954 alunos.

A previsão de 10 anos para a generalização da ETI a todo o arquipélago foi excedida em oito anos, e justificada com a necessidade de construção de várias escolas de raiz e a dificuldade na resolução de algumas situações mais complexas. No ano letivo de 2008-2009, este regime atingiu uma cobertura de cerca de 95% dos alunos madeirenses no 1.º CEB, sendo considerado dominante e irreversível na RAM, e estimando-se, à data, a conclusão a breve prazo.

No que respeita à educação pré-escolar, em 1994-1995 registava-se a frequência de 3 405 crianças, número que atingiu o expoente máximo no ano letivo de 2009-2010 com 5 343 crianças inscritas no jardim de infância. A acentuada queda demográfica refletiu-se nestes dados, revelando um decréscimo para 3 726 crianças naquele nível de educação, na rede pública, no ano letivo de 2013-2014, alcançando já todas as crianças dos três aos seis anos em zonas rurais e, igualmente, em várias freguesias do concelho do Funchal⁴⁴.

Quanto à operacionalização do modelo, existem evidências de que todo o processo foi, efetivamente, motivador de discussão pública, ainda que sem efeitos nos órgãos de tomada de decisão. Foram questionados os aspetos organizacionais das lógicas da ETI, o regime de funcionamento cruzado e as vantagens elencadas pela tutela para os alunos⁴⁵.

Os esclarecimentos públicos produzidos pela SRE face ao questionamento revelaram uma convicção inalterável, durante todo o processo, na denominada «determinação funcional» dada às escolas sobre o funcionamento em regime cruzado. De acordo com fontes oficiais, «esta decisão [...] permitiu acelerar a implementação do

⁴⁴ Dados sobre a frequência da educação pré-escolar e do 1.º CEB retirados de informações oficiais e anexos aos artigos disponibilizados no sítio da SRE na internet <http://www02.madeira-edu.pt/drpri/main/rede.aspx>

⁴⁵ Diversos artigos publicados na comunicação social acerca do regime de funcionamento em ETI, por sindicatos de professores e um deputado da Assembleia Legislativa da RAM mostraram a discordância face a alguns aspetos desta medida e/ou o questionamento sobre as dinâmicas criadas, nomeadamente a falta de avaliação da mesma. Salientam-se alguns exemplos: “Escola a tempo inteiro: rever a matéria”, publicado no jornal Tribuna da Madeira a 26 de março de 2004; “Greve aos trabalhos de casa”, publicado no jornal Tribuna da Madeira a 26 de novembro de 2004; “Escola a tempo inteiro: um debate que se impõe”, in http://www.spm-ram.org/wp-content/uploads/2016/02/ETI-um-debate-que-se-imp%C3%B5e-aprovado-semin%C3%A1rio-SPM_20fev2016.pdf; “Escola a tempo Inteiro não pode ser uma solução burocrática e de perfil homogéneo”, in <https://funchalnoticias.net/2016/02/20/escola-a-tempo-inteiro-nao-pode-ser-uma-solucao-burocratica-e-de-perfil-homogeneo/>; “PS-M Põe em causa escola a tempo inteiro”, in <http://www.dnoticias.pt/imprensa/hemeroteca/diario-de-noticias/231290-ps-m-poe-em-causa-escola-a-tempo-inteiro-KLDN231290>; “Escola a tempo inteiro, não, obrigado!” e “Escola a tempo inteiro (ETI) e famílias a meio tempo (FMT)” <http://comqueentao.blogspot.pt/2010/09/escola-tempo-inteiro-eti-e-familias.html>, artigos e blog consultados em agosto de 2017.

modelo (o investimento feito reduziu-se a metade face ao necessário ao modelo alternativo que precisa de muitos mais espaços – escolas maiores e mais caras) e garantiu áreas e salas específicas (biblioteca, informática, artes) em todas as Escolas a Tempo Inteiro⁴⁶». Assim, todas as ETI dispõem de salas de aula para a componente curricular, que são utilizadas por duas turmas, uma no período da manhã e outra no da tarde, e de número igual de espaços apetrechados para as AEC e atividades de OTL, frequentados pelos alunos no turno contrário ao letivo. Tal planeamento foi fundamentado com a importância da alteração do ambiente educativo ao longo do dia e os benefícios que essas mudanças representam para os alunos⁴⁷.

Do ponto de vista do recrutamento de docentes, esta medida fez duplicar a atribuição de horários completos a professores do 1.º CEB e/ou com habilitações adequadas para a lecionação das AEC. Por turma assegurou-se a colocação de dois professores (um para as atividades curriculares e outro para as AEC e OTL), com condições contratuais e de progressão na carreira, garantindo-se o acompanhamento permanente aos alunos por docentes. Neste campo, constata-se a centralização dos processos de recrutamento e de colocação nas escolas, ao nível da DRAE, posteriormente DRRHAE, atual DRIG, de acordo com a inventariação das necessidades dos estabelecimentos de educação realizada pelas Delegações Escolares de cada concelho. Por outro lado, asseverou-se também a formação contínua e o enquadramento dos docentes afetos às estruturas internas da SRE que coadjuvam os docentes titulares e, em alguns casos, dinamizam as AEC da mesma área⁴⁸.

A construção e apetrechamento das ETI's (despesas de capital) foram efetuados, sobretudo, com o recurso a fundos comunitários, nomeadamente através de programas de investimento no âmbito do Plano e Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração da Região Autónoma da Madeira (PIDDAR), que

⁴⁶ Artigo “ETI A 100% 18 anos depois, a generalização”, publicado no sítio da SRE na internet http://www02.madeira-edu.pt/Portals/2/Documentos/DocumentosETIs/ETI_2.Historia%20V2.pdf

⁴⁷ O artigo “ETI A 100% 18 anos depois, a generalização” refere a propósito do regime de funcionamento cruzado e da alternância entre as salas de aulas curriculares e as salas destinadas às AEC e às OTL «Permite aos alunos uma verdadeira alteração de ambiente (entre as actividades lectivas e as restantes), o que reduz o “peso” das mais horas em que permanecem na Escola. São criados espaços para TICs, Biblioteca (actividades), Videoteca, Estudo, Inglês, Música e Artes Plásticas, etc. Espaços totalmente dedicados a uma ou mais daquelas actividades, em função da dimensão de cada escola».

⁴⁸ Trata-se dos docentes afetos aos Gabinetes Coordenadores e Projetos, referidos atrás neste trabalho, que, nos domínios da expressão musical, físico-motora, inglês e TIC coadjuvam os professores titulares na atividade curricular. Em alguns casos, estes docentes dinamizam também as AEC na mesma escola. Reúnem regularmente nos referidos Gabinetes e equipas de projeto para planeamento e avaliação das atividades numa dinâmica de grupo reflexiva, formativa e de construção das orientações a produzir no âmbito de cada uma destas atividades.

constavam, anualmente, do orçamento da RAM⁴⁹. O investimento financeiro realizado integrou, não só a construção das novas escolas e os projetos de redimensionamento, como também a criação de espaços desportivos e o apetrechamento das salas específicas destinadas às AEC.

De acordo com dados oficiais da SRE⁵⁰, o custo por aluno aumentou significativamente com a ETI. Na análise da informação disponibilizada e tendo por referência o ano letivo de 1997-1998, verificamos que, por exemplo, uma escola de regime duplo considerada “rural muito pequena” apresentava um valor mensal por aluno de 35 445\$00 (176,80€), enquanto numa ETI inserida numa comunidade com as mesmas características, o valor em causa ascendia a 54 005\$00 (269,38€). Numa escola de regime duplo de “cidade grande”, o custo mensal por aluno remontava a 28 836\$00 (143,83€) sendo, numa ETI, de 43 772\$00 (218,33€), o que demonstra o aumento dos custos, na prática, com a adoção do modelo.

Ainda segundo aquela fonte, os dados mais recentes mostram que o custo médio global por aluno na região ascendeu, no ano letivo de 2014-2015, a 429,86€⁵¹.

Não obstante, apesar da contestação latente a que nos referimos anteriormente, não foram desencadeados mecanismos de monitorização e de avaliação, assentes em princípios de transparência e de prestação de contas, que permitissem, no término do processo, retirar conclusões fundamentadas sobre a generalização da ETI.

Ainda assim, num período intermédio (nos anos de 2003 e 2004), foi realizado um estudo de “Avaliação do Regime de Escola a Tempo Inteiro” por um grupo de trabalho nomeado pela própria entidade promotora desta medida de política educativa, a SRE. O relatório, produzido em 2004⁵², apresenta como objetivos: acompanhar a

⁴⁹ De acordo com informações da SRE, alguns dos projetos foram cofinanciados através das receitas e orçamento próprio da RAM.

⁵⁰ Dados fornecidos pelo Gabinete de Unidade de Gestão da SRE, após nossa solicitação para a realização deste trabalho. Estes valores são médias mensais do custo por aluno, calculados para escolas integradas nos diferentes tipos de comunidade, nomeadamente “rural muito pequena”, de “rural pequena”, de “rural média”, de “cidade pequena” e de “cidade grande”. Da informação recolhida, relativa ao ano letivo de 1997-1998, é possível observar as diferenças entre os custos mensais por aluno das escolas de regime duplo e as ETI nas diferentes tipologias. No regime duplo: rural grande 32 929\$00 (164,25€), rural média 24 908\$00 (124,24€), rural muito pequena 35 445\$00 (176,80€), cidade grande 28 836\$00 (143,83€) e cidade pequena 29 605\$00 (147,67€); no regime ETI: rural média 42 996\$00 (214,46€), rural pequena 48 943\$00 (244,13€), rural muito pequena 54 005\$00 (269,38€), cidade grande 43 772\$00 (218,33€) e cidade média 48 209\$00 (240,47€).

⁵¹ O cálculo global do custo médio por aluno inclui as despesas correntes e de capital e as de pessoal.

⁵² O relatório do grupo de trabalho coordenado por Lúcia Fernandes denominou-se Avaliação do Regime de Escola a Tempo Inteiro - Resumo e foi concluído em setembro de 2004. Nos dois anos que se seguiram este documento foi apresentado pela equipa em várias sessões de esclarecimento em todo o arquipélago.

implementação da Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, identificar as práticas utilizadas ao nível administrativo e pedagógico, bem como as dificuldades subjacentes ao funcionamento das ETI, e aferir o grau de satisfação da comunidade educativa relativamente ao funcionamento deste regime.

Tendo como base o universo das 69 escolas oficiais a funcionar na RAM como Escolas a Tempo Inteiro até ao ano letivo de 2002/2003, o documento final foi estruturado em três capítulos que abordaram, nomeadamente, a organização administrativa, a organização curricular e a ETI como medida de apoio social. Com efeito, são apresentadas conclusões setoriais, destacados aspetos positivos e negativos e indicadas algumas sugestões de melhoria.

Globalmente concluiu-se que «o regime de ETI vai ao encontro das necessidades sociais da Família contemporânea porque impulsiona a criação de condições que contribuem para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares mediante superação de desigualdades económicas, sociais e culturais» (Fernandes, 2004:113). As carências de ordem económica e social foram esbatidas pela resposta às necessidades básicas de alimentação e transporte. Além disso, constata-se a efetiva requalificação do parque escolar, com melhores equipamentos e com mais oportunidades de emprego, quer para o pessoal docente quer para o não docente.

Assinalados como aspetos mais problemáticos, o tempo excessivo na escola, o cansaço, a indisciplina e o desajustamento dos trabalhos de casa para crianças que frequentam uma ETI, bem como as dificuldades em diferenciar as AEC das atividades de OTL, por parte da escola, nem sempre privilegiando as necessidades e os interesses do aluno.

Naquela avaliação são também apontadas sugestões de melhoria, que passam por potenciar os recursos físicos e humanos, investir na formação contínua dos profissionais, adequar a formação inicial às exigências pedagógicas, científicas e didáticas subjacentes ao regime de funcionamento, acompanhar a integração, física e pedagógica, da educação pré-escolar na ETI e, após a generalização do modelo, repensar o desenho curricular do ensino básico.

Sobressai igualmente, naquele estudo, a diminuta participação e envolvimento das famílias no quotidiano escolar e nos processos de decisão, em particular a dificuldade dos representantes dos pais e encarregados de educação em motivar os seus

pares para as iniciativas já existentes, de que é exemplo a Liga de Pais⁵³. A este aspeto pode não ser alheio o facto de não ter sido criado um órgão que reunisse membros da comunidade, à semelhança do que acontece nas escolas dos 2.º e 3.º CEB e secundárias, com a criação do Conselho da Comunidade Educativa pelo DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro⁵⁴ ou, à luz do Conselho Consultivo das Creches, Jardins de Infância e Infantários da rede pública da RAM, estatuído no DLR n.º 25/94/M, de 19 de setembro⁵⁵. Embora com competências e âmbitos de intervenção diferentes, a existência destes órgãos é indutora de uma participação mais efetiva dos pais na ação da escola e põe em evidência a sua ausência nas EB1/PE em regime ETI.

Do mesmo modo, a interação com a comunidade educativa mais alargada é pouco evidenciada nas estratégias implementadas de comprometimento dos diferentes atores sociais, sugerindo-se o aprofundamento de uma cultura de parcerias e a implicação regular e significativa de todos os elementos, no sentido de assegurar a mobilização de ideias, saberes e experiências.

Contudo, pelo facto de não ter sido promovida qualquer outra avaliação da ETI, nem mesmo aquando da conclusão do processo, não existem informações que permitam saber se os dados recolhidos na altura motivaram alterações no planeamento ou outras decisões sustentadas.

Ainda assim, destaca-se, também, a abordagem relativa à operacionalização da ETI apresentada em 2006 à Presidência do Conselho de Ministros no âmbito da Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável 2015. O Plano de Desenvolvimento Económico e Social da Região Autónoma da Madeira assumiu, no domínio da educação e formação profissional e na linha de continuidade das políticas de desenvolvimento preconizadas, entre outros compromissos, «Aumentar a oferta social (creches) e assegurar a cobertura generalizada da Educação Pré-Escolar e a oferta do sistema Escola a Tempo Inteiro (ETI) a toda a população, com possível alargamento da

⁵³ A Liga de Pais, regulamentada pelo Despacho n.º 37/2002, de 4 de março, cuja única atribuição era de gerir donativos pecuniários ou em géneros atribuídos pelas famílias. No resumo de avaliação ao regime ETI é referida a «dificuldade na interacção com os encarregados de educação que representam, demonstram não estarem suficientemente motivados para aderir às reuniões promovidas pela Liga de Pais, [...] mas que pode dever-se ao facto de ser uma figura jurídica com pouco tempo de vida.», embora até participem, quando solicitados em algumas ações como angariação de fundos, cooperação/organização de atividades; colaboração na formação dos encarregados de educação e prestação de serviços de voluntariado.

⁵⁴ O DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, adaptou à RAM o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio.

⁵⁵ O DLR n.º 25/94/M, de 19 de setembro, foi revogado pelo DLR n.º 16/2006/M, de 2 de maio. No entanto, os artigos 21.º a 24.º e 26.º a 33.º mantiveram-se em vigor para este novo Estatuto até se encontrar completa a reordenação da rede de creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

lógica ETI ao segundo ciclo, assegurando a interoperacionalidade entre as vertentes social e educativa do sistema⁵⁶».

Apesar de a nossa investigação se situar temporalmente no ano letivo de 2011-2012, procedemos à análise da realidade educativa que a RAM apresenta atualmente, registando as alterações entretanto instituídas nas EB1/PE.

Após a conclusão do processo de implementação da ETI, a partir do ano letivo de 2015-2016, foi desencadeado um novo procedimento a nível regional de fusão de escolas⁵⁷, com vista a adequar a rede pública às atuais necessidades e tendo em conta as dinâmicas demográficas, económicas e urbanísticas da RAM que têm revelado decréscimos, em algumas localidades bastante acentuados.

Tendo sido apresentado como um processo administrativo, que potencializa e permite «a criação e reorganização dos (poucos) alunos de duas ou mais escolas, de forma a maximizar os aspectos pedagógicos e sociais da sua aprendizagem e educação»⁵⁸, operacionalizou-se a fusão de algumas unidades orgânicas, designadamente de estabelecimentos de educação de infância (creches e infantários da rede da SRE) com EB1/PE ou mesmo entre escolas desta tipologia com baixo número de alunos. À data a que redigimos este texto, em outubro de 2017, existem na RAM 69 EB1/PE algumas das quais integram creche ou infantário, e três escolas básicas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, num total de 72, que ministram o 1.º CEB em regime de ETI.

Hodiernamente, a gratuidade total ou parcial das refeições restringiu-se aos alunos apoiados no âmbito dos escalões da ação social escolar, estando os restantes sujeitos ao pagamento do valor determinado pelo regulamento da ASE⁵⁹.

No atinente ao regime de funcionamento cruzado, nos últimos anos, diversas EB1/PE solicitaram à SRE autorização para o descruzamento de horário. Este processo, notoriamente em crescendo, motivou a publicação por parte daquela entidade de um esclarecimento que destaca que qualquer pedido naquele sentido deverá ser

⁵⁶ Retirado do documento oficial da Presidência do Conselho de Ministros, Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável – ENDS 2015 – PORTUGAL (Dezembro de 2006, p.58)

⁵⁷ Regulamentada pela Portaria n.º 256/2016, de 5 de julho, que reestrutura, mediante fusão, a rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino da RAM.

⁵⁸ Retirado do artigo “As fusões não se confundem com encerramentos”, publicado em 19.06.2016 no sítio da SRE na internet <http://www02.madeira-edu.pt/drpri/main/pesquisar/tabid/186/ctl/ReadInformacao/mid/704/InformacaoId/17365/UnidadeOrganicaId/3/Default.aspx>

⁵⁹ O valor total diário de 1,99€ inclui almoço e lanche. Para os alunos integrados no escalão dois da ASE esta refeição e suplemento têm um custo de 25% do total e os abrangidos pelo 1.º escalão não pagam qualquer importância, conforme determinado pelo regulamento da ASE aprovado pela Portaria n.º 220/2017, de 22 de junho.

«acompanhado da análise de todos os pontos que se consideram relevantes para que a decisão na matéria (da parte da escola) seja – garantidamente – pensado e sustentado e dos pareceres da Delegação Escolar, da Câmara Municipal (transportes), gabinetes de Desporto e Artes (devido à compatibilização de horários, nestas escolas, só à tarde) e ainda, as escolas vizinhas com que esta Escola partilha docentes nas actividades de complemento.⁶⁰»

Relativamente à organização do currículo, no ano letivo de 2017-2018 (ano em que apresentamos este estudo) a matriz curricular em vigor para o 1.º CEB⁶¹ acompanhou a evolução produzida pelo Ministério da Educação com a publicação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho⁶². Constata-se a supressão das áreas curriculares não disciplinares (que se encontravam autonomizadas à data do nosso estudo) com orientações para serem integradas no trabalho de todas as componentes do currículo. A diferença face à realidade do território continental mantém-se, sobretudo, na lecionação do inglês, como atividade curricular obrigatória para todos os anos de escolaridade, nomeadamente uma hora como tempo semanal mínimo para os 1.º e 2.º anos.

⁶⁰ Retirado do documento intitulado “Processo de autorização de descruzamento (ETI’s) – procedimento a seguir”, versão atualizada em 24.06.2013 e publicada no sítio da SRE na internet em http://www02.madeira-edu.pt/Portals/2/Documentos/DocumentosETIs/ETI_4.Descruza%20V2.pdf.

⁶¹ Adaptada pelo Ofício Circular n.º 5.0.0-135/2017, de 25 de julho.

⁶² Com as alterações introduzidas pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho, DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, e DL n.º 17/2016, de 4 de abril. Como referimos anteriormente, a matriz curricular do 1.º CEB na RAM sofreu várias alterações consoante as verificadas no território continental.

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO: PERCEÇÕES DOS INTERVENIENTES

SOBRE A ESCOLA ATEMPO INTEIRO

1. Metodologia da investigação

Na condução da presente investigação detivemo-nos intensivamente sobre a forma que a mesma deveria assumir, revisitando diversos autores e conceitos que procurámos clarificar para uma tomada de decisão consciente face ao trabalho a desenvolver. Neste processo reflexivo, considerámos, nomeadamente, a opinião de Carey (2011:68), que sublinha a relação da metodologia com «... os pressupostos teóricos e filosóficos ligados a um tema e às formas pelas quais qualquer tópico será investigado».

Nesta perspetiva, este estudo foi orientado por um “esquema” que construímos, subjacente a uma problemática e a um quadro teórico e conceptual. Como refere Amado (2009:122), a função mais imediata da pergunta de partida «... é explicitar o que se pretende aprender ou entender, e ajudar a estruturar as linhas mestras da estratégia a seguir». Com recurso a técnicas e procedimentos de recolha de dados que enformaram o método de investigação que seleccionámos, pretendeu-se dar a conhecer as perceções dos protagonistas diretamente envolvidos no processo de mudança do regime de funcionamento das escolas do 1.º CEB da RAM.

Assim, considerando as características do projeto de investigação que delineámos, adotámos uma metodologia de trabalho de cariz qualitativo, por ser a mais adequada ao estudo que objetivámos e que, na sua génese, privilegia «o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida» (Pardal e Correia, 1995:17), como forma de melhor compreender o contexto e as suas dinâmicas e o comportamento e experiências daqueles sobre quem recai este ensaio. Tal como explicam Almeida e Freire (2007:25), «A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa.»

Nesta medida, entendemos que a abordagem qualitativa elevaria o processo desta análise pois, como referem Bogdan e Biklen (1994:11), é «uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de perceções pessoais». Procurámos apreender, em profundidade, a globalidade e a complexidade dos fenómenos do nosso contexto de estudo, bem como o significado e a intencionalidade das opções governativas, pedagógicas e organizacionais tomadas e das medidas aplicadas.

Com efeito, este trabalho inscreve-se no paradigma interpretativo, sustentando-se na necessidade de estudar «a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para as compreender ou explicar [método indutivo] e se situa mais nas peculiaridades do que na obtenção de leis gerais.» (Almeida e Freire, 2007:111). Além disso, a nossa intenção foi, efetivamente, dar relevância à «forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente» (Almeida e Freire, 2007:110).

1.1. O estudo de caso

A opção pelo estudo de caso foi tomada em função da natureza do objeto de estudo, considerando, igualmente, a opinião de Bassey (1999), notada por Afonso:

«Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes...» (2005:70-71).

A este propósito, Madaíl (2007:188) sublinha que «O estudo de caso visa retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação de estudo, focalizando-o como um todo». Por seu lado, Amado (2009:123) assinala que as características que melhor definem este método se traduzem na «... focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc) e [no] objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo determinado pelo seu contexto».

Nesta linha, o nosso posicionamento escora-se, também, na vantagem assinalada por Bell (2002:23) sobre a utilização deste método, em particular por «... permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso».

Atendendo às perspetivas de diferentes autores, a abordagem do estudo de caso revelou-se como a mais adequada às questões que se nos colocavam, aos objetivos, definidos e enquadrados em diferentes níveis, aos sujeitos que poderiam ser envolvidos na investigação e às condições que teríamos para efetuar a recolha de dados.

Não obstante a nossa escolha por esta metodologia, tivemos também em conta as fragilidades que lhe são reconhecidas por Bell (2002:24), nomeadamente o facto de não permitir generalizações, ainda que Lüdke e André (1986:18,19) concebam a possibilidade da “generalização naturalista e ecológica” sem, no entanto, a entender como uma debilidade. Segundo estes autores, esta poderá ocorrer quando o leitor estabeleça relações entre a análise do contexto específico do caso estudado com o conhecimento experiencial que detém do seu percurso em situações semelhantes e do próprio interesse pessoal.

Assumimos, por isso, a lógica de Afonso (2005:72) de que a elaboração de um estudo de caso implica, no plano concetual, «a consideração analítica de dimensões metodológicas com impacto no desenho da pesquisa.» Nesta linha, traçámos o nosso esboço a partir da explicitação das questões iniciais do estudo, - apontando os aspetos que objetivámos compreender melhor e as percepções que queríamos conhecer como itens pertinentes para a discussão sobre o percurso que os alunos realizaram nos dois regimes de funcionamento nas EB1/PE da RAM – e delimitámos o contexto normativo e organizacional que constituiu o referencial e o quadro teórico no qual se inscreve.

Estas conceções fundamentaram o trabalho desenvolvido numa escola concreta na RAM que apelidámos de *escola azul*, na busca do conhecimento sobre a mudança concretizada ao nível do regime de funcionamento do 1.º CEB, os processos, procedimentos e a evidência de competências e de comportamentos que os alunos apresentam após a introdução deste modelo.

Neste processo, o critério de escolha da escola em estudo atendeu ao facto de se tratar de um estabelecimento de ensino que integrou o último lote de escolas a mudarem de regime de funcionamento naquela região autónoma e, por essa razão, a mudança estar cronologicamente/temporalmente mais próxima do período da nossa investigação, o que favoreceria o apelo à memória e a reflexão que solicitaríamos aos diversos intervenientes. A transição de regime de funcionamento na *escola azul* ocorreu no ano letivo de 2007-2008, situando-se a nossa investigação no ano letivo de 2011-2012. Àquele aspeto não foi alheio também o facto de se tratar de uma escola onde sabíamos que os docentes e alguns não docentes permaneciam desde o tempo do funcionamento em regime duplo, o que proporcionou as circunstâncias mais favoráveis à análise, pelos atores participantes, sobre a mudança operada no quotidiano da escola.

1.2. Técnicas de investigação utilizadas

A realização de um estudo inscrito numa matriz metodológica qualitativa permite uma abordagem flexível quanto às técnicas de recolha de informação a utilizar, prevendo a possibilidade de recurso a procedimentos diversificados. Neste sentido, considerámos a importância de a presente investigação estar alicerçada em mais do que uma técnica, de modo a poder assegurar a triangulação da informação, controlando, na opinião de Afonso (2005:73), «a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador».

Da mesma forma, não foi displicente a avaliação dos instrumentos utilizados previamente à sua aplicação, como estratégia para reduzir as possibilidades de imperfeições possíveis na construção dos mesmos.

1.2.1. A análise documental

Na seleção das técnicas de recolha de dados necessárias ao desenvolvimento deste trabalho, optámos pela análise documental e pela entrevista, tendo em conta a sua adequação ao estudo de caso, variedade das fontes de informação disponíveis e contributo para a triangulação dessa mesma informação. Estas técnicas permitiram-nos, de facto, enquadrar uma situação particular, no caso concreto a realidade educativa de uma escola do 1.º CEB da RAM, nas conceções ideológicas da criação do regime ETI, suportada no quadro teórico-concetual definido e nos documentos orientadores e legislativos existentes, e interpretar as perceções dos atores envolvidos, avaliando todo o material empírico recolhido e clarificando o seu significado.

Numa fase inicial da análise documental, predominaram as leituras associadas à contextualização das questões de investigação e ao âmbito legislativo que regula o regime de funcionamento a tempo inteiro, por forma a identificar informações factuais e anteriormente organizadas com finalidades específicas (Afonso, 2005:88). Procurámos a partir desta informação, realizar uma «correta e adequada caracterização da situação» (Amado, 2009:130) para, por um lado, delinear concretamente o campo de análise em que o tema se enquadra e, por outro, inteirarmo-nos das abordagens diversificadas que existem sobre o mesmo.

A “pesquisa arquivística ou documental”, assim denominada por Afonso (2005:89), centrou-se em “documentos oficiais” no que concerne às publicações oficiais do Estado, tanto nos de âmbito nacional como nos da RAM, nos diversos vetores da intervenção desta investigação (organizacional e pedagógico).

Nesta categoria incluem-se também os documentos institucionais consultados relativos à organização escolar em análise, designadamente o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de escola e algumas atas do Conselho Escolar, que foram uma mais-valia sobretudo para a caracterização da *escola azul* e para o entendimento da estruturação levada a cabo nesta tipologia de funcionamento no que diz respeito, por exemplo, à distribuição do serviço letivo, à elaboração de horários e ao planeamento da ação pedagógica.

A nossa pesquisa incidiu igualmente na categoria dos “documentos públicos” (Afonso, 2005:90), quanto aos artigos e/ou notícias sobre diversos aspetos do regime ETI, divulgados na página *online* da Secretaria Regional de Educação, nos jornais regionais e nas publicações de instituições ou entidades de interesse/influência educativa (associações de pais e sindicatos dos professores, por exemplo) que se constituíram como uma fonte de informação atualizada. Bell (2002:91) considera-os “fontes primárias” que fornecem à investigação informações não sistematizadas, porém importantes do ponto de vista do investigador que pretende uma visão global sobre o tema em estudo.

A observação destes registos, ao longo do período em que esta investigação decorreu, permitiu-nos acompanhar a evolução da opinião pública face ao desenvolvimento deste regime de funcionamento e a problematização de um conjunto de questões gerada em torno desta temática, o que muito contribuiu para a análise e compreensão da realidade. Ainda assim, tivemos sempre presentes as ressalvas de Carey (2011) considerando a necessidade implícita de triagem na análise destes documentos para que sejam reconhecidos como fontes de informação fidedignas, face a aspetos como a defesa de ideias e pressupostos tendenciosos ou parciais, interesses pessoais e sua influência nos resultados, possíveis enviesamentos, condições em que o documento foi elaborado, autores e destinatários/público-alvo e/ou evidências e convicções apresentadas.

Além destes, tivemos oportunidade de consultar outros registos documentais, designados por Bell “fontes secundárias” (2002:91), nomeadamente artigos de revistas especializadas, trabalhos académicos (dissertações de mestrado e teses de doutoramento) e investigações de vários autores que abordaram esta temática abrangente da ETI e alguns que versaram sobre a sua operacionalização na RAM.

1.2.2. A entrevista

Interpretando a opinião de Hamel (1992) apresentada por Amado (2009:131), sobre a preocupação fundamental a ter em conta na realização de um «estudo de caso de cariz interpretativo (qualitativo)», compreendemos a determinante importância de centrar a análise «... no «ponto de vista dos atores sociais», mormente no sentido que eles conferem à situação ou facto diretamente visado pelo estudo». Esta foi uma das premissas que nos levou a eleger a entrevista como um meio fundamental para obter um conhecimento individualizado ou personalizado mas, também, mais completo.

Assim, considerando-a como uma das técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizada na investigação qualitativa⁶³, a entrevista revelou-se muito significativa para o desenvolvimento deste estudo, na medida em que permitiu a captação imediata e corrente dos dados (Lüdke & André, 1986). Possibilitou, de igual modo, a comprovação e a interpretação de outras fontes de informação, auxiliando na análise das situações reais, no completamento do conhecimento de alguns factos e apontou outros recursos e caminhos possíveis de trilhar nesta investigação.

Por outro lado, tivemos em atenção os riscos inerentes à entrevista para os quais Yin (2003) alerta, nomeadamente a possibilidade de (im)precisão e de (des)adequação das respostas dos entrevistados ao questionamento por considerar que são as mais corretas ou as esperadas, bem como a própria pertinência/qualidade das questões colocadas.

Além disso, acautelámos as situações em que a perspetiva dos respondentes pudesse ser muito redutora face às suas características e experiências pessoais ou que, noutra vertente, assumisse uma postura opositora aproveitando o momento para expressar a sua contestação, recentrando o interesse na questão formulada enquanto objeto do nosso estudo. Sobre este aspeto mantivemos presente a reflexão de Lüdke e André (1986:20) acerca das características fundamentais dos estudos de caso de carácter qualitativo, na qual salientam que «o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões», representando os diferentes pontos de vista em presença.

Com efeito, tratando-se de uma investigação em que se pretendeu estudar a percepção dos vários atores envolvidos neste processo de mudança do funcionamento da escola, os relatos/testemunhos dos que estiveram implicados quotidianamente, em

⁶³ Afonso (2005:97) refere «a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente face a face ou por intermédio do telefone.»

contexto profissional nas alterações estruturais provocadas às dinâmicas de escola, e das famílias dos alunos, assumiram particular importância para uma compreensão mais abrangente e mais integrada da realidade.

Assim, atendendo ao contexto em estudo e à natureza da informação que pretendíamos recolher, utilizámos uma conceção de entrevista semiestruturada⁶⁴ que, para Pardal e Correia (1995:65), não é completamente livre e aberta mas, por outro lado, também não é orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *à priori*. Segundo Queiroz (1988),⁶⁵ esta estrutura «supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos», uma vez que «a vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa.»

Seguindo esta ordem de ideias, construímos um guião⁶⁶ orientador, aberto e flexível, composto por um primeiro bloco de apresentação sobre os objetivos do estudo, que revela e legitima a perspetiva do investigador e coloca o entrevistado na posição de colaborador (Amado, 2009:187). Em sequência, surgiram as questões de enquadramento das características e/ou experiências profissionais de cada entrevistado, e um outro conjunto de perguntas abertas que serviram «... para guiar a entrevista em direção às temáticas que interessa explorar» (Amado, 2009:187). De facto, aquele instrumento norteou o questionamento em função dos objetivos da entrevista, pese embora a ordem tenha sido alterada conforme a oportunidade de abordar um ou outro assunto foi surgindo ao longo da conversa, reencaminhando-a e adicionando-se, em alguns casos, questões imprevistas que vieram enriquecer a informação recolhida.

Desta forma, articulámos uma fase inicial “semidiretiva ou semidirigida” (Quivy, 1998:194), num método considerado por Ghiglione e Matalon (2001:64) como misto, em que as perguntas iniciais foram precisas e objetivas de modo a identificar a relação dos sujeitos com as rotinas da escola e com o contexto, e as restantes questões

⁶⁴ Diversos autores defendem que a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados em investigações de tipo qualitativo, nomeadamente Amado (2009), Bogdan e Bicklen (1994), Ghiglione e Matalon (2001), Lüdke e André (1986) e Quivy e Campenhoudt (1998).

⁶⁵ Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_arttext&tlng=pt - QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

⁶⁶ Os guiões de entrevista encontram-se no Anexo 2. Para cada grupo representativo de entrevistados foi elaborado um guião em que os blocos iniciais de introdução aos objetivos do estudo e da apresentação pessoal de cada informante são similares aos de todos os guiões. A diferença entre guiões reside, essencialmente, nas questões abertas colocadas a cada grupo, nomeadamente, pais e encarregados de educação, auxiliares de ação educativa, docentes e diretores.

abertas, de modo a garantir a «flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.» (Ghiglione e Matalon, 2001:64).

À necessária e cuidada preparação, associou-se a dinâmica de interação que tentámos gerar com os entrevistados, favorecendo o esclarecimento imediato sobre aspetos novos trazidos à conversa e permitindo, tal como defende Bell (2002:118), desenvolver e clarificar as respostas dadas, explorando determinadas ideias e significados para aprofundamento da informação. Quando se verificou necessário, algumas expressões técnicas das questões foram explicitadas, de modo a adaptá-las ao código linguístico dos nossos interlocutores e a evitar dúvidas na sua compreensão.

1.3. Os participantes

A definição dos participantes nas entrevistas foi determinada por critérios como a pertinência e a qualidade da informação que poderiam prestar. Recorremos, prioritariamente, a informantes privilegiados⁶⁷ que, pelas funções que desempenhavam aquando da mudança de regime de funcionamento da escola, ou pela relação familiar com os alunos que a frequentavam nesta fase de transição, participaram diretamente em todo o processo e têm, por essa razão, um conhecimento abrangente.

Assim, entrevistámos cinco pais e encarregados de educação, entre os quais o representante deste grupo naquele estabelecimento de ensino, e quatro assistentes operacionais que acompanharam a transição do regime de funcionamento das duas escolas de regime duplo para regime a tempo inteiro. Do corpo docente elegemos apenas professores provenientes das duas escolas de funcionamento em regime duplo que transitaram para a escola a tempo inteiro no ano letivo de 2007-2008. Totalizaram seis professores titulares de turma, dos quais cinco mantiveram essas funções após a alteração do regime de funcionamento e uma assumiu a direção da escola a tempo inteiro. Entrevistámos, já na qualidade de Diretora, a docente do quadro de escola que assegurou a direção posteriormente, no ano letivo de 2009-2010, após aposentação da primeira Diretora, e que se encontrava a desempenhar funções de titular de turma até então. Além destes, seleccionámos os dois professores que tinham prestado apoio educativo, com horário completo, nas duas escolas de regime duplo e que no ano letivo

⁶⁷ Também designados por «testemunha privilegiada» por Quivy e Campenhoudt (1998:71).

da transição de regime foram colocados na escola em estudo para lecionarem atividades de enriquecimento curricular, apoio educativo e ocupação de tempos livres. Destaca-se, ainda, que ambos os docentes de apoio educativo tinham a experiência de assegurar a titularidade das turmas nas respetivas escolas aquando de faltas dos professores titulares. No quadro abaixo sintetiza-se a caracterização dos entrevistados, aprofundada no Anexo 1.

N.º	Entrevistados	Género	Idade	Formação profissional	Situação profissional	Anos em regime duplo	Anos em ETI	Códigos /Siglas
1	1.ª Diretora da ETI	F	56	Prof do 1.º CEB	Aposentada	33	2	DIR1
2	2.ª Diretora da ETI	F	54	Prof do 1.º CEB	QE	30	4	DIR2
3	Professora titular	F	53	Prof do 1.º CEB	QE	30	4	PT1
4	Professora titular	F	34	Prof do EB c variante...	QE	8	4	PT2
5	Professora titular	F	50	Prof do 1.º CEB	QE	27	4	PT3
6	Professora titular	F	38	Prof do EB c variante...	QZP	12	4	PT4
7	Professora AEC	F	36	Prof do EB c variante...	QZP	2	4	PAEC1
8	Professor AEC	M	37	Prof do EB c variante...	QZP	3	4	PAEC2
9	Assistente operacional	F	42	Curso de AAE	QE	0	4	AO1
10	Assistente operacional	F	55	Curso de AAE	QE	29	4	AO2
11	Assistente operacional	F	57	Curso de AAE	QE	30	4	AO3
12	Mãe e rep dos EE	F	39	Licenciatura	Trabalhadora	3	1	REE
13	Mãe e EE	F	36	Ensino secundário	Trabalhadora	2	2	EE1
14	Mãe e EE	F	37	Ensino secundário	Trabalhadora	2	2	EE2
15	Mãe e EE	F	39	Ensino secundário	Trabalhadora	3	1	EE3

Quadro 1: Síntese da caracterização dos entrevistados (Anexo 1.)

Deste modo, pareceu-nos que estes eram os elementos que, pela vivência e natureza das suas funções nos dois regimes de funcionamento das escolas, teriam informação mais pertinente e estariam mais sensibilizados para darem a sua opinião, uma vez que acompanharam todo o processo e os alunos nele envolvidos. A nossa preocupação residiu na diversificação dos participantes, tanto quanto possível, uma vez que abarcámos todos os atores intervenientes na transição das escolas de regime duplo,

procurando obter os pontos de vista de todos os grupos que tiveram contacto com a situação em estudo, assegurando a representatividade e enquadrando-se, assim, nos objetivos da nossa investigação.

1.4. Procedimentos do estudo

Ainda na salvaguarda da multiplicidade de fatores apresentados por Ghiglione e Matalon (2001:77) que podem condicionar as entrevistas, optámos por realizá-las *na escola azul*, por se tratar do espaço familiar a todos os entrevistados, materializando-se o nosso objeto do estudo, e onde dispusemos de uma sala com todas as condições para que se sentissem confortáveis. A inteira colaboração e disponibilidade da Diretora no acesso àquelas instalações e a compreensão dos requisitos ideais para a dinamização das entrevistas possibilitaram-nos dispor de tempo suficiente para cada um dos entrevistados e cumprir as metas delineadas para os dias agendados.

No respeito pelos cuidados a observar nestes procedimentos elencados por Lüdke e André (1986) e por Bell (2002), os contactos iniciais foram estabelecidos por via telefónica, uma vez que a investigadora era a única residente em território continental. Explicitámos os objetivos do estudo, as linhas do trabalho em curso e a importância dos seus testemunhos, bem como a utilização que iria ser feita dos mesmos, garantindo-lhes total anonimato, tal como também foi mantida a confidencialidade relativamente aos dados das escolas. Desta forma, todas as entrevistas previstas foram concretizadas pessoalmente na Região Autónoma da Madeira, recorrendo-se a um suporte de gravação áudio, devidamente autorizado pelos nossos informantes.

Posteriormente, estas entrevistas foram transcritas e enviadas por *email* a cada um dos informantes para validação daqueles registos. No caso de dois auxiliares de ação educativa que não dispunham de caixa de correio eletrónico, contámos com a colaboração da Diretora da *escola azul* para quem enviámos o respetivo documento em versão *pdf* de modo a que pudesse ser impresso e entregue aos destinatários sem se correr o risco de possíveis alterações, ainda que inadvertidamente. De todos os entrevistados obtivemos *feedback* positivo, não se registando alterações ao conteúdo das respostas recolhidas, o que nos permitiu fortalecer a credibilidade da metodologia desenvolvida e aumentar a confiança de todos os intervenientes no processo.

1.5. Tratamento da informação

No decurso deste trabalho empírico, intentámos recolher informação real, útil e relevante sobre a temática em estudo, de modo a contribuir para o esclarecimento e para uma discussão mais rica em torno das questões enunciadas. Considerando a opinião de Afonso (2005:112), temos a profunda convicção de termos atendido aos três preceitos/pressupostos essenciais à avaliação da qualidade dos dados, a fidedignidade, a validade e a representatividade.

Na lógica de crescimento e aperfeiçoamento que aquele autor defende no tratamento de informação qualitativa, «a formatação do dispositivo [...] constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo» (Afonso, 2005:118). Seguindo esta perspetiva de «explorar e mapear» todo o material empírico, organizámos os documentos escritos recolhidos ao longo do tempo em que decorreu esta investigação, fizemos algumas fichas de leitura e notas de campo e registámos a reflexão produzida e a relação entre alguns dados e referências. Como frisam Almeida e Freire (2007:26), «a análise de conteúdo pode e tende a avançar para uma análise mais estrutural (revelar a estrutura subjacente mais que o conteúdo em si mesmo, buscando a inteligibilidade do próprio discurso)».

As abordagens à «construção interpretativa singular» (Afonso, 2005:118) defendidas por Strauss e Corbin (1998), às quais Afonso (2005:118) alude, sugerem três patamares neste processo, nomeadamente, a descrição, a estruturação conceptual e a teorização⁶⁸. Situando o trabalho realizado chegámos, portanto, ao plano intermédio nesta construção interpretativa designado de estruturação conceptual.

A transcrição das entrevistas validadas constituiu o suporte documental que sustentou o tratamento daqueles dados através da técnica de análise de conteúdo, cujo primeiro grande objetivo é, segundo Amado (2009: 244), «organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise». A leitura repetida daqueles registos deu-nos,

⁶⁸ Strauss e Corbin (1998), citados por Afonso, sugerem três abordagens à construção interpretativa, nomeadamente a “descrição”, que «consiste no uso de palavras para produzir uma imagem mental de [...] de um cenário, de uma situação, de uma experiência, texto, a partir do ponto de vista do respetivo autor; a “estruturação conceptual” entendida como «a organização dos dados em categorias específicas [...] de acordo com as suas propriedades e dimensões» e a “teorização” que «não consiste só na produção e intuição de conceitos e sua formulação num esquema lógico, sistemático e explicativo. Inclui também a consideração das implicações desse esquema, a organização de trabalho empírico para testar essas implicações e o confronto entre os esquemas conceptuais que vão sendo elaborados e os novos dados que vão sendo recolhidos, com o objetivo de consolidar a teoria em construção.» (Afonso, 2005:118)

progressivamente, a capacidade de absorvermos a informação recolhida e de a gerirmos de modo a produzir categorias de significação.

Como sublinha Afonso,

«O desenvolvimento de categorias de significação resulta da interação entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos.» (2005:121)

Nesta fase foram identificadas três dimensões de análise que englobaram a definição de várias categorias e subcategorias (conforme Quadro 2), esquematizadas em grelhas elaboradas a partir dos guiões de entrevista⁶⁹ e tendo por referência os objetivos do estudo.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Mudanças organizacionais	I. Organização e funcionamento da ETI	A.1. Recursos humanos A.2. Experiência profissional B.1. Direção B.2. Formação especializada C.1. Rotinas/horários C.2. Parcerias educativas/ comunidade educativa D.1. Distribuição do serviço docente D.2. Oferta de AEC e de OTL D.3. Ambiente/ clima de escola D.4. Avaliação da implementação do modelo na escola
	II. Organização pedagógica	E.1. Articulação entre atividades curriculares /AEC E.2. Integração da diversidade dos saberes
Relação escola-família	III. Participação dos pais e das famílias	F.1. Importância do modelo para a família F.2. Solicitação/ Iniciativa dos pais
Competências dos alunos	IV. Comportamentos/ atitudes e aprendizagens dos alunos	G.1. Atitudes G.2. Valores G.3. Disciplina G.4. Aprendizagens
	V. Apreciação global	H.1. Dificuldades H.2. Constrangimentos H.3. Vantagens H.4. Desvantagens

Quadro 2: Dimensões, categorias e subcategorias de análise das entrevistas.

⁶⁹ A grelha de análise das entrevistas encontra-se no Anexo 3.

Na construção destas grelhas de análise, tivemos como modelo trabalhos de referência⁷⁰ no campo da investigação educacional nos quais se desenvolveram e aplicaram instrumentos deste tipo na análise de entrevistas.

À semelhança das categorias às quais foram atribuídos códigos, o material empírico foi codificado (com abreviaturas) ou «segmentado em unidades de sentido» (Afonso, 2005:122), associando-o às diferentes categorias definidas. Todo este processo foi complexo mas permeável à introdução de novas subcategorias, sempre que o conteúdo dos registos se inclinava em sentido diverso ou para uma categoria diferente, o que conduziu a algumas adaptações ao desenho inicial da grelha de análise.

Ainda que em permanente processo analítico, a fase final desta construção interpretativa – de possível teorização – foi o momento privilegiado para o exercício da «profundidade de reflexão, suportada na confrontação entre os esquemas conceptuais e os dados recolhidos e tratados, que resultou na produção do texto interpretativo. As considerações apresentadas emergem da interligação sistemática da informação obtida através de diversas «fontes de evidências dos factos» (Amado, 2009:130), documentais e pessoais, e da sua triangulação enquanto estratégia imprescindível à garantia do rigor metodológico e da transparência dos dados.

2. A Escola em estudo: caracterização global

Considerando a opção metodológica pelo estudo de caso, bem como das circunstâncias que conduziram à seleção deste estabelecimento de ensino em particular e a que tivemos oportunidade de fazer referência anteriormente (ponto 1.1 deste capítulo), afigura-se importante caracterizar a escola e o contexto em que decorreu o trabalho de campo, situando-o no ano letivo de 2011-2012.

Para tal, recorreremos à informação disponibilizada através da sua página na *internet*, dos documentos institucionais e de dados recolhidos nas entrevistas na visita guiada às instalações pela Diretora no dia em que a entrevistámos, que nos permitiram contextualizar os aspetos organizacionais do seu funcionamento.

⁷⁰ Tivemos como referência as grelhas de análise utilizadas na dissertação de mestrado de Helena Libório (2004) intitulada “A Avaliação das Escolas – Desenvolvimento Organizacional e Ritualização”.

Atendendo à garantia de confidencialidade que demos à SRE e a todos os intervenientes neste estudo/investigação, entendemos não apresentar o nome do concelho, da vila e da freguesia em que a escola em estudo se situa, denominando esta organização como *escola azul*.

2.1.A escola azul: o meio local e a comunidade envolvente

A *escola azul* localiza-se num concelho da costa oeste da ilha da Madeira, numa freguesia caracterizada por elementos de ruralidade mas também de urbanidade. De acordo com o projeto educativo da escola, uma parte da população tem a sua ocupação nas explorações agrícolas existentes, no entanto, a maioria dos habitantes da vila desenvolve a sua atividade profissional no comércio e serviços nesta e noutras localidades próximas.

Nas últimas décadas, a área de construção edificada aumentou substancialmente, mudando também o tipo de habitação e incrementando as infraestruturas de apoio à população (desportivas, culturais e sociais), o que transformou a paisagem num meio mais urbano.

De acordo com a informação recolhida através dos Censos realizados em 2011, denota-se o crescimento da população residente naquela freguesia (6,58%) relativamente aos dados dos Censos de 2001. Pode constatar-se ainda a mesma característica evolutiva quanto ao número de núcleos familiares residentes (15,14%) e ao de alojamentos familiares (21,15%). Apesar destes valores, relativamente ao grupo etário que abrange a idade de frequência do 1.º CEB (0 – 14 anos), é possível verificar que houve um crescimento negativo (-5,05%) entre 2001 e 2011⁷¹.

Até ao ano letivo de 2006-2007 existiram, na freguesia, duas escolas básicas do 1.º CEB, uma sediada no centro da vila e a outra na zona limítrofe, junto ao acesso à via rápida, que apelidamos de *escola amarela* e *escola vermelha*, respetivamente⁷².

⁷¹ Os dados dos Censos de 2001 mostram que esta freguesia registava 12 494 habitantes, número que aumentou para 13 375 nos Censos de 2011. Os 1569 núcleos familiares residentes registados em 2001 aumentaram para 1849 em 2011, e os alojamentos familiares passaram de 2782 em 2001 para 3528 em 2011. Quanto à população residente no grupo etário 0 – 14, em 2001 estavam inscritos 2 496, número que decresceu para 2 370 em 2011.

⁷² Ambas as escolas predecessoras da *escola azul*, de funcionamento em regime duplo, foram extintas (a *escola amarela* no ano letivo de 2007-2008 e a *escola vermelha* no ano letivo de 2006-2007). A *escola amarela*, situava-se no centro da mesma localidade em que a *escola azul* foi construída. Instalada num edifício de plano centenário, dispunha de duas salas de aula, sanitários, uma sala de apoio educativo, um gabinete para a diretora e um espaço exterior para recreio. A *escola vermelha*, sediada num extremo da

Todavia, o aumento da população e a dimensão limitada dos dois edifícios onde se ministrava o 1.º CEB motivaram, ainda durante os anos 90, a conceção do projeto para uma escola nova que, no entanto, só se concretizou em 2007.

De facto, ambas as escolas existentes até então encontravam-se no limite da sua capacidade de acolhimento de alunos do 1.º CEB, sendo muito procuradas pelos pais e encarregados de educação, mesmo os residentes noutras freguesias⁷³. Eram vários os critérios alegados, para além da área de residência, como a proximidade com o local de trabalho, a morada de familiares diretos e a facilidade nas vias de acesso, o que já tinha motivado, por exemplo, a frequência do jardim de infância pelos seus educandos naquela vila.

O modelo de Escola a Tempo Inteiro, à data, em expansão na RAM, deu azo à criação do projeto de uma escola nova para a vila, de modo a integrar os alunos das duas escolas do 1.º CEB e ampliar a capacidade de oferta a mais turmas daquele nível de ensino e à educação pré-escolar. Pretendia-se também criar as condições preconizadas no modelo ETI com as atividades de enriquecimento curricular e de ocupação de tempos livres, as refeições e o alargamento de horário.

A construção da *escola azul* numa zona central da vila, ainda que fora do núcleo antigo, mas perto do campo e do pavilhão desportivos, da escola básica e secundária, do quartel dos bombeiros municipais, do centro de saúde e de outras infraestruturas locais que já se localizavam naquela parte do território, com boas condições de acessibilidade e parque de estacionamento, tornou-a ainda mais apelativa.

vila, junto ao acesso rodoviário daquela localidade, era de menor dimensão do que a *escola amarela*. Era constituída por duas salas, uma frequentada pelas crianças da educação pré-escolar e a outra por duas turmas do 1.º CEB, ambas com alunos de dois anos de escolaridade.

⁷³ Frequentavam a *escola amarela* quatro turmas, uma de cada ano de escolaridade, sendo cada uma das salas partilhada por duas turmas ao longo do dia, uma em cada período. Até ao ano letivo 2006-2007, o horário de funcionamento previa que duas turmas desenvolvessem as suas atividades letivas na parte da manhã, entre as 8:30 e as 13:30, e as outras duas no período da tarde entre as 13:30 e as 18:30. Não eram dinamizadas atividades de enriquecimento curricular, nem existia espaço de refeições para fornecimento de almoços. A diretora da *escola amarela* acumulava estas funções com as de titular de turma, contabilizando-se mais três professores nesta condição e uma docente de apoio educativo. Completavam o corpo docente dois docentes, provenientes dos gabinetes de Expressões Artísticas e do Desporto da Secretaria Regional de Educação, que colaboravam na lecionação das atividades curriculares da sua especialização (expressão musical e dramática e expressão físico-motora), em sistema de coadjuvação ao professor titular. A equipa dos não docentes era constituída por duas auxiliares de ação educativa. No que respeita ao funcionamento das duas turmas do 1.º CEB da *escola vermelha*, igualmente em regime duplo, os horários curriculares, a direção e a colocação de docentes de apoio educativo e de coadjuvação às expressões artísticas e físico-motoras eram semelhantes aos da escola amarela anteriormente referidos. Existiam ainda dois educadores de infância e duas auxiliares de ação educativa.

2.2.A escola azul: infraestruturas e recursos humanos

A *escola azul*, inaugurada no início do ano letivo de 2007-2008, está instalada num edifício de três pisos construído de raiz para os fins que serve. Dispõe de três salas de atividades da educação pré-escolar, quatro salas de aulas onde é lecionado o currículo do 1.º CEB e quatro salas destinadas às atividades de enriquecimento curricular deste nível de ensino. A estas juntam-se um ginásio, biblioteca, balneários, cozinha, refeitório e várias casas de banho para alunos. Existem, ainda, três gabinetes, um da direção, um administrativo e um de apoio, duas salas de sessões, duas salas de apoio educativo, uma sala de professores, uma para o pessoal não docente, dois vestiários, instalações sanitárias para adultos, arrecadações, zona de arrumos e uma sala de arquivo. O exterior compreende três áreas, uma das quais coberta e apetrechada com equipamentos lúdicos para a educação pré-escolar, e as duas restantes divididas em campos de jogos e espaço de recreio.

Todas as salas destinadas às atividades de enriquecimento curricular encontram-se equipadas com materiais específicos à atividade ali dinamizada. A sala das tecnologias de informação e comunicação tem computadores em número suficiente para que os alunos trabalhem individualmente ou em pares, impressoras e projetor; a de expressão musical dispõe de diversos instrumentos musicais e equipamento de som e a de expressão plástica tem material didático, de desgaste e de desperdício em quantidade suficiente para a exploração diária pelos alunos. O ginásio está igualmente munido de equipamento para a prática da expressão e da atividade físico-motora em espaço coberto e descoberto. Do mesmo modo, a sala onde é promovido o ensino de inglês e a biblioteca possuem um acervo adequado de material didático e obras literárias para trabalho individual, em pequeno e em grande grupo.

No edifício estão sediados também o Centro de Apoio Psicopedagógico e a Unidade de Ensino Especializado, que acompanham e prestam apoio personalizado às crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente de todo o concelho⁷⁴. São disponibilizados técnicos das áreas do serviço social, diagnóstico e terapêutica, psicologia, psicomotricidade e tecnologias adaptadas que desenvolvem a sua atividade no Centro e na Unidade, bem como em espaços próprios à intervenção em concreto, como é o caso da piscina municipal. Aliás, a *escola azul* usufrui de uma

⁷⁴ Publicado no sítio da SRE na internet http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_especial/apoio_psicopedagogico/Unidades_Ensino_Especializado.aspx A Unidade de Ensino Especializado recebe crianças e alunos com problemas graves de cognição e situações de multideficiência, associados a limitações sensoriais ou motoras ou de surdocegueira congénita.

passagem direta, através de corredor, para aquele equipamento que também é utilizado regularmente nas atividades de expressão físico-motora por todos os alunos.

No que concerne ao capital humano, a *escola azul* tem 230 alunos e conta com uma Diretora, três educadores de infância, oito professores titulares de turma e 10 professores que dinamizam as atividades de enriquecimento curricular e de OTL e o apoio educativo. Estão ainda integrados no quadro de pessoal da *escola azul* um técnico superior de biblioteca, um assistente técnico, 11 assistentes operacionais e um cozinheiro. Afetas à Unidade de Ensino Especializado estão três educadoras de infância com especialização nos grupos de recrutamento da educação especial e duas assistentes operacionais que apoiam sete crianças.

De acordo com o regulamento interno, a Diretora, eleita pelo Conselho Escolar para exercer o cargo no quadriénio 2009-2010 a 2012-2013, beneficia de dispensa total da componente letiva e de isenção de horário, tendo escolhido livremente o seu substituto legal para o exercício de funções de apoio à direção.

2.3.A escola azul - funcionamento e custo por aluno

O horário de funcionamento da *escola azul* está compreendido entre as 8:00 e as 18:30 horas, perfazendo um total de 10 horas e 30 minutos. Existem três grupos de educação pré-escolar, com horário entre as 8:30 e as 18:30, e oito turmas do 1.º CEB, duas em cada ano de escolaridade, que funcionam em regime cruzado.

Assim, quatro turmas frequentam as atividades curriculares no período da manhã, entre as 8:30 e as 13:30, e as restantes quatro no período da tarde, entre as 13:30 e as 18:30. No período contrário, são dinamizadas as atividades de enriquecimento curricular, ou seja, entre as 8:30 e as 12:30, para as turmas que têm as componentes do currículo de tarde, e entre as 14:30 e as 18:30, para as que desenvolvem essas componentes de manhã.

Atento às recomendações emanadas da SREC, o Conselho Escolar decidiu que as turmas dos 1.º e 2.º anos de escolaridade frequentam as atividades curriculares durante a manhã e as dos 3.º e 4.º anos de tarde. Os horários preveem um intervalo de 30 minutos no período da manhã (entre as 10:00h e as 10:30h) e outro de duração idêntica de tarde (entre as 16:00h e as 16:30h), além de uma hora para almoço. Todos estes períodos de intervalo são considerados segmentos de ocupação de tempos livres e acompanhados por docentes que dinamizam as atividades de enriquecimento curricular, incluindo o almoço. Na realidade, na *escola azul* apenas o tempo entre a abertura da

escola pela manhã e o início das atividades (entre as 8:00h e as 8:30h) não é acompanhado por docentes.

A carga curricular cumprida por todos os anos de escolaridade é de 25 horas semanais, à qual acrescem 13 horas de AEC.

No que respeita à ocupação das áreas da escola, as salas de aula são diariamente utilizadas por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no da tarde, sendo os alunos a mudarem de espaço conforme o seu horário e as AEC previstas em cada dia.

Relativamente ao custo por aluno foi possível apurar, através dos dados disponibilizados pela SRE, os montantes relativos ao ano de 2014-2015. Nesse período, na *escola azul*, o valor médio mensal por aluno atingiu 345,57€, custo que, de um modo global, subiu para 465,35€ quando considerada a análise realizada ao nível do concelho a que a escola pertence. Em termos regionais, na totalidade das escolas da RAM, o custo médio mensal por aluno foi de 429,86€⁷⁵.

2.4.A escola azul: objetivos e parcerias

O projeto educativo da *escola azul*, concebido para o período de 2008 a 2012, apresenta como prioridade «dar resposta a diversas questões relacionadas com os valores, detectadas no meio escolar envolvente».

Considerámos o contexto recente desta organização aquando da elaboração daquele documento em 2008, e a identificação de um «problema real» relacionado com os comportamentos interpares entre os alunos, «em consequência da junção de dois diferentes núcleos escolares com realidades diferentes, que passaram a funcionar neste edifício de construção moderna e recente, e que é preciso conservar».

No sentido de colmatar a problemática assinalada, foi definido um conjunto abrangente de objetivos, designadamente, «contextualizar o Ensino/Aprendizagem; sensibilizar alunos e professores para uma compreensão e participação mais consciente na sociedade; promover a coordenação do processo ensino/aprendizagem e a harmonização de mensagens; adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses; desenvolver as competências para o 1.º ciclo, definidas no currículo; estimular o gosto pela descoberta, pela investigação e

⁷⁵ No que concerne ao custo por aluno constatou-se, através dos dados disponibilizados pela SRE, que os valores da *escola amarela* se situaram nos de uma “escola rural grande”. Quanto ao custo por aluno na *escola vermelha* verificou-se que os valores ascendiam aos de uma “escola rural pequena”. Desde a sua constituição, a *escola azul* é considerada uma escola de “cidade pequena”. Não estando disponíveis os valores do ano em que se situou a nossa investigação, solicitámos os mais recentes que se apresentam.

pela construção do seu próprio conhecimento; promover o sucesso escolar e educativo dos alunos aliado ao seu crescimento pessoal e social; favorecer a participação de todos os intervenientes no processo educativo com vista a obter bons níveis de desempenho por todos os alunos.»

Da leitura do projeto educativo em articulação com o plano anual de escola⁷⁶, é possível compreender a importância atribuída pela *escola azul* à interação com entidades locais e regionais, com as quais estabelece um trabalho de efetiva proximidade e colaboração.

Salientam-se as parcerias no desenvolvimento de diferentes projetos com a câmara municipal e a junta de freguesia da vila, o centro de saúde, a casa do povo, a polícia de segurança pública, os bombeiros municipais, a escola básica e secundária, diversas empresas locais, além de instituições regionais como o Instituto de Segurança Social, a Secretaria Regional de Educação e a Direção Regional de Florestas.

O transporte dos alunos das freguesias vizinhas para a escola é igualmente assegurado por entidades parceiras como as associações culturais, clubes desportivos e as próprias juntas de freguesia que deslocam os discentes diariamente.

2.5. A *escola azul*: organização curricular e distribuição do serviço docente

No que concerne à organização do currículo, no ano letivo de 2011-2012⁷⁷, a *escola azul* cumpre as «orientações para lecionação do Programa do 1.º ciclo», estabelecidas no Ofício Circular n.º 5.0.0-318/10, de 24 de junho, que mantém as determinações do ano letivo transato quanto a esta matéria⁷⁸.

Deste modo, o Conselho Escolar aprovou em reunião ordinária da qual foi lavrada ata, a gestão semanal das 25h da componente curricular de acordo com os tempos mínimos estabelecidos no citado ofício circular, com exceção para a língua

⁷⁶ Designação prevista na alínea c) do artigo 3.º do DLR 26/2001/M, de 21 de junho.

⁷⁷ No ano letivo em que se realizou este estudo, 2011-2012, continuou a vigorar o estabelecido no Ofício Circular 5.0.0-318/10, de 24 de junho, encontrando-se o seu conteúdo em conformidade, no que respeita ao total da componente letiva, com a matriz curricular do 1.º ciclo do ensino básico constante no Anexo 1 do Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. As diferenças residem na existência no currículo da RAM de 1h semanal de inglês como atividade letiva para todos os anos de escolaridade e da área de projeto como área curricular não disciplinar, não contemplados na matriz em vigor no território continental.

⁷⁸ O desenho curricular previsto no mencionado ofício circular contempla o total de 25h semanais, indicando tempos mínimos para as áreas curriculares disciplinares de língua portuguesa (7,5h letivas de trabalho semanal, incluindo 45m diários para a leitura), matemática (7h letivas de trabalho semanal), estudo do meio (5h letivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das ciências), inglês (1h de trabalho semanal), expressão musical (1h de trabalho semanal) e expressão físico-motora (1h de trabalho semanal), e as não disciplinares de área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica (2,5h de trabalho semanal).

portuguesa à qual atribuiu 8h. Assim, à matemática foram concedidas 7h, ao estudo do meio 5h, ao inglês 1h, à expressão musical 1h, à expressão físico-motora 1h e às áreas não disciplinares de estudo acompanhado, formação cívica e área de projeto 2h. O registo determina, também, que estas últimas devem ser articuladas entre si e com as áreas curriculares disciplinares anteriormente referidas conforme as necessidades identificadas em cada turma e constantes dos respetivos projetos curriculares⁷⁹. Salienta-se, ainda, uma chamada de atenção no corpo da ata para o trabalho a desenvolver nas áreas da expressão plástica e das TIC, igualmente em articulação com as áreas curriculares disciplinares, de modo a facilitar as aprendizagens nessas áreas.

No que respeita às atividades de enriquecimento curricular, estão previstas inglês (1,5h), expressão musical (1,5h), expressão físico-motora (1,5h), expressão plástica (1,5), TIC (1,5), sala de estudo (3h) e biblioteca (1,5h) num total de 12 horas semanais, às quais acrescem 13h de atividades de OTL que integram os tempos para a refeição e os de atividades orientadas por docentes após as AEC.

A distribuição de serviço docente na *escola azul* efetua-se de acordo com os critérios estabelecidos e aprovados pelo Conselho Escolar, registados em ata. Neste sentido, é priorizada a graduação profissional, a continuidade pedagógica com a titularidade do grupo/turma, seguindo-se a especialização dos docentes para assumirem algumas das AEC.

Assim, no ano letivo 2011-2012, estavam colocados na *escola azul* seis educadores de infância, na razão de dois profissionais para cada grupo de crianças, e dezoito professores do ensino básico. Destes, uma docente assumia o cargo de Diretora, oito desempenhavam funções de titulares de turma e os restantes nove assumiam as AEC, as atividades de OTL e o apoio educativo.

Os docentes especializados em educação musical e educação física, afetos aos Gabinetes do Desporto Escolar e das Expressões Artísticas, são os únicos com horário parcial nesta escola (que completam noutro estabelecimento de ensino), na medida em que assumem apenas as atividades de expressão físico-motora e de expressão musical, respetivamente, ainda que o façam nas AEC e, também, em coadjuvação ao professor titular na componente curricular. À semelhança destes, o professor de inglês desenvolve

⁷⁹ A alínea b) do Ofício Circular 5.0.0-318/10, de 24 de junho, refere que «as áreas curriculares não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas curriculares disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação e constar explicitamente do projeto curricular de turma»

igualmente esta área disciplinar nas duas vertentes, curricular e de enriquecimento, completando o seu horário com atividades de OTL e de apoio educativo.

A dinamização da biblioteca escolar fica a cargo de um docente com formação especializada neste domínio, sendo a expressão plástica e as TIC atribuídas a professores do 1.º CEB, uma vez que a sua formação inicial contemplou estas áreas. Além destas AEC, são também responsáveis pelo apoio educativo e pelo desenvolvimento das atividades de OTL.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Considerando que o nosso objeto de estudo se centra na Escola a Tempo Inteiro na RAM e nas perceções dos seus intervenientes, a discussão dos resultados constitui o momento por excelência para a abordagem interpretativa e analítica das representações dos diversos atores envolvidos na concretização daquela medida de política educativa.

Tendo como referência a pesquisa arquivística (Afonso, 2005:89) sobre um conjunto alargado de fontes documentais, oficiais, institucionais e públicas que enquadrou o modelo de ETI e o quadro teórico-conceptual utilizado, o trabalho de campo incidiu sobre a mudança do regime de funcionamento da escola do 1.º CEB e a forma como foi assimilada pelos diferentes atores educativos, as repercussões nos alunos e no quotidiano escolar e a identificação das vantagens e desvantagens decorrentes.

Na senda da perspetiva de Ventura (2006:6), consideramos o enquadramento teórico e conceptual realizado como «uma lente para análise e compreensão do nosso objeto investigativo». Na verdade, as referências a alguns aspetos do plano teórico e do quadro político-normativo em que a ETI se insere têm, como refere aquele autor, «uma função instrumental de iluminação para uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo» (Ventura, 2006:6).

Tratando-se de um estudo de caso desenvolvido de acordo com uma metodologia qualitativa que incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas, procurámos relevar, no decurso da nossa investigação, a pertinência do discurso dos entrevistados no “design do estudo” em questão (Afonso, 2005:113), pois afigura-se como um contributo verdadeiramente importante no conhecimento daquela realidade concreta.

Efetivamente, a manifestação das opiniões e das perceções dos 15 entrevistados, incluindo os diferentes grupos de intervenientes, na dinâmica organizacional, nomeadamente os pais, os professores e os assistentes operacionais, reporta-se a agosto de 2012 e constitui, na génese, o fundamento essencial deste estudo. A definição das dimensões de análise e das categorias, inicialmente sustentadas no «arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa» (Lüdke e André, 1986:42), foi sendo alterada à medida que surgiram aspetos importantes para a compreensão do processo e novos focos de interesse.

Assim, foram três as dimensões de análise utilizadas – *Mudanças Organizacionais, Relação Escola-Família, Competências dos Alunos* – subdivididas em várias categorias e subcategorias, as quais se tornaram fundamentais para a organização da informação e análise articulada dos documentos, e que agora nos vão servir para a estruturação, apresentação e discussão de dados.

3.1. Mudanças Organizacionais

A dimensão de análise Mudanças Organizacionais integra o leque mais alargado de categorias e de subcategorias, uma vez que incorpora a organização e funcionamento da ETI – nos aspetos (subcategorias) referentes aos recursos humanos, experiência profissional, direção, formação especializada, rotinas e horários, parcerias com a comunidade educativa, distribuição do serviço docente, oferta de AEC e OTL, ambiente/clima de escola e avaliação da aplicação do modelo na escola – e a organização pedagógica – no que respeita à articulação entre as atividades curriculares e as AEC e à integração da diversidade dos saberes.

Desta forma, o modelo de funcionamento a tempo inteiro caracteriza-se por ter aumentado de modo expressivo o número de professores e de assistentes operacionais nas escolas da RAM, numa perspetiva global, e na *escola azul* em particular, onde foi recrutado o dobro dos docentes. Além disso, verificou-se, também, a integração de um maior número de docentes nos quadros de zona pedagógica ou de escola, que assim permaneceram no mesmo estabelecimento de ensino durante mais anos e ganharam estabilidade profissional. Esta medida promoveu também a capacitação e o emprego de mais assistentes operacionais, renovando o quadro de pessoal não docente, o que foi considerado pelos entrevistados como um progresso na sua carreira profissional.

Do ponto de vista da empregabilidade, a ETI é uma medida apelativa e com reflexos positivos na população e na comunidade, cumprindo um dos objetivos do

programa de desenvolvimento para a região em matéria de emprego e, consequentemente, da economia.

No que respeita à experiência profissional, constata-se, pelo discurso dos intervenientes, que o facto de a maioria dos docentes se encontrar na *escola azul* desde a sua abertura e de o corpo docente ter adquirido estabilidade são considerados indicadores demonstrativos de uma prática profissional alargada e de segurança. Verifica-se, também, que a *escola azul* se tornou, desde o início, num *locus* onde coabitavam docentes com percursos profissionais bastante diversificados, desde os que, por idade, estavam perto da aposentação, aos que tinham ingressado na carreira há poucos anos, mas que, nas palavras de uma das diretoras «*foi uma aprendizagem para todos*» (DIR2), o que reflete o enriquecimento mútuo impulsionado pelo modelo de ETI.

Relativamente à direção, assumida pela Diretora da *escola amarela*, com muitos anos de experiência no cargo, destaca-se a necessidade de envolver o Conselho Escolar na discussão dos processos da escola e na tomada de decisões – «*Fiz questão de convocar sempre todos os professores para as reuniões de Conselho Escolar. De repente teve que começar a funcionar como um órgão onde passaram a estar vinte e tal pessoas*» (DIR1). No entanto, a análise das competências daquele órgão colegial, inscritas na Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, revela a sua natureza simbólica e ritualizada em detrimento de um carácter mais efetivo e autónomo, na medida em que, apesar da definição do seu âmbito de intervenção em todos os domínios da organização escolar, o poder de decisão continua concentrado na SRE. De facto, a intencionalidade da partilha de responsabilidades na educação das crianças, enunciada no preâmbulo daquela Portaria, que se afigurava como uma marca de democratização e de descentralização da tomada de decisões nos níveis administrativo e pedagógico, parece representar apenas uma desconcentração decretada e regulada pelo centro do poder político de algumas das dinâmicas da escola, entregues à Diretora e/ou ao Conselho Escolar. Esta reflexão remete-nos para a opinião de Barroso quando refere que

«a adopção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola obriga, por isso, a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída» (1996:170).

No que concerne à formação especializada dos vários docentes que dinamizam as AEC, neste modelo que Mouraz (et.al, 2012) refere ser o «novo modo de prestação

do serviço público educativo», regista-se a perceção global de enriquecimento das práticas pedagógicas. De facto, o trabalho, na *escola azul*, de docentes especializados em diferentes áreas é valorizado, por um lado, pelos próprios pares que destacam a aprendizagem e a partilha com colegas com uma formação específica, o que se traduz em melhoria nos processos e nas dinâmicas de sala de aula. Por outro lado, salienta-se a possibilidade de desenvolverem a sua atividade profissional na área de especialização, bem como o reconhecimento da mais-valia que representam para os alunos, evidente no testemunho de um professor: «os alunos têm a oportunidade de ter estas atividades com especialistas» (PT1).

A organização temporal das ETI constitui, para os intervenientes na *escola azul*, «a maior mudança» (EE2) ao quotidiano escolar no 1.º CEB revelando, nos discursos de alguns docentes, posições opostas. Tal imagem reflete, numa dimensão micro, a discussão pública que se gerou em torno dos horários da ETI na RAM e despoletou a análise e o debate sobre o perigo de «hiper-escolarização da vida das crianças»⁸⁰ a que nos referimos no Capítulo II deste trabalho. Na verdade, este é um domínio controverso nos contextos em que foi concretizado um projeto de ETI, designadamente no território continental, convocando-se algumas opiniões que defendem uma «nova tendência para o “escolocentrismo” (Correia e Matos, 2001), ou para uma “visão escolocêntrica” (Ferreira, 2005) promovendo o alargamento do tempo escolar e a monopolização da prestação de serviços educativos pela escola pública» (Pires, 2012:109).

Destacado neste campo como uma “determinação funcional”, a obrigatoriedade de existência de um regime de funcionamento cruzado foi, como vimos anteriormente, causa de contestação generalizada e, segundo os entrevistados, motivador de um diálogo próximo com os pais no sentido de explicitar a forma de operacionalização dos horários dos alunos. A este propósito, referem «Os pais até entenderam que tinham que ser os 1.º e 2.º [anos de escolaridade] a ficarem com as atividades curriculares de manhã porque eram os mais pequeninos mas houve contestação» (DIR1).

Quanto ao estabelecimento de parcerias na comunidade educativa, evidenciam-se as instituídas desde o desenvolvimento do PORRE que asseguraram o transporte das crianças das freguesias mais distantes. Além destas, formalmente determinadas pela SRE, os testemunhos, fundamentados nos documentos institucionais, revelam o desenvolvimento de atividades regulares e/ou pontuais com diversas entidades locais,

⁸⁰ «Hiper-escolarização da vida crianças» é um conceito apresentado por Cosme e Trindade (2007:15) como uma das vulnerabilidades de natureza estruturante do projeto ETI.

estando criada uma rede de parceiros que intervêm na dinâmica escolar. São referidos os contributos assentes em lógicas de envolvimento daqueles parceiros em atividades e projetos da *escola azul*, bem como dos pais e das famílias numa resposta positiva ao desafio lançado pela escola. Todavia, são ainda pouco frequentes os movimentos da iniciativa da comunidade para dentro da escola que contagiem o dia-a-dia ou desencadeiem outras soluções, caracterizando-se esta relação por alguma unilateralidade.

De acordo com Carlos Pires (2012:110), «com o “modelo” de operacionalização da política de ETI é intensificada a “dimensão escolar”» que poderia ser alargada a outros recursos da comunidade. Tal como refere este autor e «de acordo com Canário (2000), constitui uma “dimensão parcelar” da “visão alargada e globalizada da acção educativa” (p. 136) que deveria ser [...] “o resultado de uma interdependência da acção e do contributo de diversos actores e instituições (ib., id.)».

Ainda no que respeita à relevância do transporte das crianças das freguesias vizinhas onde foram encerradas escolas de menor dimensão, sobressaem os testemunhos de uma encarregada de educação e de um docente, respetivamente, «*trouxe crianças à escola que se não fosse a ETI em muitos dias, após as aulas iam trabalhar para o campo nas zonas da serra e, como assim o transporte é só ao fim da tarde, passam o dia em atividades na escola com crianças da sua idade e professores*» (PT2) e «*estes alunos virem todos os dias para o centro [da localidade], alguns só cá vinham nas festas e de vez em quando, ao domingo passear. Há comunidades fechadas que quase não saem do seu sítio e quando as escolas mais pequenas fecharam as crianças passaram a vir para uma zona mais movimentada, mais urbana, têm outra convivência social, ambientam-se, conhecem a escola para onde irão no 2.º ciclo*» (DIR2).

Estes relatos são reveladores de uma realidade familiar e social que dista, da escola em estudo, poucos quilómetros, mas em zona de serra com uma topografia agreste e, em alguns casos, caracterizada pelo isolamento geográfico. Nas situações em apreço, os entrevistados destacaram, positivamente, a função socializadora da educação e a retirada dos alunos das ocupações pós-escolares em que auxiliavam os seus pais em trabalhos no campo.

O processo de recrutamento e de colocação dos recursos humanos, centralizado na DRAE, é desenvolvido de acordo com a inventariação das necessidades dos estabelecimentos de ensino realizada pelas Delegações Escolares. Sobre a distribuição do serviço docente verifica-se o cumprimento de um normativo que estabelece uma ordem burocratizada. Esta perspetiva da organização escolar é também veiculada pela

oferta de AEC e de OTL que se restringem à execução das diretrizes preconizadas na Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, e demais legislação de suporte. Este aspeto foi referido pelas Diretoras como facilitador da estruturação inicial da ETI e da organização das rotinas quotidianas numa escola nova, com um regime de funcionamento igualmente novo e ao qual todos os intervenientes se estavam a adaptar.

Acerca desta matéria, é possível constatar que as decisões do Conselho Escolar limitaram-se, nos anos iniciais da ETI na *escola azul*, às atividades a desenvolver nas OTL, mantendo a oferta de AEC tal como determinada no diploma. Pode afirmar-se que a autonomia deste órgão foi exercida àquele nível, ainda que balizada por delimitações assumidas pelas Diretoras. Não obstante, identifica-se, nesta vertente, uma correlação com a categoria II - Organização Pedagógica. Após quatro anos de desenvolvimento do modelo, regista-se um progressivo avanço relativamente ao planeamento das AEC, estruturado e discutido em equipa nos Gabinetes e Projetos Coordenadores. Os docentes entrevistados sublinham que, embora algumas AEC tenham documentos orientadores para a sua dinamização, o planeamento dessas atividades é realizado pelo docente responsável e pelos professores titulares das turmas, para ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos e sejam tempos «pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas» (Madureira, et al., 2008:23). De acordo com um professor entrevistado, «*cada vez mais há esse à vontade de os professores articularem porque perceberam que é muito benéfico*» (PAEC1), acentuando a tónica da ludicidade daquelas atividades, ainda que, em alguns casos, sejam planeadas «*principalmente as datas festivas e as visitas de estudo são sempre trabalhadas em articulação*» (PT1).

Ainda sobre a subcategoria relativa à oferta de AEC e de OTL, as conceções dos atores envolvidos neste estudo sobre a mudança de espaços para a frequência das atividades é positiva, revelando particularidades sobre as salas atribuídas e manifestando concordância com o procedimento defendido pela SRE, com benefícios para os alunos: «*É importante mudar de espaço para não se associar a AEC a mais uma aula, fá-los ter mais interesse pelas AEC*» (PT3) e há também «*um sentimento de identificação do professor com o espaço que é de todos mas é também um pouco mais seu, tal como acontece com os titulares de turma que, apesar de partilharem uma sala, durante um período do dia, aquele é o seu espaço. Assim ocorre para os de inglês, de TIC, de expressão musical e plástica*» (PAEC2). Denota-se, essencialmente, uma reflexão em torno da necessidade de harmonizar a extensão do horário da criança na

escola com o ritmo e as características das diferentes atividades, de modo a que sejam permanentemente apelativas. Esta preocupação sincroniza-se com os alertas do CNE no Parecer n.º 5/2016, sobre a “Organização escolar: o tempo”: «Mesmo que a ideia de “escola a tempo inteiro” possa corresponder a uma necessidade social a que a escola não poderá ficar indiferente, tal não pode transformar-se em “sala de aula a tempo inteiro”, situação que poderá ter como consequência menos bem-estar, ambientes adversos à missão da escola, mais indisciplina, numa palavra, mais insucesso escolar» (2017:9).

Globalmente é reconhecido um bom clima de escola, em resultado de um trabalho colaborativo de todos os elementos em torno de um projeto comum e da superação de problemas iniciais aquando da mudança para aquelas instalações, bem como da adaptação progressiva aos espaços e às rotinas.

No que diz respeito à avaliação do processo de aplicação do modelo de ETI na *escola azul*, em concreto, foi perceptível a existência de indicadores de monitorização e momentos formais em Conselho Escolar e/ou com a Delegação Escolar concelhia para avaliar a forma como decorria o quotidiano e para encontrar outras soluções para situações dilemáticas. De acordo com a Diretora, «*Fazíamos pontos de situação a pedido da SRE*» (DIR1) que acompanhava o processo mas sem mecanismos formais de avaliação com aquela entidade ou que permitam, *a posteriori*, dar nota da operacionalização da ETI na *escola azul*.

Recuperamos, novamente, a Categoria II do nosso dispositivo de análise, relativa à Organização Pedagógica. Com efeito, a propósito da integração da diversidade de saberes e da articulação promovida entre os docentes de todas as atividades, foi referido que «*existe uma excelente articulação/colaboração entre todos os docentes de todos os níveis de ensino*» (PAEC2), potenciada pelo «*conhecimento que temos do trabalho uns dos outros ajuda, trabalhamos juntos há, pelo menos, 4 anos*» (PT3). Este fator parece ser indiciador de crescimento, enquanto grupo profissional e mesmo enquanto órgão de decisão (Conselho Escolar) que assume uma nova postura reveladora de iniciativa e de apresentação de propostas para as AEC e para o desenvolvimento de projetos futuros.

Nesta categoria registamos ainda que, embora nos aspetos formais da organização e desenho curricular o sistema educativo da RAM se paute e regule pelos normativos nacionais emanados pelo ME, caracteriza-se, também, pela autonomia da região, na descentralização do modelo seguido ao nível da gestão e administração das EB1/PE. Contudo, embora a criação do regime de funcionamento da ETI tenha sido um exemplo de descentralização face ao Continente, esse conceito encerra-se apenas por

não seguir o modelo preconizado no território continental, uma vez que não se verificam nas dinâmicas expressas na Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, ou legislação complementar, outras características que evidenciem uma forma diversa de descentralizar o poder, a tomada de decisões e a designação das normas e regulamentos que orientam a ação da escola.

As próprias orientações que têm regulamentado a organização das AEC são emanadas dos Gabinetes ou Projetos Coordenadores de cada atividade, o que poderá ter condicionado a lógica de atuação dos docentes que lhe estão afetos nos primeiros anos da ETI. Nos testemunhos recolhidos, transpareceu um percurso realizado nos quatro anos de existência da *escola azul* que salvaguarda aquela realidade concreta, o que pode ser identificado como um ganho de autonomia e uma menor influência da centralização dos serviços da tutela.

3.2. Relação Escola-Família

Em relação à dimensão de análise Relação Escola-Família e à Categoria III – Participação dos pais e famílias na vida da escola, a opinião sobre a importância do modelo de ETI para a família é convergente entre os diferentes grupos de entrevistados, quanto ao alargamento do horário de permanência na escola e ao enriquecimento que esse tempo diário tem com a introdução das AEC e de OTL.

Destacam-se, por exemplo, os aspetos relacionados com a guarda e a ocupação dos tempos extraescolares, que deixou de constituir uma preocupação para os pais com a mudança para a *escola azul*: «É raro haver um pai ou uma mãe que não trabalhe hoje em dia» (DIR1), «A maior segurança para as famílias é saber que os filhos estão na escola, em qualquer nível de ensino. Por isso, estarem ocupados com atividades interessantes, terem professores sempre com eles e ainda mais a alimentação assegurada é um verdadeiro descanso» (EE1). Concomitantemente, existem perceções que alertam para a necessidade de que essas responsabilidades não devam recair apenas na escola por demissão dos pais do seu papel fundamental na educação dos filhos, e para a preocupação de promover o debate em torno da qualidade do tempo que as crianças têm com a família. Enfatiza-se, deste modo, a necessidade da «reconfiguração da relação escola-família» que Silva e Stoer (2005:7) defendem na sequência das profundas mudanças sociais que afetam o mundo contemporâneo.

Por outro lado, é também reconhecida a importância deste modelo no apoio financeiro proporcionado às famílias, uma vez que a frequência das AEC e de OTL é

gratuita, bem como as refeições disponibilizadas a todos os alunos. Sendo um fator de âmbito e proteção social na garantia das necessidades básicas de alimentação, a oferta do almoço e do lanche aos alunos que frequentem os dois períodos do dia constituiu, também, um argumento para a negociação com as famílias que levou, efetivamente, as crianças à escola, retirando-as, em alguns casos, de ambientes desfavoráveis.

Neste sentido, Nóvoa (2001), citado por Carlos Pires (2014:116), refere «As lógicas do “modelo” de ETI, aparentemente, são influenciadas, de forma mais significativa, pela representação da necessidade de uma grande intervenção do Estado que financia e regula e, como tal, os serviços educativos a prestar são bens predominantemente públicos que concorrem para uma “renovação da educação como espaço público”».

Do ponto de vista da iniciativa dos pais e das famílias e da própria motivação induzida pela *escola azul* à participação daqueles no dia-a-dia, regista-se que: *«Há pouca iniciativa de cada um individualmente. Há pessoas muito participativas e pais que se voluntariam para tudo. Alguns até trazem ideias para atividades e para virem à escola mas há muitos que quase temos que os convocar»* (REE). Apesar de ser revelada abertura por parte da escola, e de alguns pais, nomeadamente a representante dos encarregados de educação e outros, assumirem uma cumplicidade evidente que se traduz numa parceria efetiva, não foram ainda criadas dinâmicas de envolvimento parental que levem todas as famílias à escola. A maioria está instalada no grupo que Silva (2006:284) apresenta como «pai-colaborador, o que se limita a responder àqueles requisitos [...] mas não apresenta qualquer capacidade de iniciativa e/ou de confronto perante a escola.»

De um modo global, esta perspetiva potencia a imagem da escola no âmbito social, sendo este modelo de ETI uma efetiva medida de apoio naquele domínio. A Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, enuncia-a como complementar na vida das crianças, na extensão da família e atribui aos pais uma responsabilização na educação dos seus filhos que vai para além do envolvimento destes na escola. Por isso, o desafio à participação ativa, à assunção da qualidade de «pai-parceiro, aquele que demonstra [...] uma atitude pró-ativa» (Silva, 2006:284), na edificação de uma escola feita por todos e com a contribuição de todos para dotar os alunos das competências essenciais à aprendizagem da vida em sociedade e ao seu desenvolvimento académico, continua a ser uma das áreas de intervenção que, na opinião dos docentes, em particular das Diretoras, pode ser mais intensificada na ETI.

3.3. Competências dos Alunos

No que corresponde à dimensão de análise Competências dos Alunos, recolheu-se uma opinião generalizada a todos os grupos de entrevistados de que a indisciplina que inicialmente caracterizou algumas relações entre pares, fruto de dificuldades na adaptação à nova realidade escolar, tem vindo a diminuir. Este foi, segundo uma das Diretoras, «o maior investimento que fizemos [...] na qualidade das relações entre os alunos, entre os alunos e os adultos e entre os adultos também» (DIR2), cujo reflexo é notório no quotidiano «Os alunos portam-se bem, numa escola tão grande...» (AO1).

Identificada como um problema, a indisciplina motivou a elaboração de um projeto educativo direcionado para uma ação concertada de todos os elementos da comunidade educativa/escolar. A sua operacionalização tem vindo a concretizar-se através de estratégias orientadas para a cidadania e promoção de atitudes e de valores individuais e coletivos, considerados imprescindíveis à realidade de toda a comunidade. Com estes cruzam-se as aprendizagens realizadas, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes desenvolvidas em todas as áreas disciplinares e não disciplinares⁸¹ do currículo, bem como nas AEC e nas de OTL. É reconhecida, em particular pelos docentes, a «diversificação de áreas em que se investe para que a formação dos alunos seja mais completa, que lhes seja despertada a curiosidade e a vontade de aprender em áreas que não tinham na escola antiga, basta ver o inglês e a informática. E essas áreas funcionam em prol das outras e ajudam a estimulá-los para as outras aprendizagens» (PT2). Existe, no entanto, opinião diversa que considera que os alunos da ETI «têm é mais oportunidades, mais tempo mas não acho que tenham muitos mais conhecimentos» (PT1).

Ainda assim, os discursos dos três grupos de entrevistados denotam diferenças na importância atribuída às competências evidenciadas pelos alunos. Os pais valorizam a introdução das AEC e as competências adquiridas através destas atividades face ao modelo de funcionamento em regime duplo. As suas palavras reportam-nos às considerações de Cosme e Trindade que salientam a «dimensão educativa da iniciativa [ETI], sobretudo se esta favorecer a implementação de intervenções educacionais mais ricas e abrangentes e, deste modo, garantir que a Escola se construa como um espaço

⁸¹ Relembramos que no ano letivo de 2011-2012, aquando da nossa investigação, a organização do currículo do 1.º CEB contemplava, ainda, áreas curriculares disciplinares e não disciplinares como referimos anteriormente.

capaz de contribuir para a democratização cultural da sociedade em que nos inserimos» (2007:15).

Os professores e os assistentes operacionais dão especial relevância às experiências relacionais e sociais vivenciadas no espaço escolar e as atitudes que estas promovem: «[os alunos] aprenderam a ceder e a negociar os seus interesses numa escola grande, com muitos alunos» (PT2), destacando-se a proficiência em campos como a «Cidadania, partilha, entreajuda que é curioso ver entre os mais pequenos da Pré e os do 1.º ciclo e também nas AEC» (DIR2) e o desenvolvimento de valores como «Respeito, tolerância» (DIR1) e «Igualdade, coesão no sentido do trabalho em equipa» (PAEC1). Na opinião destes profissionais, essas competências vão além dos saberes instrumentais do ler, escrever e contar, acentuando-se a dimensão social de formação e preparação para a vida ativa e cívica, com a responsabilidade de participação, do saber ser e trabalhar com os outros e de resolver problemas – «O Conselho Escolar encontra-se muito focalizado no desenvolvimento das competências sociais a desenvolver nas suas crianças e alunos» (PAEC2). Neste sentido, é perpetrada a fundamentação da OCDE (2016:25) de que «As competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas para determinar os resultados»⁸², reforçando a perspetiva de que «Os investimentos precoces na formação de competências têm maior probabilidade de ser eficientes no aumento dos resultados socioeconómicos e na redução das desigualdades» (Kauts, et al., 2014 in OCDE, 2016:25).

Cumulativamente, assinalam-se competências transversais no campo artístico e desportivo e nos domínios da literacia em informática e nas línguas estrangeiras - «A área das expressões, das tecnologias e da língua estrangeira» (PAEC2) -, consideradas por Vasconcelos⁸³ (s.d.) essenciais para a entrada no universo do trabalho.

3.4.Em síntese

Ao longo deste texto de discussão dos resultados, apresentámos algumas transcrições decorrentes dos relatos dos intervenientes, como forma de ilustrar as referências de cada um sobre as questões colocadas ou os exemplos paralelos que foram surgindo ao longo da entrevista e sustentaram a nossa interpretação. Do mesmo modo,

⁸² A OCDE (2016) apresenta a perspetiva defendida por Heckman, Stixrud e Urzua, 2006; Kautz et al., 2014 (documento publicado em <https://www.oecd.org/edu/ceri/Trends-in-Education-2016-Executive-Summary-Portuguese.pdf>)

⁸³ Retirado da entrevista a Teresa Vasconcelos, publicada em <http://www.debatereducacao.pt/relatório/files/Dp16.pdf>, consultado em agosto de 2011.

procurámos demonstrar o entendimento sobre os dados obtidos, suportado no quadro teórico apresentado, recorrendo também a citações que convocámos para clarificar as ideias expostas.

Em molde de considerações finais, e embora não sejam explícitas as referências públicas à fundamentação teórica que influenciou a criação e o regime de funcionamento da ETI, percecionamos o seu enquadramento na lógica de promoção do sucesso escolar que vinha sendo desenvolvida no território continental português através do modelo do PIPSE. Embora no Continente o programa tenha terminado em meados dos anos 90, na RAM existiram condições financeiras e de logística para que tivesse continuidade e fosse assegurada a sua concretização na totalidade das escolas do 1.º CEB.

A reconfiguração da rede escolar do 1.º CEB na RAM foi iniciada e concluída num projeto contínuo e gradual, sustentado na análise da conjuntura social e económica e dos recursos disponíveis, e manteve-se apesar das projeções futuras de decréscimo da população e de menor viabilidade financeira. A necessidade de resposta às transformações sociais e aos novos modelos de família, implicou um papel mais interventivo e de apoio por parte do governo e acarretou um esforço financeiro significativo, constatado através da comparação dos valores do custo por aluno na escola de regime duplo e na do modelo de ETI.

Assim, a prioridade da política educativa da RAM centrou-se, de facto, no 1.º CEB e na educação pré-escolar⁸⁴, preservando-se as lógicas de atuação que estão na génese da criação do modelo ETI até ao término da sua implementação em todos os estabelecimentos de ensino, nomeadamente no que respeita ao regime de funcionamento cruzado.

As dinâmicas promovidas incidiram em aspetos essenciais do funcionamento e comportaram «mudanças significativas na oferta da educação básica» remetendo-nos para a síntese apresentada por Mouraz *et al.* (2012:3), designadamente, «a introdução do conceito de enriquecimento num currículo “velho” e em crise; a reformulação das finalidades do 1.º ciclo [...]; a flexibilização de horários escolares [...]; o recrutamento de novos perfis profissionais para trabalhar com as mesmas crianças».

⁸⁴ Esta prioridade orientada para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB vai ao encontro do que o CNE viria, em 2009, a destacar como aspeto essencial ao sucesso no Parecer sobre a “Organização da escola e promoção do sucesso escolar”: «O 1º ciclo de qualidade desempenha o alicerce central e será tão mais bem sucedido por todos quanto mais todos tiverem tido acesso a uma educação pré-escolar de qualidade» (2009:5).

O desenvolvimento do modelo de ETI na *escola azul*, mais de 10 anos após o seu lançamento, permitiu um conhecimento antecipado e generalizado por parte dos seus atores, o que não obviou algumas situações problemáticas decorrentes da adaptação ao regime de funcionamento. Após a mudança para infraestruturas completamente novas, as alterações ao regime de funcionamento, a frequência e a vivência dos horários das atividades curriculares, das AEC e de OTL, a tomada de decisões e a necessidade de propor modificações ao legalmente estabelecido, verifica-se que a *escola azul* se encontra em fase de consolidação do modelo de ETI.

Das respostas obtidas, conclui-se que os atores sociais entendem a ETI como uma escola para todos e uma medida que se inscreve, como refere Carlos Pires, numa «lógica de afirmação e valorização do 1.º ciclo e de tentativa de resolução dos seus problemas» (2012:10). Além das funções de ensinar/aprender, de socialização e de mudança social, são distinguidas também a diversificação e a riqueza das experiências proporcionadas às crianças que favorecem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de atitudes, valores e capacidades que enformam o essencial da aprendizagem.

Ao mencionar o estudo de Edmonds (1979) sobre a eficácia da escola, Jorge Lima (2008:59) faz referência à «procura de equidade na distribuição de um nível mínimo de bens e serviços essenciais a todos os cidadãos» como condição de acesso e para o sucesso dos alunos e da própria instituição. No pressuposto da democratização, Edmonds (*cf.* Lima, 2008:59) defende ainda que «a educação deveria assegurar “a aquisição, em tenra idade, das competências escolares básicas que asseguram aos alunos o acesso bem sucedido ao nível de escolaridade subsequente», princípio que norteia a ação pedagógica desenvolvida na *escola azul*.

CONCLUSÕES

Chegados ao término deste trabalho fazemos uma retrospectiva de um longo período de estudo. Desde a entrada no curso de mestrado que a investigação no âmbito das políticas educativas e das lógicas organizacionais da escola nos foi sempre muito apelativa.

O facto de conhecermos intrinsecamente a medida de política pública de ETI na RAM e de contactarmos diariamente com atores que a operacionalizam, constituía uma motivação e uma oportunidade para aprofundar uma temática na esfera dos nossos interesses, que nos permitia ir além de um exercício académico de análise ou de comparação. Por isso, enveredámos por uma investigação de tipo qualitativo, desafiante do ponto de vista da estruturação do trabalho, da logística necessária à realização das entrevistas na RAM e à obtenção dos dados sobre o financiamento, mas compensadora do ponto de vista do conhecimento e da reflexão promovida em torno das questões de estudo.

Mais difícil foi o desenvolvimento dos diferentes momentos do trabalho em tempo útil, aquele que estava inicialmente previsto e que considerávamos ser o adequado à sua realização. Apesar das muitas circunstâncias de ordem pessoal e familiar que nos obrigaram a parar em determinados momentos, nunca abandonámos a intenção de dar continuidade a um trabalho muito importante para nós e que seguramente nos manteve mais atentos ao longo dos anos a todas as leituras, pesquisas, publicações, discussões públicas e políticas educativas desencadeadas. Sabíamos que a gestão desta informação nos viria a ser muito profícua para a organização e composição final deste estudo de caso.

Assim, além da determinação em prosseguir, mantivemo-nos também fieis ao objetivo de estudo, a ETI na RAM, e à metodologia a desenvolver, embora conscientes de que as dificuldades de execução tinham aumentado com a distância geográfica a que, entretanto, se passou a situar a residência do investigador.

Ao longo deste trabalho debruçámo-nos sobre a evolução do ensino básico em Portugal, no que respeita nomeadamente ao 1.º CEB, como forma de melhor compreendermos as medidas de política educativa públicas tomadas na história recente do país que reconfiguraram a sua estrutura organizacional e influenciaram a resposta que hoje presta.

Abordámos, também, a conceção da relação Escola-Família e as dinâmicas desta conexão, enquanto variável muito relevante na análise do conceito de ETI e nas formas de operacionalização que esta estratégia de política educativa assumiu na RAM. Fizemos ainda uma incursão pela lógica subjacente às atividades de enriquecimento curricular naquele nível de ensino e o papel que assumem na organização escolar.

No atinente ao objeto do nosso estudo, a ETI na RAM, procurámos dar a conhecer o enquadramento na realidade regional focando a sua origem enquanto medida de política educativa criada para prestar uma resposta social e educativa aos alunos e às suas famílias. Efetuámos, também, uma análise à evolução da ação normativa que regulamentou a ETI, comparando-a, no que respeita ao funcionamento, com o regime duplo e, posteriormente, confrontando os dois diplomas publicados durante a aplicação do plano de reordenamento da rede escolar.

De facto, a análise do regime de ETI, na sua dimensão legislativa, levou-nos a uma exploração mais atenta e pormenorizada da escola como uma organização educativa especializada do que inicialmente equacionámos. Não obstante, procurámos ter sempre presente a reflexão de Licínio Lima sobre «o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização, inscrito na longa duração» (2006:18).

Naquele contexto versámos, igualmente, sobre a operacionalização do modelo de ETI desenvolvido regionalmente e, na generalidade, as alterações verificadas nos últimos anos, algumas das quais que impõem mudanças ao conceito e organização original de ETI. Constata-se que a ETI surgiu na realidade regional com o firme propósito de dar uma resposta cabal às necessidades que a sociedade apresentava, tanto a nível social como educativo. Perante a evolução demográfica registada até às últimas décadas do século XX, o progressivo aumento das taxas de emprego fora de casa, em especial por parte das mães, o afastamento das redes familiares e de proximidade de apoio e a falta de respostas para a ocupação dos tempos pós-escolares das crianças, a tutela desencadeou uma medida que deu cobertura à *totalidade do dia da criança*, assegurando, para além dessa premissa, a gratuidade das refeições para os alunos.

Com aquela estrutura, a ETI foi propulsora da introdução de atividades de enriquecimento curricular e de ocupação de tempos livres, com uma dupla finalidade social e educativa, no sentido da promoção do sucesso e, consequentemente, com efeitos positivos na eliminação do abandono escolar.

Desde o início, propusemo-nos realizar um estudo de caso que pudesse dar a conhecer uma realidade concreta que experienciou a mudança do regime de funcionamento duplo (duas escolas) para o de tempo inteiro. A seleção da escola em causa teve exatamente o propósito de se tratar de um estabelecimento de ensino que tinha passado por essa mudança há tempo suficiente para que se pudesse já fazer uma reflexão sobre as mudanças operadas e identificar consequências e processos desencadeados em resultado daquela alteração. Por outro lado, o facto de essa transformação ter ocorrido cerca de quatro anos antes da nossa investigação, permitiu solicitar a participação de pais e encarregados de educação de alunos que tinham passado pela alteração do regime de funcionamento durante a sua escolaridade (no 1.º CEB) e apelar à memória recente de todos os entrevistados.

Com efeito, a metodologia seguida, de tipo qualitativo, incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas, nas quais foi garantida a confidencialidade dos dados de todos os intervenientes, bem como dos das escolas, agindo de acordo com uma perspetiva ética que pautou a nossa conduta e que se inscreve numa postura defendida por Almeida e Freire (2007:245).

Ao longo da discussão dos resultados, que subdividimos em três dimensões de análise – Mudanças Organizacionais, Relação Escola-Família e Competências dos Alunos – procurámos apresentar alguns exemplos dos testemunhos dos intervenientes, de modo a ilustrar as suas perceções e a suportar a análise que fizemos à luz do quadro teórico inicialmente explicitado. É também nesse “entrecruzamento” interpretativo que surgem as vantagens e desvantagens assinaladas pelos pais, professores e assistentes operacionais, como aspetos que sublinharam terem sido mais ou menos conseguidos com a operacionalização da ETI.

De um modo global, os três grupos de intervenientes entrevistados salientaram a sua concordância e apreço pelo modelo de ETI e a forma como o processo foi conduzido na *escola azul*. Destacaram o investimento realizado, nomeadamente as infraestruturas de que a escola dispõe para a sua ação quotidiana, e a oportunidade de todos os alunos frequentarem a escola, com iguais condições para a aprendizagem e para a socialização, como as mais-valias mais evidentes. Sublinharam, também, a aquisição de competências transversais, orientadas para uma perspetiva de sucesso, de futuro e de aprendizagem ao longo da vida, fruto de uma gestão equilibrada dos tempos dedicados às AEC e de OTL e dos espaços onde são promovidas, que vai ao encontro

das orientações e dos alertas do CNE de que «mais tempo escolar não significa melhor tempo de aprendizagem» (2017:9).

As variáveis associadas à resposta social deste modelo de ETI sobre as necessidades das famílias, a ocupação profissional das mulheres, a gratuidade das refeições, o alargamento do horário da escola e consequentemente a oferta das AEC e de OTL foram elencadas como determinantes naquela comunidade e carenciadas de uma solução que tomou a forma de ETI. Neste âmbito da sua abrangência como medida de apoio social, o modelo foi além do fornecimento de refeições. O facto de dar aos pais uma resposta segura e rica, em termos da oferta das atividades proporcionada para a ocupação dos tempos não escolares das crianças, é destacado como a maior vantagem.

A importância das relações de parceria fica igualmente provada na garantia do transporte dos alunos para as freguesias em que vivem e de modo a que possam frequentar a escola a tempo inteiro e todos os apoios educativos que ali se prestam, retirando as crianças de contextos, por vezes, desfavoráveis ao longo do dia. As parcerias estabelecidas localmente são também destacadas na ótica da prossecução do projeto educativo da *escola azul*, ainda que seja reconhecida a necessidade de as promover de forma mais dinâmica.

Quanto à relação escola-família, além das opiniões favoráveis do ponto de vista da resposta social que incrementou esta ligação, constatou-se o pouco envolvimento parental nas tomadas de decisão e a fraca participação dos pais e das famílias nas dinâmicas escolares quotidianas que vão além das tradicionais épocas festivas.

Não obstante, salientam-se também as opiniões mais críticas do ponto de vista das desvantagens do modelo, desde logo associadas ao tempo excessivo dos alunos na escola e às dificuldades de relação sentidas na adaptação ao espaço escolar, que se refletiu em situações de “indisciplina”. Ainda assim, é perentória a perceção de que este modelo configurou a oportunidade de democratizar a organização escolar, tornando-a, efetivamente, uma escola para todos.

Na conclusão deste labor, perdura um sentimento de que este foi um trabalho inicial sobre uma ampla temática em que muitos outros campos poderiam ter sido abordados, que alguns dos aspetos poderiam ter sido mais aprofundados e que muitas das leituras realizadas poderiam ter sido mais exploradas na reflexão produzida. Contudo, consideramos que este é, *apenas*, um produto de um percurso de formação, pessoal e profissional, sempre contínuo, sempre inacabado e que, convictamente acreditamos virá a ser enriquecido noutras oportunidades. Assumimos, por isso, o

compromisso de que deste ponto de partida outros rumos de investigação se seguirão, uma vez que partilhamos da opinião de Sérgio Niza de que «tudo o que fizemos hoje de aprofundamento, de reflexão e de debate, é um tempo ganho do ponto de vista cultural e histórico para os portugueses, sobretudo para vocês e para mim, empenhados como estamos na qualidade do sistema educativo neste incerto futuro a construir»⁸⁵ (CNE, 2009:69).

⁸⁵ Trilhamos a opinião de Sérgio Niza manifestada na moderação da mesa-redonda sob o tema “O 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal: como se organizam as escolas a tempo inteiro”, no âmbito do Seminário Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado no CNE, em 16 de junho de 2008, e cujas atas foram publicadas em 2009.

BIBLIOGRAFIA

Obras e textos consultados:

- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- ALMEIDA, Leandro & FREIRE, Teresa (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- ALVES, José Matias (1999). *A escola e as lógicas de acção*. Porto: Edições ASA.
- ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- AMADO, João (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ANGOTTI, Maristela (2007). *A gestão democrática na educação infantil: favorecendo espaços e tempos para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal*. Comunicação apresentada no IV Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- ARAÚJO, Maria José (2005). “Os adultos trabalham quase tanto como as crianças”. *Revista Comuna*. <http://escolaatempointeiro.blogspot.com/> (Consultado em março de 2010)
- ARROTEIA, Jorge (2008). *Educação e desenvolvimento. Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARROTEIA, Jorge (1998). *Análise social e acção educativa*. (2.ª ed.) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARROTEIA, Jorge C.; PARDAL, Luís A.; MARTINS, António M.; CORREIA, Eugénia (1995). *Reforma Curricular – Uma situação experimental em análise*. (2.ª ed.) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AZEVEDO, Joaquim (2001). *Avenidas da liberdade – Reflexões sobre política educativa*. (3.ª ed.) Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, José Maria (1996). *Os Nós da Rede – O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições ASA.

- AZEVEDO, Mário (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita*. (4.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- BARROSO, João (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em Barroso, João (Org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. 167 – 187.
- BARROSO, João (org.) (2003). *A Escola Pública – Regulação desregulação privatização*. Porto: Edições ASA.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BELFIELD, Clive; LEVIN, Henri (2004) *A privatização da educação – Causas e implicações*. Porto: Edições ASA.
- BELL; Judith (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Kopp (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BOLÍVAR, Antonio (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (Org.). *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA. pp. 157 – 190.
- BOLÍVAR, Antonio (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite; A. Lopes (orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA. pp. 13 -50.
- CANÁRIO, Rui (s.d.). Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior» (http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html) Consultado em setembro de 2017.
- CANÁRIO, Rui; ROLO, Clara; ALVES, Mariana (1997). *A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1.º ciclo – Estudo de caso*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CAREY, Malcolm (2011). *The social work dissertation – Using small-scale qualitative methodology*. Berkshire: McGraw Hill.
- CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo (2011). A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio: aval.pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n.71,

p. 259-282. (<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf> Consultado em julho 2012).

- CASTRO, Dora (2011). Os projetos de intervenção dos diretores de escola: uma construção discursiva a partir das regulações do discurso político-normativo. *Revista Sensos*. Porto: Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. v. 1, n.º 2, pp. 9-28.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (2006, Dezembro 18). Autonomia: Um novo horizonte cultural. *Correio da Educação*, 75, pp. 1- 4.
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1995). *Observatório da qualidade da escola. Guião organizativo, Programa Educação para Todos (PEPT)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994). *Relatório sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário 1989 – 1992*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2008). *Relatório do Estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2009). *Organização do Trabalho Escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico – Actas*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- CORREIA, José Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro - Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- COSTA, Jorge Adelino (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- DELORS, Jacques & al. (1996). Os quatro pilares da educação. In *Educação um tesouro a descobrir*, Porto: Edições ASA. pp. 77 - 88.

- DIEZ, Juan José (1989). *Família-Escola – uma relação vital*. Porto: Editora.
- DUTERCQ, Y. (2000). Será a escola o futuro do sistema educativo? Uma análise política do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. In M. J. Sarmiento (Org.). *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA. pp. 191 - 228.
- ECO, Umberto (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (7ªed). Lisboa: Editorial Presença.
- FERNANDES, Domingos; MARTINS, António Maria; MENDES, António Neto (1997). *Inovação e Resistências Numa Escola Básica Integrada – A Evolução do Sistema Educativo e o Prodep – Estudo de caso*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- FERNANDES, Lúcia (coord.) (2004). *Avaliação do regime de escola a tempo inteiro – Resumo*. Relatório preparado para Secretaria Regional de Educação. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- FERREIRA, Henrique Costa (2007). *Teoria Política, Educação e participação dos professores: a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA.
- FONTOURA, Maria Madalena (2005) “Da Lógica dos Sistemas à Lógica das suas Transformações: A Escola em Construção”. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 5. pp. 56 - 72.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa (et. al) (2005). *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1999) A administração das escolas no Portugal democrático. In *Autonomia – gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (2000). *Documento Orientador das Escolas a Tempo Inteiro*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. (4.ª ed.). Oeiras: Celta.
- GOMES, Cândido (2005). “A Escola de Qualidade Para Todos: Abrindo as camadas da cebola”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf> Consultado em junho de 2009.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia.
- GUERRA, Miguel Santos (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: CRIAP - Edições Asa.

- INSPETÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2008). *As Escolas Face a Novos Desafios*. Lisboa: IGE.
- INSPETÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2009). *Organização do Ano Lectivo 2008/2009 - Relatório Nacional*. Lisboa: IGE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2001). Censos 2001 Resultados Definitivos - Região Autónoma da Madeira. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2011). Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Autónoma da Madeira. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- LIMA, Jorge Ávila. (2002). *Pais e professores – Um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, Jorge Ávila. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Licínio (org.) (2006). *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, Licínio (1991). “Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, pp. 1 – 20.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACHADO, Joaquim; CRUZ, Angélica (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo sem fronteiras*. v. 14, n. 1, p. 173-191 (<http://www.curriculosemfronteiras> Consultado em setembro de 2017).
- MADUREIRA, César; ALEXANDRE, Helena; ANTUNES, Madalena; RODRIGUES, Miguel (2008). *Avaliação das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras*. Lisboa: INA.
- MARTINS, António Maria (1993). *A problemática da juventude em Portugal e as funções da escola enquanto instituição*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MATTHEWS, Peter; KLAVER, Elisabeth; LANNERT, Judith; CONLUAÍN, Gearóid Ó; VENTURA, Alexandre (2009). *Políticas de Valorização do primeiro ciclo do Ensino Básico em Portugal (Avaliação Internacional)*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

(http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=3170&fileName=bilingue_GEPE_portugues_final.pdf Consultado em maio de 2009).

MENDONÇA, Alice; BENTO, António (2009). *As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: O redesenhar do ensino no 1º Ciclo através de um novo modelo educativo*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação realizado em 30 de abril, 1 e 2 de maio de 2009. ([http://www3.uma.pt/alicemendonca/Mendonca,ABento\(1\).pdf](http://www3.uma.pt/alicemendonca/Mendonca,ABento(1).pdf) Consultado em julho de 2017).

MENDES, Neto António (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. vol. 17, núm.2, pp.115-131.

MERRIAN, S. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). *A gestão do sistema escolar – Relatório do sistema escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Relatório Final do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Organização e Distribuição do Serviço Docente nas Escolas*. Lisboa. (<http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/ApresRelatAEC.pdf> Consultado em maio de 2010)

MORGADO, José Carlos; ALVES, Maria Palmira (org.) (2005). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Braga: Centro de Investigação em Educação, Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.

MOURAZ, Ana; VALE, Ana; MARTINS, Jorge (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações - Revista de sociologia*. pp. 123-136.

NÓVOA, António (org.) (1992). *Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

NÓVOA, António (2005). *Evidente mente. Histórias de Educação*. Porto: Edições ASA.

- OCDE (2016). *Tendências transformando a educação 2016*. (<https://www.oecd.org/edu/ceri/Trends-in-Education-2016-Executive-Summary-Portuguese.pdf> Consultado em setembro de 2017)
- PALHARES, José Augusto (2007). *Para uma (nova) formalização da instituição-escola: tensões e contradições entre o escolar e o não-escolar no 1.º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no IV Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- PALHARES, José A. (2008). *Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar*. Lisboa: Atas do XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação. (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10099> Consultado em julho de 2016)
- PARDAL, Luís António; CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PAYET, JP. (1999). A escola e a construção da cidadania. In Manuel Jacinto Sarmento (Org.). *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA. pp. 285 – 296.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- PIRES, Carlos (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º ciclo: O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- PIRES, Carlos (2007). “A Construção de sentidos em Política Educativa – o caso da escola a tempo inteiro”. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. (<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=77> Consultado em maio de 2010).
- PIRES, Carlos (2009). O programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular como instrumento de regulação da política educativa. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, C. Lima, & (Org.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar - Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- PIRES, Carlos (2011). O 1.º ciclo do ensino básico como “problema de política educativa: definição de uma problemática em torno do conceito de “escola a tempo inteiro”. Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade. pp- 197-205.

- PIRES, Carlos (2012). “A “*Escola a Tempo Inteiro*” – *monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização*”. In *Escolas, competição e colaboração: que perspetivas?* VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.109- 119.
- PIRES, Carlos (2014). “A Política de Escola a Tempo Inteiro e a monopolização da educação da criança pela escola”. In A Pires (coord. et. al.) (2014). *Trabalhar (s)em Rede em Educação: dinâmicas de cooperação*. Caparica: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- PIRES, Carlos (s.d.) “A retórica do “*não formal*” e a expansão da “*forma escolar*” da política de escola a tempo inteiro”. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. (<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4364> Consultado em junho de 2016).
- PIRES, Eurico Lemos (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. pp. 27-43.
- PIRES, Eurico Lemos (Et. Al) (1998). *Das comunidades educativas às vizinhanças escolares: estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PIRES, Eurico Lemos (coord) (1993). *Fórum Nacional Escolas Básicas Integradas 93*. Porto: Grupo de projecto SPCE/PEPT/EBI’s.
- PIRES, Eurico Lemos (1989). *Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita*. Porto: Edições ASA.
- PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escola básicas Integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PIRES, Eurico Lemos (1994). *Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal*. In Brasília: Ministério da Educação. pp. 77-94. (<http://www.scribd.com/doc/2684150/Lemos-Pires-Sucesso-escolar> Consultado em junho de 2009)
- PIRES, Eurico Lemos (2000). *Nos meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Editora Celta.
- PIRES, Eurico Lemos (2002). *Da inquietação à quietude: O caso do PIPSE*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- POPKEWITZ, Thomas (2000). O Estado e a Administração da Liberdade nos Finais do Século XX: Descentralização e distinções estado/sociedade civil. In M. J. Sarmiento (Org.). *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA. pp.11 – 66.
- PORTUGAL (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2006). *Estratégia nacional de desenvolvimento sustentável – ENDS 2015*. Lisboa.
- QUEIROZ, M. I. P. (1988) Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5. p. 68-80.
- QUIVY, Raymond.; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.) (2014). *40 Anos de políticas de educação em Portugal Volume I. A construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Edições Almedina. (https://books.google.pt/books?id=Z5h0BQAAQBAJ&pg=PT37&lpg=PP1&focus=viewport&hl=pt-PT&output=html_text Consultado em outubro de 2017).
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.) (2014). *40 Anos de políticas de educação em Portugal Volume II. Conhecimento, atores e recursos*. Coimbra: Edições Almedina. (<https://books.google.pt/books?id=oS-lBQAAQBAJ&lpg=PP1&dq=40%20Anos%20de%20Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Portugal%20-%20Volume%20II&hl=pt-PT&pg> Consultado em outubro de 2017).
- SÁ, Virgínio (2004). Resena de Escola- Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder de Pedro Silva. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17 núm.1. Braga: Universidade do Minho. pp. 211-219.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, Augusto Santos (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, Pedro (2006). Pais-Professores: reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. *Revista Interações*, no.2, pp.268-290. (<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/300> Consultado em julho de 2015).

- SILVA, Pedro (2006). Editorial: Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares. *Revista Interações*, no.2, pp.1-8. (<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/288> Consultado em julho de 2015).
- SILVA, Pedro (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 443- 464 (<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf> Consultado em julho de 2015).
- SOUSA, Liliana (1998). *Crianças (Con)fundidas entre a Escola e a Família – Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen, SILVA, Pedro (orgs.) (2005). *Escola-Família Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- TEODORO, António (2001). *A construção política da educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (1982). *O Sistema Educativo Português situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil.
- VILHENA, Teresa (2000). *Avaliar o extracurricular*. Porto: Edições ASA.
- YIN, Robert (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage

Teses/Dissertações consultadas:

- CASTRO, Dora (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento).
- LIBÓRIO, Helena (2004). *Avaliação das escolas Desenvolvimento organizacional e ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de mestrado, documento policopiado).

- MADAÍL, Celeste (2007). *A Componente de Apoio à Família na Educação Pré-escolar: estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de mestrado, documento policopiado).
- MARTINS, Helena (2007). *Os Municípios e a Educação. Estudo das modalidades de gestão das AEC's*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1 CD-ROM.
- MENDES, António Neto (1995). *Escola Básica Integrada: a “nova” escola e os “velhos” professores – estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de mestrado, documento policopiado).
- MENDONÇA, Alice (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do séc. XX (1994-2000)*. Universidade da Madeira. (Tese de doutoramento).
- NAIA, Fátima (2010). *Escola a tempo inteiro no 1º CEB: o extracurricular escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de mestrado).
- PIRES, Carlos (2012). *A “Escola a Tempo Inteiro” – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa. (Tese de doutoramento).
- SILVA, Alexandre (2012). *A escola a tempo inteiro em Portugal: Um olhar sobre as diferentes conceções na Madeira, Açores e Continente*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de mestrado).
- SOUSA, Maria Teresa (2005). *Jardins de Infância da Rede Pública Entre a Administração Central e Local*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado, documento policopiado).
- VENTURA, Alexandre (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de doutoramento).

Legislação consultada:

Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de abril de 1976.

Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M, de 19 de setembro.

Decreto Legislativo Regional 25/98/M, de 16 de dezembro.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro.

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de agosto, com as alterações produzidas pelo DLR n.º 20/2003/M, de 24 de julho.

Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro, que alterou e/ou revogou os DRR n.º 2/93/M, de 20 de janeiro, DRR n.º 15-A/97/M, de 30 de julho, DRR n.º 24/2001/ de 18 de outubro, e DRR n.º 5/2005/M de 8 de março.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

DL n.º 139/2012 de 5 de julho, e respetivas alterações DL n.º 91/ 2013, de 10 de julho, DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro e DL n.º 17/2016, de 4 de abril.

Decreto-Lei n.º 91/ 2013, de 10 de julho, Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril.

Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro.

Despacho n.º 43/2003, de 25 de junho.

Despacho n.º 37/2002, de 4 de março.

Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho.

Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto.

Despacho n.º 108/2005, de 30 de setembro da RAM.

Despacho n.º 21 440/2005, de 12 de outubro.

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de julho.

Despacho n.º 25/2007, de 13 de setembro.

Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio.

Despacho n.º 178-ALMEI9; Despacho n.º 52/94, de 10 de novembro.

Despacho Conjunto da SREC e SRPF de 23 de novembro de 2006.

Ofício circular n.º 17/98, de 2 de setembro, do Departamento de Educação Básica – ME.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho – Lei da Reforma Veiga Simão.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) e respetivas alterações Lei n.º 115/97 de 19 de setembro e Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Lei n.º 13/1991, de 5 de junho e respetivas alterações Lei n.º 130/1999, de 21 de agosto, e Lei n.º 12/2000, de 21 de junho.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Ofícios Circulares n.º 5.0.0-318/10, de 24 de junho, n.º 5.0.0-116/12, de 01 de agosto, n.º 5.0.0-097/15, de 17 de julho, e n.º 5.0.0-135/2017, de 25 de julho.

Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto - Regime de criação e funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro” na RAM.

Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto – Alteração ao regime de criação e funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro” na RAM.

Portaria n.º 108/2005, de 30 de setembro.

Portaria n.º 256/2016, de 5 de julho

Portaria n.º 220/2017, de 22 de junho.

Parecer n.º 2/2002, do CNE – Parecer sobre “*Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*”.

Parecer n.º 3/2009, do CNE – Parecer sobre “*A proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade*”.

Parecer n.º 5/2016, do CNE – Parecer sobre *Organização da escola e promoção do sucesso escolar*, de junho de 2016.

Sites e blogs consultados:

<http://www.madeira-edu.pt/DRPRE/Escolaatempointeiro/tabid/529/language/pt-PT/Default.aspx>. Última consulta para atualização em julho de 2017

<http://www01.madeira-edu.pt/drpre/ArtiFiles/T324.htm>. Consultado em julho de 2009

<http://www01.madeira-edu.pt/drpre/homefiles/..%5CArtiFiles/T17.htm> Consultado em julho de 2009

<http://terrear.blogspot.com/2009/04/e24-grande-solucao-para-educacao.html> Consultado em abril de 2009

http://confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=410. Consultado em abril de 2009

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_arttext&tlng=pt Consultado em abril de 2009

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_arttext&tlng=pt Consultado em abril de 2009

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf> Consultado em abril de 2009

http://www.capag.info/docs/educac_um%20tesouro_descobr.pdf Consultado em maio de 2009

http://www.lisane.pro.br/DISCIPLINAS/AnaliseFilosofica/Artigos/UnidadeI/Os_Quatro_Pilares_da_Educa%E7%E3o.pdf Consultado em maio de 2009

http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo5/elo5_33.htm Consultado em maio de 2009

<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm> Consultado em 24/05/2009

<http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/Relat.pdf> Consultado em maio de 2009

<http://umbigoaoquadrado.wordpress.com/2007/11/19/o-pacto-educativo-para-o-futuro/>

Consultado em maio de 2009

<http://www.rioei.org/rie34a04.htm> Consultado em maio de 2009

<http://www.aepc.org/entrada/> Consultado em maio de 2009

http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=3170&fileName=bilingue_GEPE_portugues_final.pdf Consultado em maio de 2009

<http://www.rioei.org/rie27a00b.htm> Consultado em junho de 2009

<http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=7176>

Consultado em junho de 2009

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1254> Consultado em junho de 2009

<http://www.min-edu.pt/DEB/docorientbasico.asp> Consultado em junho de 2009

<http://www.scribd.com/doc/2684150/Lemos-Pires-Sucesso-escolar> Consultado em junho de 2009

<http://www.jornaldamadeira.pt/not2008.php?Seccao=14> Consultado em junho de 2009

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf> Consultado em junho de 2009

www.olhodefogo.blogspot.com Consultado em junho de 2009

<http://escolaatempointeiro.blogspot.com/> Consultado em março de 2010

http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=14&fileName=relatorio_final.pdf

Consultado em março de 2010

(<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=77> Consultado em março de 2010

<http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/Dp16.pdf> Consultado em maio de 2010

http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Documents/ApresRelat_AEC.pdf Consultado em maio de 2010

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf> Consultado em julho 2012.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10099> Consultado em julho de 2016.

<http://www02.madeira-edu.pt/drpri/main/pesquisar/tabid/186/ctl/ReadInformcao/mid/704/InformacaoId/17365/UnidadeOrganicaId/3/Default.aspx> Consultado em agosto de 2017

http://www02.madeira-edu.pt/Portals/2/Documentos/DocumentosETIs/ETI_4.Descruza%20V2.pdf Consultado em agosto de 2017

<http://www.prof2000.pt/users/lpitta/de-2/oedc-resumo.htm#Toc441412598> Consultado em julho 2017

http://www02.madeira-edu.pt/Portals/2/Documentos/DocumentosETIs/ETI_4.Descruza%20V2.pdf Consultado em outubro 2017

ANEXOS

Anexo I – Grelha de codificação das entrevistas

N.º	Entrevistados	Género	Idade	Formação profissional	Situação profissional	Anos em regime duplo	Anos em ETI	Códigos/ Siglas
1	1.ª Diretora da ETI	Feminino	56	Professora do 1.º CEB	Aposentada	33	2	DIR1
2	2.ª Diretora da ETI	Feminino	54	Professora do 1.º CEB	Quadro de escola	30	4	DIR2
3	Professora titular	Feminino	53	Professora do 1.º CEB	Quadro de escola	30	4	PT1
4	Professora titular	Feminino	34	Professora do EB com variante...	Quadro de escola	8	4	PT2
5	Professora titular	Feminino	50	Professora do 1.º CEB	Quadro de escola	27	4	PT3
6	Professora titular	Feminino	38	Professora do EB com variante...	Quadro de zona pedagógica	12	4	PT4
7	Professora AEC	Feminino	36	Professora do EB com variante...	Quadro de zona pedagógica	2	4	PAEC1
8	Professor AEC	Masculino	37	Professor do EB com variante...	Quadro de zona pedagógica	3	4	PAEC2
9	Assistente operacional	Feminino	42	Curso de auxiliar de ação educativa	Quadro de escola	0	4	AO1
10	Assistente operacional	Feminino	55	Curso de auxiliar de ação educativa	Quadro de escola	29	4	AO2
11	Assistente operacional	Feminino	57	Curso de auxiliar de ação educativa	Quadro de escola	30	4	AO3
12	Mãe e representante dos encarregados de educação	Feminino	39	Licenciatura	Trabalhadora por conta própria	3	1	REE
13	Mãe e encarregada de educação	Feminino	36	Ensino secundário completo	Trabalhadora em empresa privada	2	2	EE1
14	Mãe e encarregada de educação	Feminino	37	Ensino secundário completo	Trabalhadora em empresa privada	2	2	EE2
15	Mãe e encarregada de educação	Feminino	39	Ensino secundário completo	Trabalhadora da administração pública	3	1	EE3

Anexo II – Guiões de Entrevista

Guião de Entrevista: Diretoras da escola

A) Dados Pessoais:

1. Idade:
2. Formação profissional:
3. Situação profissional:
4. Formação para exercício de cargos de direção:
5. Anos de experiência em cargos de direção:
6. Anos de experiência em escolas de regime normal ou duplo:
7. Anos de experiência em escolas a tempo inteiro:

B) Coordenação pedagógica e administrativa

1. Quantos elementos compõem a direção?
2. Como foi constituída a direção?
3. Que tarefas desempenham os elementos da direção?
4. Que diferenças encontra na liderança de uma escola de regime duplo e de uma a tempo inteiro?
5. Que implicações teve o facto de o cargo de Diretora ser exclusivamente dedicado às tarefas de organização e coordenação pedagógica e administrativa da escola? (Pais, alunos, professores)

C) Processo de construção de Escola a Tempo Inteiro

1. Quando mudou de regime de funcionamento?
2. Porque razão a escola mudou de regime de funcionamento? (Houve candidatura? Foi obrigatório/imposto? Partiu de que necessidades/características? Porque razão foi das últimas a adotar este regime?)
3. Como decorreu o processo de implementação do regime a Tempo Inteiro?
4. Como foi estabelecido o horário da escola?
5. Existe alguma rede de apoio? Instituições, parcerias estabelecidas que contribuam para o funcionamento quotidiano da escola?
6. Que diferenças se destacam na rotina após a implementação do modelo ETI?

7. As refeições são financeiramente suportadas por quem?

D) Mudanças organizativas com a implementação do regime ETI – organização e funcionamento

1. Que recursos humanos foram necessários para acompanhar este alargamento de horário?
2. O pessoal não docente tem formação especializada? Formação contínua?
3. Como foi feita a distribuição de horários curriculares e de enriquecimento curricular? Existem critérios definidos?
4. Qual a oferta de atividades de enriquecimento curricular na escola?
5. Estas atividades são da responsabilidade de quem?
6. Como reagiram os professores a esta mudança?
7. Como caracteriza a atitude/postura dos docentes desde a implementação deste modelo de funcionamento?
8. Ocorreram mudanças ao nível do ambiente/clima de escola?

E) Trabalho colaborativo

1. Regista diferenças no trabalho colaborativo entre docentes, na preparação de trabalho em comum, na articulação entre os docentes das atividades curriculares e das de enriquecimento curricular?
2. Denota maior incidência/mais enfoque, no trabalho do Conselho Escolar, sobre as competências a desenvolver nos alunos?
3. Realizaram alguma avaliação sobre a implementação deste modelo de funcionamento na vossa escola?

F) Importância do modelo de funcionamento ETI para os pais/famílias dos alunos

1. Que importância tem este modelo de funcionamento de escola para os pais/famílias dos alunos?
2. Os pais/famílias participaram na implementação do modelo ETI? Como?
3. A participação/envolvimento dos pais no desenvolvimento e consolidação do modelo de funcionamento ETI é diferente?

G) Comportamento/atitude e competências dos alunos

1. Denotam-se diferenças no comportamento e atitudes dos alunos?

2. Que capacidades evidenciam os alunos após a implementação do modelo ETI?
3. Os alunos revelam a aquisição de outras competências decorrente da frequência deste modelo de funcionamento de escola? Quais?
4. O facto de os alunos terem acesso a uma oferta alargada de experiências em diversas áreas do conhecimento potencia as suas aprendizagens nas áreas curriculares?
5. Que expectativas têm os professores em relação aos alunos que frequentam este modelo de escola?
6. A frequência do horário cruzado (turmas com atividades curriculares de manhã e de enriquecimento curricular à tarde e vice-versa) tem influência no rendimento dos alunos?
7. Considera que há mais sucesso desde a implementação do modelo ETI? Os alunos têm mais sucesso? A escola tem mais sucesso? Ou não?

H) Dificuldades/constrangimentos do modelo ETI

1. Que dificuldades e/ou constrangimentos sentiu na implementação e organização da ETI?

I) Vantagens do modelo ETI

1. Que vantagens encontra no desenvolvimento deste modelo?

Tem mais alguma consideração a fazer sobre o assunto que não lhe tenha sido colocada?

Guião de Entrevista: A docentes da escola
--

A) Dados Pessoais:

1. Idade:
2. Formação profissional:
3. Situação profissional:
4. Formação contínua:
5. Anos de experiência em escola de regime normal ou duplo:
6. Anos de experiência em Escola a Tempo Inteiro:

B) Coordenação Pedagógica e Administrativa

1. O que mudou na coordenação desta escola?
2. Que implicações teve o facto de o cargo de Diretora ser exclusivamente dedicado às tarefas de organização e coordenação pedagógica e administrativa da escola? (Pais, alunos, professores)

C) Processo de construção de Escola a Tempo Inteiro

1. Qual é a sua opinião face à ETI?
2. O que mudou com este modelo de funcionamento?
3. Como decorreu o processo de implementação do regime a Tempo Inteiro?
4. Estabeleceram parcerias com quem trabalham habitualmente?
5. Que recursos da comunidade utilizam no quotidiano?
6. Que diferenças se destacam na rotina após a implementação do modelo ETI?

D) Mudanças organizativas com a implementação do regime ETI – organização e funcionamento

1. Como foi feita a constituição das turmas e a distribuição dos horários de atividades curriculares e de enriquecimento curricular? Foram criados critérios? (RI, PCE?)
2. Qual a oferta de atividades de enriquecimento curricular na escola?
3. Como caracteriza a atitude/postura dos docentes desde a implementação deste modelo de funcionamento?
4. Ocorreram mudanças ao nível do ambiente/clima de escola?

5. Regista diferenças no trabalho colaborativo entre docentes que lecionam à mesma turma na preparação de trabalho em comum, na articulação entre os docentes das atividades curriculares e das de enriquecimento curricular?
 6. Procuram que exista sequencialidade nos conteúdos e diversidade nas atividades, nos materiais e nas dinâmicas de aula?
 7. Denota maior incidência/mais enfoque, no trabalho do Conselho Escolar, sobre as competências a desenvolver nos alunos?
 8. Realizaram alguma avaliação sobre a implementação deste modelo de funcionamento na vossa escola?
- F) Importância do modelo de funcionamento ETI para os pais/famílias dos alunos
1. Que importância tem este modelo de funcionamento de escola para os pais/famílias dos alunos?
 2. Os pais/famílias participaram na implementação do modelo ETI? Como?
 3. A participação/envolvimento dos pais no desenvolvimento e consolidação do modelo de funcionamento ETI é diferente?
- G) Comportamento/atitude e competências dos alunos
1. Existiram alterações de comportamento por parte dos alunos ao nível da disciplina, de valores e de atitudes com a mudança de regime de funcionamento?
 2. Os alunos têm melhor desempenho após esta mudança de modelo de funcionamento da escola?
 3. Que capacidades evidenciam os alunos após a implementação do modelo ETI?
 4. Os alunos revelam ter adquirido outras competências (transversais) decorrentes da frequência deste modelo de funcionamento de escola? Quais?
 5. O facto de os alunos terem acesso a uma oferta alargada de experiências em diversas áreas do conhecimento potencia as suas aprendizagens nas áreas curriculares?
 6. Que expectativas têm os professores em relação aos alunos que frequentam este modelo de escola?

7. A frequência de horário cruzado (turmas com atividades curriculares de manhã e de enriquecimento curricular à tarde e vice-versa) tem influência no rendimento dos alunos?
8. Considera que há mais sucesso desde a implementação do modelo ETI? Os alunos têm mais sucesso? A escola tem mais sucesso? Ou não?

H) Dificuldades/constrangimentos do modelo ETI

1. Que dificuldades e/ou constrangimentos sentiu na implementação e organização da ETI?

I) Vantagens do modelo ETI

1. Que vantagens encontra no desenvolvimento deste modelo?

Tem mais alguma consideração a fazer sobre o assunto que não lhe tenha sido colocada?

Guião de Entrevista: A assistentes operacionais da escola
--

A) Dados Pessoais:

1. Idade:
2. Formação profissional:
3. Situação profissional:
4. Formação contínua:
5. Anos de experiência em Escola a Tempo Inteiro:

B) Coordenação Pedagógica e Administrativa

1. O que mudou na coordenação desta escola?
2. Que implicações teve o facto de o cargo de Diretora ser exclusivamente dedicado às tarefas de organização e coordenação pedagógica e administrativa da escola? (Pais, alunos, professores, AO)

C) Processo de construção de Escola a Tempo Inteiro

1. Qual é a sua opinião face à ETI?
2. O que mudou com este modelo de funcionamento?
3. Como decorreu o processo de implementação do regime a Tempo Inteiro?
4. Estabeleceram parcerias com quem trabalham habitualmente?
5. Que recursos da comunidade utilizam no quotidiano?
6. Que diferenças se destacam na rotina após a implementação do modelo ETI?

D) Mudanças organizativas com a implementação do regime ETI – organização e funcionamento

1. Que funções desempenha nesta escola? Que tarefas diárias são da sua responsabilidade ?
2. Qual a oferta de atividades de enriquecimento curricular na escola?
3. Como caracteriza a atitude/postura dos AO desde a implementação deste modelo de funcionamento?
4. Ocorreram mudanças ao nível do ambiente/clima de escola?
5. A Diretora ou os docentes falam consigo sobre as competências a desenvolver nos alunos?

6. Realizaram alguma avaliação sobre a implementação deste modelo de funcionamento na vossa escola?

F) Importância do modelo de funcionamento ETI para os pais/famílias dos alunos

1. Que importância tem este modelo de funcionamento de escola para os pais/famílias dos alunos?
2. Os pais/famílias participaram na implementação do modelo ETI? Como?
3. A participação/envolvimento dos pais no desenvolvimento e consolidação do modelo de funcionamento ETI é diferente?

G) Comportamento/atitude e competências dos alunos

1. Existiram alterações de comportamento por parte dos alunos ao nível da disciplina, de valores e de atitudes com a mudança de regime de funcionamento?
2. Os alunos têm melhor desempenho após esta mudança de modelo de funcionamento da escola?
3. Que capacidades evidenciam os alunos após a implementação do modelo ETI?
4. Os alunos revelam ter adquirido outras competências (transversais) decorrentes da frequência deste modelo de funcionamento de escola? Quais?
5. A frequência de horário cruzado (turmas com actividades curriculares de manhã e de enriquecimento curricular à tarde e vice-versa) tem influência no rendimento dos alunos?

H) Dificuldades/constrangimentos do modelo ETI

1. Que dificuldades e/ou constrangimentos sentiu na implementação e organização da ETI?

H) Vantagens do modelo ETI

1. Que vantagens encontra no desenvolvimento deste modelo?

Tem mais alguma consideração a fazer sobre o assunto que não lhe tenha sido colocada?

Guião de Entrevista: A encarregados de educação e representante da Liga de Pais
--

A) Dados Pessoais:

- i. Idade:
- ii. Sexo:
- iii. Grau de parentesco com o aluno:
2. Escolaridade:
3. Situação profissional:

C) Processo de construção de Escola a Tempo Inteiro

1. Qual é a sua opinião face à ETI?
2. Os pais/famílias foram consultados quanto à implementação do regime de funcionamento a tempo inteiro nesta escola?
3. Como se posicionaram? A favor ou contra o modelo ETI?
4. Existiam necessidades específicas nesta comunidade para a adoção deste modelo?
5. O que mudou com este modelo de funcionamento?

D) Mudanças organizativas com a implementação do regime ETI – organização e funcionamento

1. Conhece todos os docentes que lecionam à turma do seu educando? Tem contacto com todos os professores?
2. Como considera a oferta de atividades de enriquecimento curricular da escola?
3. O que pensa sobre os horários da escola?
4. Os pais pagam por algum serviço na escola? (refeição, atividades de enriquecimento curricular, ocupação de tempos livres, transporte?)
5. Foi realizada alguma avaliação sobre a implementação do modelo de funcionamento a tempo inteiro na escola em que tivessem solicitado a opinião dos pais/famílias dos alunos?

F) Importância do modelo de funcionamento ETI para os pais/famílias dos alunos

6. Que importância tem este modelo de funcionamento de escola para os pais/famílias dos alunos?
7. Os pais/famílias participam no quotidiano da escola? Reuniões, atividades, projetos, iniciativas?
8. Os pais/famílias estão constituídos em Liga de Pais? Quando foi criada a Liga de Pais?
9. Como é a participação dos encarregados de educação na Liga de Pais?
10. A opinião dos pais é considerada na tomada de decisões na escola?
11. A participação/envolvimento dos pais é diferente da que mantinham na escola de regime duplo?

B) Coordenação Pedagógica e Administrativa

1. Que diferenças encontra na direção da ETI relativamente à escola de regime duplo?
2. Em situações de problemas, dúvidas, necessidade de contactar a escola, a quem se dirige?
3. Há disponibilidade, por parte da escola, para ouvir os pais? Sentem-se apoiados? A escola solicita, regularmente, a participação dos pais?

G) Comportamento/atitude e competências dos alunos

1. O seu educando frequenta as atividades de enriquecimento? Quais? Usufrui da refeição?
2. Existiram alterações de comportamento por parte do seu educando ao nível da disciplina, de valores e de atitudes com a mudança de regime de funcionamento?
3. O seu educando tem melhor desempenho após esta mudança de modelo de funcionamento da escola?
4. O seu educando adquiriu outras competências (transversais) decorrentes da frequência deste modelo de funcionamento de escola? Quais?
5. O facto de ter acesso a uma oferta alargada de experiências em diversas áreas do conhecimento facilitou as suas aprendizagens do seu educando nas áreas curriculares?

6. A frequência de horário cruzado (turmas com atividades curriculares de manhã e de enriquecimento curricular à tarde e vice-versa) tem influência no rendimento do seu educando?
7. O seu educando teve mais sucesso desde a implementação do modelo ETI?
A escola tem mais sucesso?

H) Dificuldades/constrangimentos do modelo ETI

8. Houve dificuldades e/ou constrangimentos na implementação e organização da ETI?

I) Vantagens do modelo ETI

9. Que vantagens encontra no desenvolvimento do modelo de ETI?

Tem mais alguma consideração a fazer sobre o assunto que não lhe tenha sido colocada?

Anexo III – Grelha de análise vertical das entrevistas

Dimensões de Análise	Categorias	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas
Mudanças organizacionais	I - Organização e funcionamento da ETI	A	A.1. Recursos humanos	<p>“O dobro dos professores por turma e quase o dobro dos assistentes operacionais também” (DIR1)</p> <p>“Os professores beneficiaram bastante com esta medida, a maioria dos das AEC na região são contratados que jamais estariam colocados se não existisse ETI. Na nossa escola até temos vários colegas das AEC que já vincularam também e por cá permanecem. Acredito que houve mais vagas nos quadros de zona e de escola por causa da ETI” (DIR2)</p> <p>“Foi a maneira de mudar dos serviços gerais para uma profissão mais interessante. Também gostava do que fazia no infantário mas eu sempre pensei que quando houvesse concurso para assistente operacional me candidatava. E consegui ficar, fiz formação, foi muito interessante e agora trabalho com as sras. educadoras e com os meninos dentro das salas e com os professores também e continuo a aprender muito todos os dias.”(AO1)</p>
			A.2. Experiência profissional	<p>“Os docentes titulares são professores que têm, na sua maioria, bastante experiência, são os mais velhos e alguns dos que vincularam com dois ou três anos de serviço em escolas mais pequenas mas que vieram para aqui logo no ano em que esta abriu.” (DIR1)</p> <p>“Os titulares que vinham das escolas pequeninas não tinham experiência de ETI, mas com os colegas que chegaram e o contacto com outros diretores e professores fez com que tudo se ultrapassasse. Nós fomos já das últimas escolas a entrar em ETI e por isso muitos amigos alertavam para alguns problemas que podiam ocorrer. Foi uma aprendizagem para todos.” (DIR2)</p> <p>“Foi a ETI que fez com que muitos vinculassem mais cedo, houve muitas oportunidades” (PAEC2)</p>
		B	B.3. Direção	<p>“A primeira Diretora foi Diretora da escola amarela durante décadas, e essa experiência foi muito importante na condução do processo. Só mesmo ela é que poderia levar um projeto destes por diante, ninguém mais tinha esta capacidade porque sempre foi muito persistente, não desistiu,” (DIR2)</p> <p>“A experiência de direção é muito relevante, em especial para unir as pessoas em torno de um projeto que queríamos que tivesse sucesso. Ela atribuía algumas tarefas aos outros professores de maneira a responsabilizá-los também pelos projetos e para que tivessem noção de tudo o que era necessário fazer para se construir um projeto.” (PT2)</p> <p>“Fiz questão de convocar sempre todos os professores para as reuniões de Conselho Escolar. De repente teve que começar a funcionar como um órgão onde passaram a estar vinte e tal pessoas...antigamente éramos 5 já com a colega do apoio, tudo se decidia</p>

				<p>num instantinho. Sim porque os professores das AEC e os dos gabinetes também são convocados; fazem parte da escola e a escola é de todos, por isso todos contribuem para o dia-a-dia.” (DIR1)</p> <p>“A Diretora responde por tudo”. (PT2)</p>
		B.2. Formação especializada		<p>“Para os diretores houve algumas reuniões e esclarecimento, momento de partilha em sessões organizadas pela SRE”. (DIR1)</p> <p>“Poder ter professores de música, de inglês, de educação física, de informática para os nossos filhos é muito bom e eles adoram estes professores porque vão às salas durante as aulas curriculares e depois estão com eles novamente nas AEC. O meu filho mais velho só teve estas disciplinas no 2.º ciclo” (EE2)</p> <p>“É uma mais-valia enorme contar com colegas das expressões, de inglês, colegas com formação em TIC e nas bibliotecas escolares faz toda a diferença, até para nós (professores) que aprendemos imenso com eles porque trocamos muitas atividades, pedimos opiniões, fazemos projetos em conjunto para desenvolver ora na aula ora na AEC ou na OTL. Quanto mais para os alunos que têm a oportunidade de ter estas atividades com especialistas” (PT1)</p> <p>“Estes professores puderam trabalhar estes anos todos na sua área, não é o 2.º ciclo mas é a sua área. Também fazem apoio educativo e OTL mas mesmo o OTL, tentámos diversificá-lo para não ser mais do mesmo mas um professor de educação física tem sempre mais apetência para jogos em equipa no pátio do que qualquer outro.” (PT3)</p> <p>“Formação contínua em áreas específicas para os professores dos Gabinetes” (PAEC1)</p> <p>“Formação para auxiliar de ação educativa e que todos os anos vamos renovando, fazemos mais umas horas de formação” (AO2)</p>
		C	C.1. Rotinas/horários	<p>“Essa foi a maior mudança, passar o dia todo na escola, ter atividades de manhã e à tarde aulas. Eles estavam habituados a estar na escola só de manhã, no 1.º e no 2.º ano e quando mudaram para aqui no 3.º ano foi complicado, logo no início. A professora dizia que da parte da tarde, a seguir ao lanche, eles rendiam pouco, estavam cansados porque estavam na escola desde as 8:30. O meu filho vinha à hora que eu ia para o trabalho e à tarde só terminava à 18:30. Era duro mas tinha que ser assim, já no infantário ele ia muito cedo.” (EE2)</p> <p>“Os pais até entenderam que tinham que ser os 1.º e 2.º a ficarem com as atividades curriculares de manhã porque eram os mais pequeninos mas houve contestação, principalmente quando surgia algum problema entre os miúdos, geralmente era de tarde.” (DIR1)</p> <p>“É um exagero o número de horas que estes alunos estão dentro de uma escola, muitos deles entram mesmo às 8:30 e saem às 18:30, são 10 horas... ninguém trabalha 10 horas nos seus trabalhos, nem os pais... bem sei que depois têm o tempo da deslocação mas é demais para crianças destas idades.” (PT1)</p>

			<p>C.2. Parcerias educativas / comunidade educativa</p> <p>“Os transportes das crianças que vêm das serras de... e para as crianças da Unidade são assegurados numa das freguesias pela própria junta e no caso de outra pela carrinha da associação cultural e desportiva de...” (DIR2)</p> <p>“Há envolvimento da escola com os parceiros “vizinhos” da escola como o clube desportivo do qual utilizamos as instalações em diversas ocasiões, projetos no âmbito do desporto escolar e da expressão físico-motora” (PT1)</p> <p>“Com a PSP uma grande articulação principalmente na educação rodoviária porque estas crianças têm dificuldades a andar na rua, a pé e em saber e respeitar as regras dos peões. Também já fizemos sessões de sensibilização aos pais, com a PSP e a festa do dia do pai também teve a colaboração dos agentes...” (PT4)</p> <p>“A Câmara Municipal... a Casa do Povo que tem o centro de dia para idosos e trabalhamos muito com eles, vamos lá fazer visitas, apresentações e os que têm maior mobilidade vêm à escola trabalhar connosco na expressão plástica, nas comemorações de algumas datas, na musical.” (PT2)</p>
		D	<p>D.1. Distribuição de serviço docente</p> <p>“Há critérios na legislação e sempre os cumprimos a não ser alguma exceção de uma colega em redução para amamentação. Os mais velhos e que vieram das escolas pequenas foram titulares, a colega que dava apoio educativo lá também ficou com turma porque já tinha vários anos de serviço e ainda entraram mais dois professores que escolheram de acordo com a graduação.” (DIR1)</p> <p>“Os professores colocados para as AEC já eram um de 2.º ciclo de variante de inglês e outro colega que tinha experiência nas TIC noutra escola. Foi fácil porque os dos Gabinetes já trabalhavam connosco nas outras escolas e continuaram. E temos uma professora bibliotecária que faz um trabalho espetacular com os miúdos.” (DIR2)</p> <p>“Alguns professores não ficaram satisfeitos por ficar nas AEC, consideraram que era por um período e assim que tivessem oportunidade iriam para onde pudessem assegurar uma turma. Era emprego garantido e isso era bom mas as AEC não lhes diziam muito porque apanhavam os miúdos já cansados às vezes ao fim do dia, os OTL eram uma “ginástica” para que se portassem bem e a ambição da maioria era serem titulares. Os das expressões e o de inglês é que estão sempre na sua área e por isso não se queixam.” (PT2)</p>
			<p>D.2. Oferta de AEC e de OTL</p> <p>“Desde o início nas AEC mantivemos as áreas que a SRE determinou, com a diferença que a expressão musical foi, desde sempre, cavaquinho porque o professor é um mestre e os miúdos adoram. Todos os alunos tocam. As OTL atribuímos a projetos nossos, alguns que já eram trabalhados no PE da escola antiga mas que fazia sentido desenvolvermos mais como a educação ambiental, o espírito solidário, a amizade” (DIR1)</p> <p>“Na expressão físico-motora passámos a ter natação que não existia e é uma oportunidade para a maioria</p>

				<p>destes alunos. Alguns nunca tinham ido à piscina.” (PAEC1)</p> <p>“Por vezes está na AEC e continua com o grupo para um tempo de OTL e, pode haver alguma continuidade para terminar um trabalho, em especial se se tratar de expressão plástica mas é esporádico. A orientação da Diretora e do Conselho Escolar é que não seja “mais do mesmo” por isso planeamos os tempos de maneira diferente E os alunos sabem a diferença entre a AEC e o OTL. Há planeamento sim, há projetos elaborados por nós que têm vindo a ser melhorados.” (PAEC2)</p> <p>“No próximo ano vamos ter nas AEC e nos OTL algo ainda mais bem pensado no que respeita à educação ambiental e às ciências. Estamos a criar uma AEC que seja direcionada para aí porque os alunos adereem muito bem e é uma área em que esta escola tem que apostar. Já falámos com a escola secundária para haver mais articulação e podermos ir ao laboratório com o apoio de um professor de lá.” (PT2)</p> <p>“As salas específicas para as AEC são ótimas, cada uma tem materiais próprios, tem uma decoração da atividade que vai sendo feita com os alunos de todas as turmas e vai evoluindo ao longo do ano. É importante mudar de espaço para não se associar a AEC a mais uma aula, fá-los ter mais interesse pelas AEC.” (PT3)</p> <p>“Há também um sentimento de identificação do professor com o espaço que é de todos mas é também um pouco mais seu, tal como acontece com os titulares de turma que, apesar de partilharem uma sala, durante um período do dia, aquele é o seu espaço. Assim ocorre para os de inglês, de TIC, de expressão musical e plástica” (PAEC2)</p> <p>“Há uma vantagem na utilização da sala da curricular por duas turmas, os alunos sabem que têm que a deixar organizada e arrumada para a turma que vem a seguir” (PT4)</p>
			D.3. Ambiente/ clima de escola	<p>“De início não foi fácil para as pessoas conjugarem os horários e tantos alunos nos espaços comuns ao mesmo tempo, uns a entrar e outros a sair das aulas. Gerou-se alguma confusão, mesmo para os adultos. Depois percebemos que tínhamos que fazer ajustes para que não houvesse atropelos e as pessoas tinham que colaborar entre si.” (DIR1)</p> <p>“Houve motivação porque o corpo docente era variado, gente muito nova e gente com muita experiência que se entenderam muito bem, todos perceberam que podiam aprender uns com os outros e isso foi muito benéfico. O clima de escola é bom” (DIR2)</p> <p>“Os alunos estranharam e “perderam-se” numa escola tão grande. Tivemos problemas de comportamento com miúdos que nunca tinham dado problemas” (PT1)</p> <p>“Os pais participam nas nossas reuniões, ainda que gostássemos que viessem mais e trouxessem mais ideias mas o ambiente é bom. Os que não vêm dizem que confiam em nós e se precisarmos de ajuda estão sempre disponíveis. Há confiança boa relação entre os pais.” (REE)</p>

			D.4. Avaliação da implementação do modelo na escola	<p>“Não fizemos formalmente um documento sobre a avaliação, como um relatório” (DIR2)</p> <p>“Fazíamos pontos de situação a pedido da SRE e balanços em reuniões mensais com a delegação escolar. Com a Delegação temos grande proximidade por isso as reuniões eram momentos formais mas estávamos sempre em contacto permanente, qualquer problema era resolvido de imediato.” (DIR1)</p> <p>“Nas reuniões de Conselho Escolar fizemos levantamentos do que correu bem e mal, acho que por período letivo, era necessário até para tomar decisões para o período seguinte de coisas a alterar, ou logo para a semana seguinte.” (PT2)</p>
	II – Organização pedagógica	E	E.1. Articulação entre atividades curriculares /AEC	<p>Cada vez mais há esse à vontade de os professores articularem porque perceberam que é muito benéfico. Por vezes numa atividade da AEC eles entendem muito melhor aquilo que estivemos a trabalhar na aula mas ali é relacionado com atividades mais lúdicas, jogos, e é apresentado por outro professor que tem outra forma de explicar.” (PAEC1)</p> <p>“Principalmente as datas festivas e as visitas de estudo são sempre trabalhadas em articulação.” (PT1)</p> <p>“Existe uma excelente articulação /colaboração entre todos os docentes de todos os níveis de ensino” (PAEC2)</p> <p>“O conhecimento que temos do trabalho uns dos outros ajuda, trabalhamos juntos há, pelo menos, 4 anos” (PT3)</p>
			E.2. Integração da diversidade dos saberes	<p>“Há turmas e professores com quem é muito fácil fazer esse entrosamento, desenvolver projetos que conjuguem os saberes das várias áreas.” (PAEC1)</p> <p>Os projetos curriculares têm tudo o que queremos fazer ou vamos fazendo ao longo do ano e planeamos de maneira a integrar vários saberes das várias áreas.” (PT3)</p> <p>“Também há um aspeto importante que tem que ver com as dúvidas sobre quais as dificuldades ou comportamentos de uma criança e a observação de outros professores é benéfica para a identificação de algo em que seja preciso intervir.” (PT2)</p>
	III - Participação dos pais e das famílias	F	F.1. Importância do modelo para a família	<p>“Toda! As famílias aqui em [localidade] só tinham um ATL que funcionava num espaço muito reduzido, não havia outras respostas. As crianças ou tinham avós ou então tinham que ficar com amas que na maioria da vezes eram as vizinhas que não trabalhavam ou que já estavam aposentadas porque os pais não podem deixar de trabalhar. É raro haver um pai ou uma mãe que não trabalhe hoje em dia. Só se estiver desempregado.” (DIR1)</p> <p>“Algumas crianças iam ao conservatório mas isso até era mais a partir do meio da tarde, agora vão ao fim do dia ou vão logo de manhã porque esse horário é articulado com a escola.” (DIR2)</p> <p>“A maior segurança para as famílias é saber que os filhos estão na escola, em qualquer nível de ensino. Por isso, estarem ocupados com atividades interessantes, terem professores sempre com eles e</p>

				<p>ainda mais a alimentação assegurada é um verdadeiro descanso.” (EE1)</p> <p>“Agradecemos ao governo ter criado uma escola assim aqui na Madeira porque não temos outras despesas, só os livros e o material escolar. Eu cá não podia pagar outras atividades fora, Ela teria que ficar uns dias em casa da minha vizinha ou da avó que já é velhinha e que para mim era uma preocupação.” (EE3)</p> <p>“Eu não tenho familiares na Madeira porque vim para cá trabalhar sozinha e o meu filho já nasceu cá. Por isso, desde os 4 meses o meu filho esteve no infantário. Quando mudou para a escola do 1.º ciclo foi uma dor de cabeça tentar arranjar quem ficasse com ele durante a tarde. Felizmente tenho um horário na escola que me permitiu ter algumas tardes livres e nas outras ele ficava com pessoas amigas mas era sempre uma sobrecarga para elas que até tentavam ajudar-me o melhor que podiam. A partir da ETI está tudo ótimo, vou busca-lo mais cedo sempre que posso, depois das AEC e assim vivemos melhor, temos tempo para tudo.” (PAEC1)</p> <p>“É importante para as famílias porque garantiu o tempo e as refeições mas há pais que se demitem um pouco do seu papel, estão o dia todo sem os filhos e mesmo com a oportunidade de os ir buscar mais cedo não vão. Esta realidade existe e é preocupante.” (REE)</p> <p>“Hoje há pouco tempo de qualidade passado entre pais e filhos; ao fim do dia o tempo que resta é pouco e mesmo os fins de semana, com os afazeres que todos temos, nem sempre se dá a atenção devida ao que é mais importante e faz falta a estas crianças.” (PT1)</p>
			F.2. Solicitação/ Iniciativa dos pais	<p>“Há pouca iniciativa de cada um individualmente. Há pessoas muito participativas e pais que se voluntariam para tudo. Alguns até trazem ideias para atividades e para virem à escola mas há muitos que quase temos que os convocar. Às reuniões de turma e da escola comparecem e alguns pais trabalham na comunidade envolvente e dão algumas sugestões sobre atividades a fazer, principalmente se sabem de algo que vai acontecer ou que as empresas ou serviços onde trabalham estiverem envolvidos.” (REE)</p> <p>“A representante dos pais é incansável a fazer propostas à escola, trabalha muito com a Diretora sobre atividades que se podem tentar desenvolver com a Câmara Municipal, e envolve muito os pais, tenta responsabilizá-los quando há problemas, envia informação constantemente mas há sempre aqueles a quem não se consegue chegar. Até participam se for preciso uma ajuda ao fim de semana para preparar uma atividade ou mesmo com auxílio financeiro, dinamizam atividades na comunidade e angariam o que é preciso.” (PT4)</p> <p>“A escola é aberta e creio que toda a gente sabe disso, e acho que até se sentem muito bem quando cá vêm fazer algumas atividade ou nas festas de final de período e de ano mas não são muito participativos.” (AO3)</p>

Competências dos alunos	IV – Comportamentos/ atitudes e aprendizagens dos alunos	G	G.1. Atitudes	<p>“Hoje em dia há mais respeito pelo outro, mais tolerância mas logo no início não, os alunos tiveram dificuldade em gerir as suas relações num espaço tão grande” (DIR2)</p> <p>“Cuidado com algo que tem que ser preservado, aprenderam a ter.” (DIR1)</p> <p>“Equilíbrio” (PT3)</p> <p>“Educação para com todos os mais novos, os mais velhos e com os adultos” (PT4)</p> <p>“Têm mais “jogo de cintura”, aprenderam a ceder e a negociar os seus interesses numa escola grande, com muitos alunos” (PT2)</p> <p>“O Conselho Escolar encontra-se muito focalizado no desenvolvimento das competências sociais a desenvolver nas suas crianças e alunos” (PAEC2)</p>
			G.2.Valores	<p>“Cidadania, partilha, entreajuda que é curioso ver entre os mais pequenos da Pré e os do 1.º ciclo e também nas AEC, alguns dos alunos que normalmente ajudam os que têm mais dificuldades na sala de aula, depois também têm esse sentido de ajuda e de responsabilidade nas AEC e, por vezes, aí os outros colegas não precisam dessa ajuda porque até são melhores mas sente-se que os alunos se aproximaram pela ajuda e q até trocam de papeis” (DIR 2)</p> <p>“Respeito, tolerância” (DIR1)</p> <p>“Igualdade, coesão no sentido do trabalho em equipa” (PAEC1)</p> <p>“Autonomia em quase tudo, desde a ida às atividades desportivas, trocar de roupa, tomar banho, tomar conta das suas coisas, a ida ao refeitório almoçar e lanchar que era coisa que não tinham na escola pequenina, com tabuleiro para arrumar, ir buscar água, ir pedir para repetir. Na preparação de uma atividade com um professor que está noutra sala, têm que se desenrascar e que se dirigir a quem precisam, até à Diretora.” (PT3)</p> <p>“Motivação dos outros porque não podemos deixar “cair” ninguém é o que dizemos na nossa turma, ninguém fica para trás e então uma das tarefas do chefe de sala é motivar os colegas e mostrar-se motivado para o trabalho.” (PT2)</p> <p>“Valorizar os trabalhos dos outros e demonstrar orgulho em mostrá-los aos pais e à comunidade” (EE2)</p>
			G.3. Disciplina	<p>“Tivemos sérios problemas com alguns alunos, muito centrado em comportamentos de dificuldade de relacionamento. Creio que foi por estarem habituados a espaços muito pequenos onde a vigilância era mais concentrada e porque não tinham outros materiais. Aqui os jogos com bolas fizeram estragos mas recuperaram-se. O problema era a disputa pelo campo de jogos, teve que ser organizado um horário/calendário com marcações por grupos de 2 turmas para não haver problemas” (DIR1)</p> <p>“O meu filho diz que esta escola é melhor do que a do 2.º ciclo onde anda agora. Mas recorda com saudades a escola velhinha, ainda se lembra da escola onde fez o 1.º e o 2.º ano. Na altura a mudança foi grande e houve algumas situações de conflitos mas esta era melhor,</p>

				<p>“... tinha outras condições e as crianças habituaram-se” (EE1)</p> <p>“O maior investimento que fizemos foi na qualidade das relações entre os alunos, entre os alunos e os adultos e entre os adultos também, era imprescindível, logo de início para não a deixar descambar” (DIR2)</p> <p>“Os alunos portam-se bem, numa escola tão grande... não há problemas.” (AO1)</p>
			G.4. Aprendizagens	<p>“Há uma diferença enorme, há uma diversificação de áreas em que se investe para que a formação dos alunos seja mais completa, que lhes seja despertada a curiosidade e a vontade de aprender em áreas que não tinham na escola antiga, basta ver o inglês e a informática. E essas áreas funcionam em prol das outras e ajudam a estimulá-los para as outras aprendizagens.” (PT2)</p> <p>“Não me parece que os alunos fossem menos bem preparados para o 5.º ano. Reflexo disso é que temos imensos alunos que tiveram muito sucesso pela vida fora em cursos como medicina e engenharias no continente e que foram alunos da escola pequenina do 1.º ciclo. Têm é mais oportunidades, mais tempo mas não acho que tenham muitos mais conhecimentos.” (PT1)</p> <p>“Os alunos têm apresentado trabalhos muito interessantes, eles sabem trabalhar com os computadores melhor que muitos adultos/pais.” (AO1)</p> <p>“Estão mais desenvolvidos em áreas que não tinham na outra escola. Lá a expressão físico-motora era feita num campo mínimo, aqui têm diversos campos com tabelas de basquete, balizas, etc podem fazer todas as modalidades, para as TIC têm uma sala onde fazem desde pesquisas, a powerpoints, apresentações com o projetor, etc” (PAEC1)</p> <p>“A área das expressões, das tecnologias e da língua estrangeira... os alunos têm a oportunidade de contactarem com outras áreas promovendo um efetivo processo de desenvolvimento de competências e capacidades” (PAEC2)</p> <p>“Os alunos têm todas as áreas neste momento no 1.º ciclo, têm oportunidade de aprender sobre todas as disciplinas que vão ter no 2.º ciclo, nada lhes é novidade e por isso têm mais facilidade no 5.º ano” (REE)</p>
Apreciação global	IV - Apreciação global	H	H.1. Dificuldades	<p>“Gerir bem os tempos de atividades de maneira a que não sejam mais do mesmo, não sejam uma repetição e que sejam sempre desafiadoras para as crianças porque algumas destas áreas são trabalhadas nas curriculares.” (PAEC1)</p> <p>“Foi preciso pensarmos bem no planeamento da AEC para que os alunos, eles próprios, percebessem que não iam novamente para uma aula de inglês, p.e. que isso tinha sido de manhã na curricular” (DIR2)</p>
			H.2. Constrangimentos	<p>“Não podermos ter as atividades curriculares todas de manhã.” (PT1)</p> <p>“Há escolas que já pediram à SRE [o descruzamento do horário] e nós também já pensámos nisso mas</p>

				<p>primeiro tínhamos que ter tudo a funcionar bem e ver se é operacional mas sabemos que não vai ser fácil. Este modelo foi construído assim e não há vontade para mudar porque implica mais custos e mais movimentação de professores das AEC.” (DIR2)</p>
			H.3.Vantagens	<p>“Ter cá todos os alunos, com mais ou menos recursos económicos, ter todos os alunos a usufruir de todas as atividades e a poderem prosseguir os seus interesses, mesmo quando os pais não lhos podem proporcionar na música ou no desporto p.e. arranja-se maneira que estes alunos sejam encaminhados.” (DIR1)</p> <p>“Que todos os alunos tenham direito a uma alimentação condigna, principalmente aqueles que sabemos que têm mais dificuldades” (PT1)</p> <p>“Trazer crianças à escola que se não fosse a ETI em muitos dias, após as aulas iam trabalhar para o campo nas zonas da serra e, como o transporte é só ao fim da tarde, passam o dia em atividades na escola com crianças da sua idade e professores.” (PT2)</p> <p>“Estes alunos virem todos os dias para o centro [da localidade], alguns só cá vinham nas festas e de vez em quando, ao domingo passear. Há comunidades fechadas que quase não saem do seu sítio e quando as escolas mais pequenas fecharam as crianças passaram a vir para uma zona mais movimentada, mais urbana, têm outra convivência social, ambientam-se, conhecem a escola para onde irão no 2.º ciclo.” (DIR2)</p> <p>“Há professores em todos os momentos do dia a acompanhar os alunos, mesmo nas OTL” (EE1)</p> <p>“Esta escola é um luxo. Esta sala de reuniões p.e.? O edifício é fantástico, tem a piscina aqui próxima, o campo do [clube]” (EE2)</p> <p>“A escola estar aberta durante todo o horário de trabalho dos pais e principalmente, já não haver trabalhos de casa depois deste horário que é para os alunos uma sobrecarga. Os exercícios que têm que fazer fazem na escola. A escola decidiu assim e eu concordo” (REE)</p>
			H.4. Desvantagens	<p>“Com os pais dos alunos que vêm na carrinha não há um contacto muito próximo porque só vêm à escola quando os chamamos ou contactamos por telemóvel. Ainda assim, é preferível do que não ter cá os alunos, é um constrangimento para nós e uma desvantagem para os alunos e para os pais mas é ultrapassável. Gosto mais da ideia de ter estes alunos cá nesta escola, do que numa escolinha na serra.” (PT3)</p> <p>“Os alunos adormecerem ao jantar ou antes porque vão cansados” (EE3)</p> <p>“Os conflitos entre alunos que tivemos logo no início. Eram muitas horas na escola quando comparadas com o que era habitual, era o dobro e eles não eram capazes de gerir a relação com os outros ao fim de um dia inteiro numa escola muito maior com muito mais gente” (PT1)</p>