

UNIVERSIDADE ABERTA

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**ESCOLAS A TEMPO INTEIRO
NA
REGIAO AUTONOMA DA MADEIRA:
Estudo de Caso**

Ana Patrícia Mendes Amaral Guincho

Orientadora: Professora Doutora Antónia Barreto

LISBOA 2008

AGRADECIMENTOS

O documento que em seguida se apresenta dá corpo a um projecto de investigação, na área da Administração e Gestão Educacional, apresentado na Universidade Aberta e corresponde a um Estudo de Caso na Região Autónoma da Madeira, mais propriamente no concelho de Santa Cruz na EB1/PE da Terça de Cima, durante o ano lectivo 2006/2007. Sem a colaboração dos docentes entrevistados e dos encarregados de educação inquiridos, esta investigação não se poderia concretizar. Gostaria, desde já, de apresentar o meu reconhecimento pela cooperação e disponibilidade evidenciada por ambos.

Antes de mais, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Professora Doutora Maria Antónia Barreto, cujo apoio, o aconselhamento e motivação, se revelaram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos professores e colegas que partilharam comigo este 6º Mestrado em Administração e Gestão Educacional, pela Universidade Aberta, o meu bem-haja.

À minha mãe pelo incentivo a participar neste mestrado, ao meu pai pela colaboração e paciência disponibilizada para a leitura dos meus manuscritos, ao meu marido pelo incentivo, motivação e compreensão nos momentos mais difíceis.

RESUMO

O trabalho, que seguidamente se apresenta, pretende constituir um contributo para a compreensão do papel das Escolas a Tempo Inteiro (ETI) na Região Autónoma da Madeira (RAM). Assim, constitui objectivo principal deste estudo, reconhecer a importância das Escolas Tempo Inteiro na RAM, nomeadamente na EB1/PE da Terça de Cima.

Este trabalho é de carácter exploratório e representa um Estudo de Caso demarcado a uma parte da população alvo, docentes e encarregados de educação da EB1/PE da Terça de Cima no decorrer do ano lectivo 2006/2007.

O plano metodológico, para a realização deste Estudo de Caso, e de acordo com os objectivos definidos, passou por um enquadramento teórico onde se procura entender teoricamente, com o auxílio bibliográfico, a problemática proposta. Em seguida, optámos por elaborar, como processo de recolha de dados, entrevistas semi-directivas e inquéritos por questionário. Sendo que as entrevistas foram dirigidas a sete docentes e os questionários foram dirigidos a cinquenta e oito encarregados de educação. Os questionários foram constituídos por questões fechadas e, garantindo o anonimato.

Depois de tratados e analisados os dados recolhidos, foi possível chegar a algumas conclusões, que dão ênfase à importância das ETI's nas escolas da RAM.

SUMMARY

The following paper intends to contribute to a better understanding of the role of Full Time Schools (FTS), on the Autonomous Region of Madeira. The main objective of this study is to recognize the importance of those schools, namely the school EB1/PE from "Terça de Cima".

This is an exploratory work represented by a case study from a specific target population, teachers and parents from the EB1/PE "Terça de Cima" school, during the academic year of 2006/2007.

The methodological plan for the realization of this case study, in accordance with the objectives set, went through a theoretical framework to understand, with bibliographic aid, the proposed problematic.

After that, a data collection process was done, through semi-guided interviews and a questionnaire survey. The interviews were done to seven teachers and the questionnaires to fifty-eight parents or legal tutors. The questionnaire consisted of closed questions, ensuring anonymity.

After processed and analyzed all the collected data, some conclusions were reached, which emphasized the importance of FTS's school in Madeira.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
SUMMARY	5
INTRODUÇÃO	9
Introdução	10
CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA	16
1.1 – A família na progressão da criança enquanto indivíduo	16
1.2 – A escola na promoção do desenvolvimento integral do cidadão	22
1.3 – Níveis de colaboração	30
1.4 – Elementos facilitadores do (in) sucesso educativo	38
2. ESCOLAS A TEMPO INTEIRO NA RAM	47
2.1 – Como surgiram as ETI	47
2.2 – O funcionamento:	48
2.2.1 – Reordenamento da rede escolar	48
2.2.2 – Os professores	50
2.2.3 – Recursos criados em função do reordenamento	51
2.2.4 – Regime de funcionamento cruzado	52
2.2.5 – Legislação	57
CAPITULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	59
1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	60
1.1 – O problema da investigação	60

2. DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	62
3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	66
3.1 – Fonte documentais	66
3.2 – Entrevistas exploratórias	67
3.3 – Entrevistas a docentes	69
3.4 – O inquérito por questionário aos encarregados de educação	73
4. INSTRUMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS	77
5. CONTEXTO SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO	80
5.1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	80
5.1.1 – O concelho de Santa Cruz – Bairro da Bemposta	80
6. CONTEXTO ESCOLAR DA INVESTIGAÇÃO	85
6.1 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	85
6.1.1 – Breve perspectiva histórica	85
6.1.2 – Espaços físicos e equipamentos	86
6.1.3 – População docente	89
6.1.4 – População não docentes	89
6.1.5 – Alunos	90
6.1.6 – Funcionamento e/ou política de escola	91
6.1.7 – Projecto Educativo de Escola	91
6.1.8 – Projecto Curricular de Escola	93
7. POPULAÇÃO/UNIVERSO DE ESTUDO	95
7.1 – Caracterização da População/Universo de Estudo	95
8. VALIDADE DO ESTUDO	97
9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	98

CAPÍTULO III – ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS	99
1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS	100
1.1 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES	100
1.1.1 – Perfil dos docentes	100
1.1.2 – Percepção do Modelo ETI	100
1.1.3 – Sucesso escolar	102
1.1.4 – Família/Escola	102
1.1.5 – Funcionamento do Modelo ETI	104
1.2 - ANÁLISE DOS INQUERITOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	107
1.2.1 – Caracterização dos encarregados de educação	107
1.2.2 – Dados escolares dos encarregados de educação	111
1.2.3 – Opiniões dos encarregados de educação sobre a relação Família/Escola	117
1.2.4 – Opiniões dos encarregados de educação sobre o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro (ETI)	126
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	138
Conclusões	139
BIPLIOGRAFIA	146
ANEXOS	152
Anexo I – Portaria n.º110/2002	153
Anexo II – Portaria n.º1133/98	157
Anexo III – Guião Entrevista Exploratória	160
Anexo IV – Guião Entrevistas Semi-directivas	162
Anexo v – Guião Inquérito por Questionário	164
Anexo VI – Transcrição das Entrevistas Semi-directivas	171
Anexo VII – Grelhas de Análise das Entrevistas aos Docentes	187

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A imagem social da Escola tem vindo a degradar-se. Assistimos a um crescente desinteresse dos jovens pela escola, são cada vez mais difíceis as relações entre a escola e a família, a família e o aluno. Os problemas da nossa sociedade reflectem-se na escola e todos estes factores contribuem, em particular, para os problemas de aprendizagem/sucesso do aluno.

O 1º ciclo enfrenta inúmeros problemas que o governo encara como prioritários e aspira resolver com a máxima urgência. Entre estes destaca-se o horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino que se manifesta incompatível com o das famílias; a ausência de oferta de actividades extra-curriculares; a inexistência de refeições escolares e a elevada taxa de insucesso escola, são, algumas, das lacunas existentes nas escolas do 1º ciclo.

Para dar resposta aos problemas identificados, o governo, criou condições para que as escolas introduzissem um conjunto de inovações. Bem recentemente, o presente Governo da República entendeu a necessidade de implementar, nas escolas portuguesas do 1º ciclo, o Sistema de Escolas a Tempo Inteiro. Este Sistema pretende criar condições para a inserção de outras medidas que propõem a melhoria e o progresso do ensino neste nível de escolaridade.

O presente trabalho surge, porque ao longo da minha actividade docente, mais propriamente no ano lectivo 2004/2005, pouco ou nada se ouvia falar na Escola a Tempo Inteiro, e ao leccionar na Região Autónoma da Madeira (RAM) deparei-me com a existência da Escola a Tempo Inteiro (ETI). A ETI foi objectivada em 1994 e implementada, na Madeira, a partir de Outubro de 1995.

As Escolas a Tempo Inteiro (ETI's) estão, na RAM, num plano das prioridades educativas com propósitos comuns: enriquecer a educação básica e apoiar as famílias das crianças dessas idades. Não foi, nem é um processo simples que se completa com um piscar de olhos nem com a simples publicação de despachos ministeriais. Todo este discurso pode parecer político mas é importante averiguar se todo este processo consegue dar respostas às lacunas que este pretende colmatar. Se a resposta for afirmativa, é preciso que se traduza essa importância numa acção efectiva e continuada.

A generalização das ETI's, na RAM, é indispensável para garantir às crianças do 1º ciclo actividades de enriquecimento curricular fundamentais, nomeadamente o ensino do Inglês, a Informática, a Actividade Desportiva, Musical e Plástica, o Apoio ao Estudo, entre outras. Para assegurar o funcionamento das ETI's, é fundamental o fornecimento de refeições escolares, nomeadamente o almoço, entre outras refeições mais leves, imprescindíveis para permitir a permanência dos alunos no estabelecimento desde as 8:20h até às 18:30h. A existência das actividades de enriquecimento curricular permite, também, rentabilizar ao máximo o tempo lectivo destinado às áreas curriculares básicas: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

Ao desenvolver este projecto temos como ambição estudar qual o papel das ETI's nas escolas da RAM e de que modo promovem o sucesso escolar dos alunos. O nosso estudo ira debruçar-se de forma exequível, na procura de uma resposta para o ponto de partida da nossa investigação: "Qual o contributo do Modelo ETI para o sucesso educativo, do ponto de vista dos professores e dos encarregados de educação?"

A nossa investigação passa assim por compreendermos o grau de importância que é conferido ao Modelo ETI, na RAM, para um bom desenvolvimento e progresso na educação e aprendizagem das crianças; uma

melhoria do relacionamento entre a família e a escola e um bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Neste processo de aprendizagem das crianças, a família tem de acrescentar às suas preocupações a de estar a par da vida e da actividade da criança na escola. O carácter complementar que a escola tem em relação à família a pensar na necessidade de uma harmonia constante entre ambas as instituições, o que infelizmente nem sempre acontece

A escola, ao contrário de épocas anteriores está hoje mais voltada para o meio, tendo um papel socializador. Há que fomentar uma dimensão para a cidadania e apostar na formação de cidadãos conscientes e participativos.

A escola, para além de muitas finalidades que tem, deve incluir nelas o desenvolvimento dos indivíduos preparando-os para uma plena participação na vida social, com destaque para o exercício da cidadania. Para que isto aconteça, os nossos alunos devem ter uma experiência ligada à realidade lidando com situações e ideias da vida real. A escola deve ter docentes formados adequadamente e recursos materiais e humanos necessários ao cumprimento dos objectivos a que se propõem.

A colaboração da família e da escola constitui uma chave importante para melhorar a educação. Todavia, não podemos falar da escola sem nomear os alunos e englobar também os seus pais. Como é reconhecido aos pais e encarregados de educação o direito e o dever de educarem os seus filhos, também à escola cabe o dever de cooperar com os pais nesta missão.

Para haver uma renovação da educação, é necessário conciliar reforços entre os diferentes agentes educativos – pais, professores e membros da comunidade. É esta, absoluta, colaboração que o Modelo ETI pretende alcançar. Deste modo, a escola deixa de ser entendida como comunidade escolar, para ser entendida como comunidade educativa, a qual deverá assentar em atitudes de solidariedade, havendo uma colaboração entre pais, professores, comunidade, no sentido de promover uma maior qualidade das aprendizagens e um alcance do sucesso educativo das crianças.

Sendo o aluno o interveniente fundamental na aprendizagem, só despertando neste o gosto por aprender conseguiremos que se envolva profundamente no processo de ensino-aprendizagem. Sabendo-se, também, que a motivação é um passo no processo de aprendizagem, pensamos que

aquilo que leva o aluno a aprender e a persistir na sua aprendizagem, estava fundamentalmente relacionado com a forma como se criam e organizam as actividades educativas e os ambientes em que elas se desenvolvem. Pois, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança dependem também de muito das variáveis sócio afectivas, tendo bastante importância o que cada um pensa de si próprio, das suas capacidades e competências.

Para dar resposta à pergunta de partida desenvolveu-se o trabalho de investigação que agora se apresenta. Para tal, foi edificada uma estrutura que constitui quatro capítulos.

No capítulo I, apresenta-se o enquadramento teórico explorado através de bibliografias e estudos realizados por vários autores desta problemática. Toda a pesquisa bibliográfica que considerámos necessária para a construção de um marco teórico que sustentasse o desenvolvimento de todo este trabalho foi por nós exposta através de uma revisão da literatura, destacando algumas perspectivas sobre o tema e abordando questões que permitem entender e contextualizar os dados de investigação.

No capítulo II, foi efectuado o desenho de investigação e definida a metodologia do estudo. Neste momento, seleccionámos o estudo de caso, definimos as técnicas e os instrumentos de pesquisa e descrevemos a forma como iria ser desenvolvida a análise de dados. A realização de um estudo exploratório, com professores e com encarregados de educação, permitiu uma melhor adequação da investigação que desenvolvemos.

O capítulo III, destina-se à apresentação dos dados recolhidos e à análise e discussão desses mesmos dados, seguida das conclusões/sugestões que pudemos retirar de toda esta análise. A análise dos dados teve por base os pressupostos teóricos do estudo e as categorias definidas a partir da confrontação dos dados recolhidos com esses pressupostos.

No capítulo IV, surgem as conclusões finais deste trabalho, que confirmam as nossas hipóteses e abrem novas pistas para a reflexão.

No final da dissertação constam as referências bibliográficas, os sites consultados e os apêndices que serviram de apoio à concretização deste trabalho de investigação.

A estrutura do nosso trabalho apresenta-se deste modo, para assim, facilitar a leitura de quem não participou activamente e assim compreender melhor o objectivo e fundamento do nosso estudo.

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico

1 – A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

1.1 - A família na progressão da criança enquanto indivíduo

A família é considerada como a essência do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, espaço educativo por desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, espaço educativo por excelência onde se “criam” e “educam” as crianças. É, também, sem dúvida um lugar histórico, que as pessoas se encontram, convivem e desenvolvem competências. Citando Diogo (1998:37), *“A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado”*.

São numerosos os conceitos de família citados por diversos autores. No entanto, e num sentido geral, podemos considerar a família como o conjunto de todas as pessoas que vivem em comum sob o mesmo tecto, unidas entre si por laços sanguíneos, pelo vínculo do casamento, ou até por afinidades ou adopção. Diogo (1998) entende que a família deverá ser vista como um sistema complexo no qual os diversos intervenientes interagem entre si, e em que relativamente a estes não poderá ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma.

A diversidade das propostas apresentadas sobre o conceito, leva Walters (1982, citado por Diogo, 1998:39), a considerar os seguintes caracteres distintos das famílias:

- A relação de parentesco, de afinidade ou afectividade que une entre si várias pessoas;
- Coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade;
- A unicidade de orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias das famílias, como a alimentação e soa serviços de habitação.

Das características mais comuns das famílias, destacaremos a co-residencialidade, ou seja, viver debaixo do mesmo tecto e a partilha de recursos comuns. Por outro lado, e citando Saraceno (1992:73), “ (...) a *afectividade é um forte elemento na base de trocas parentais e constitui talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal... É neste afecto permutado, mais que no dever da obediência e do respeito, ou no controlo da transmissão patrimonial, que se baseia agora a continuidade das gerações de pertença a uma parentela comum*”.

A família tem um papel determinante nos primeiros anos de vida da criança, desempenhando um papel fundamental no seu desenvolvimento. É no seio da família que a criança vai estruturando o seu desenvolvimento psíquico, afectivo e emotivo, bem como a sua personalidade. Os valores e os conhecimentos adquiridos no núcleo familiar, tornam-na capaz de actuar em diferentes situações que terá de enfrentar ao longo da sua vida. A interiorização destes códigos de convivência, comportamentos cívicos ou hábitos de trabalho prepara a criança para a vida e para a participação na sociedade a que pertence, adequando as suas condutas às normas e valores do meio em que se encontra inserida. O desenvolvimento da criança acontece de forma gradual, de acordo com o ambiente familiar e o meio cultural e social que a rodeia. Para que a criança cresça e se desenvolva de forma harmoniosa, é muito importante que o ambiente familiar seja acolhedor, onde se sinta amada e protegida. A criança que vive num clima familiar favorável e sereno, consegue afastar a sua agressividade porque vive rodeada de amor e carinho, desenvolve-se de acordo com o que os pais lhe transmitem. Pelo contrário, se a criança cresce num ambiente familiar desprotegido e intranquilo, onde prevalece a insegurança, esta torna-se instável e agressiva. Assim, o tempo que estabelece com a mãe, pai e outros elementos do agregado familiar, também, irá influenciar positivamente ou negativamente a sua vida de adulto.

Ou seja, a criança depende sempre das relações familiares, mas é, principalmente, nos primeiros anos de vida e depois mais tarde na idade da puberdade e da adolescência, que essa dependência é mais acentuada. Deste modo, a família é vista como uma entidade dinâmica que evolui e se transforma ao longo do tempo. Em síntese, é na família que a criança assimila os modelos

de comportamento, de relação e valores que porá em prática no seu relacionamento, quer na família quer na escola.

Considerando que o ser humano aprende nas mais diversas situações que a vida lhe apresenta, o papel da família é fundamental, pois é a ela que compete, desde cedo, decidir o que os seus filhos precisam de aprender, quais as instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem decisões que os beneficiem no futuro. Escolher a escola adequada às expectativas da família e que, ao mesmo tempo, seja do agrado da criança, é um empreendimento cujo sucesso depende, em grande parte, da perspicácia e conhecimento dos pais ao avaliar diferentes propostas. Estar atento ao projecto educativo e ao perfil disciplinar da instituição auxilia a optar por aquela cujos valores e fundamentos mais se assemelhem aos da família, em termos de exigências, posturas e visão do mundo. Conhecer, as dependências e possibilidades da escola, os seus diferenciais, bem como os profissionais que estarão encarregados da educação do seu filho também é recomendado.

Tanto quanto a convivência e o relacionamento familiar são factores fundamentais para o desenvolvimento individual, também, a inserção da criança no universo colectivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, a sua adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento com os professores e funcionários da escola, a convivência com os colegas, são factores para o seu desenvolvimento social. Entender o indivíduo como parte de um sistema organizado, com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, traz uma luz à compreensão acerca do desenvolvimento humano, contribuindo para a reflexão sobre os contextos familiar e escolar, considerando, embora, que eles tanto podem ser elementos de inclusão e segurança, como fontes de conflitos, com ênfase nas perdas que se podem apresentar no percurso.

A família integra conseqüentemente, tanto a família nuclear como a família alargada. Por conseguinte, sempre que utilizarmos a designação de família, estaremos a referir-nos não apenas aos pais, mas a todos os encarregados de educação, que em muitas situações não são os progenitores biológicos. Da mesma forma, sempre que utilizarmos, o termo aluno(s), referir-nos aos educandos, que nem sempre têm uma relação filial com os seus encarregados de educação.

As organizações dos subsistemas, as suas relações, funções, papéis de acordo com as expectativas sociais, definem a estrutura de cada família. A família nuclear confronta com factores da dinâmica do seu sistema, as suas características individuais e com factores do contexto onde está inserida (os seus subsistemas) como é o caso da escola, trabalho, locais que frequenta.

Como assinala Minuchin (1979 citado por Relvas, 1996:92), as funções básicas do subsistema parental são dar “ (...) *apoio ao crescimento e desenvolvimento das crianças com vista à sua socialização e autonomia/individuação, o que implica que possua a capacidade tripla de nutrir, guiar e controlar*”. Estas condições materiais, físicas, psíquicas e sociais que a família (pais), oferece aos filhos são parte de uma hierarquia da estrutura familiar, em que os que têm poder definem as regras, orientam e exigem dos que se encontram na posição inferior. Estes acabam por reivindicar e contrapor as suas próprias regras consoante a fase de desenvolvimento em que se integram.

Os sistemas familiares sofrem mudanças consoante os estádios que ultrapassam ao longo da sua vida. Alguns autores caracterizam estes estádios de desenvolvimento por critérios como: “1) *alterações no número de elementos que a compõem*; 2) *alterações etárias*; 3) *alterações no estatuto ocupacional dos elementos do sustento/suporte familiar*” (Hill e Rodgers, 1982 citado por Relvas, 1996:19). Assim, o casal sem filhos terá um comportamento diferente de quando nascer o primeiro filho e depois o segundo. Todas as fases do desenvolvimento da criança são marcantes no comportamento da família principalmente quando a criança começa a ser independente dos pais e a frequentar outros meios como a escola, os amigos, etc. Verifica-se que a família com filhos sente necessidade de abrir o seu sistema a outras interações para apoiar as suas funções parentais, como é o caso dos vizinhos, amigos, membros da sua família e outras famílias. Com o nascimento de um bebé, a família inicia um novo ciclo relacional. Avós, tios, primos vão duplicar os papéis em relação à família nuclear. Muitas vezes em consequência da dificuldade de conciliar a vida profissional do casal com as suas funções parentais, os avós são solicitados a assumirem essas funções, incluindo os seus valores e padrões independentemente de não serem compatíveis com os da família nuclear.

O ambiente familiar é decisivo na construção do ser biológico, social e cultural. Se por um lado, a família estável proporciona comportamentos afectivos, emocionais e de cooperação favoráveis, tomando a criança mais aberta socialmente, mais independente, mais segura, por outro lado, os ambientes familiares instáveis, levam a comportamentos de rejeição, ansiedade, dependência e insegurança.

Cada família adopta as suas próprias práticas educativas que também influenciam o desenvolvimento da criança. Diogo (1998) sistematiza algumas práticas educativas baseadas em Bertrand e Valois (1982) e Bouchard e Archambault (1991):

- O paradigma racional, pressupõe que o poder é dirigido pela família, esta define e impõe as condutas educativas. *“Corresponde à aquisição de conhecimentos num contexto de meritocracia e de promoção social e à produção de bens e serviços num contexto de competição”* (Diogo, 1998:42). A criança submete-se à autonomia, disciplina e obediência sem ter oportunidade de dar qualquer opinião.
- O paradigma humanista, centrado na comunicação e no respeito pelo outro, posiciona a criança como agente activo do seu processo educativo. A família proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagem apoiando as decisões da criança.
- O paradigma simbiosinergético, assenta numa relação de interdependência do indivíduo face ao desenvolvimento. A criança e a família partilham conhecimentos, decisões e ajudam-se mutuamente, respeitando as diferenças individuais.

Confrontando estas práticas, o sentido da participação é mais frequente no paradigma simbiosinergético, em que é notável um *“ (...) saber viver em conjunto”* (Diogo 1998:43). O mesmo autor salienta ainda, de que *“ (...) mais do que a conotação com este ou aquele meio sociocultural, é o comportamento dos pais/famílias e as suas capacidades educativas que mais parecem condicionar o desenvolvimento das crianças”* (Diogo 1998:53). Baseado em Desmet, Pourtois e Barras (1994), Diogo (1998) assinala três factores importantes no desenvolvimento intelectual da criança:

- O primeiro constitui o ambiente democrático, em que os comportamentos da criança são o reflexo do seu ambiente familiar. A criança terá melhores resultados quando felicitada e incentivada, caso contrário, diminuirá as responsabilidades de êxito quando agem de forma imperativa sem lhe dar oportunidade de resolução dos seus problemas.
- O segundo refere-se às características psicológicas da família que condicionam as experiências individuais da criança, pela qualidade de traças afectivas.
- O terceiro tem em conta a herança cultural, tendo a ver com o ambiente cultural da família. Se o capital cultural for semelhante com a cultura da escola, poderá existir uma maior proximidade entre dois sistemas, senão as condições de ruptura tomam-se propícias como afirmam alguns autores. *“Grande parte das crianças oriundas das classes sócio-económicas mais desfavorecidas e das minorias étnicas, as quais transportam para a escola um capital cultural que, além de ser em muitos casos ignorada, entra também em conflito com o que parece ser a cultura dominante nas nossas escolas a cultura da classe média”* (Diogo, 1998:54).

Em suma, importa ter presente o ambiente familiar, quais as práticas educativas exercidas sobre a criança, quais as características psicológicas em termos gerais da família manifestadas pelas mudanças do ciclo vital e a sua herança cultural. Pode-se confirmar a validade e a importância da participação da família na construção de uma escola mais aberta, motivadora, numa relação permanente com o contexto envolvente onde emergem formas heterogéneas de estar e sentir. Família e escola são pontos de apoio e sustentação do ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. É importante que pais, professores, filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas no seu dia-a-dia sem cair no julgamento “culpado versus inocente”, mas tentando

compreender as “nuances” de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona com os filhos tem a ver, de algum modo, com os pais e vice-versa, bem como tudo o que se relaciona com os alunos tem haver, de alguma forma, com a escola e vice-versa. Assim, cabe aos pais e à escola a preciosa tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, actuante, consciente dos seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições e postura crítica face ao mundo actual.

1.2 - A escola na promoção do desenvolvimento integral do cidadão

A escola é uma instituição social, cujo primeiro objectivo é o de educar. Cada escola tem as suas próprias características, cujo funcionamento é determinado pela autonomia dos actores sociais nela presentes, favorecendo a participação de todo o meio escolar. A escola deverá permitir programações plurais que ultrapassem a barreira “sala de aula” e a acção “individual do professor”. Deve ser pensada e adaptada face às exigências do contexto social, institucional e pessoal.

A escola tenta actualmente transformar-se numa escola pluridimensional e numa escola cultural. A escola cultural tenta caminhar para uma pratica mais aberta, alinhando mesmo com a contra-cultura, promovendo-a e estudando-a, incutindo nos alunos a ousadia, a reflexão crítica e dando oportunidade à opinião franca e aberta de todos. Na escola pluridimensional, o modelo de educação baseia-se numa “ (...) *estrutura curricular, em sentido amplo e em sentido restrito, capaz de favorecer a interacção de todos estes sistemas, com benefícios evidentes, pelo menos a três níveis. Aproveitamento escolar, integração escolar e desenvolvimento global integrado dos alunos*” (Marques, 1997:110). A escola de que falamos é aquela que abre as portas à “*comunidade educativa, onde têm lugar agentes formais e informais de educação*” (Marques, 2001:149).

Em termos muito gerais, e segundo Zabalza (1992), podemos considerar que a escola é um dos agentes sociais em que os sujeitos desenvolvem a sua

personalidade; estabelecem as ligações de relação entre eles mesmos e a sociedade; entre eles mesmos e a cultura, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo. No entanto, da função da escola não devemos fazer, apenas, uma única leitura. Assim, “ (...) *pode fazer-se sobre ela uma leitura geral (aquela que se refere à missão geral cometida à escola pela sociedade, e outra mais restrita, que liga a uma situação social concreta em relação à qual deve cumprir uma função específica*” (Zabalza, 1992:36).

A escola enquanto instituição educativa deverá, assim, proporcionar a todos os indivíduos o seu desenvolvimento pessoal, instrutivo e social. O artigo 73º da Constituição da Republica Portuguesa consagra o direito dos portugueses, à educação e à cultura:

“1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.”¹

¹ Constituição da Republica Portuguesa de 2 de Abril de 1976 – artigo 73º

Partindo deste direito, a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005 – artigo 7º, respeitante aos objectivos do ensino básico e consequentemente à escola refere o seguinte:

“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;*
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;*
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;*
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;*
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;*
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.²*

A realidade é que nos últimos anos, a sociedade portuguesa sofreu uma grande evolução. À escola chegam alunos com diversas capacidades; motivações; valores; projectos de vida, e os programas curriculares existentes não revelam resultados satisfatórios, pelo que, deste modo, surge a necessidade de alterar o sistema educativo, através de uma Lei que fosse o instrumento para a “mudança”. Neste contexto a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86³, propõe como finalidades do sistema educativo:

- Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da matriz histórica de Portugal, no quadro da tradição universalista europeia, em solidariedade com todos os povos do mundo;
- Contribuir para a realização do educando a todos os níveis (pessoal, profissional...). Ao nível pessoal, as finalidades têm a ver com o desenvolvimento cognitivo, instrumental e de valores;
- Contribuir para o progresso social e a democratização da sociedade onde cada um e todos prestem o seu contributo e ocupem criativamente os seus tempos livres;

² Lei de Bases do Sistema Educativo (2ª alteração) – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – artigo 7º

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

- Desenvolver a participação das populações nas acções educativas, nas mais diversas situações.
- Assegurar a igualdade de oportunidades para todos;
- Descentralizar e diversificar as estruturas e acções educativas.

O ensino básico é de carácter universal, obrigatório (frequência obrigatória até aos 15 anos de idade), gratuito e com a duração de 9 anos, acabando-se, desta forma, com os conceitos de escola primária, ciclo preparatório e ciclo unificado da escola secundária. A estrutura curricular do ensino básico passou, então, a ser organizada em três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, onde seria realizada a iniciação, o segundo de dois anos, havendo uma consolidação e abertura à realidade social e o terceiro de três anos, tendo como objectivo a sistematização e autonomia, de forma a que cada um aprofunde e complete o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global.

O ensino básico, prossegue, também três grandes objectivos gerais, agrupados da seguinte forma:

- “- Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.*
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escola esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.*
- Desenvolver valores, atitudes e praticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática”* (Organização Curricular e Programas, 1998:17).

Pretende-se, enfim, a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva⁴. Surge, assim, o conceito de educação pluridimensional, isto é,

⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo – Artigo 2.º, n.º4 e 5

uma educação que assegure o equilíbrio entre todos os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem, ou seja, nos domínios cognitivo, emocional, afectivo, físico, espiritual e estético. Segundo Marques (2001), daqui decorre a necessidade de organizar a escola numa perspectiva pluridimensional, onde haja espaço para todas aquelas dimensões e onde, para além do currículo restrito, haja lugar para a dimensão do complemento curricular, ocupação dos tempos livres e dimensão de interacção.

A investigação educacional tem vindo a demonstrar que não é possível isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem. Segundo Nóvoa (1992:15), “ (...) a emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as prospectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da nova investigação em ciências da educação”. A escola é assim chamada a tomar decisões a cada momento, pelo que tem que adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade a fim de ser capaz de dar resposta às necessidades educativas na sociedade emergente. As políticas educativas, também, devem promover e facilitar o desenvolvimento de uma escola inclusiva, capaz de atender todas as crianças da respectiva comunidade, desenvolvendo uma pedagogia centrada nos alunos, susceptível de os educar a todos com sucesso, incluindo os que apresentam graves incapacidades.

Cada vez mais são atribuídas à escola diversas funções com finalidades mais vastas, muitas das vezes mesmo até de substituição ou complemento familiar. Desta forma, a escola desempenha cada vez mais um papel muito importante na sociedade, e no desenvolvimento do cidadão. As escolas deverão reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos. Esta garantia obtém-se através de currículos adequados, boa organização escolar, estratégias pedagógicas diversificadas e de cooperação com as comunidades. Pretende-se com isto concluir que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, incluindo-se crianças deficientes, sobredotadas, de rua ou que trabalhem, de

populações nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais ou ainda as crianças de grupos desfavorecidos ou marginais.

Analisando outra vertente desta temática, que se tem vindo a falar, é importante não descurar o papel do professor. Pois, falar do papel curricular da escola sem falar do papel curricular do professor não se torna viável. Neste processo de desenvolvimento integral do cidadão “ (...) *os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se*” (Zabalza, 1992:46).

O professor irá concretizar através da sua prática, aquela adaptação. No início de cada ano lectivo, reunir-se-á em equipa, para esboçar as linhas mestras do seu trabalho. Para tal, estuda as possibilidades de resolução de problemas sentidos anteriormente, define as dimensões educativas e instrutivas prioritárias, inventaria os recursos disponíveis, etc. na sala de aula, através dos critérios definidos anteriormente, porá em marcha o desenvolvimento programático, face às características dos seus alunos e à especificidade das aprendizagens a adquirir.

A escola e o professor devem orientar o aluno no que diz respeito ao processo de orientação educativa. Estes devem ser activos e dinâmicos, havendo sempre uma interdisciplinariedade. No contexto escolar, a orientação, é sem dúvida, uma actividade fundamental para que sejam atingidos objectivos de sucesso e de integração dos alunos na escola e na sociedade. Ao conceber-se a educação como um processo que há-de conduzir a pessoa ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e à descoberta dos diferentes papéis que tem possibilidade de desempenhar na sociedade, a orientação, que é parte integrante deste processo, realiza-se em equipa. Da equipa pedagógica fazem parte todos os que intervêm no desenvolvimento do aluno.

Porque todo o professor é um orientador, este, no processo de ensino-aprendizagem, através de um sistema de “feedback” procura orientar tendo em conta as necessidades reais de cada aluno, as suas características pessoais e sociais, bem como as características da turma, na sua globalidade. Para que isto seja exequível é necessário uma interacção com todos os agentes educativos, sobretudo com a família. O professor, através da sua actividade orientadora, apresenta-se em primeiro lugar como uma ajuda para os alunos. Esta ajuda, não poderá tornar-se numa manipulação subtil nem numa atitude

paternalista para com o aluno. O professor respeitará a originalidade do aluno e procurará tornar-se prescindível, de modo a que o aluno, futuramente, seja capaz de se auto-orientar.

A orientação resulta pois de uma tarefa de interacção, a realização em conjunto, envolvendo pais/encarregados de educação, professores e alunos, a escola e a sociedade. *“Para tal, necessita do apoio e da participação naturalmente do apoio e da participação dos encarregados de educação no processo educativo, não só no apoio às actividades escolares em casa, mas também como um novo parceiro, mais envolvido e participativo na programação e acompanhamento de algumas actividades escolares”* (Diogo, 1998:32). Sabe-se, também, que a influencia dos pais na vida dos filhos é decisiva. Somente uma interacção entre os agentes que se encontram na génese e no desenvolvimento do processo educativo, a família e a escola, pode conduzir à eficácia educativa. Neste processo de orientação educativa, a escola, no seu todo, desempenha um papel fulcral no desenvolvimento integral do aluno enquanto cidadão

Outro aspecto importante é o **ambiente** vivido na escola. Este, desempenha, neste processo, uma acção fundamental através do clima e da cultura da mesma. Também, um **clima** de escola adequado é muito importante neste processo educativo. O clima de escola pode ser definido através de seis características: **estrutura, autonomia, apoio, atmosfera relacional, motivações e implicações**. Por **estrutura** entende-se o grau de compreensão das regras da organização escolar; **autonomia** é o grau de liberdade que as pessoas têm na tomada de decisões; **apoio** é a ajuda experimentada pelas diversas pessoas no exercício das suas funções; **motivações** são os aspectos desenvolvidos pela organização com a finalidade de criar interesses; a **implicação** resulta da uma análise da participação na organização escolar, saber em que medida os fracassos e os êxitos da escola são os êxitos e os fracassos dos seus elementos. Da cultura da escola fazem parte integrante, conjuntos de valores, de princípios, crenças, regras básicas, que a diferenciam das outras organizações. É a cultura da escola que está na base de toda a actividade escolar, nos objectivos, e nas estratégias de actuação utilizadas. A cultura é pois o reflexo do modo como os seus elementos interiorizam as características e valores estabelecidos pela escola. É possível, através do

conhecimento do clima e da cultura da escola conhecer os condicionantes do êxito dos seus projectos educativos, devendo estimular a entreatajuda e a preocupação pelo bem-estar da comunidade, de forma a proporcionar oportunidades de igualdades individuais ou colectivas aos alunos.

1.3 – Níveis de colaboração

Podemos observar uma tendência progressiva, embora lenta, para um maior relacionamento entre todos os educadores, pais e professores. Na actualidade existe uma maior consciência participativa, que se traduz numa relação família-escola cada vez mais forte. Todavia, apesar do panorama relacional ser agora mais fácil, temos de constatar a indiferença ainda existente em alguns sectores das famílias, particularmente entre os pais com filhos mais velhos, os de mais alta e mais baixa posição sócio-económica e, também, certos pais, excessivamente conscientes da sua função participativa, que se intrometem em assuntos escolares que não são da sua competência.

A tendência para uma relação família-escola obedece a várias causas: o sentido que a sociedade actual tem da responsabilidade educativa que compete aos pais na educação integral dos filhos; a consciência cada vez mais marcada, de que a educação é um fenómeno complexo que necessita da acção combinada de muitos educadores, a problemática que implica o tratamento pedagógico dos diferentes aspectos que formam a personalidade – liberdade, socialização, afectividade, transcendência, inteligência, etc..., é de tal importância, que ultrapassa a capacidade de um só educador; um terceiro factor que contribui, para uma relação família-escola, é a existência de uma maior sensibilidade em todos os espaços institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito. Finalmente temos de considerar, também, como causa determinante da crescente relação família-escola o ordenamento jurídico vigente, que permite e regula a participação das pessoas e grupos na vida das escolas. O futuro é um desafio a todos os educadores para que a relação mútua, nas escolas, seja um factor quotidiano, real e não um episódio de circunstâncias. Um desafio que tem carácter de urgência,

porque a relação família-escola é vital para a educação dos filhos, é grave chegar tarde a qualquer etapa da sua maturação como pessoas.

A relação família-escola desenvolve-se, na maior parte dos casos, como um simples dialogo, mais ou menos frequente, entre pais e professores sobre o resultado académico dos estudos dos filhos ou a assistência, pouco ou muito participativa, às reuniões convocadas pela escola. Aliás, a integração das pessoas que estão envolvidas no mesmo processo educativo, exige muito mais que esta simples relação informativa. Todos os educadores de um educando devem de estar presentes em cada um dos diferentes aspectos que o haverão de formar como ser único e original. Esta acção terá necessariamente modos e graus diferentes, deverá abranger todas as dimensões que a educação envolve em todas as estruturas que para ela contribuem. Para educar as crianças para saberem viver na sociedade de hoje existem várias condutas a focar para que esse processo se realize: educação intelectual, afectiva, de expressão, corporal, educar para a liberdade e educar para viver em comunidade.

A relação família-escola tem, na educação da criança, um lugar de encontro, de acção e de relação coordenadas. A acção educativa dos pais e da escola pode ser coincidente ou complementar em todas as dimensões da pessoa.

A relação entre a família-escola é, sobretudo, nos dias de hoje, uma das mais recentes questões em discussão. Este facto é comprovado pelo expressivo número de pesquisas e publicações especializadas sobre o assunto, e, também, pela preocupação manifestada pelos profissionais de acção educativa.

Pais e professores partilham responsabilidades na criação de uma relação de trabalho que abrange a aprendizagem e a socialização da criança. Prevenir e resolver diferenças entre pais, professores e crianças através de uma comunicação construtiva e respeito, podem ajudar a fazer da escola um lugar mais agradável.

É importante que se crie algumas estratégias para ajudar na criação de um ambiente em que os mal-entendidos e as discordâncias entre estes possam

ser minimizados através da comunicação. Também, é importante encontrar estratégias para lidar com as diferenças de opinião, sempre que estas surjam.

É essencial que pais e professores se lembrem que, conhecem a criança em contextos diferentes e que cada parte pode desconhecer por completo a criança no papel oposto. Para muitos pais, um dos principais papéis da paternidade é a defesa do filho perante o professor e a escola, outros demonstram-se relutantes em expressar as suas preocupações por causa de questões culturais, pois o professor é visto, muitas vezes, com uma figura de autoridade. Outros, ainda, têm dificuldade em falar directamente com os professores devido a resultados de memórias dos seus tempos de escola, mostrando-se inseguros quanto à forma de expressar as suas preocupações.

Alguns receiam mesmo que as perguntas ou a crítica possam colocar o seu filho numa posição de desvantagem em relação a outros alunos. Mas muitos pais ficariam surpreendidos se soubessem que alguns professores, especialmente os mais jovens, se mostram igualmente receosos quando se encontram com os encarregados de educação, isto porque a maioria não teve qualquer formação ou prática para enfrentar este tipo de relacionamento.

Convém recordar que as bases para uma boa relação entre família-escola fundamentam-se numa comunicação aberta e frequente e que tanto um como outros partilham a responsabilidade de criar essas bases. Existem diversas estratégias que os professores podem usar para estabelecer um ambiente favorável a uma comunicação aberta. Por exemplo, os professores podem: avisar os pais de como e quando podem entrar em contacto com a escola, explicando-lhes que podem ser encontrados de uma determinada forma e num horário específico ou ser contactados directamente sempre que surja alguma questão ou preocupação mais urgente; podem utilizar muitas vezes as cartas como meio de conduzir informações aos pais, onde poderão incluir o número de telefone, ou, se possível, fazer uso do correio electrónico; podem convidar os pais a conhecer a turma em alturas que se revelem mais convenientes aos encarregados de educação, quando o fazem, os pais podem aperceber-se das percepções dos filhos perante determinadas situações e compreender o que o professor tenta conseguir do trabalho com os alunos; podem, também, pedir aos pais para partilharem as suas principais motivações

e as metas que, enquanto encarregados de educação, pretendem ver atingidas; podem fazer com que os pais se sintam úteis ao pedir a sua assistência em actividades específicas, quanto mais envolvidos os pais se encontrarem na vida do filho, mais facilmente compreenderão os objectivos e as práticas do professor. Os pais poderão desempenhar um importante papel na criação de uma comunicação aberta entre eles mesmos e os professores. Se a família não poder participar formalmente em actividades da escola, é bom que se encontrem interessados em tomar conhecimento do percurso do educando através de comunicações escritas regulares, e não apenas quando possam surgir problemas. O importante é praticar uma política de porta e espírito abertos.

Existem inevitáveis ocasiões em que pais e educadores discordam acerca do conteúdo ou programa curricular, tarefas, trabalhos de casa ou abordagens de ensino. Aqui, a comunicação aberta poderá ter um papel decisivo na resolução de diferenças. Lidar com discordâncias directas requer respeito e discrição de ambas as partes. Em alturas como estas, os professores devem conhecer a posição oficial da escola no que diz respeito à resolução de conflitos ou desentendimentos com os encarregados de educação e estes devem ser discutidos com base no conhecimento dos factos.

Desta forma, é possível manter uma relação de confiança entre pais e professores. Se ambas as partes conseguirem “cumprir” com um pouco de tudo isto que já foi referido, é muito provável que as relações família-escola se encontrem em caminhos paralelos.

Não há dúvida que os pais não dão todos a mesma importância à escolaridade dos filhos. Enquanto uns vivem muito interessados, outros não se preocupam. Alguns são confrontados com a história de contínuos insucessos ou conflitos com a escola, outros têm filhos felizes por irem à escola e que têm sucesso sem grande esforço. A vivência da escolaridade não é igual para todos e de uma forma ou de outra, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família.

Durante os anos de escolaridade dos filhos, a família é confrontada com a escola: as suas exigências, os seus julgamentos, as emoções que a criança traz para casa dia a dia.

Os pais esperam que a escola discipline os seus filhos sem os maltratar, que os instrua sem os privar da sua infância. A escola é vigiada cuidadosamente pelos pais, que lhe confiam os filhos com esperança e confiança.

Cada vez mais os pais querem dizer o que pensam, individualmente e colectivamente, sobre a forma como a escola trata os seus filhos. Isto explica o desenvolvimento das associações de pais, o aumento das reuniões e publicações que lhe são destinadas, as experiências que demonstram os benefícios da participação dos pais na gestão das turmas ou da própria escola.

A forma, o conteúdo e a frequência das comunicações entre pais e professores varia de escola para escola. Alguns pais frequentam as reuniões, examinam os cadernos e as cadernetas escolares, controlam os trabalhos de casa, contactam o professor sempre que acham necessário, telefonam-lhe ou escrevem-lhe. Outros há, que não vão à escola, não demonstram interesse em saber o que se passa nas aulas, limitando-se a assinar as “circulares” e as cadernetas dos filhos.

A convivência e o relacionamento familiar são factores fundamentais para o desenvolvimento individual da criança, sendo também paralelamente, a sua inserção no universo colectivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, sua adaptação ao ambiente escolar, os relacionamentos estabelecidos na escola... são factor decisivo para o seu desenvolvimento social.

Entender o indivíduo como parte de um sistema, ou todo, com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, traz-nos uma compreensão acerca do desenvolvimento humano, contribuindo para a reflexão sobre os contextos familiares e escolares, que, tanto podem ser elementos constrangedores, como de inclusão e segurança.

Escola e família, embora sejam estruturas diferentes, *“São os dois primeiros ambientes sócias que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança”* (Diogo, 1998:17).

De acordo com a descrição abordada por Marques (1993), identifica:

- A co-produção; como o trabalho voluntário dos pais na escola, na sala de aula, ...
- A tomada de decisões; que é considerada a níveis muito específicos uma vez que nos EUA existem grupos de pais com direitos de intervenção definidos. No IEP (Individual Education Plan), os pais de crianças deficientes têm o direito de aprovarem ou não o programa escolar dos seus filhos. Os PAC (Parent Advisory Committees), podem seleccionar os directores das escolas, bem como definir a política escolar. A SIC (School Improvement Councils), são responsabilizados por participar na elaboração do relatório anual de avaliação dos gastos financeiros;
- A escolha das escolas pelos Pais; é uma opção que em Portugal não é facilmente satisfeita, porque normalmente a família não escolhe a Instituição para o seu filho (a) e quando o faz, implica mudanças de residência ou o ingresso no ensino particular, no caso da sua existência. Relativamente a este assunto, Marques comenta que “ (...) *todas as decisões em matéria de Educação passam ao lado das famílias e das comunidades a que as escolas pertencem (...) Impotentes para mudar a escola, as famílias vão procurando alternativas mais credíveis. Os pais com poder económico, fazendo uso do direito de escolha, vão retirando os seus filhos das escolas do Estado e entregando-os aos cuidados de escolas privadas*” (Marques, 1997:7). Este autor argumenta que é necessária uma intervenção para que a família mude de atitude. Alguns autores defendem que a escolha da instituição selecciona a qualidade do ensino. Outros acham que a competitividade promove desigualdades sociais uma vez que, são as famílias da classe média e alta que têm oportunidade de optar;
- A defesa de pontos de vista; engloba todas as acções que influenciam a tomada de decisões, através de artigos ou campanhas normalmente alertadas pelos média. Em Portugal temos o exemplo das intervenções do Instituto de Apoio à criança e Associações de pais.

Para Epstein (1992), o indivíduo é influenciado pelos múltiplos contextos em que se integra e movimenta; o conjunto de escola, família e comunidade são os ambientes que influenciam as práticas e relações interpessoais.

Usando como referência o modelo de Epstein, Diogo (1998) categoriza seis categorias de envolvimento na vida escolar: obrigações básicas familiares; obrigações básicas da escola; envolvimento na escola, envolvimento em actividades de aprendizagem em casa; envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria; colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias. Entende-se por obrigações básicas das famílias, ao conjunto de acções de formação desenvolvidas por iniciativa da escola, que de uma maneira geral poderão contribuir para que as famílias adquiram maior conhecimento sobre diversas áreas, tais como: segurança, saúde, supervisão, disciplina, criação de condições que favoreçam a aprendizagem, orientação da criança ao longo dos vários estádios do seu desenvolvimento e supervisão. As obrigações básicas da escola dizem respeito a todo o conjunto de obrigações da escola perante as famílias – todas as modalidades de comunicação relativas ao percurso escolar do aluno: cartas, reuniões, telefonemas, relatórios, folhetos informativos, regulamento interno, objectivos do currículo, conferencias, visitas domiciliárias, etc. Relativamente ao envolvimento na escola, inclui todas as praticas de apoio voluntário da família à escola, as reuniões de pais e a educação de pais. No que diz respeito ao apoio voluntário, considera-se a preparação de visitas de estudo, organização de festas, actividades desportivas, apoio a alunos com dificuldades, ... nas reuniões de família/professores são discutidos assuntos relacionados com as crianças. E na educação de pais são organizados programas, com apoio de visitas domiciliárias, sobre orientação vocacional, nutrição, saúde, prevenção de uso de drogas, etc. O envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, esta relacionado com o apoio que a família deve dar ao aluno nas tarefas escolares realizadas em casa; *“Os professores ajudam as famílias a interagir com o seu educando, quer nas actividades que se relacionam com a aprendizagem, quer nas actividades de enriquecimento a efectuar em casa: fornecimento de informação sobre os conteúdos e outros «skills» exigidos aos educandos – como orientar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, como utilizar o reforço, etc”* (Diogo, 1998:85). O tipo de envolvimento na tomada de decisão,

administração e consultoria, são todas as práticas em que participa influenciando as tomadas de decisão da Instituição. Esta influência resulta da representação institucional da família, bem como da administração da escola ou através da prestação de serviço desenvolvidos pela Associação de Pais. Este tipo de envolvimento, colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias, está relacionado com o conjunto de práticas onde a escola colabora com os parceiros comunitários, tendo em vista a formação do jovem: programa que proporcionam ou coordenam a integração das famílias e jovens na comunidade, acontecimentos culturais, serviços de saúde, serviços de orientação e/ou formação profissional, etc.

Importa pois, fazer emergir um novo paradigma que conduza ao envolvimento das famílias, sendo por isso necessário redefinir os papéis de cada interveniente na comunidade educativa.

Segundo Phillipe Perrenoud (1995), o conceito de "go-between" pode caracterizar muito bem o papel destas crianças, ou seja, o papel tradicionalmente concedido à criança nesta relação é o de mensageira, o de alguém que leva e traz recados. Perrenoud faz uma chamada atenção para o facto de as crianças serem um actor social longe de terem um papel neutro nesta relação. Elas são, não só, portadoras de mensagens cumprindo o tal papel de "go-between, como são uma mensagem em si mesmas, na medida em que são portadoras de sinais que podem constituir uma fonte de informação para os dois lados. Assim, enquanto actor social ela nunca é neutra numa relação da qual ela própria faz parte. Mesmo como mera mensageira ela pode adulterar o sentido de uma mensagem ao se enganar numa palavra cujo significado não conhecia, ao lhe atribuir uma entoação errada, ao se "esquecer" de a transmitir atempadamente, ao se "esquecer" de a dar a assinar, etc. As crianças chegam mesmo a ser uma espécie de moeda de troca entre os pais e a escola. Aliás, Perrenoud ao caracterizá-la como sendo, simultaneamente, mensageira e mensagem está a admiti-lo. Por exemplo, o modo como chega a casa vinda da escola ou como chega à escola vinda de casa pode revelar muito do seu estado de espírito, (bom ou mau, se está bem ou mal alimentada, se aconteceu algo de especial, etc...). A criança tem essa capacidade de revelar, inconscientemente, muito do que se passa e acontece na escola ou e casa. Por sua vez, alguns pais e professores têm confessado que por vezes

não assumem determinadas posições em relação “uns aos outros” receiam que as crianças possam ser indirectamente afectados com essa atitude. Esta situação acontece mais no meio familiar. As crianças assumem uma multiplicidade de papéis enquanto alunos que raramente são tidos em conta.

1.4 – Elementos facilitadores do (in) sucesso educativo

Apesar do seu uso comum, a noção de (in) sucesso escolar é problemática e só recentemente entrou no vocabulário corrente.

Segundo a perspectiva de Benavente (1990), o insucesso escolar define-se em vários termos: reprovação, repetências, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação, fracasso, mau aproveitamento, mau rendimento e mau comportamento escolar. Ainda Benavente (1990:30), considera que “ (...) o sucesso/insucesso é explicado pelas maiores e menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes notórios (...)” sendo também explicado “ (...) pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem na entrada da escola”.

Conforme Isambert-Jamati (referido por Rangel, 1994) a noção de insucesso escolar é relativa e só faz sentido se inserido numa instituição escolar. Pois é perante os objectivos da escola que se torna relativa, pois rege-se por um programa, por uma progressão e por níveis.

Analisando os pontos de vista destes dois autores podemos defender a existência de dois tipos de insucesso. O primeiro é aquele que é atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas – fim dos ciclos – dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência, e abandono escolar. O Segundo tipo de insucesso está relacionado com a desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social, particularmente do sistema político, cultural e económico.

O insucesso escolar é relativamente recente. “ *É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Foi então que se*

começou a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era atribuído até então ao foro individual tornou-se subitamente um problema insuportável sob o ponto de vista social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixaram de ser aceites como explicação para o abandono todos os anos de milhares e milhares de crianças e jovens do sistema educativo. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema não fora a capaz de os motivar, reter, fazer com que tivessem êxito. O desafio tornou-se tremendo, já que todos os casos individuais se transformaram em problemas sociais. A escola era a menos preparada para a mudança e durante séculos assumira como sua vocação hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, seleccionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que ela mesma impunha. A sua nova missão era agora igualizar todos no sucesso educativo, garantindo 0% de insucesso. Este era o novo padrão que permitia aferir o sucesso de cada escola". (...) "É em grande parte por esta razão que hoje o principal problema educativo é o de identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar. A listagem destas não pára de aumentar à medida que prosseguem os estudos".⁵

O insucesso como fenómeno complexo tem manifestações ao nível da sociedade através de múltiplos sintomas. São normalmente indicadores do insucesso escolar, a repetência escolar, o abandono escolar e ainda o facto de o estudante não apresentar evolução das suas aprendizagens ou seja, não alcançar o máximo das suas potencialidades para assim poder progredir nos seus estudos. Segundo Carlos Fontes, podemos enumerar algumas destas, múltiplas, manifestações de insucesso escolar, particularmente três delas, que nos possibilitam avaliar a própria eficiência do sistema educativo:

- “-Abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório;*
- As reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar;*

⁵ Carlos Fontes, <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm#causas> (Consultado em 1 de Novembro de 2007)

- *Os níveis de fracasso que podem ser totais (em todas as disciplinas ou quase) ou parciais (numa ou duas disciplinas).*
- *A passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, conduzem a aprendizagens profissionais imediatas, mas os afasta do ingresso no ensino superior.”⁶*

Todas as manifestações de insucesso escolar que se podem verificar, advêm de possíveis causas e é “ (...) *na listagem das causas onde aparecem naturalmente as maiores controversas, o que se compreende já que a sua própria realização pressupõe que se identifiquem também os seus responsáveis. Neste ponto ninguém se acha inteiramente culpado, o que em certo sentido é mesmo verdade. A grande dificuldade destas análises, como veremos, reside na impossibilidade de se isolar as causas que são determinantes em todo o processo*”.⁷

Os jovens representam um dos principais potenciais das sociedades modernas; serão eles os agentes da mudança no futuro. No momento em que a Comunidade Europeia adquire uma nova face, não será de mais lembrar que os jovens são indispensáveis para a construção Europeia e, nomeadamente, para a sua dinâmica social e democrática.

O contexto actual suscita, porem, serias interrogações. Mutações de natureza vária abalam profundamente as sociedades, afectando muito particularmente a sua coesão social. Estas mutações afectam, igualmente, o direito à educação consagrado pelos Estados Membros no seu conjunto, que um número crescente de jovens em situação de insucesso escolar vê seriamente ameaçado.

Ao longo dos tempos, ao falar-se de insucesso escolar pensava-se na criança, atribuindo-lhe todas as causas desse mesmo insucesso. Essa tradição, já antiga, mas infelizmente ainda utilizada, partiu da interpretação do insucesso como um mal atribuído à criança e baseava-se na descrição das dificuldades e perturbações individuais, nomeadamente:

- *Atrasos do desenvolvimento cognitivo. As escalas psicométricas de inteligência têm sido apontadas como um bom indicador para identificar*

⁶ Carlos Fontes, <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm#causas> (Consultado em 1 de Novembro de 2007)

⁷ Carlos Fontes, <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm#causas> (Consultado em 1 de Novembro de 2007)

estas causas individuais de insucesso escolar. O problema é que a grande maioria dos alunos que falham nos resultados escolares, têm um desenvolvimento normal.

-A instabilidade característica na adolescência, consta entre as muitas causas individuais do insucesso. Ela conduz muitas vezes o aluno a rejeitar a escola, a desinvestir no estudo das matérias, e frequentemente à indisciplina.

A família, também, é um dos principais alicerces e agentes activos do processo de socialização, exerce na criança uma influência cada vez mais importante na construção da sua personalidade.

Criar os filhos, educa-los, prepara-los para agir com responsabilidade e segurança no conturbado mundo em que hoje vivemos é uma tarefa tão exigente e desafiadora quanto gratificante. No entanto, alguns factos do meio familiar podem contribuir para o (in) sucesso escolar do aluno:

- *“País autoritários, conflitos familiares, divórcios litigiosos, fazem parte de um extenso rol de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adoptando um comportamento indisciplinado;*

- *(...) a origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde aliás se encontra a maior percentagem de insucessos escolares (...) os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos;*

- *(...) a linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumenta-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Para prosseguirem nos estudos são obrigados a renunciarem à linguagem utilizada no seio familiar;*

- (...) os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc). Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem. O resultado é não se identificarem com a escola;
- (...) a demissão dos pais da educação dos filhos, é hoje uma das causas mais referidas. Envolvidos por inúmeros solicitações quotidianos, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborar, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incómodos na sua prestação.”⁸

Outro factor relevante para as causas de insucesso escolar, está relacionado com o meio social onde a criança de insere. Este, sem dúvida, influencia fortemente o insucesso escolar. Podemos afirmar que existe socialização desde que existem comunidades humanas, apesar da evolução de que ela se foi revestindo. Na realidade, o processo através do qual o ser humano vai tendo acesso a etapas sucessivas da sua autonomia é fortemente marcado pelas características culturais da sociedade em que vive.

É possível constatar-se que os alunos provenientes de classes desfavorecidas, por vezes, não dão continuidade aos os estudos devido a condicionalismos sociais e não por falta de capacidades. Assim, passou a explicar-se o sucesso/insucesso pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada para a escola.

As condições de vida familiar, as boas ou as más práticas educativas da família, o ambiente cultural, pobre ou rico, o maior ou menor estímulo ao desenvolvimento da linguagem originam crianças muito diferentes umas das outras.

Passa-se, assim, do fatalismo genético para o fatalismo sociológico. Segundo Benavente (1980) “ (...) as crianças que têm mais dificuldades pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista

⁸ Carlos Fontes, <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm#causas> (Consultado em 1 de Novembro de 2007)

económico e cultural a as que têm mais facilidades pertencem a famílias de grupos sociais de classe média e superior. E quanto mais avançada for a escolaridade mais acentuada será esta relação”.

O (in) sucesso dos alunos está relacionado com a família e a sua origem social. A cultura veiculada pela escola valoriza a cultura familiar dos meios mais favorecidos e a aculturação dos meios desfavorecidos. As famílias desfavorecidas têm menos capacidades para assegurar aos filhos uma sobrevivência escolar, entendida como um percurso escolar regular e sem abandonos. Assim, podemos afirmar que a socialização é um processo universalmente experimentado com as particularidades de cada contexto.

Para além do aluno, da família e do meio social em estes se inserem, professor e a escola, são também, agentes importantes neste contexto de (in) sucesso escolar.

Muito se espera do professor das escolas da actualidade, onde convivem simultaneamente exigências de modernidade, com uso de novas tecnologias e recursos pertencentes ao arsenal científico e cultural disponível para a humanidade e ordens de valores éticos e posturas solidárias, sem as quais equilíbrio entre as pessoas, os povos, as nações, se fragiliza ainda mais, a ponto de colocar em risco o processo de paz planetária e, em última instância, a sobrevivência na Terra.

Interagir com essa clientela que está conectada aos acontecimentos mundiais em tempo real, mas não dispõe ainda da maturidade suficiente para interpretá-los com a devida profundidade, posicionando-se imparcialmente com vista ao bem comum, é um desafio tão intenso que exige do educador uma visão de futuro, aliada a uma postura crítica que pressupõe capacitação constante, estudo continuado, curiosidade, interesse em estar actualizado, não apenas nos conteúdos que lecciona, mas também nos demais conteúdos afins da sua área, como também no que se refere aos acontecimentos que marcam a nossa civilização.

Ensinar e aprender com os alunos, agir ao mesmo tempo como mestre e aprendiz, numa perspectiva de diálogo interlocucional, estar preparado para ouvir o que os alunos têm a dizer, valorizar a sua contribuição, fazer as devidas intervenções, colocar os limites, definir responsabilidades, manifestar e suscitar coerência, são requisitos fundamentais aos que se dedicam á educação.

Devem estar atentos ao local da sua inserção na instituição, procurando perceber as bases em que a educação está enraizada, para transformá-la, não através de mera alteração na metodologia adoptada, mas principalmente, procurando modificar o vínculo docente-aluno, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de confiança e aprendizagem.

Muitas vezes, o que foi descrito anteriormente não se verifica e as atitudes de alguns docentes acabam por, também, ser um contributo para o insucesso escolar dos alunos. Assim, o docente deve ter em mente que métodos “ (...) *de ensino, recursos didácticos, técnicas de comunicação inadequadas às características da turma ou de cada aluno, fazem parte igualmente de um vasto leque de causas que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influenciam negativamente os resultados; (...) a gestão da disciplina na sala de aula é outro factor que condiciona bastante o rendimento escolar dos alunos. Mas estamos longe de poder afirmar que uma aula completamente disciplinada, seja aquela onde o insucesso escolar desapareça; (...) no início do ano criar expectativas positivas ou negativas sobre os alunos (...) acabam por influenciar o seu desempenho escolar; (...) a avaliação, (...) nunca é absoluta, pelo contrário varia em função de uma multiplicidade de factores. As modalidades pedagógicas, o contexto escolar, os métodos de avaliação, as disciplinas, os professores, os critérios utilizados, o modo como estes são interpretados, etc*”.⁹ Em síntese, todos os factores aqui descritos são, provavelmente, um contributo para o insucesso escolar dos alunos.

Ao contrário do modelo tradicional de escola como serviço local do estado, cuja direcção se encontrava nos serviços centrais e regionais, verifica-se que hoje assume um papel de Comunidade Educativa, assente no modelo descentralizado de administração pública, dando um papel de relevo à sociedade civil, dentro dos princípios da participação dos interessados na gestão da administração pública, a par de uma aproximação dos serviços à população e à desburocratização. Assim, deixa de ser um serviço local do estado, passando a sua direcção a pertencer à comunidade educativa que a constitui.

⁹ Carlos Fontes, <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm#causas> (Consultado em 1 de Novembro de 2007)

A escola com comunidade educativa pressupõe, em consequência, uma autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira, curricular e administrativa. Acreditamos assim, que a sua autonomia, sendo um desafio e uma aposta irreversível, venha a ter cada vez mais, condições e meios adequados para ser implementados.

O insucesso escolar dos alunos é também ele o insucesso dos seus encarregados de educação, enquanto responsáveis pela sua formação e pelo seu futuro e sobretudo ainda, o insucesso da escola enquanto responsável mais visível. Segundo Carlos Fontes, “ (...) a organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos (...)”.¹⁰

Os currículos constituem um outro factor que influencia a qualidade do ensino e é frequentemente identificado, com o "plano de estudo". Currículo, neste caso, significa pouco mais do que o elenco e a sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso. Mas, o currículo não é apenas planificação, mas também a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos. O currículo é determinado pelo contexto, e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas.

O currículo está permanentemente a ser construído. Na prossecução dos objectivos definidos para o currículo, os professores não realizam simples operações mecânicas. Embora apliquem o curriculum para atingirem certos objectivos, podem sempre seleccionar e organizar as experiências de aprendizagem, adaptando assim o currículo. A questão é saber se ao fazê-lo não estarão já a definir novos objectivos e portanto a alterarem a essência do currículo o que poderá ser um contributo para o insucesso escolar dos alunos.

Assim, segundo Carlos Fontes é necessário que os professores estejam sensibilizados para que não se verifique uma desfasagem no currículo escolar dos alunos; para aplicar metodologias activas, onde os alunos tenham um lugar fulcral, deixando de lado os currículos excessivamente extensos que retiram

¹⁰ Carlos Fontes, <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm#causas> (Consultado em 1 de Novembro de 2007)

tempo ao professor para ultrapassar os obstáculos individuais de aprendizagem de cada aluno; para que não haja uma desarticulação dos programas.

Em suma, o (in) sucesso escolar é imputado a múltiplas causas e vários factores encontram-se implicados: relativamente ao aluno, ao professor, aos métodos de ensino e programas, à filosofia de ensino e à cultura referenciada. Actualmente, as mais apontadas são as de cariz psicológico, social e médico, sendo efectuadas, igualmente, críticas relativas à instituição escolar e à prática docente.

Se o insucesso escolar é um fenómeno massivo, socialmente selectivo e cumulativo, não se pode ignorar a escola na explicação daquele. Neste caso, trata-se de considerar a dimensão social e institucional do insucesso escolar. Assim sendo, “ (...) o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve factores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com a dificuldade que a escola (baseada numa igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos”. (Benavente, 1988:24)

2 - ESCOLAS A TEMPO INTEIRO NA

2.1 - Como surgiram as ETI

Desde a década de 60 vêm surgindo, na Madeira, Escolas a Tempo Inteiro (ETI), exactamente com as finalidades de apoiar as famílias, sem prejuízo dos objectivos educativos prosseguidos. No entanto, essa oferta diferenciada era paga, sendo poucos os beneficiados. A maioria dos encarregados de educação só optava por esta situação por plena necessidade, devido a obrigações e ocupações profissionais.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM) inovou-se através da aspiração de criar um modelo possível de ser suportado por recursos públicos disponíveis e destinado a todos, em tempo útil. Um modelo que não beneficie só algumas, crianças desfavorecidas e que não implica-se um pagamento. Surgiram então as ETI.

Se o ideal de ETI foi visto como uma medida absurda, o certo é que o seu esboço, reunião e organização de recursos, e a sua implementação, reordenamento da rede, obras e equipamentos, foi confirmada por a equipa liderada por Francisco Santos, na época Secretário Regional de Educação. Independentemente da coordenação do processo se ter concentrado na Direcção Regional de Inovação e Gestão Educativa, administrada pela Dra. Ângela Borges, toda a Secretário Regional de Educação tomou o projecto como seu. Mas, estes não poderiam ser os únicos envolvidos no modelo, existem outras entidades dinamizadoras do projecto: a Secretaria Regional do Equipamento Social e Transportes, determinante na reformulação da Rede Escolar (Secretários Regionais Jorge Jardim Fernandes e Santos Costa) e, acima de tudo e de todos, o Presidente do Governo Regional, Alberto João Jardim que compreendeu a abrangência, importância e impacto decisivo do modelo para a população regional.

Isto implicou a reorganização da rede com a criação de novas escolas e o encerramento de micro-escolas espalhadas pela RAM (as necessárias). Também, alguns interesses políticos locais e regionais vindos da oposição

política, ofereceram muita resistência. O interesse público geral sobrepôs-se aos interesses pontuais e tudo avançou. Assim, no seguimento de uma análise exaustiva de toda a rede escolar e na probabilidade, já muito evidente, na altura, de uma grande quebra demográfica, o processo das ETI iniciou-se, sendo implementado no ano lectivo de 1995/1996.

2.2 – O funcionamento:

2.2.1 - Reordenamento da Rede Escolar

Em 1994 foi realizado, distribuído e colocado à discussão pública uma versão do Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar. Do plano constava a planificação da evolução futura de toda a rede escolar - encerramentos, redimensionamentos e novas construções. Objectivou-se a Escola a Tempo Inteiro, como necessidade e em consequência do reordenamento da rede escolar. De todas as modificações realizadas para a implementação deste modelo, o reordenamento constituiu a mudança fulcral fundamental a efectuar. As aspirações eram grandiosas, mas poucos acreditavam no sucesso do Plano. A discussão pública foi pouco produtiva e poucas entidades abarcaram o processo.

Na altura, uma centena de exemplares da versão do Plano foram distribuídos e apenas duas respostas, vindas de escolas, felicitaram a Direcção Regional de Inovação e Gestão Educativa pelo trabalho consumado. Outros foram claros e assumidamente contra, não através de uma qualquer resposta argumentada, em resposta ao Plano concretizado, apresentado e disponibilizado, mas através de intervenções avulsas e demagógicas.

Quando se anunciou o intuito de encerrar 150 estabelecimentos de ensino, acção resultante do Plano, na Assembleia Regional, toda a oposição se contrapôs. O Problema, infelizmente, é que o encerramento de estabelecimentos de ensino era visto de forma negativa, pensando-se que ia tirar emprego aos professores. Com essa ideia fixa, houve a todo o custo muitas tentativas de impedir o processo. Também, na altura (meados dos anos 90), os sindicatos de professores eram das poucas organizações que debatiam

assuntos relacionados com educação. Poucos arriscaram um envolvimento e a maioria não eram contra mas esperavam para ver... Assim, a tarefa da Secretaria Regional de Educação revelou-se difícil, extensa e isolada.

Todos os encerramentos de estabelecimentos de ensino foram conseguidos com a certeza de que a alternativa seguinte, para os alunos, abrangia as mais-valias que compensassem a distância a percorrer para chegar à escola nova. Em muitos casos, o redimensionamento e modernização de uma das micro-escolas da zona, possibilitou a concentração de alunos e a desnecessidade de encerrar alguns estabelecimentos de ensino e, por sua vez, levar os alunos para muito mais longe. Noutros casos a solução foi criar novas escolas de raiz. O que se pretendia alcançar era que a Escola a Tempo Inteiro não fosse uma obrigação, mas uma opção, para todos.

Como em qualquer mudança, não se definiram logo à partida grandiosas características para as Escolas a Tempo Inteiro. As características iniciais dos estabelecimentos de ensino – *recursos físicos e humanos*, foram, propositadamente, determinadas as suficientes, mas mínimas. Assim, a implementação do sistema tornou-se alcançável em termos financeiros. A análise era simples: os recursos, custos, determinantes eram com o pessoal, nomeadamente os docentes. Ou seja, efectuando o reordenamento da rede escolar, poderíamos passar de 2 professores com 10 alunos em duas escolas em regime normal para os mesmos dois professores com 20 alunos numa escola a tempo inteiro. Os outros encargos existentes comparados com os do pessoal, não tinham qualquer significado. Com muito poucos custos pensavam obter melhores resultados.

O encargo do processo de reordenamento escolar ficou à mercê do Governo Regional. As autarquias locais, as Juntas de Freguesia, eram muitas vezes opositoras ao processo. Defendiam as suas micro-escolas, identificadas como mais um auxílio e a razão da sua existência. O encerramento dessas estruturas seria o primeiro passo para a confirmação da necessidade da reformulação administrativa do território que, tenderia implacavelmente para o seu desaparecimento. Deste modo, apoiavam-se nos professores que, mal informados, queriam proteger o seu local de trabalho. Com as Juntas de Freguesia convencidas e professores do seu lado não havia nada a fazer. Se a iniciativa não podia ser local, então, teria de ser regional.

O Plano de Reordenamento foi esboçado pela DRIGE (Direcção Regional de Inovação e Gestão Educativa), com apoios fundamentais do Professor José Pedro Gomes, dos Inspectores António Pereira Rosa e Jaime de Macedo e pelos Delegados Escolares em funções em 1993 e 1994¹¹

2.2.2 - Os professores

Os professores foram e continuam a ser parte importante, quer no processo educativo, quer na realização e implementação das suas mudanças. Na RAM verificou-se que não era fácil alterar os posicionamentos do sindicato mais representativo sobre as ETI. Este mantinha uma posição mais política do que solidária (alguns dirigentes do sindicato eram deputados do maior partido da oposição), e lutava por manter os seus associados pouco ou nada informados. Sem outra saída, iam expressando-se a favor das Escolas a Tempo Inteiro, mas não do reordenamento da rede escolar, como se fosse possível fazer uma sem a outra.

Assim, a resolução encontrada foi a de contornar essas estruturas e realizar reuniões alargadas a todos os docentes (1º Ciclo e Pré-Escolar) em todos os Concelhos. O modelo e o projecto de implementação foram aceites, sendo as questões colocadas nessas sessões quase sempre referentes a problemas pontuais e individuais. A mensagem passou, os docentes entenderam as vantagens do Modelo e passaram a ser elementos essenciais, em cada uma das suas escolas, no sucesso da implementação do projecto. É óbvio que os pais das ETI's são, principalmente, os seus professores.

A orientação das suas escolas, o modo como se empenham nas suas actividades lectivas e não lectivas é um contributo primordial. A ETI regional é apenas um modelo. Um modelo de organização de recursos, nomeadamente: instalações, equipamentos e pessoal. Coube à tutela projectar e implementar,

¹¹ Funchal: Maria Lina Gomes Fernandes; Santa Cruz: Armando Inácio Mendonça Machado; Machico: Maria Zélia; Alves Ornelas Teixeira; Porto Santo: Maria Soares; Santana: João Abel Gouveia; São Vicente: Maria Graça Silva Fernandes; Porto Moniz: Laurinda de Ponte Gouveia Abreu; Calheta: Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo; Ponta do Sol: Idalina Maria Soares Teixeira; Ribeira Brava: Carlos Luís Amaral Gouveia; Câmara de Lobos: Maria Isabel Rodrigues Florença

favorecendo as Escolas com recursos existentes e definir o tal modelo de organização. Cabe a todos quantos trabalham nas Escolas, “criar” um serviço todos os dias.

2.2.3 - Recursos criados em função do reordenamento

Para fazer o reordenamento e encerrar as escolas necessárias era inevitável **assegurar os transportes das crianças** que passariam a morar mais longe da sua escola. O Governo Regional avançou, temporariamente, com a criação de circuitos de transportes locais, contando com o apoio de pequenas viaturas de clubes e associações. Hoje, a rede de transportes públicos já é responsável por esses circuitos.

A alimentação das crianças nas Escolas, também, sofreu algumas alterações. Assim, para assegurar a presença dos alunos na escola ao longo do dia, foi fundamental **garantir o abastecimento de refeições** – “Os alunos que frequentam as actividades (...) têm direito a refeição e dois lanches”. (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº110/2002 – Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro)¹² Inicialmente o almoço assentava em sopas substanciais, fruta e pão. Progressivamente, e ao longo dos anos o almoço passou para dois pratos, sendo hoje em dia servidos na maioria das refeições das ETI.

O processo de reordenamento da rede não definiu a dimensão das escolas a encerrar, mas sim a **dimensão mínima de uma escola funcional**. Os objectivos contam com a capacidade mínima para assegurar uma turma/ano no 1º Ciclo e duas salas de Educação Pré-Escolar. Em algumas localidades as escolas existentes satisfaziam as necessidades, noutras optou-se pelo redimensionamento de uma das escolas existentes e em outras pela construção de novos edifícios. Actualmente a rede escolar, em 10 anos, foi reduzida quase a um terço das escolas então existentes. Considera-se uma escola mínima uma estrutura com capacidade para 4 turmas de 1º Ciclo –

¹² Jornal Oficial II Série – Número 93, 14 de Agosto de 2002 (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº110/2002 – Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro) – Anexo I

até 100 alunos, e 2 salas de Educação Pré-Escolar – 50 crianças. Num total de 120 a 150 utentes.

A **base funcional** determinada e dada às escolas foi o funcionamento em regime cruzado. Sendo considerada a base funcional de uma Escola a Tempo Inteiro – na Madeira é uma **Escola de Turno Duplo**. O Modelo permite ter metade dos alunos com a sua componente lectiva – integralmente – de manhã e os restantes, à tarde.

Outra matéria a divulgar neste Modelo diz respeito ao **enquadramento docente**, sendo que são colocados em cada Escola a Tempo Inteiro, dois professores por turma (por 24 alunos); metade enquadram as actividades lectivas e outra metade as actividades de enriquecimento curricular (podendo e devendo ter formação específica) e OTL – *“São colocados docentes para assegurar as actividades curriculares, as de enriquecimento e as de ocupação de tempos livres”*. (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº110/2002 – Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro)¹³ Os docentes não sofrem qualquer prejuízo de horários completos, contagem de tempo de carreira e efectividade nos quadros. Todos esses docentes são professores da escola; pertencem aos quadros da Escola; têm presença activa no Conselho Escolar e colaboram no Projecto Educativo de Escola.

2.2.4 - Regime Funcionamento Cruzado.

O regime de funcionamento cruzado é um factor determinante para o êxito do modelo regional das Escolas a Tempo Inteiro. Desde a inauguração do projecto ETI's, que se analisou que este apenas poderia ser desenvolvido, com sucesso, eficiência, funcionalidade, justiça e em tempo útil se o regime de funcionamento fosse cruzado, com metade das turmas em actividades lectivas de manhã e as restantes à tarde.

No modelo regional (cruzado) cada sala de actividades lectivas é aproveitada por duas turmas, uma de manhã e outra à tarde. A outra metade das salas é decorada, equipada e orientada para actividades variadas. Permite

¹³ Jornal Oficial II Série – Número 93, 14 de Agosto de 2002 (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº110/2002 – Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro) – Anexo I

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 as TIC, Biblioteca (actividades), Videoteca, Estudo, Inglês, Música e Artes Plásticas, etc. Espaços totalmente dedicados a uma ou mais actividades, em função da dimensão de cada escola (4, 8, 12 ou 16 turmas). Deste modo, na Região, para além do Inglês, são acrescentadas várias actividades, designadamente as Artes, Desporto, Tecnologias de Informação e Comunicação, Estudo Acompanhado e outras actividades de iniciativa local e escolar e OTL (ocupação de tempos livres).

Na RAM, as escolas permanecem em funcionamento das 8h15m às 18h15m. A escola compete oferecer alternativas às famílias que, por opção ou impossibilidade não possam estar mais tempo com as suas crianças. O Modelo apresenta baixos custos para as famílias. Fechar ou manter fechadas as escolas, não maximizando os recursos, não coloca as crianças mais tempo com as suas famílias. Tão só criam problemas a estas (que trabalham) e criam espaços temporais em “vazio” que, nestas idades podem ser determinantes (e desviantes) para o seu futuro. Importante é que nesses casos, as crianças tenham atenção e enquadramento e estejam ocupadas por técnicos responsáveis.

Apesar do único estudo conhecido sobre a matéria apresentar conclusões contrárias, há a percepção generalizada de que, em termos de rendimento escolar, os alunos das turmas com actividades lectivas à tarde (menos de metade do total de alunos nas escolas) poderão apresentar um pequeno défice de rendimento em relação aos seus colegas do turno inverso. Sabemos, também, que este não é um problema das ETIs, pois é comum ao Regime Duplo, utilizado durante dezenas de anos (e em utilização) em todo o país. Ou seja, com a alteração do Regime Duplo para o regime ETI, neste aspecto, nada se perdeu. Também não se ganhou, por boas razões, à frente exaustivamente descritas. Aquele défice funcional acontece sempre após o almoço, independentemente do facto de as crianças estarem ou não na escola durante a manhã. O problema poderá sempre ser atenuado com a colocação das turmas dos 1º e 2º anos (os alunos mais novos) com actividades curriculares de manhã e as restantes de tarde, caso os Conselhos Escolares e os docentes da escola sejam, efectivamente, sensíveis a essa questão,

relegando outras para segundo plano. Mas, ao contrário do Regime Duplo, as crianças com actividades curriculares à tarde (menos de metade do total) estão na escola de manhã. Ou seja, as suas actividades durante esse período podem ser orientadas pelos responsáveis da escola. E, dessa forma, pode ser minimizado este problema.

O quadro que se segue, permite observar as diferenças existentes entre o Regime de Funcionamento Cruzado e não Cruzado, e compreender o que levou à decisão e necessária obrigatoriedade de um Regime de Funcionamento Cruzado.

Quadro I

Diferenças entre Regime de Funcionamento Cruzado e não Cruzado

	Regime de Funcionamento Cruzado	Regime de Funcionamento não Cruzado
Espaços	“O número de espaços necessários para o funcionamento cruzado é, exactamente o número de turmas da escola. Assim, metade das salas pode ser destinadas a actividades lectivas e a outra metade para as restantes actividades. Desta forma, estes últimos espaços podem ser equipados e organizados especificamente para as actividades de enriquecimento e OTL's que ali vão decorrer. (...)”	“ (...), o funcionamento em turno único obrigaria à existência de tantas salas de actividades lectivas quantas as turmas existentes, acrescidas dos espaços necessários para as restantes actividades a ocorrer à tarde (pois seria contraditório aceitar que as crianças poderiam ficar ainda mais tempo, para além do período curricular, nas mesmas salas de aula do tipo quadro-secretária-mesas-cadeiras). (...)”
Faltas de docentes	“No funcionamento cruzado, quando falta um docente das actividades curriculares, por qualquer motivo, facilmente se encontram alternativas para o reenquadramento dos alunos da sua turma, nos grupos em actividades de enriquecimento do currículo ou ATL que estão a decorrer simultaneamente. (...)”	“Em caso de funcionamento não cruzado, o problema é real: as crianças ou vão para casa (quase nunca é opção aceitável para as suas famílias), ou se integram em outras turmas (que também se encontram em actividades curriculares, com evidentes prejuízos funcionais para todos), ou ainda, são enquadradas pelo Director da Escola que, embora estando isento de actividades curriculares, teria sempre de passar a estar disponível para ocorrer a estes casos. É necessário não esquecer que só os docentes das actividades não curriculares apenas estariam, à tarde, na Escola (segundo o actual procedimento de os docentes responsáveis pelas actividades curriculares se limitarem a estarem na Escola durante um período - 5 horas).”

	Regime de Funcionamento Cruzado (cont.)	Regime de Funcionamento não Cruzado (cont.)
Transportes escolares	“ (...) O funcionamento cruzado permite “dividir” os alunos e crianças transportadas em dois grupos: os que têm actividades curriculares logo cedo (os primeiros a serem transportados) e os restantes que podem chegar mais tarde à escola para as actividades de enriquecimento (mesmo que prescindindo de algum tempo de OTL). O inverso sucede na saída. (...)”	“ (...) O regime não cruzado obrigaria a que, sendo necessário que o mesmo veículo efectue várias viagens, um ou mais grupos de alunos tivesse que ser transportado muito cedo, constituindo um esforço suplementar para essas crianças, com repercussões ao nível do seu rendimento, pois todos teriam o início das actividades curriculares à mesma hora.”
Entrada e saída de alunos	“ (...) A vigilância é fundamental, pois são algumas centenas de crianças juntas, muitas vezes na transição da estrada escola e vice-versa, exigindo grandes recursos humanos para o seu controlo e protecção. O regime cruzado, destacando, nas horas de entrada e saída, dois grupos de crianças, divide esse problema (e o número de crianças a vigiar simultaneamente) em dois. (...)”	No regime não cruzado, “ (...) a entrada e saída ocorreria à mesma hora para todos os alunos da escola. Por outro lado, de manhã, os pais dos alunos que tivessem as actividades curriculares à tarde, poderiam colocar as crianças na Escola de uma forma mais flexível (mais tarde), pois o dia inicia-se com o OTL (e, porque não, com a realização dos trabalhos destinados pelo professor das actividades curriculares).”
Refeição	“ (...) A criação de dois turnos é importante e fácil no sistema cruzado, reduzindo e maximizando espaços, equipamentos e recursos humanos na vigilância e apoio. (...)”	No regime não cruzado, “ (...) todos os alunos têm os mesmos horários criando problemas no momento da refeição (maiores refeitórios, mais equipamentos, mais pessoal de apoio, maior confusão, etc.)”

Fonte: <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Documentos/Descruza.htm> (Consultado em 14 de Abril de 2006)

Resumindo o quadro a cima exposto podemos avaliar que uma escola em regime de funcionamento cruzado “ (...) é uma escola equilibrada. As várias actividades funcionam em paralelo e com as actividades curriculares. Os espaços são maximizados, todos utilizados, não há desperdícios. Estão simultaneamente presentes na escola professores dos dois tipos de actividades (curriculares e de enriquecimento do currículo), não criando horários separados e não intersectados, de professores (os tais de 1ª e de 2ª). Temos uma Escola com funcionamento equilibrado, espaços bem utilizados e equipamentos maximizados ao longo de todo o dia.”¹⁴

Uma escola em regime de funcionamento não cruzado revela alguns inconvenientes. Talvez o principal esteja relacionado com o impedimento de assegurar as actividades de enriquecimento do currículo unicamente no

¹⁴ <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Documentos/Descruza.htm> (Consultado em 14 de Abril de 2006)

período da tarde. Pois, deste modo, os docentes que as leccionam não teriam a possibilidade de no período das 14h às 16.30h) encontrar as horas essenciais para cumprir o seu horário de trabalho. Por exemplo: não seria possível assegurar o trabalho dos docentes que leccionam actividades como o estudo, a língua estrangeira, as tecnologias, o desporto e as artes se unicamente exercessem as suas funções das 14:00h às 16.30h. Seguramente, as vantagens que o regime cruzado pudesse trazer para alguns docentes poderiam ser desvantagens para outros. Outro exemplo: para a actividade desportiva, o problema seria até maior, pois esta não poderia ter lugar logo após a refeição, teria início às 15:00h, até às 16:30h. Logo, não seria possível ocupar esses docentes de modo a assegurar o seu trabalho e o seu emprego se apenas pudessem ter actividade nesse intervalo horário. Optar pelo regime de funcionamento não cruzado significaria, em pouco tempo, o despedimento dos professores que seriam substituídos, provavelmente, por monitores e/ou por professores desempregados (contratados a tempo parcial) oferecendo, a estes, condições de trabalho e carreira degradadas. “A exigência legal de funcionamento cruzado nas ETI’s não é uma questão de capricho. É uma questão de necessidade do próprio sistema de funcionamento. O sistema não sobreviveria a outro tipo de organização das actividades”.¹⁵

É importante salientar que os docentes leccionam nas ETI’s porque, estas, funcionam em regime de funcionamento cruzado. Podemos encontrar dois professores por turma e um director de escola com isenção total de componente lectiva. “ (...) Em paralelo a esta criação (efectiva) de emprego temos (efectivamente) uma produtividade associada e visível: a resposta social e de apoio às famílias que pode e deve continuar a ser melhorada. (...)”.¹⁶

“ (...) Apesar de toda a argumentação acima descrita, quando todos os alunos da RAM estiverem enquadrados em ETIs, poderá e deverá ser iniciado um debate que permita definir outros caminhos para a evolução qualitativa das ETIs, passando ou não pela aceitação do funcionamento não cruzado (alterando a legislação). Antecipar esta decisão e tomando-a isoladamente das suas consequências (todas e não só das positivas) será motivo de injustiças e criação de precedentes que colocarão em risco tudo o que até agora tem sido

¹⁵ <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Documentos/Descruza.htm> (Consultado em 14 de Abril de 2006)

¹⁶ <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Documentos/Descruza.htm> (Consultado em 14 de Abril de 2006)

possível conquistar para os alunos, suas famílias (mais e melhores serviços) e pessoal (multiplicação do emprego criado, com produtividade efectiva associada)".¹⁷

“Faltarão construir cerca de 10 escolas para assegurar, a todos os alunos da RAM, a frequência de ETI's. Poderemos em 2/3 anos concluir o processo. Mas, decidindo pelo regime ETI não cruzado, as escolas, para o mesmo número de alunos, teriam de ter mais 40% de espaço, custando mais 40%. (...)”.¹⁸ A realidade é que foi estabelecido um prazo de dez anos para a conclusão do processo, com objectivos intermédios de abranger 10% da população escolar pública em cada ano. No décimo primeiro ano estará atingida a cobertura de 90%, o que quer dizer que estão cumpridos os objectivos propostos.

2.2.5 - Legislação

O regime de funcionamento das escolas do 1º Ciclo do ensino básico em vigor no panorama do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM abraça escolas em regime duplo e outras, em regime normal.

A actual realidade, revelada através dos estabelecimentos de 1º Ciclo do Ensino Básico, levou à necessidade de progredir para um outro regime, que agora se concretiza em normativo, declaradamente evolutivo e o mais ajustável possível em função da cada realidade escolar, com realce para o próprio estabelecimento escolar enquanto unidade fundamental não contextualizada do meio sócio-económico-cultural, onde este se insere.

“ A educação não se reduz à educação escolar, é transversal à sociedade, pelo que importa multiplicar as respostas educativas (...) atribuindo coerência ao que é múltiplo no pressuposto da prevalência duma lógica de acção centrada nos direitos das crianças, nas suas mais diversas dimensões,

¹⁷ <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Documentos/Descruza.htm> (Consultado em 14 de Abril de 2006)

¹⁸ <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Documentos/Descruza.htm> (Consultado em 14 de Abril de 2006)

sabendo que é nestas que incide o essencial da transformação organizacional das escolas do 1º ciclo do ensino básico.”¹⁹

“É pois no propósito de 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 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.”²⁰

Deste modo, optou-se “ (...) pela criação de um regime denominado de “Escolas a Tempo Inteiro” (ETI), cuja vocação prioritária é corresponder às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, com vista ao melhor sucesso escolar”.²¹

“Apresenta-se, portanto, um modelo de “Escolas a Tempo Inteiro” (ETI), que conjuga, para além das actividades curriculares, actividades de complemento curricular/extra curriculares, fixado de acordo com dinamismos próprios que expressem o meio sócio-cultural e as reais necessidades educativas.”²²

¹⁹ Jornal Oficial II Série – Número 93, 14 de Agosto de 2002 (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº110/2002 – Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro) – Anexo I

²⁰ Jornal Oficial II Série – Número 93, 14 de Agosto de 2002 (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº110/2002 – Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro) – Anexo I

²¹ Jornal Oficial I Série – Número 55, Sexta – feira, 14 de Agosto de 1998 (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº133/98 – Define o regimento relativo à criação e ao funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro) – Anexo II

²² Jornal Oficial I Série – Número 55, Sexta – feira, 14 de Agosto de 1998 (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº133/98 – Define o regimento relativo à criação e ao funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro) – Anexo II

CAPÍTULO II – Metodologia da Investigação

1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1.1 – O problema da investigação

A necessidade de melhorar os resultados escolares e de proporcionar aos alunos idênticas oportunidades, fez com que a RAM investisse na criação de um regime designado de “Escolas a Tempo Inteiro” (ETI), deste Agosto de 1995. “A educação não se reduz à educação escolar, é transversal à sociedade, pelo que importa multiplicar as respostas educativas (...) atribuindo coerência ao que é múltiplo no pressuposto da prevalência duma lógica de acção centrada nos direitos das crianças, nas suas mais diversas dimensões, sabendo que é nesta que incide o essencial da transformação organizacional das escolas do 1º ciclo do ensino básico ”²³

Deste modo, devem as escolas ter estes aspectos em atenção e organizar momentos e espaços onde os alunos possam contar com todo o acompanhamento necessário, onde as oportunidades de aprendizagem devem estar ao alcance de todos os alunos e não apenas daqueles que, com maior disponibilidade económica, podem recorrer, fora da escola, a um complemento das suas aprendizagens. É importante que todas as escolas organizem as suas actividades educativas de modo a poderem responder às necessidades dos alunos e que todos os alunos e encarregados de educação saibam que a escola disponibiliza essas oportunidades.

Consideramos importante conhecer o impacto deste tipo de escolas, daí decidimos estudar a problemática das Escolas a Tempo Inteiro, partindo da seguinte pergunta de partida: “ Qual o contributo do Modelo ETI para o sucesso educativo, do ponto de vista dos professores e dos encarregados de educação?”

Anunciamos como objectivos do estudo os seguintes:

- Saber quais os objectivos de Modelo ETI segundo o ponto de vista legal;

²³ Jornal Oficial II Série – Número 93, 14 de Agosto de 2002 (Secretaria Regional da Educação, Portaria nº110/2002 – Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro) – Anexo I

- Perceber o contributo do Modelo ao nível do aluno, da família, do professor e da escola;
- Identificar quais as praticas utilizadas ao nível administrativo e pedagógico;
- Identificar quais as dificuldades subjacentes a o funcionamento das ETI's segundo professores e famílias;
- Conhecer o grau de satisfação das famílias e professores relativamente ao Modelo ETI.

2. DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

No presente trabalho, vamos utilizar um estudo de caso e tentaremos aprofundar o nível de conhecimento de uma situação vivida por um “organismo humano” (pessoa, grupo, etc.).

A aplicação de paradigmas de investigação qualitativa, especificamente dos “estudos de caso”, tem vindo nas últimas décadas a ser cada vez mais aproveitada nas Ciências Sociais em geral e nas Ciências de Educação em particular.

A utilização de “estudos de caso”, tem sido muito empregue em domínios e questões novas com um inexistente ou muito limitado historial de investigação. Os estudos sobre Escolas a Tempo Inteiro enquadram-se nesta situação.

Para Bisquerra (1989) um estudo de caso é uma investigação em profundidade de um indivíduo ou de um grupo, pequeno, de indivíduos considerados globalmente. Também para Yin (1994) um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, particularmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são completamente claros. Ou seja, o método do estudo de caso deverá ser usado sempre que se entenda que o contexto é fundamental ao estudo e ao entendimento do fenómeno a pesquisar. Por outras palavras o estudo de caso visa retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando o investigador revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação em estudo, focalizando-a como um todo. Num estudo de caso o investigador recorre a uma variedade de informações, compiladas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma diversidade de informantes. Com esta variedade de informações, provindas de diversas fontes, poderão cruzar-se informações, descobrir novos dados, afastar suposições e teorias implícitas do investigador. Por outro lado, uma vez que o fenómeno e o contexto não são sempre de clara distinção em situações da vida real, a aplicação do método do estudo de caso tem que ter presente que irá inevitavelmente enfrentar

situações para as quais existirão mais variáveis em jogo do que dados disponíveis.

Deste modo, e logo que escolhida a pergunta de partida, o primeiro passo da investigação deve basear-se na recolha de dados através da pesquisa documental, processos históricos, realização de entrevistas exploratórias e inquéritos (por questionário e por entrevista) próximo dos sujeitos envolvidos, e outros materiais que podem ser utilizados de diversas formas, mas com o objectivo de chegar a um ponto em comum para, assim, ajudar no esclarecimento e amplitude das questões. A compilação de todos os dados recolhidos vêm tornar acessível informação mais completa e alargada da problemática.

É óbvio que a pesquisa de dados não deve ser caótica, mas deve beneficiar da anterior explicitação de desenvolvimento teórico através do enunciado de um número fixado de proposições que possibilitem e facilitem uma convincente recolha e análise de dados. A recolha de dados tem de ser tanto quanto possível objectiva para que não haja uma "desfocalização" do estudo. É primordial seleccionar aquilo que é prioridade e estabelecer uma conexão sólida entre toda a informação recolhida. Para tal, o processo de recolha de dados pressupõe um carácter fluido e aberto. Nisso se distingue de metodologias mais tradicionais em que em função de uma teoria geradora de hipóteses de partida, se pretende a sua verificação ou confirmação no trabalho de campo. Desta forma, o processo de recolha de dados resulta em grande medida das interacções que se vão estabelecendo entre o investigador e participantes.

Para encontrar respostas nesta investigação irá ser utilizado o método de investigação descritiva que combinará a recolha de dados obtidos pela pesquisa documental, entrevistas exploratórias e inquéritos (por entrevista e por questionário).

Concluída a recolha de dados, o trabalho direcciona-se para a redacção de conclusões sobre aquilo que se pesquisou. Nesta fase o bom senso é a principal "arma" para finalização o trabalho, sendo a imparcialidade a melhor "munição".

No final tudo se confronta e como consequência de uma discussão, a padronização irá dar prioridade ao que o estudo tem de melhor, seja em argumentos ou na reformulação teórica. Aplicam-se várias formas de padronização no trabalho: introdução; apresentação do problema estudado; teoria e análise do caso baseado no objecto de pesquisa. Esta sequência, será a apresentada neste estudo de caso. A sequência referida é das mais claras para a apresentação de um Estudo de Caso, contudo outras podem ser criadas dentro da necessidade do investigador e também como objecto daquilo que se investigar. No entanto, é sempre aconselhável lembrar quão fundamental é manter a simplicidade, pois é ela que garante a transparência daquilo que se quer objectivar – o papel do estudo de caso é facilitar a vida da pessoa que o interessa e não dificultar mais; não ter medo de discutir aquilo que se acha, pois diferenças é vantajoso quando se procura uma conjuntura conclusiva.

3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A selecção dos instrumentos de recolha de dados constitui uma etapa fundamental na definição do trabalho de investigação. Yin (1994:80), menciona a existência de “ (...) seis tipos diferentes de instrumentos de recolha de dados: documentação, arquivos, entrevista, observação directa, observação participativa e produtos físicos”. Neste estudo de caso utilizamos alguns tipos de fontes documentais, entrevistas exploratórias, entrevistas e inquéritos por questionário.

3.1 - Fontes documentais

“O objectivo é, portanto, fazer o ponto da situação acerca dos conhecimentos que interessam para a pergunta de partida, explorando ao máximo cada minuto de leitura” (Quivy, 1995:52). Assim, em primeiro lugar irá seleccionar-se temáticas aplicáveis à resolução da problemática. Estas, posteriormente, serão tratadas e interpretadas de modo a que se possa extrair informação conveniente e adaptável à resolução da mesma, evitando sobrecarregar o programa. Na leitura e tratamento dos documentos, “ (...) a atenção incidirá principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (Quivy, 1995:203).

Outros autores reforçam quanto é fundamental uma boa selecção das fontes documentais para se poder obter uma primeira visão de enquadramento de um estudo de caso. Yin (1994:81), chama a atenção para “ (...) a eventual falta de precisão e descomprometimento dos documentos (...)” e afirma que “ (...) o estudo de documentos oficiais é fundamental no início de um estudo de caso.”

Neste estudo de caso foram utilizadas diversas fontes documentais que serviram de base a uma reflexão: livros; teses; documentos oficiais (Jornal Oficial, Lei de Bases do Sistema Educativo, Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola); documentos retirados de Sites da Internet. O processamento de toda a informação documental foi armazenado directamente em suporte digital.

3.2 - Entrevistas exploratórias

Começámos por construir e aplicar uma entrevista exploratória cujo guião se encontra em anexo²⁴. As entrevistas exploratórias “ (...) *servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas*” (Quivy, 1995:69, 70).

Este tipo de entrevista não obriga a uma técnica especial, mas sim a uma utilização adequada da mesma, podendo, assim, prestar tarefas valiosas. Estas possibilitam sempre ganho de tempo e economia de meios, bem como, constituem, para o investigador, uma das fases mais agradáveis da investigação. As entrevistas exploratórias não têm como funcionalidade analisar hipóteses nem acolher ou analisar dados específicos, mas sim descobrir pistas de reflexão e ampliação dos horizontes de leitura, ajudando a tomar percepção das grandezas e do cariz de um problema. Possibilitam, também, ao investigador não se lançar em falsos problemas, resultantes de inconscientes pressupostos e pré-noções. A exploração das entrevistas exploratórias pode ser conduzida de modo mais aberto, mais livre e exploratório, com o intuito de melhor compreender as perspectivas gerais sobre o assunto, sem perder de vista as questões de partida.

Nesta investigação foi utilizada “ (...) *a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente,*

²⁴ Guião Entrevista Exploratória – Anexo III

permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke, 1986:34). Para que tudo aconteça da melhor forma, será utilizado um roteiro “ (...) que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes” (Lüdke, 1986:35).

Quadro II

Objectivos e questões da Entrevista Exploratória

Objectivos Específicos	Questões
Surgimento do Modelo ETI	Como e quando surgiu o conceito de ETI's?
Objectivos do Modelo ETI	Quais os objectivos pretendidos?
Necessidades colmatadas pelo o Modelo ETI	Qual ou quais as necessidades que o Modelo Escolas a Tempo Inteiro pretendia colmatar?
Funcionamento do Modelo ETI	Qual o modelo de funcionamento utilizado?
Data de implementação do Modelo ETI	Quando foi implementado?
Panorama actual do Modelo ETI	Qual o panorama actual do Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?
Outros objectivos a atingir para além dos já propostos no Modelo ETI	O Modelo continua a cumprir os objectivos propostos anteriormente ou existem novos objectivos a atingir?
Necessidades colmatadas pelo o Modelo ETI, actualmente	Que necessidades o Modelo pretende colmatar actualmente?
Avaliação da evolução do Modelo ETI	Gostaria que de forma sucinta, fizesse uma avaliação das ETI's desde a sua implementação ate à data de hoje.

“Trata-se, portanto, de um método que não tem rigorosamente nada a ver com a troca de pontos de vista entre duas pessoas, quer com a sondagem

de opinião. O investigador fixa simplesmente, com antecedência, os temas sobre os quais deseja que o seu interlocutor exprima, o mais livremente possível, a riqueza da sua experiência ou o fundo do seu pensamento e dos seus sentimentos. Para ajudar o investigador a utilizar correcta e frutuosa este método não existe nenhum «truque», nenhum dispositivo preciso que bastasse aplicar como receita. O sucesso é aqui uma questão de experiência” (Quivy, 1995:77).

Na “ (...) entrevista exploratória, o investigador centrará mais a troca em torno das suas hipóteses de trabalho, sem por isso excluir os desenvolvimentos paralelos susceptíveis de as matizarem ou de as corrigirem. (...) o conteúdo da entrevista será objecto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho” (Quivy, 1995:192).

A entrevista exploratória foi feita ao Director Regional de Planeamento e Recursos Educativos que tem como funções: o planeamento da rede de estabelecimentos de infância, educação e ensino básico e secundário da RAM, em estreita colaboração com outras entidades competentes na matéria (projecto); a dotação de recursos e apoios educativos à rede de escolas de 1º Ciclo com Pré-Escolar, Jardins-de-infância e Creches; a Acção Social Escolar; coordena a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação e a gestão dos processos participados.

A entrevista foi agendada com um mês de antecedência, tendo ficado marcada para dia 14 de Fevereiro de 2007 às 10h 30m. Nesta entrevista existiu liberdade e portanto o conteúdo das respostas foi mais rico, revelando-se de enorme importância para o estudo de caso. Toda a entrevista foi gravada.

3.3 - Entrevistas a Docentes

A informação aos docentes foi obtida através de entrevistas semi-directivas, cujo guião constitui o anexo IV²⁵. Os modos de conceber e manter conversas com pessoas sobre um assunto específico, ou um conjunto de

²⁵ Guião Entrevistas Semi-directivas – Anexo IV

assuntos e as interpretações que os investigadores conseguem extrair desse trabalho, constituem os fundamentos das entrevistas e do acto de entrevistar.

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (Ketele, 1999:18). Através de um questionamento verbal ou de uma conversa, um sujeito pode ser inquirido sobre as suas acções, as suas concepções ou os seus projectos.

Autores como Bogdan e Biklen, (1994:131), consideram que a entrevista é *“ (...) utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”*. Iguamente, a realização destas entrevistas possibilitaram, auferir de uma visão rica das experiências dos sujeitos entrevistados, das suas opiniões, aspirações, atitudes e sentimentos. Para se atingir estes objectivos, é essencial perceber a dinâmica de entrevistar, aprimorar o seu próprio método e conhecer os diversos métodos de conduzir entrevistas e analisar os dados simultaneamente com a consciencialização da sua força e das suas limitações.

A técnica da entrevista serviu de meio para obtenção de informação, estando sempre bem presentes os objectivos da mesma. Esta técnica, a entrevista, permitiu-nos, desde logo, obter um conjunto de informações concretas, a nível de testemunhos, percepções e interpretações, respeitando ao mesmo tempo as linguagens e as categorias mentais dos entrevistados.

Utilizámos entrevistas semi-directivas porque *“ (...) é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas (...)”* (Quivy, 1995:192). Neste tipo de entrevistas o guião é previamente preparado com linhas orientadoras da entrevista, sendo que, todos os entrevistados respondem às mesmas questões não exigindo uma ordem rígida das mesmas, permitindo assim adaptar a entrevista ao entrevistado. Segundo, o autor, Quivy (1995:192,193), *“ (...) Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do*

entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, «deixará andar» e entrevistador para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”. A escolha destas entrevistas semi-directivas alia-se ao facto de o tempo disponível para a utilização das mesmas poder ser optimizado e os dados tratados sistematicamente. Permitem, também, um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões, possibilitando assim, seleccionar temáticas para aprofundamento, bem como introduzir novas questões.

Um passo imprescindível na realização destas entrevistas é a construção de um guião, “ (...) *que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentará também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes”* (Lüdke, 1986:35).

Quadro III**Objectivos e questões das entrevistas a docentes**

Objectivos Específicos	Questões
Apresentação do docente – situação profissional.	Há quanto tempo lecciona? Qual a sua situação profissional? Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?
Início do contacto com o Modelo	Quando foi e como se deu o início do seu contacto com as ETI's?
Definir Modelo ETI's	Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?
Objectivos do Modelo ETI	Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?
Modelo ETI's vs Sucesso Escolar	De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?
Relação Família-Escola e Modelo ETI	De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?
Dificuldades sentidas pelos docentes na implementação do Modelo ETI	Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar com o Modelo e que dificuldades sente agora?
Outros benefícios do Modelo ETI	Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?
Alterações sentidas pelos docentes na sua actividade aquando da implementação do Modelo	Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?
Aplicação do Modelo ao currículo escolar	Que impacto teve o Modelo nos currículos?
ETI's e o Regime de Funcionamento Cruzado	Como caracteriza o Regime de Funcionamento Cruzado? Que vantagens ou desvantagens vê neste Regime de Funcionamento Cruzado?

Antes da realização da entrevista, fez-se o pré-teste a dois colegas de outra escola que não a estudada, tendo como objectivo, ajustar-se o guião da entrevista. Não houve qualquer alteração. Após registada em papel ou em suporte digital, a informação extraída pelas entrevistas foi tratada graças à técnica de análise de conteúdos com vista à sua análise e à composição das conclusões.

3.4 - O Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação

A informação aos Encarregados de Educação foi auferida mediante inquérito por questionário cujo guião constitui o anexo V²⁶. O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio.

Pode dizer-se que os inquéritos por questionário permitem recolher, um conjunto de elementos e informações compatíveis entre esses elementos. “(...) *O inquérito por questionário (...) pretende (...) visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugere*” (Quivy, 1995:188).

A utilização do inquérito por questionário tem por objectivo, na maioria das vezes, o estudo de fenómenos que atingem populações extensas e numerosas. Para tal impõe-se a opção por um questionamento o mais padronizado possível que permita a comparabilidade das respostas, bem como o seu tratamento estatístico. O carácter padronizado do questionamento é, assim, atingido pela utilização de questões fechadas, uma vez que estas, por consistirem em perguntas o mais claras e precisas possíveis (logo, onde se pretende a diminuição da variabilidade dos sentidos interpretativos) e num leque finito, definitivo e exaustivo de respostas mutuamente exclusivas, permitem não só a agregação e comparação estatística dos resultados obtidos, como também o tratamento e análise estatística das diversas variáveis ou indicadores resultantes, deste modo possibilitando a generalização dos resultados e conclusões estatisticamente fundamentadas e sociologicamente relevantes para o universo populacional em questão.

Estas técnicas extensivas adequam-se melhor a investigações que privilegia análise quantitativa, embora a utilização de formas mais qualitativas

²⁶ Guião Inquérito por Questionário – Anexo V

de questionamento não esteja, à partida, afastada aquando da utilização de inquéritos por questionário.

De facto, é possível e até potencialmente vantajoso que, para algumas áreas ou questionamentos específicos (particularmente aqueles onde o conhecimento sobre as possibilidades de resposta é moderado, ou onde se pretende alcançar uma maior profundidade ou variabilidade nas respostas individuais), se apliquem questões abertas. A formulação de questões abertas em inquérito por questionário, deve obedecer ao mesmo princípio de clareza e precisão das perguntas (até porque não há lugar, ao contrário de outras técnicas de investigação, como a entrevista ou a observação participante, a possibilidade de explicação adicional do questionamento – o que, a acontecer, introduziria variabilidades excessivas no entendimento da própria pergunta consoante a interacção específica entre inquiridor e inquirido), caracteriza-se pela inexistência de um conjunto de respostas pré-dadas dentro das quais o inquirido deve fazer a sua escolha. Neste sentido, pretende-se, ao dar uma maior liberdade ao inquirido para construir a sua resposta, trazer ao de cima as categorias e narrativas próprias dos sujeitos questionados.

Depois da recolha de dados da entrevista exploratória, procedeu-se à preparação e realização dos inquéritos por questionário, que se apresenta em diversas fases:

- a) Delineou-se o inquérito: nesta fase procurou-se delimitar quais os problemas a estudar e, naturalmente, o tipo de informação a obter;
- b) Definiu-se claramente, dentro do possível, os objectivos do inquérito e procedeu-se à delimitação rigorosa do universo ou população do inquérito, bem como à construção da sua amostra representativa;
- c) Procedeu-se à redacção do projecto de questionário, tentando compatibilizar os objectivos de conhecimento que o inquérito se propõe com um tipo de linguagem acessível aos inquiridos. Através de um pré-teste foram previamente ensaiados tendo em conta, o tipo, a forma e ordem das perguntas e, também, certos pormenores de execução material do questionário como: aspecto gráfico, problemas relacionados com o envio e devolução dos questionários, etc. O inquérito por

questionário apresentou questões fechadas. Foi, também, anónimo para que a privacidade dos intervenientes fosse sempre garantida;

d) Aplicaram-se seis inquéritos por questionário, para se realizar o pré-teste.

e) Aplicou-se o inquérito definitivo, tendo sido distribuídos pelas salas de aula, aos alunos, pedindo que os fizessem chegar em mão aos Encarregados de Educação.

f) Recolhido o inquérito procedeu-se à codificação das respostas, ao apuramento e tratamento da informação e à elaboração das conclusões fundamentais que o inquérito conduziu.

Quadro IV

Objectivos específicos do Inquérito por Questionário

Objectivos Específicos	Questões
Dados pessoais do Encarregado de Educação	1.1 Sexo 1.2 Idade 1.3 Habilitações académicas 1.4 Situação Profissional 1.5 Residência Habitual 1.6 Nº do Agregado Familiar 1.7 Nº de Filhos 1.8 Nº de Filhos que frequentam a EB1/PE da Terça de Cima
Dados escolares do Educando	2.1 Qual o ano de escolaridade que o seu filho (aluno) frequenta na EB1/PE da Terça de Cima 2.2 O aluno é repetente do ano escolar que actualmente frequenta 2.4 O aluno beneficia de apoio e/ou complementos educativos 2.5 O aluno frequenta Actividades de Enriquecimento Curricular na escola 2.6 Há quanto tempo o aluno frequenta ou frequentou as Actividades de Enriquecimento Curricular na Escola, incluídas no âmbito do Modelo das ETI's

<p style="text-align: center;">(cont)</p> <p style="text-align: center;">Dados escolares do Educando</p>	<p>2.7 Quais as actividades que o aluno frequenta ou frequentou</p> <p>2.8 O aluno mostra interesse em frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricula</p>
<p style="text-align: center;">Dados sobre a relação família/escola</p>	<p>3.1 Na sua opinião, considera que a maioria dos Encarregados de Educação comparecem na escola...</p> <p>3.2 Quais os motivos que o/a fazem comparecer na escola</p> <p>3.3 Na sua opinião, que factores podem condicionar um maior envolvimento da família na escola</p> <p>3.4 Na sua opinião que estratégias podem ser utilizadas para que haja um maior relacionamento Família/Escola</p>
<p style="text-align: center;">Dados sobre o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro (ETI)</p>	<p>4.1 Na sua opinião o Modelo ETI (Escolas a Tempo Inteiro com Actividades de Enriquecimento Curricular) foi implementado na Madeira ...</p> <p>4.2 Sente que o aparecimento deste Modelo na escola foi um contributo para o seu meio familiar</p> <p>4.3 Considera que com o aparecimento do Modelo ETI as escolas passaram a ser “armazéns de crianças”, devido ao seu horário de funcionamento das 08h15m às 18h15m</p> <p>4.4 Na sua opinião o facto de os alunos passarem 10 horas na escola torna-se cansativo e pouco lucrativo</p> <p>4.5 Quantas horas, fica, em média, o seu filho por dia na escola</p> <p>4.6 Acha que a escola possui infraestruturas, equipamentos e materiais pedagógicos adequados para prática das actividades de enriquecimento curricular</p> <p>4.7 Quais são as Actividades de Enriquecimento Curricular, que o Modelo põe em prática, que considera mais importantes</p>

4. INSTRUMENTOS DE TRATAMENTO DE DADOS

Utilizamos duas técnicas de tratamento de dados, de acordo com Quivy (1995:222) “A maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo”.

Os Questionários aos Encarregados de Educação foram analisados pela técnica de análise estatística de dados, facilitando, assim, a rápida manipulação de notáveis quantidades de informação. *“Num período que mal chega a duas décadas, a utilização dos computadores transformou profundamente a análise dos dados (...) encorajou a afinação de novos processos estatísticos, como a análise factorial de correspondências, que permite visualizar e estudar a ligação entre várias dezenas de variáveis ao mesmo tempo”* (Quivy, 1995:222).

Segundo Quivy (1995) expor a mesma informação sob distintas formas auxilia, certamente, a qualidade das interpretações. Assim, *“ (...) a estatística descritiva e a expressão gráfica das informações são muito mais do que simples métodos de exposição de resultados. Mas esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica previa, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho”* (Quivy, 1995:223).

Este método de análise estatística de dados, segundo Quivy (1995:224) é sobretudo apropriado *“ (...) a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas. Por conseguinte, estes métodos estão geralmente muito bem adequados a investigações conduzidas numa perspectiva de análise causal (...)”* e *“ (...) impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário. É então necessário reportarmo-nos aos objectivos para os quais é adequado este método de recolha dos dados.”*

Conforme Quivy refere no “*Manual de Investigação em Ciências Sociais*” (1995:224) o método de análise estatística de dados oferece algumas vantagens ao investigador, tais como:

- a) “*A precisão e o rigor do dispositivo metodológico, que permite satisfazer o critério de intersubjectividade*”;
- b) “*A capacidade dos meios informáticos, que permitem manipular muito rapidamente um grande número de variáveis*”;
- c) “*A clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações*”.

As entrevistas aos docentes foram tratadas pela técnica de análise de conteúdo. Para Quivy (1995:227) o “ (...) lugar ocupado pela análise de conteúdos na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...) a análise de conteúdos (...) permite quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

Através da técnica de análise de conteúdo foi elaborada uma grelha de análise que permite analisar os dados recolhidos nas entrevistas. Nesta técnica as grelhas são estruturadas de modo a identificarem os conteúdos significantes e estão organizadas por categorias, analisadores e unidades de registo. Segundo Bardin (1995), a análise por categorias é no conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a mais antiga e, na prática, a mais utilizada. “*Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples*” (Bardin, 1995:153).

Identificámos as seguintes categorias e analisadores:

Quadro V
Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	Analisadores
Perfil dos docentes	Tempo de serviço. Situação profissional. Funções.
Percepção do Modelo ETI	Quando tomou contacto com o Modelo ETI. Caracterização do Modelo ETI. Objectivos do Modelo ETI.
Funcionamento do Modelo ETI	Dificuldades sentidas pelos docentes. Benefícios do Modelo ETI. Alterações sentidas pelos docentes na sua actividade aquando da implementação do Modelo. Aplicação do Modelo ao currículo. ETI's e o Regime de Funcionamento Cruzado.
Sucesso Escolar	Interacção do Modelo ETI no meio família/escola.
Família-Escola	Interferência do Modelo ETI no Sucesso Escolar.

5. CONTEXTO SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO

5.1. Caracterização do Meio

5.1.1 - O Concelho de Santa Cruz – Bairro da Bemposta

A EB1/PE da Terça de Cima recebe alunos que, na sua maioria, residem no Bairro da Bemposta. Tanto a escola como o bairro pertencem à freguesia e ao concelho de Santa Cruz. É nesta freguesia e concelho que se focará a caracterização do contexto local onde a escola se insere, tendo em conta o seu desenvolvimento ao longo dos tempos em vários aspectos: actividades económicas, património histórico, contexto sócio-cultural, etc.

Santa Cruz é uma das freguesias mais antigas da ilha da Madeira e um dos lugares em que mais remotamente se iniciou a colonização madeirense.

Ao longo dos tempos, muitas foram as palavras que caracterizaram esta localidade reconhecida por Gonçalves Zarco, aquando a descoberta da Ilha da Madeira em 1419.

Criou-se a freguesia em meados do século XV que pertencia, inicialmente, à capitania de Machico, administrada por Tristão Vaz Teixeira. Devido ao seu rápido desenvolvimento, Santa Cruz foi elevada à categoria de Vila/Município no início do século XVI, mais precisamente, a 26 de Junho de 1515, por carta régia de D. Manuel. Ao longo dos séculos, o crescimento da vila foi ocorrendo de forma sustentada. Santa Cruz era uma localidade destacável onde se respirava uma certa cultura no século XIX.

A vila de Santa Cruz é banhada pelo mar. São águas calmas na maior parte do ano. O facto do mar ser calmo e estender-se na costa de uma paragem fácil levou a que muitos se dedicassem à faina marítima quer seja na pesca, quer fosse na cabotagem, especialmente nas ligações com o Porto Santo e como Funchal.

Era uma vila muito concorrida por volta de 1870. Existiam algumas mercearias, sobretudo tabernas, procurando dar, assim, uma imagem do

ambiente comercial que se fazia sentir na época. Porém, a par disso, muita população santacruzense trabalhava na Companhia Burnay. Em 1929 na freguesia de Santa Cruz existiam sete fábricas de manteiga. A fábrica de Manteiga Burnay tratava-se de uma unidade industrial que não só veio modificar, significativamente, o progresso de Santa Cruz, como também permitiu dar ocupação a muita mão-de-obra, sendo durante décadas importante fonte de rendimento para muitas famílias e para a própria evolução da freguesia. A vinha também era outra das fontes de economia de Santa Cruz, basta constatarmos que o brasão do município ostenta nas suas armas dois cachos de uvas sobrepostos em duas folhas de vinha.

No ano de 1910, Santa Cruz era uma terra preferida pelos turistas, embora poucos nessa época. A bonita baía, as pitorescas Quintas faziam da vila um lugar de passagem e por vezes de permanência para aqueles que procuravam um sítio para descansar. A preferência que os estrangeiros tinham por Santa Cruz justificava-se pela amenidade do clima, afabilidade do seu povo e por ser aqui o ponto de partida para as digressões tão apetecidas dos turistas para a freguesia do Santo da Serra.

A melhoria das vias de acesso e o aumento do poder de compra foram marcando o crescimento da freguesia, razão pela qual ser um dos primeiros lugares onde chegou o automóvel fora do Funchal. A partir de 1934 existiu uma sociedade de autocarros que ligava Santa Cruz ao Funchal, e cujos carros eram pintados de azul e vermelho. Chamava-se “Empresa Automobilística de Santa Cruz”.

No que diz respeito ao património local pertencente ao município de Santa Cruz, destaca-se a Igreja Matriz de São Salvador, reconhecida como imóvel de interesse público a 29 de Abril de 1948, sendo considerada monumento nacional com um riquíssimo espólio de peças religiosas; a capela de Santo Amaro, situada na parte leste da freguesia é outro bem imóvel que serve de inspiração à mais importante cerimónia religiosa do município, celebrada a 15 de Janeiro que atrai, anualmente, muitos fiéis de todas as partes da ilha, devotos ao Senhor Santo Amaro. Por isso mesmo, é neste dia que se comemora o feriado municipal, outrora festejado a 26 de Junho, data da

elevação de Santa Cruz a vila. A quinta do Revoredo é, indiscutivelmente, uma peça de incalculável valor para o património de Santa Cruz. Integrando um conjunto de quintas que se construíram na Madeira no século XIX, a quinta funcionou em finais deste século como unidade hoteleira, mas, só viria a ser adquirida pela Câmara Municipal no século XX, mais precisamente, em 1988. Actualmente, conhecemo-la como A Casa da Cultura onde a arte toma forma e cor, onde as artes plásticas realçam os aspectos locais, regionais, entre outros.

Parte da evolução de Santa Cruz está intimamente ligada ao facto desta freguesia ser a “porta de entrada” da Região, nome que lhe advém do facto de estar situado nesta localidade o Aeroporto da Madeira. Foi a 8 de Julho de 1964 que foi oficialmente inaugurado o Aeroporto de Santa Catarina, uma das mais importantes obras do Governo do Estado Novo, que possibilitou a emigração de muitos habitantes de Santa Cruz. Muitos santacruzenses encontram-se emigrados nos EUA, mais propriamente, na Califórnia. Esta infraestrutura viria a empregar muita mão-de-obra local, constituindo, assim, nos dias que correm, um dos grandes foros de emprego directo e indirecto da freguesia de Santa Cruz.

Reflectindo o progresso generalizado da Região Autónoma da Madeira, o município de Santa Cruz foi elevado a categoria de Cidade pelo Decreto Legislativo Regional 14/96, 1ª série, nº178, do Diário da República, a 2 de Agosto de 1996.

A freguesia conta com 6070 habitantes num total de 29 721 pertencentes ao concelho de Santa Cruz, números apurados no último censo de 2001.

Fazem parte do concelho de Santa Cruz 5 freguesias: Caniço, Gaula, Camacha, Santo António da Serra e a nossa freguesia que deu origem ao nome da nossa cidade. Administrativamente, as Ilhas Desertas fazem também parte deste concelho, que possui aproximadamente uma área de 82km².

É nas zonas altas que reside grande parte da população e note-se que são nessas zonas que existem os maiores problemas a nível social.

Hoje, Santa Cruz subsiste dos serviços, porém, ainda encontramos uma parte da população dedicada à agricultura onde a vinha e a banana são importantes culturas nas zonas baixas da cidade que tendem a perder a sua

rentabilidade pelo reflexo da crise no sector agrícola, reduzindo desta forma, a sobrevivência de quem depende deste tipo de actividade económica.

Em contrapartida, o grande desenvolvimento hoteleiro verificado na freguesia do Caniço gerou um elevado número de postos de trabalho, muitos dos quais preenchidos pelos habitantes do concelho.

Por via dessa sua condição de cidade, Santa Cruz, possui toda uma série de instituições e serviços, nomeadamente, a Câmara Municipal; a Conservatória de Registo Civil/Predial/Comercial e Automóvel; o Tribunal; o Centro de Segurança Social; a Tesouraria da Fazenda Pública; a Repartição de Finanças; a Junta de Freguesia; o Cartório Notarial; os Correios; os Bombeiros; a Polícia; a Casa da Cultura; a Biblioteca Calouste Gulbenkian e os estabelecimentos de diversos graus de ensino, que a tornam muito completa a esse nível. Além dos serviços públicos, a cidade congrega também toda uma série de instituições particulares que desenvolvem acções de âmbito desportivo, recreativo e cultural. Temos a casa do Povo de Santa Cruz com os seus grupos coral, de folclore e de dança; a Banda Municipal de Santa Cruz; o Sporting Clube Santacruzense, que desenvolve actividades nas modalidades de futebol, andebol e patinagem; o late Clube de Santa Cruz, que se dedica à prática das modalidades náuticas, como a vela; o Clube Desportivo da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, que pratica o ténis de mesa, que promove torneios entre turmas e outras práticas desportivas. Santa Cruz, também, tem apostado na cultura, com determinados eventos.

Para além de um passado que marca decisivamente o presente da cidade e do concelho, Santa Cruz tem inúmeras razões para encarar o futuro de uma forma muito optimista.

Pertencente a este concelho, e como referido anteriormente, destaca-se o Bairro da Bemposta, onde se insere a nossa escola. É de salientar a actividade desenvolvida pela ADRAP, que promove junto da população, deste Bairro, várias modalidades desportivas, principalmente, atletismo, andebol, basquetebol, ginástica, ténis de mesa, entre outras coisas. No mesmo Bairro, existe um A.T.L. que desenvolve um trabalho importante junto de alguns alunos da nossa escola, sobretudo nos períodos de interrupção lectiva. Para além de um passado que marca decisivamente o presente da cidade e do concelho,

Santa Cruz tem também inúmeras razões para encarar o futuro de uma forma muito optimista. Mercê da substancial melhoria verificada a nível da rede viária regional, a cidade sede de concelho está cada vez mais próxima da capital, o Funchal. Assim sendo, está em marcha um forte investimento imobiliário, o que irá proporcionar o aumento da população residente apesar das reduzidas dimensões do vale.

Concretizado o esperado e prometido desenvolvimento intraestrutural, a cidade terá assim condições de ser uma das mais progressivas da RAM.

6. CONTEXTO ESCOLAR DA INVESTIGAÇÃO

6.1. Caracterização da Escola

6.1.1 - Breve Perspectiva Histórica

No período anterior a 1964 existia a Escola da Terça (N.º1 que recebia os alunos do sítio da Terça de Cima), a Escola da Torre, (N.º2 que recebia os alunos da Torre, Ventrecha e alguns da Bemposta) e a Escola do Janeiro (N.º3 que recebia os alunos do Janeiro e Eiras).

Com a construção do aeroporto a localização da Escola da Terça sofreu uma mudança, isto é, passou do sítio da Terça de Cima para uma casa que se situava atrás do cais de Santa Cruz e que pertencia ao Sr. Júlio Barreto (uma das famílias com mais tradição no poder local). Porém, e por apresentar melhores instalações foi transferida para uma casa (pertença da família Hilário) que se localizava frente ao edifício do Tribunal de Santa Cruz. Anos mais tarde e com a demolição desta casa, a escola passou a funcionar numa sala que se situava atrás do Campo de Futebol de São Fernando (Campo Municipal de Santa Cruz).

Alguns anos mais tarde sofreu uma nova mudança de instalações para uma sala que se chamava “Sala da Bomba”, pois ficava situada ao lado dos Bombeiros, por baixo da sede do Clube Santacruzense (Rua da Praia). Nesta sala, estavam três turmas que trabalhavam em regime triplo, ou seja, na mesma sala haviam três turmas (a 1ª das 9h-12h, a 2ª das 12h-15h e a 3ª das 15h-18h).

Finalmente foi construído no sítio da Terça de Cima o edifício que hoje existe, mais precisamente, em meados do ano lectivo 1977/1978. Para estas novas instalações mudaram também as Escolas da Torre e do Janeiro. Cada escola tinha a sua directora havendo em simultâneo três directoras neste mesmo edifício. Os horários de cada núcleo eram diferentes uns dos outros.

Havia turmas que funcionavam em regime normal (9h-15) e outras em regime duplo (uma no turno de manhã e outra no da tarde).

Por razões administrativas e de funcionamento foi pedido à Secretaria Regional da Educação e por intermédio da Delegação Escolar, a fusão dos três núcleos (Terça de Cima, Janeiro e Torre), de modo, a que houvesse uma só directora e um melhor aproveitamento de meios materiais e humanos.

Após a fusão dos três núcleos passou a haver uma só directora que coordenava toda a escola.

No ano de 1988 e com a diminuição gradual do número de alunos foi fechado um lugar do 1º ciclo e abriu uma sala de Pré-Escolar que passou a receber crianças nesta faixa etária.

Em 1999 e com a política de implementação das Escolas a Tempo Inteiro por parte do Governo Regional, esta escola sofreu algumas construções estruturais, passando assim a funcionar como ET'I a partir do ano lectivo 1999/2000.

Neste momento a EB1/PE da Terça de Cima funciona com uma turma de Pré-Escolar e quatro em 1º Ciclo. O horário de funcionamento da escola é das 8h:20m às 18h:30m, sendo o horário lectivo de todas as turmas das 8h:30m às 18h:30m, dividido em dois turnos o da manhã das 8h:30m às 13h:30m e o da tarde das 13h:30m às 18h:30m.

6.1.2 - Espaço físico e equipamentos

A escola é um edifício, sem plano definido, com uma área de 1157m (aproximadamente), composto por dois pisos.

No 1º piso a área total coberta é de 366m estando 71m dessa área repartidos pela área coberta do pátio. Assim sendo, o 1º piso possui de uma sala de aula onde funciona a turma do Pré-escolar; uma sala de Actividades de Enriquecimento Curricular que se destina às Actividades de Educação e Expressão Musical, Biblioteca, Videoteca e Apoios; um hall de entrada; oito casas de banho (4 para cada lado, 3 das quais para os/as alunos/as e 1 para o pessoal docente e não docente masculino/feminino); um refeitório que tem a

capacidade de funcionar com três turmas em simultâneo; uma cozinha espaçosa e bem equipada que fornece cerca de 83 almoços diários confeccionados na mesma; uma arrecadação; um pátio, com uma pequena área coberta, que serve de local para a prática desportiva, isto é, para as aulas de Educação e Expressão Físico-Motora e confraternização de brincadeiras, infelizmente, com um pavimento em péssimo estado e uma zona ajardinada na frente do edifício que está vedado com arame, bem como, todo o recinto escolar.

Relativamente ao 2º piso, este engloba uma área coberta de 245m e é composto por duas salas amplas, arejadas e iluminadas por grandes janelas onde funcionam as Actividades Curriculares. É de salientar que o acesso a uma destas salas é feito pelo interior da outra, o que o torna verdadeiramente incómodo; duas salas com dimensões muito reduzidas onde funcionam as Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, Estudo, Informática, Ludoteca, Inglês, Educação e Expressão Plástica e O.T.L. É de salientar que uma delas possui o equipamento de Informática o que faz diminuir ainda mais o espaço disponível; um gabinete administrativo com um espaço bastante reduzido, que possui uma fotocopiadora, um fax e dois telefones e duas arrecadações pequenas onde se guarda materiais de Educação e Expressão Físico-Motora e outros.

As actividades lectivas funcionam das 8h:30m às 18h:30m, com um intervalo para almoço das 12h:30m às 14h. No turno da manhã existe um intervalo das 10h:45m às 11h:15m e no da tarde das 15h:35m às 16h:05m. As Actividades Lectivas e as Actividades de Enriquecimento Curricular funcionam nos dois turnos.

O estado de conservação do edifício, quer interior, quer exterior é razoável, mas há já algum tempo que não é pintado e que não sofre remodelações. Contudo, os espaços interiores e exteriores começam a apresentar sinais de degradação, nomeadamente portas, mobiliário, WCs, arrecadações e principalmente o muro da escola.

Os equipamentos das salas de aula e dos restantes espaços da escola (mesas, cadeiras, armários, estantes, expositores, secretárias, etc.,) encontram-se em razoável estado de conservação, parecendo no momento

satisfazer as necessidades, muitos embora se notem carências sobretudo de estantes e armários.

Em termos de recursos didácticos a escola dispõe de material didáctico estruturado e não estruturado, sobretudo de Matemática e Língua Portuguesa; equipamentos e materiais de Educação e Expressão Físico-motora, e de Educação e Expressão Musical, verificando-se, contudo, a inexistência de dispositivos e material experimental no domínio das Ciências.

Para além deste tipo de material e equipamento didáctico integram ainda o conjunto dos recursos educativos²⁷:

- a) *Documentação escrita*: cerca de 1700 livros que compõem a biblioteca da escola, diversos folhetos, jornais, revistas e manuais escolares diversos.
- b) *Equipamento e documentação audiovisual*: duas televisões, um vídeo e um DVD, uma máquina fotográfica de rolo e uma digital, material de reprodução e produção sonora, cassetes de vídeo e DVDs.
- c) *Equipamento e documentação informática*: catorze computadores, duas impressoras, um scanner, doze colunas, uma web camera, um micro e ainda algum material de software educativo.
- b) *Material de reprografia*: 1 fotocopiadora e um fax multi-funções.

6.1.3 - População Docente

O número de professores desta escola tem vindo a aumentar desde o ano lectivo de 1999/2000 devido à política de implementação das Escolas a Tempo Inteiro por parte do Governo Regional. Mas, também, devido a outros factores, nomeadamente a integração de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e com necessidade de apoio pedagógico acrescido.

Cabe ao Conselho Escolar, conforme o pessoal colocado no início de cada ano lectivo na escola, fazer a sua gestão de acordo com necessidades específicas: componente lectiva, actividades de enriquecimento curricular (ETI),

²⁷ Fonte: dados obtidos no Projecto Educativo de Escola da EB1/PE da Terça de Cima em Outubro do ano lectivo 2006/2007.

integração de alunos com NEE, apoio pedagógico acrescido, apoio administrativo, apoio a projectos.

Relativamente ao ano lectivo 2006/2007, o corpo docente foi constituído por dezassete (17) professores. Vejamos então, em síntese, a distribuição do pessoal docente e respectivas funções:

Quadro VI
Número de População Docente e Funções Desempenhadas

Funções	N.º Professores
Actividade Lectiva – 1º Ciclo	4
Actividades de Enriquecimento Curricular – 1º Ciclo	4
Educação Artística	1
Desporto Escolar	2
Pré-Escolar	2
Direcção, Projecto Educativo e Projecto Curricular de Escola.	1
Apoio Pedagógico Acrescido	1
Educação Especial e Reabilitação	2
Total =	17

Fonte: dados obtidos no Projecto Educativo de Escola da EB1/PE da Terça de Cima em Outubro do ano lectivo 2006/2007.

6.1.4 - População não Docente

A exemplo do que foi feito para o corpo de pessoal docente, apresenta-se agora o quadro referente ao pessoal não docente da escola:

Quadro VII**Número de População não Docente e Funções Desempenhadas**

Funções	N.º Pessoal Não Docente
Animadora Sócio-Cultural	1
Auxiliares de Acção Educativa	3
Assistente de Acção Educativa	1
Cozinheiras	2
Total =	7

Fonte: dados obtidos no Projecto Educativo de Escola da EB1/PE da Terça de Cima em Outubro do ano lectivo 2006/2007.

6.1.5 - Alunos

O quadro VIII mostra o número total de alunos matriculado nesta escola. Como já foi referido anteriormente, sabemos que o número de alunos tem vindo a diminuir de ano para ano. Deste modo, e se a situação agravar, a escola corre o risco de ser encerrada, passando toda a população da escola para a Escola da Sede em Santa Cruz.

Quadro VIII**Número de Turmas e Número de Alunos por Turma**

Turmas – Ano Lectivo 2006/2007	Nº Turmas	N.º Alunos
Pré-Escolar	1	25
1º Ano	1	11
2º Ano	1	15
3º Ano	1	18
4º Ano	1	14
Total =	5	83

Fonte: dados obtidos no Projecto Educativo de Escola da EB1/PE da Terça de Cima em Outubro do ano lectivo 2006/2007.

Dissecando o Projecto Educativo de Escola pode dizer-se que não tem existido uma taxa significativa de insucesso escolar. Também, não se verificam

situações de abandono escolar. No entanto, é de salientar situações de desmotivação e de falta de interesse pela vida escolar. (Retirado do Projecto Educativos de Escola)

Neste momento não é possível mostrar, com rigor e fidelidade, a evolução das percentagens de alunos aprovados ou que progrediram ao longo dos anos, pois já não se dispõem das estatísticas referentes ao número total de alunos transferidos e do número de retenções em cada ano lectivo. No entanto, podemos apontar para valores de sucesso escolar que se situam nos 98% e de insucesso escolar que rondam os 2%, no ano lectivo 2005/2006. (Retirado do Projecto Educativos de Escola)

6.1.6 - Funcionamento e/ou política de escola

A escola é um espaço de formação integral que dá a todos os alunos a oportunidade de acesso e de sucesso. “Todos (...) têm direito à educação e à cultura” (...) “ Todos os cidadãos têm direito à cultura sem qualquer espécie de discriminação, de forma a permitir-lhes o pleno desenvolvimento da sua personalidade e das suas capacidades.” (CAPÍTULO IV, Direitos e deveres culturais, 60/9 -10 – 75/1850 a 1860). Um ensino para todos, tendo como base o desenvolvimento, a aprendizagem e o respeito pela diferença deve dotar todos os alunos de mecanismos de auto-formação nos domínios do saber, do saber-ser, do saber-estar e saber-fazer.

No respeito pelas diferenças há que ter em conta a diversidade de capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem existentes na sala de aula, bem como o contexto da comunidade escolar.

6.1.7 - Projecto Educativo de Escola

Sustenta o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, no Artigo 3.º, n.º 2, alínea a) do seu regime anexo, que o Projecto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus

órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Desta forma, o Projecto Educativo assume-se como o primeiro grande instrumento de planeamento da acção educativa da escola, devendo servir de quadro permanente de referência no qual se revejam todos os elementos da comunidade educativa em que a escola se insere. O Projecto Educativo de Escola (P.E.E.) deve ser atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, diferente de qualquer outro, selectivo em todas as resoluções, coeso com os princípios que determinar, distribuidor de responsabilidades, flexível na sua expansão, rentável quanto aos recursos, inovador, cuidadoso com as realidades locais e com as aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional, do sucesso escolar, educativo e aberto à sociedade.

O Projecto Educativo de Escola da EB1/PE da Terça de Cima é um documento que consagra a orientação da escola para um horizonte de três anos compreendidos entre 2004 e 2007 e foi elaborado e aprovado pelo Conselho Escolar. Este pretende esclarecer as políticas educativas da instituição apontando para “perfis de mudança”, implicando métodos de negociação entre os diferentes protagonistas, fomentando a participação na manifestação dessas mudanças.

Tal como é preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), a escola tem um papel a desempenhar, criando condições de igualdade de oportunidades para todos os alunos, ajudando-os a trilhar o caminho da cidadania. É, também, na escola que se aprende a viver um comunidade, tendo, esta, um papel fundamental na formação de cidadãos com espírito reflexivo, crítico e democrático, capazes de intervir, activamente, na sociedade.

O P.E.E da EB1/PE da Terça de Cima, ambiciona educar os alunos para o respeito, a tolerância e a solidariedade, criando dispositivos para que desempenhem um papel cada vez mais activo na vida escolar e na procura de soluções para a resolução dos problemas do seu quotidiano. Uma outra ambição, consiste na busca de respostas pedagógicas mais ajustadas às características, necessidades e interesses de todos os alunos.

Tendo em conta o contexto sócio-cultural em que a escola está inserida e as prioridades de intervenção educativa explicitam-se as competências

essenciais a desenvolver nos alunos em cada área curricular disciplinar, nas três áreas curriculares não disciplinares, área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica e ainda nas actividades de enriquecimento curricular.

A construção e implementação deste P.E.E. pretende vir a ser uma importante contribuição para o fortalecimento das redes de comunicação entre os vários intervenientes desta comunidade educativa, nomeadamente entre alunos, professores e outros técnicos de educação que cooperem com a escola, ao nível da troca de experiências e saberes. A cooperação dos Encarregados de Educação é outro aspecto relevante na promoção do sucesso escolar dos alunos.

Pretende-se continuar a rentabilizar a utilização funcional dos espaços e equipamentos existentes, embora sejam escassos em termos de qualidade e quantidade.

Temos consciência de que a existência de um clima organizacional assente no trabalho cooperativo e dinâmico entre todos os intervenientes é um factor essencial à implementação e desenvolvimento do nosso Projecto Educativo de Escola.

Assim, pretendemos promover a partilha de responsabilidades entre os professores, a gestão cooperada da escola e a transparência dos seus processos de administração, bem como, um ambiente de trabalho saudável onde impera a boa disposição. Queremos transformar esta escola num espaço, ainda, mais agradável para a integração e sucesso de todos.

6.1.8 - Projecto Curricular de Escola

Com base no Projecto Curricular de Escola (P.C.E), a EB1/PE da Terça de Cima define a identidade de uma escola segundo o modo como os agentes educativos que nela trabalham se relacionam e se organizam individual e colectivamente, pondo em funcionamento as orientações e os normativos nacionais. Das diversas preocupações apresentadas o P.C.E da escola, é de salientar uma preocupação, revelada ao longo dos últimos anos, que assenta

na construção de uma escola e de um currículo adequado à realidade dos alunos, da comunidade local e à personalidade de cada professor. Ou seja, a escola será capaz de proporcionar a toda a comunidade educativa um conjunto de oportunidades e experiências que contemple a especificidade do contexto físico e sócio-cultural onde esta se integra.

O conjunto de ofertas educativas que a escola proporciona está expresso no Projecto Curricular de Escola. Esse Projecto é o resultado da procura colectiva dos agentes educativos que nele intervêm pelas soluções julgadas mais adequadas em cada momento, para os problemas com que se deparam, problemas a que a escola tem que fazer face e responder.

A avaliação, do P.C.E., será entendida como um processo regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar dos alunos, tendo como referencias as competências essenciais de natureza transversal e das diversas áreas curriculares. Compete aos professores fazer a articulação do P. C. E. com a realidade concreta de cada turma, elaborando, posteriormente o Projecto Curricular de Turma (P.C.T.).

7. POPULAÇÃO/UNIVERSO DO ESTUDO

7.1. Caracterização da População/Universo do Estudo

População ou Universo é o público-alvo total do qual se quer obter informações, ou seja, designa a totalidade dos indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo, estando em conformidade com um conjunto de especificações.

O ideal numa investigação é o estudo dos elementos de uma determinada população na sua totalidade. Porém, estas circunstâncias tornam-se quase impossíveis, a menos que a população seja particularmente pequena. De um modo geral, os estudos/pesquisas abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considera-los na sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando essa amostra é rigorosamente seleccionada, os resultados obtidos no levantamento de dados tendem a aproximar-se bastante daqueles que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo. E, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se, até mesmo, possível calcular a margem de segurança dos resultados obtidos. Assim, a amostra é o subconjunto da População ou Universo, teoricamente, um exemplo da População.

Para o presente estudo, a nossa população/universo abrangia os professores do 1º Ciclo e encarregados de educação dos alunos, também do 1º Ciclo, da Região Autónoma da Madeira. Sendo o número de indivíduos que compõem a população em estudo muito elevado, seleccionou-se uma amostra, tendo em conta, sobretudo, justificações pessoais ao nível do concelho e da escola seleccionada – factores como a proximidade geográfica com o autor da pesquisa e o desempenho de funções docentes no estabelecimento de ensino, foram relevantes.

O estudo foi demarcado a uma parte da população alvo, não recaindo sob todos os professores e encarregados de educação do 1º Ciclo do Ensino

Básico, mas apenas sob docentes e encarregados de educação da EB1/PE da Terça de Cima.

A entrevista exploratória foi feita ao Director Regional de Planeamento e Recursos Educativos e as entrevistas semi-directivas foram feitas a oito professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a desempenhar funções na EB1/PE da Terça de Cima, pertencente ao concelho de Santa Cruz. Quanto aos questionários, estes foram aplicados a 83 encarregados de educação da referida escola.

Para conseguirmos a população planeada para o nosso estudo de caso, tiveram que ser dados alguns passos prévios no sentido da obtenção de autorização do Director Regional de Educação; do Delegado de Santa Cruz e da Directora da Escola. Para tal enviou-se uma carta-ofício. Após obtenção das autorizações, solicitou-se toda a colaboração possível por parte dos professores da escola e dos encarregados de educação. O passo seguinte foi agendar a entrevista exploratória com o Director Regional de Planeamento e Recursos Educativos e agendar, também, junto da Directora da Escola o dia e a hora em que se procederia à aplicação das entrevistas, aos professores, e à entrega dos questionários, aos encarregados de educação.

Finda a aplicação dos instrumentos de pesquisa, nomeadamente as entrevistas, tivemos a oportunidade de agradecer, pessoalmente, aos professores e à Directora da Escola, a sua colaboração e, na generalidade dos casos, pela forma simpática e amável como o fizeram.

8. VALIDADE DO ESTUDO

A validade interna do estudo está assegurada pela triangulação de técnicas e fontes que ajudam a obter resultados mais seguros e consistentes.

A fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados a atingir está atestada pela abrangência e variedade de entrevistados e inquiridos que transmitiram ao estudo os seus conhecimentos, práticas e experiências. Tudo isto é essencial para que o estudo possa ter validade e utilidade no cumprimento dos seus objectivos.

9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo em questão esteve limitado por questões pessoais de calendarização, de contactos e de deslocação dentro da Região Autónoma da Madeira. Os horários de trabalho, também, criaram algumas dificuldades nos contactos directos da investigação. Verificou-se outra situação, em que um indivíduo, docente da EB1/PE da Terça de Cima, não quis colaborar nas entrevistas e as devoluções dos questionários por parte dos encarregados de educação não obedeceram ao tempo previsto. Todas estas limitações, mencionadas, atrasaram o processo de investigação.

CAPÍTULO III – Análise e Comentário de Dados

1. ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS

1.1 - Análise das entrevistas aos Docentes

1.1.1 – Perfil dos docentes

Observando a grelha de análise das entrevistas aos docentes foi possível verificar como é constituído, parte do corpo docente da EB1/PE da Terça de Cima: dois dos entrevistados encontram-se em situação de contratação, ambos com seis anos de serviço; um pertence ao quadro de zona (vinculado) com três anos no activo; quatro pertencem ao quadro de escola e são docentes que leccionam há já algum tempo, entre os vinte e um e os trinta e dois anos de serviço lectivo e não lectivo. Estes docentes com mais tempo de serviço já desempenharam funções de Director e de Sub-director de Estabelecimento de Ensino e funções de coordenação. Podemos, ainda, encontrar dois docentes que leccionaram no 2º Ciclo; um outro que leccionou aulas de apoio e substituição. No total, cinco dos entrevistados já leccionaram nas Actividades de Enriquecimento Curricular e seis nas Curriculares (Professores Titulares de Turma).

1.1.2 – Percepção do Modelo ETI

O primeiro contacto que os docentes tiveram com o Modelo ETI diverge consoante o tempo de serviço docente que estes têm. Ou seja, os docentes com mais tempo de serviço, entre os vinte e um e os trinta e dois anos de serviço, tiveram contacto com o Modelo nos primeiros três anos lectivos seguintes à sua implementação, ano lectivo 1996/1997, ano lectivo 1998/1999 e ano lectivo 1999/2000. Estes docentes são naturais da Ilha de Madeira e daí advém o contacto com o Modelo a quando da sua implementação. Os restantes entrevistados tomaram contacto com o Modelo a partir do momento

que concorreram ao concurso de Professores da Região Autónoma da Madeira (RAM) e ficaram colocados na RAM: assim sendo, um dos entrevistados teve contacto com o Modelo, pela primeira vez, há seis anos e outros dois há cinco anos, sendo que um deles só teve contacto, directo, com o Modelo no seu segundo ano de serviço na RAM.

Os entrevistados, conheciam o Modelo ETI e consideram que o Modelo intervém de modo generalizado em algumas lacunas relacionadas com a comunidade escolar, trazendo benefícios tanto para os alunos como para os pais. Benefícios estes, centrados na possibilidade de as crianças estarem na escola durante dez horas por dia (8h20m às 18h20m) nos cinco dias da semana, favorecendo, essencialmente, aquelas que não têm oportunidades de ter em casa apoio a nível escolar e alimentar. No entanto, existem docentes entrevistados que caracterizam o Modelo de excelente para os pais, cansativo para os alunos e trabalhoso para os professores, afirmando ainda, que as Actividades de Enriquecimento Curricular no âmbito do Modelo ETI, para muitos encarregados de educação, funcionam como obrigatórias e não como facultativas, sendo estas encaradas como um “depósito de crianças”, e não como um último recurso.

Quanto aos objectivos do Modelo ETI, alguns dos docentes entrevistados asseguraram nunca terem reflectido nem questionado acerca deste assunto. No entanto, responderam à questão que lhes foi colocada. Analisando os objectivos mencionados pelos docentes verifica-se que estes não diferem muito uns dos outros e que de algum modo se encontram interligados. Para alguns, os objectivos do Modelo passam por manter os alunos ocupados durante mais tempo e em locais seguros (escolas), proporcionando aos alunos ocupações orientadas por professores, evitando desvios comportamentais, como consequência de longos momentos de ócio e solidão; proporcionar uma maior amplitude de conhecimentos e aprendizagens, permitindo aos alunos uma familiarização com outras disciplinas que provavelmente só no 2º Ciclo poderiam usufruir (as novas Tecnologias, a Língua Estrangeira (Inglês), a Música, o Desporto), contribuindo para o desenvolvimento global do aluno. Outro dos objectivos mencionados pelos docentes entrevistados baseia-se no apoio às famílias a nível sócio-económico

e está relacionado com o apoio aos estudos e o fornecimento de refeições.

Assim, vêm-se preenchidas as necessidades mais vitais das crianças, designadamente: ter um lugar onde possa realizar diversas actividades indo de encontro à sua faixa etária e interesses; ter o acompanhamento de um apoio individualizado e integrado; ultrapassar algumas carências alimentares.

Segundo os entrevistados este Modelo pode homogeneizar uma população escolar, com diferentes níveis sócio-económicos e o aluno chegará ao 2º Ciclo com iguais oportunidades de vivências, o que sem as ETI's seria, muitas vezes, impossível. Por exemplo, muitos alunos não possuem computadores em casa e a actividade de Informática minimiza esta dissemelhança entre alunos de diferentes níveis sócio-económicos. Situação que merece, também, destaque diz respeito às crianças que manifestam lacunas emocionais, pois segundo os entrevistados muitos alunos provenientes de famílias destruídas, encontram nas ETI's o suporte emocional que em casa não lhes é dado. O Modelo, por sua vez, também, consegue fazer ultrapassar as carências alimentares dos alunos, desta escola, criadas pelas condições sócio-económicas das famílias. Assim, o facto de estarem todo o dia na escola auxilia, de algum modo, as famílias com carências sócio-económicas, uma vez que o Modelo ETI fornece três refeições diárias aos alunos (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde). Analisando tudo o que já aqui foi referido, não podemos descurar o papel do Professor que se apresenta neste Modelo com diferentes papéis e com o perfil polivalente que tantas vezes o caracteriza.

1.1.3 – Sucesso Escolar

O Modelo ETI é entendido pelos docentes entrevistados como um dos caminhos para o sucesso escolar dos alunos. Apesar deste ponto de vista comum, as opiniões apresentam duas vertentes.

Uma das vertentes relaciona o sucesso escolar do aluno com o vasto leque de actividades que a escola passou a ter no âmbito do Modelo ETI, ou seja, as Actividades de Enriquecimento Curricular que o Modelo oferece contribuem, de certo modo, para o progresso global dos alunos, possibilitando-

lhes uma variedade de vivências e de experiências que permitem aos alunos desenvolverem o gosto pelas Línguas Estrangeiras desde muito cedo; incentiva o gosto pela leitura com a ajuda da actividade relacionada com a Biblioteca bem como aprenderem a manusear com perspicácia o computador – uma importante ferramenta de trabalho na sociedade em que nos encontramos; estimulam, também, a imaginação de actividades ligadas às Expressões Artísticas. Assim, com os conhecimentos mais alargados e com a diversidade de actividades existentes é possível assegurar uma melhor formação cultural, social e pessoal, contribuindo para o sucesso escolar do aluno.

Outra das vertentes refere os alunos que vivem em situações desfavorecidas e que o Modelo, de certo modo veio ajudar estas crianças quer a nível social, emocional, afectivo e mesmo económico. Assim, se estas lacunas são preenchidas pela escola, é evidente que estamos perante um Modelo que trabalha para o sucesso escolar dos alunos.

Verificamos, ainda, que um dos docente entrevistado, para além de se mostrar favorável ao que já foi mencionado relativamente ao Modelo e ao seu contributo para o sucesso escolar do aluno, apela à sensibilização de todos os interveniente no processo de educação e formação das crianças, visto que podem estar perante uma sobrecarga horária, de Actividades de Enriquecimento Curricular, muito elevada que leve as crianças ao cansaço extremo, fazendo diminuir a sua capacidade de atenção e a sua apetência para as aprendizagens de carácter curricular, temendo que esta situação não ajude o aluno na progressão das suas aprendizagens.

1.1.4 - Família/Escola

Quanto à temática família/escola verificamos que os docentes entrevistados partilham da opinião que a interacção escola/família/escola, só acontece se a “escola” se disponibilizar para tal. Quando se menciona “escola”, subentende-se: direcção, corpo docente e não unicamente professor titular de turma. Se esta “comunidade” não estiver interessada nesta interacção, que

implica muito trabalho, não há nenhum “modelo abençoado” que o consiga fazer por si só.

Pela observação feita à grelha de análise – entrevistas aos docentes, verificamos que logo à partida o Modelo interage no relacionamento família/escola no momento em que possibilita aos pais trabalharem todo o dia sem se preocuparem com os filhos, uma vez que estão entregues à escola, onde participam em diversas actividades. Deste modo, o Modelo e a Escola vêm colmatar as dificuldades geradas pela vida actual da família (pai e mãe), que por sua vez não têm quem acompanhe os seus educandos durante o dia e na sua vida escolar. Se formos pelo lado sócio-económico o Modelo também interage na medida em que coopera em situações de carências alimentares existentes no meio familiar, pelo que no período que permanecem na escola os alunos podem contar com três refeições diárias, sendo por vezes as únicas. O Modelo acaba por facultar às crianças, o que por vezes, a família não confere pelos motivos mais diversos quer sejam eles de ordem económica, cultural, emocional, entre outros.

1.1.5 – Funcionamento do Modelo ETI

Neste ponto é importante avaliar se os docentes entrevistados sentiram dificuldades a quanto do primeiro contacto com o Modelo das ETI e/ou se neste momento sentem algum tipo de dificuldades em trabalhar com o mesmo. A maioria dos entrevistados revelou que não sentiu dificuldades no primeiro contacto com o Modelo e que nos dias de hoje, também, não as sente. Os docentes sentem-se apoiados na medida em que a Secretaria Regional da Educação, durante os anos lectivos, tem vindo a dar no âmbito das varias Actividades de Enriquecimento Curricular formações e onde concede material para utilizar dentro da sala de aula com as diversas faixas etárias. Estes apoios ainda hoje se verificam.

As únicas situações reportadas relativamente às dificuldades, sentidas pelos docentes, são feitas por parte dos docentes entrevistados com mais tempo de serviço, por serem estes que mais mudanças sentiram quando se deu a implementação do Modelo, e que fazem referência ao facto de na altura

não existir diversidade de materiais quer didácticos, quer pedagógicos. As infraestruturas, por sua vez, também, eram deficientes, sendo esta situação diferente de escola para escola. Os docentes entrevistados que na altura da implementação do Modelo tinham a cargo a Direcção da escola, sentiram algumas dificuldades, no meio de tanta novidade e era preciso encontrar as actividades para as extracurriculares que fossem de encontro a cada meio escolar.

Hoje em dia, não se sentem quaisquer tipos de dificuldade para leccionar as Actividades de Enriquecimento Curricular. As escolas sofreram remodelações, algumas fecharam dando lugar a novas escolas. No que diz respeito à parte curricular a situação, também, evoluiu. Foram dadas formações aos docentes e as escolas apetrecharam-se de grande parte de material didáctico.

Mais uma vez, notou-se que os entrevistados, possivelmente, nunca se tinham predisposto a pensar nos objectivos do Modelo e nos benefícios que deles advêm. Pois verificou-se que não encontram nenhum outro objectivo para além dos expectáveis pelo Modelo chegando mesmo a denunciar o facto de nunca terem reflectido sobre essa situação.

O Modelo fez com que nas escolas muitas rotinas sofressem alterações. No entanto, parece que os docentes não sentiram o peso dessas mudanças, afirmam que o seu método e forma de trabalhar não se alterou começando-se a verificar que os professores, de uma maneira geral, passaram a sentir a necessidade de trabalhar em equipa, partilhando ideias e experiências, contribuindo, assim, para o aumento da polivalência do professor. O percurso de um professor inserido neste Modelo é sem dúvida mais enriquecedor tanto ao nível científico como pessoal. O facto de os professores passarem a trabalhar mais em equipa, ajudou na coordenação entre as diferentes actividades curriculares e extracurriculares possibilitando que o professor titular da turma não trabalhe sozinho passando a ter a colaboração dos colegas que trabalham nas áreas não curriculares, enriquecendo o seu trabalho e o trabalho dos alunos. Os professores que leccionam as Actividades de Enriquecimento Curricular, também não sentem dificuldades, pois cada um lecciona a área na qual se sente mais à vontade.

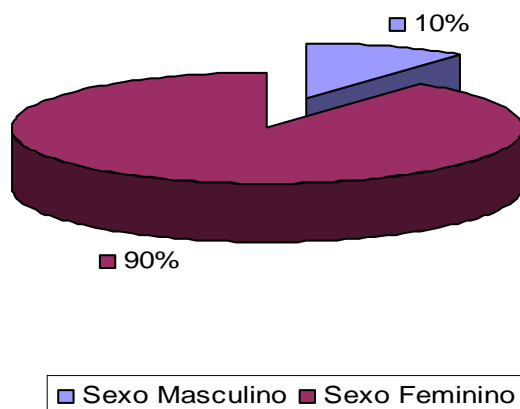
Outra abordagem pertinente, é a aplicação do Modelo ao currículo e aqui é possível constatar que os currículos têm sofrido alterações na sua estrutura ao longo do tempo, que em nada têm haver com a implementação do Modelo ETI.

Ainda sobre esta temática do funcionamento do Modelo ETI existe uma questão onde alguns dos docentes entrevistados revelam o seu descontentamento, incidindo este no regime de funcionamento cruzado que o Modelo “impõe”, e aqui os entrevistados caracterizam-no de pouco lucrativo para os alunos e até mesmo exaustivo. Argumentam que são muitas horas na escola (das 08h30m às 18h30m) e muitas das crianças chegam logo pela manhã, onde têm actividades extracurriculares e só por volta da hora do almoço é que têm as actividades curriculares, podendo-se verificar que o seu grau de cansaço, concentração e disposição para a realização de actividades já é reduzido. Para entendermos melhor o regime, ele funciona da seguinte forma: funciona em horário duplo. De manhã o 1º ano e 2º ano com actividades curriculares e o 3º ano e 4º ano com actividades extracurriculares. À tarde o 1º ano e 2º ano com actividades extracurricular e o 3º ano e 4º ano com actividades curriculares. Existem, também, alguns entrevistados que não se manifestam no que diz respeito ao regime de funcionamento cruzado e não encontram nele vantagens nem desvantagens. Por outro lado, aqueles que não concordam com o regime de funcionamento cruzado, só lhe apontam desvantagens sendo que todos enumeram a mesma: os alunos que têm actividades curriculares no turno da tarde, nessa altura, já estão muito cansados e não têm o mesmo rendimento que teriam se fosse de manhã. O que os entrevistados titulares de turma pretendiam é que os alunos frequentassem as Actividades Curriculares de manhã e as Actividades de Enriquecimento Curricular à tarde e justificam a sua opinião argumentando que de manhã as crianças estão mais “frescas”, têm mais capacidade de trabalho e concentração do que à tarde. Os docentes entrevistados são da opinião que se o regime não fosse cruzado, permitia Actividades Curriculares só no turno da manhã e os resultados, destas, seriam melhores. Os alunos estariam mais concentrados no turno da manhã e no turno da tarde teriam as Actividades de Enriquecimento Curricular.

1.2. Análise dos inquéritos aos Encarregados de Educação

1.2.1 - Caracterização dos Encarregados de Educação

Gráfico n.º1 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo género



Os inquiridos fazem parte de um conjunto de Encarregados de Educação da escola EB1/PE da Terça de Cima e a maioria, 90%, são do sexo feminino conforme podemos constatar no gráfico n.º1 e cujas idades se encontram compreendidas entre os 30 e os 39 anos, como se pode observar no gráfico que se segue – gráfico n.º2.

Gráfico n.º2 – Distribuição dos Encarregados de Educação por idade

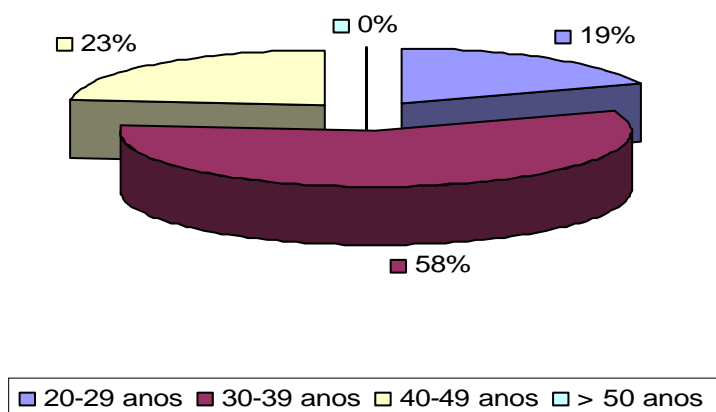
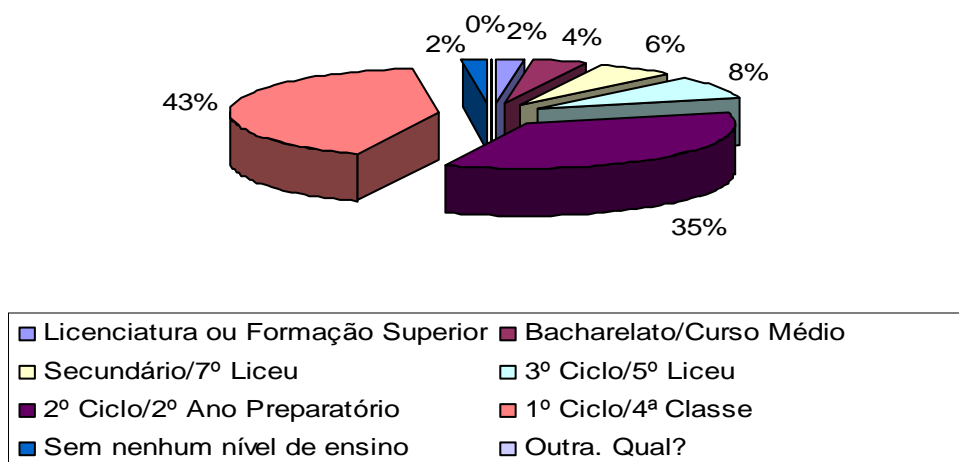
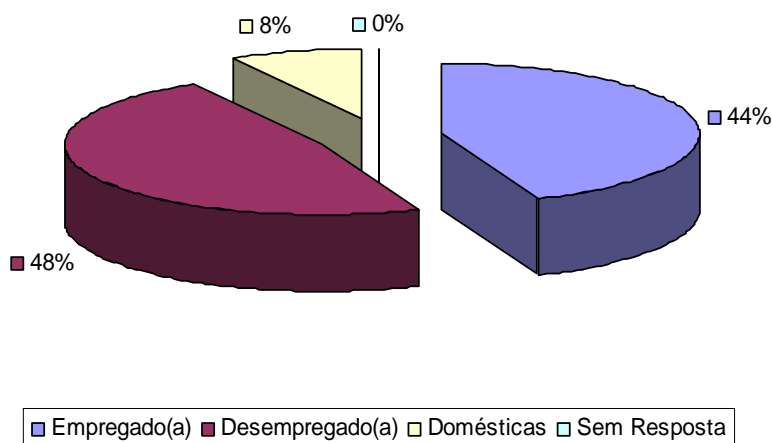


Gráfico n.º3 – Distribuição dos Encarregados de Educação por habilitações académicas



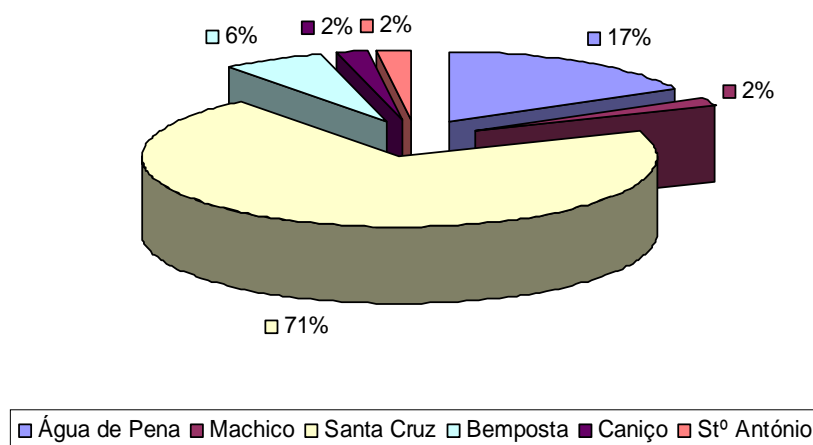
Quanto à formação académica dos Encarregados de Educação concluímos neste estudo que a maioria, 78%, apenas concluiu o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, com a seguinte distribuição: 43%, 1º Ciclo do Ensino Básico e 35%, 2º Ciclo do Ensino Básico. O que se pode constatar através da observação do gráfico n.º3.

Gráfico n.º4 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo situação profissional



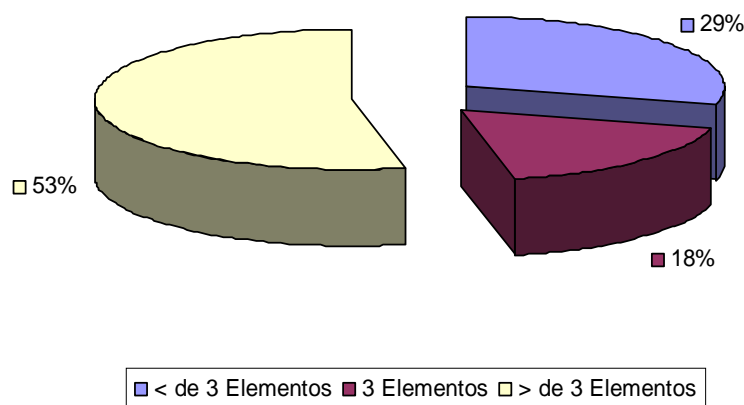
Relativamente à situação profissional dos Encarregados de Educação verifica-se que uma parte do universo objecto deste estudo, 48%, encontra-se em situação de desemprego; 44%, estão empregados e 8% são domésticas, de acordo com o gráfico n.º4.

Gráfico n.º5 – Distribuição dos Encarregados de Educação por local de residência



Quanto ao local de residência, o gráfico n.º5 permite constatar que cerca de 71% dos Encarregados de Educação reside na freguesia de Santa Cruz.

Gráfico n.º6 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo número do agregado familiar



Segundo a composição do agregado familiar, observando conjuntamente os gráficos n.º6 e n.º7 aferimos que pouco mais de metade do agregado familiar, 53%, é composto por mais de três elementos sendo que, dele fazem parte dois, três ou mais filhos. Observando o gráfico seguinte – gráfico n.º7 – podemos verificar que 28% dos Encarregados de Educação têm dois filhos, 29% têm três filhos e 27% têm mais de três filhos.

Gráfico n.º7 – Distribuição dos Encarregados de Educação segundo número de filhos

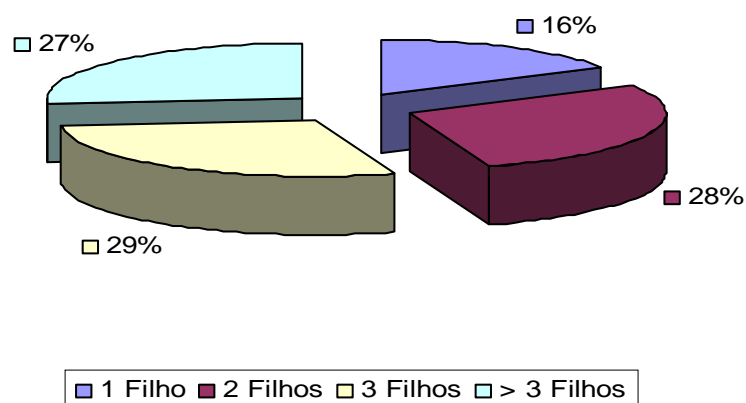
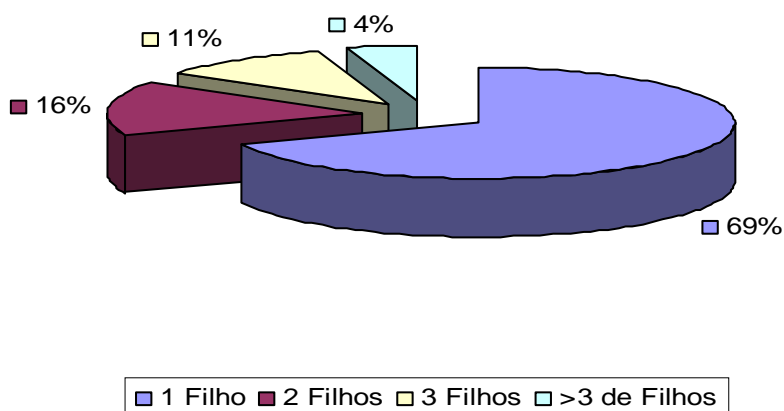
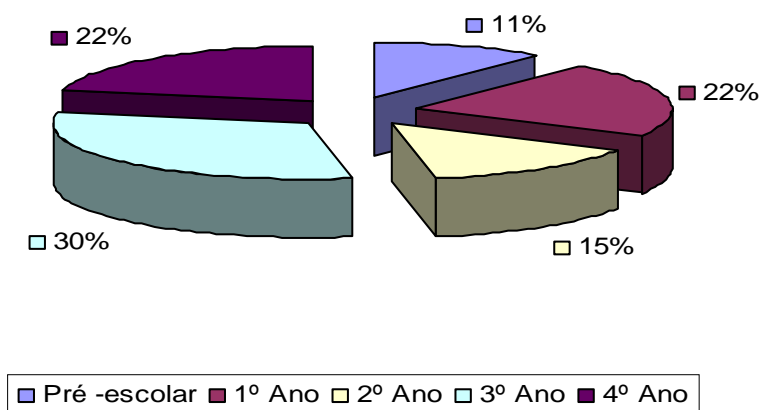


Gráfico n.º8 – Distribuição dos Encarregados de Educação por número de filhos a frequentar a EB1/PE de Terça de Cima



No universo dos Encarregados de Educação inquiridos e uma vez que cerca de 31% têm dois, três ou mais filhos, verifica-se segundo o gráfico n.º8 que 69% dos Encarregados de Educação têm na EB1/PE da Terça de Cima apenas um filho nesta escola.

1.2.2 – Dados escolares dos Educandos

Gráfico n.º9 – Ano de escolaridade frequentado pelo educando na EB1/PE de Terça de Cima

É possível observarmos que na EB1/PE da Terça de Cima o 3º ano de escolaridade é a turma com maior número de alunos – gráfico n.º9 – e que a percentagem de repetentes é baixa: 8% dos alunos é repetente no ano de escolaridade que actualmente frequenta, situação verificável no gráfico que se segue – gráfico n.º 10.

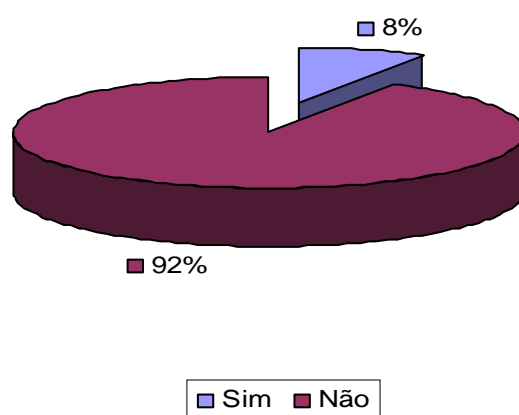
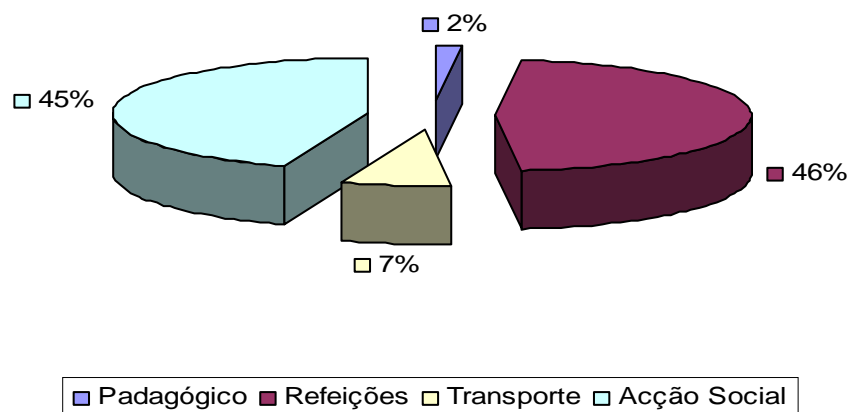
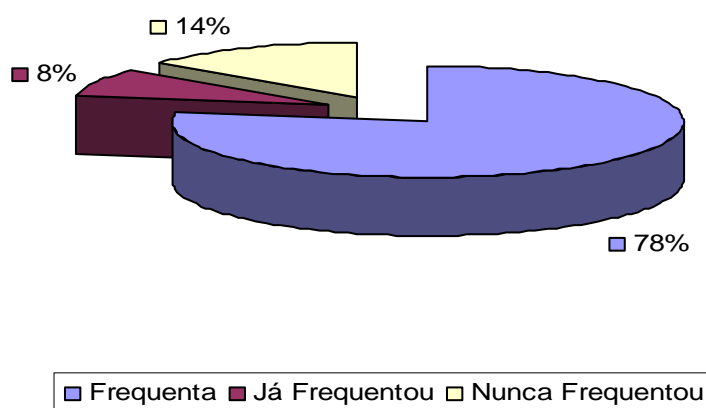
Gráfico n.º10 – Aluno repetente no ano de escolaridade que actualmente frequenta

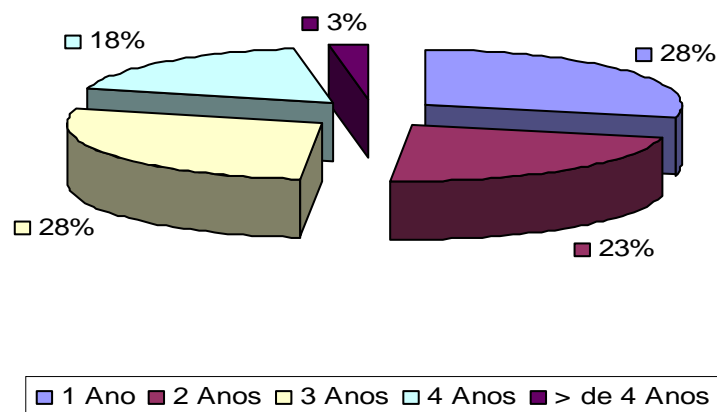
Gráfico n.º11 – Apoio(s) e/ou complemento(s) educativo(s)

Na EB1/PE da Terça de Cima todos os alunos beneficiam de apoios complementares educativos (ASE - Acção Social Educativa) – gráfico n.º11 – 45% dos alunos desta escola beneficia de apoio social (manuais escolares e roupa para a prática de Educação Física-motora – um par de sapatilhas, duas t-shirt's, um fato de treino); 46% beneficia de apoio a refeições (senhas de almoço); 7% beneficia de apoio a transportes (passe social da rede escolar); 2% beneficia de apoio pedagógico na escola.

Gráfico n.º12 – Frequência nas Actividades de Enriquecimento Curricular na EB1/PE de Terça de Cima

Pela análise feita ao gráfico n.º12, 78% dos alunos frequenta as Actividades de Enriquecimento Curricular na EB1/PE da Terça de Cima.

Gráfico n.º13 – Tempo de frequência nas Actividades de Enriquecimento Curricular na EB1/PE de Terça de Cima, no âmbito do modelo das ETI's



Pela leitura feita ao gráfico n.º13 entende-se que o tempo de frequência dos alunos nas Actividades de Enriquecimento Curricular na EB1/PE da Terça de Cima está relacionada com o ano de escolaridade que frequentam, ou seja, os que estão no 1º ano frequentam há um ano, os que estão no 2º ano frequentam há dois anos e assim sucessivamente. Existem alguns casos excepcionais de alunos repetentes que por esse mesmo motivo frequentam há mais tempo as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e outros que por nunca terem revelado esse interesse em participar, só este ano se prontificaram a frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Ainda, relacionado com as AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular –, verificamos que todos os alunos que frequentam as AEC estão inscritos e participam em todas as actividades que o Modelo das Escolas a Tempo Inteiro oferece, nomeadamente: OTL – Ocupação de Tempos Livres; Formação Cívica; Estudo Acompanhado; Informática; Inglês; Biblioteca; Expressão Plástica; Expressão Musical e Educação Física. Nos gráficos que se seguem podemos observar esta situação (gráfico n.º14; n.º15; n.º16; n.º17; n.º18; n.º19; n.º20; n.º21 e n.º22).

Gráfico n.º14 – Frequência de OTL

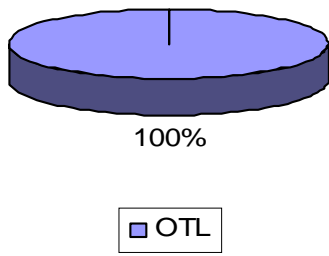


Gráfico n.º15 – Frequência de Formação Cívica

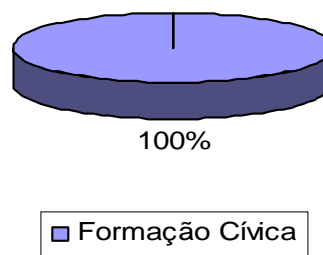


Gráfico n.º16 – Frequência de Estudo

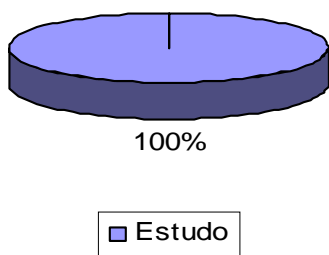


Gráfico n.º17 – Frequência de Informática

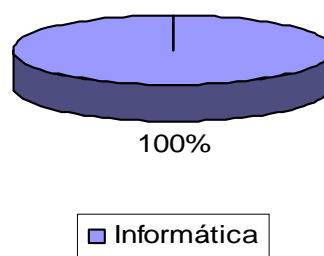


Gráfico n.º18 – Frequência de Inglês

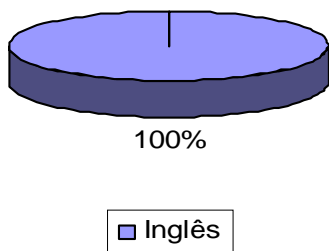


Gráfico n.º19 – Frequência de Biblioteca

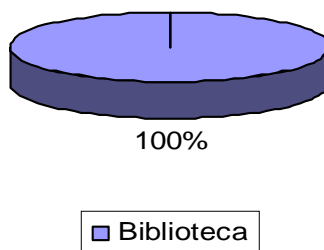


Gráfico n.º20 – Frequência de Expressão Plástica

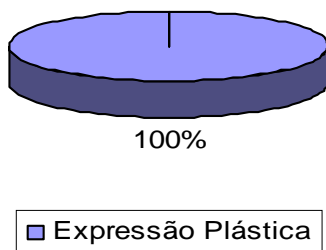


Gráfico n.º21 – Frequência de Expressão Musical

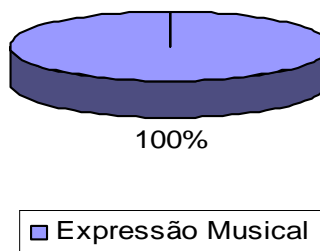


Gráfico n.º22 – Frequência de Educação Física-motora

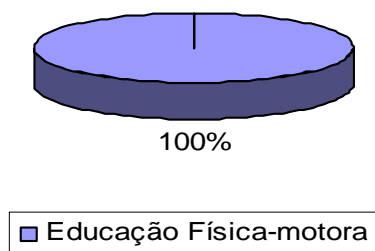
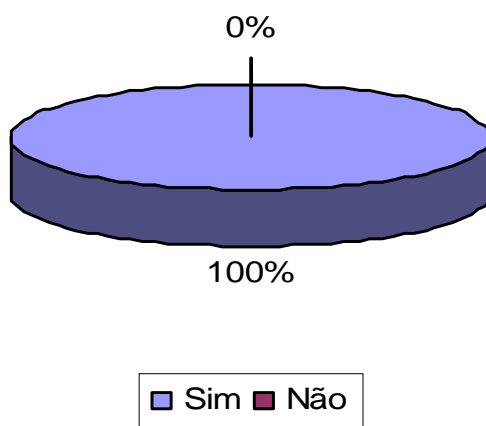


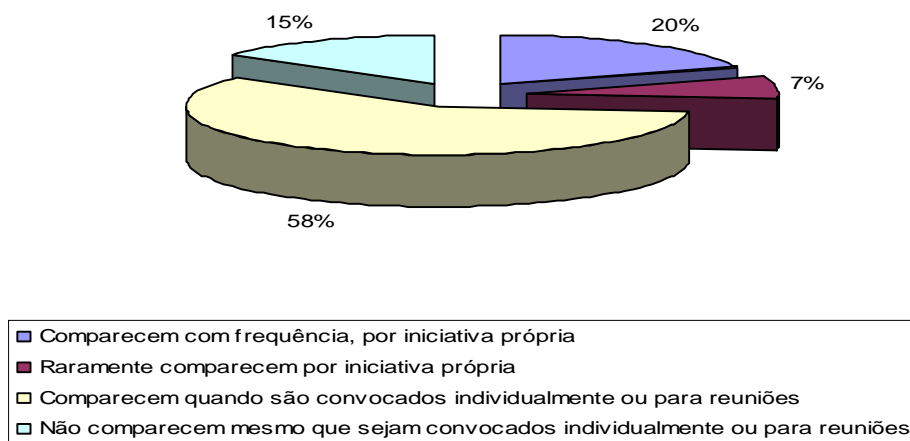
Gráfico n.º23 – Interesse dos alunos pela frequência nas Actividades de Enriquecimento Curricular



Em suma, verifica-se, através do gráfico n.º23, que todo o universo objecto deste estudo, 100%, são da opinião que os seus educandos revelam interesse em frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular.

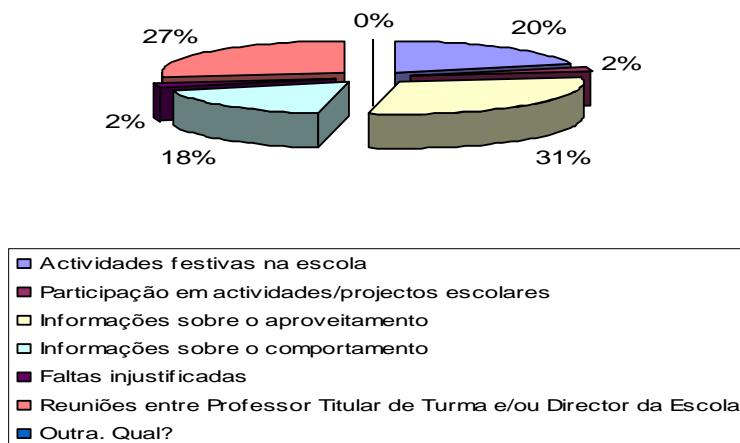
1.2.3 - Opinião dos Encarregados de Educação sobre a relação Família/Escola

Gráfico n.º24 – Comparência dos Encarregados de Educação na Escola



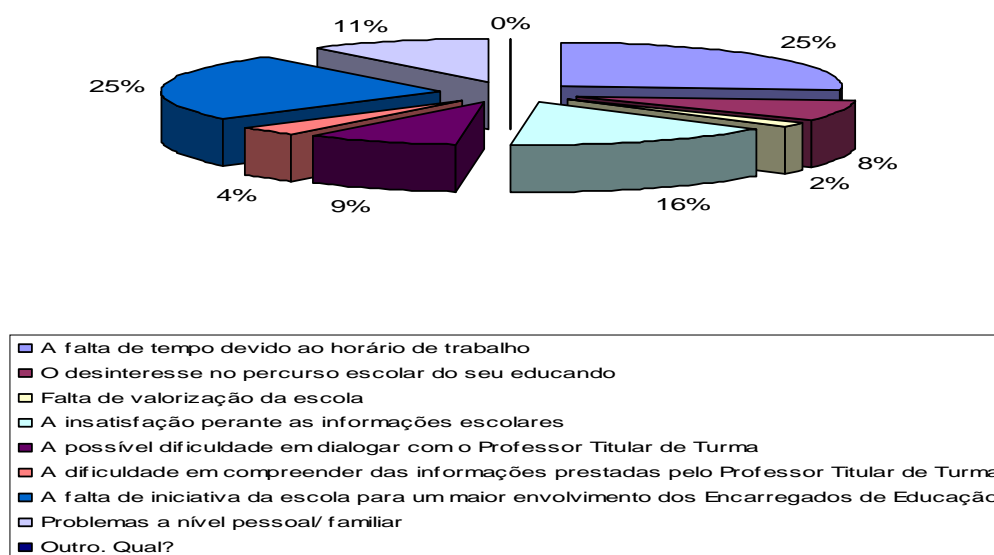
A grande maioria dos inquiridos, 58%, são da opinião que os Encarregados de Educação só comparece na escola quando convocados individualmente para reuniões. No gráfico acima – gráfico n.º24 – é possível confirmar esta situação, sendo, também, verificável que 20% dos inquiridos é da opinião que os Encarregados de Educação comparecem na escola por iniciativa própria e 15% não comparece nem quando convocados.

Gráfico n.º25 – Motivos de comparência dos Encarregados de Educação na Escola

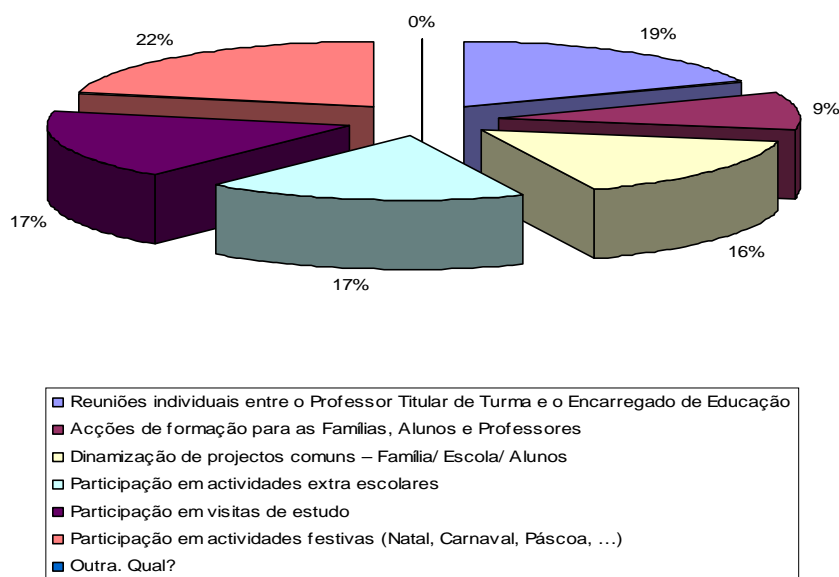


Quanto à comparência dos Encarregados de Educação; 31% dos inquiridos são da opinião que essa comparência dos Encarregados de Educação se deve à procura de informações sobre o aproveitamento do seu educando; 27% acha que se deve a participação em reuniões entre o professor titular de turma e/ou director da escola e 20% acha que se deve a participações em actividades festivas na escola – gráfico n.º25.

Gráfico n.º26 – Factores condicionantes do envolvimento Família/Escola

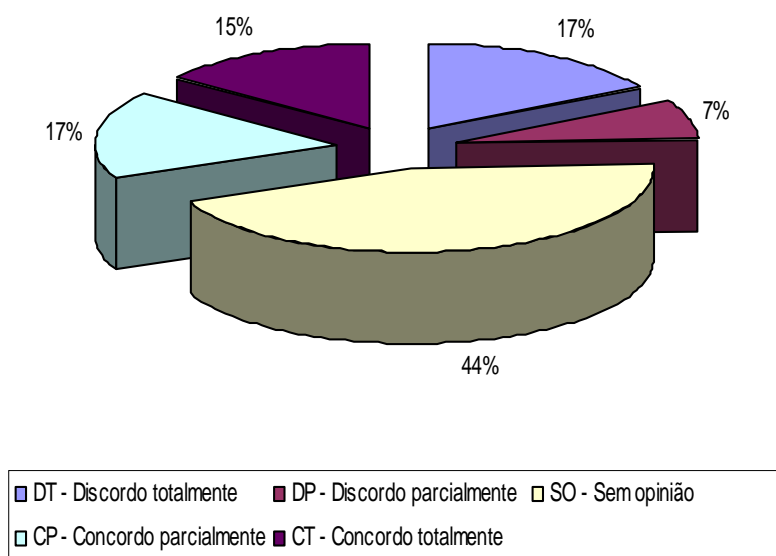


É, também, visível no gráfico acima – gráfico n.º26 – que os Encarregados de Educação são da opinião que existem factores que podem condicionar o seu envolvimento na escola, sendo os mais destacáveis a falta de tempo devido ao horário de trabalho dos mesmos, 25%, e a falta de iniciativa da escola por um maior envolvimento dos Encarregados de Educação, 25%.

Gráfico n.º27 – Estratégias para um maior relacionamento Família/Escola

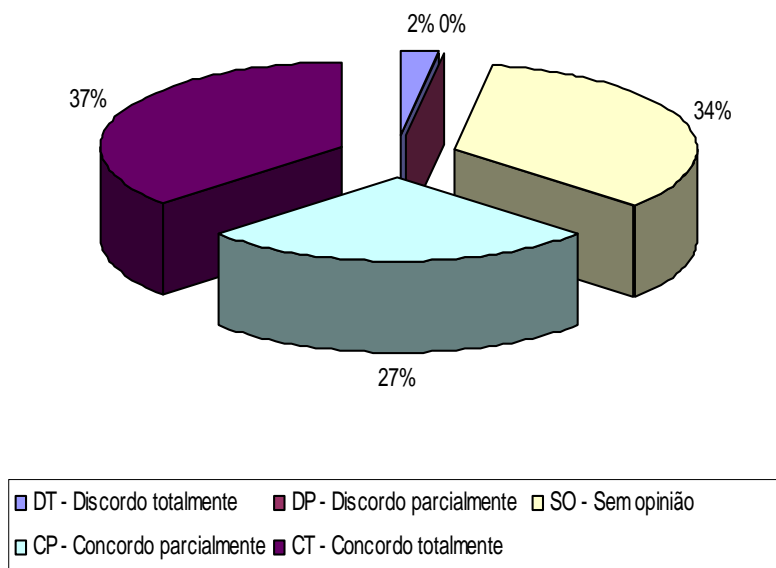
Analisando o gráfico n.º27, verifica-se que existe uma percentagem significativa de inquiridos que evidencia, claramente, que existem estratégias que devem ser adoptadas para que haja um maior relacionamento entre a família e a escola, sendo que 22% dos inquiridos propõe uma maior participação em actividades festivas; 19% aponta para reuniões individuais entre o professor Titular de Turma e o Encarregado de Educação; 17% aponta para a participação em visitas de estudo e em actividades extra curriculares; 16% propõe uma dinamização de projectos em comum – família/escola/alunos e 9% apontam para acções de formação para família, alunos e professores.

Gráfico n.º28 – Promoção de Actividades que envolvam a participação da Família



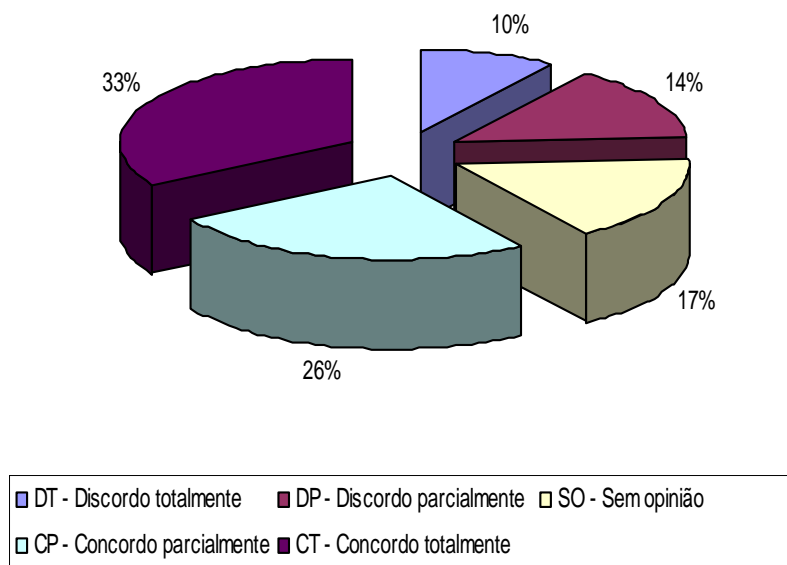
Observando o gráfico n.º28 é possível constatar que 44% dos inquiridos não releva a sua opinião quanto à temática que se encontra relacionada com a promoção de actividades que envolvam a participação da família na escola. Relativamente a este assunto, as opiniões dividem-se: um total de 32%, dos inquiridos é da opinião que a escola promove actividades que envolvem a participação da família na mesma. Outros, cerca de 24%, discordam, achando que a escola não promove tais actividades.

Gráfico n.º29 – O Professor Titular de Turma na promoção de estratégias para promover a relação Família/Escola



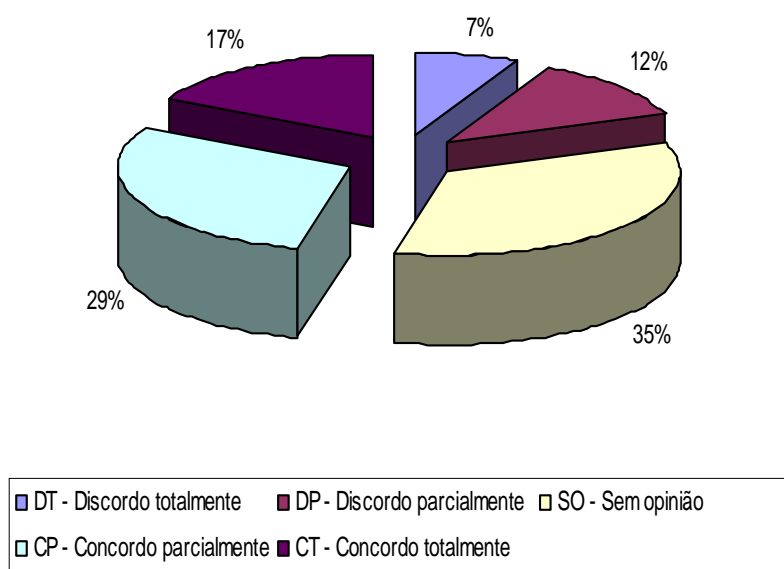
Quanto à promoção de estratégias, por parte do Professor Titular de Turma, de modo a promover a relação entre a Família e a Escola, a minoria dos inquiridos, 2%, é da opinião que não existe iniciativa por parte do professor titular de turma; 64% concorda, achando que este promove estratégias nesse sentido e 34% prefere não manifestar a sua opinião – gráfico n.º29.

Gráfico n.º30 – Encarregados de Educação e interesse na vida escolar dos seus educandos



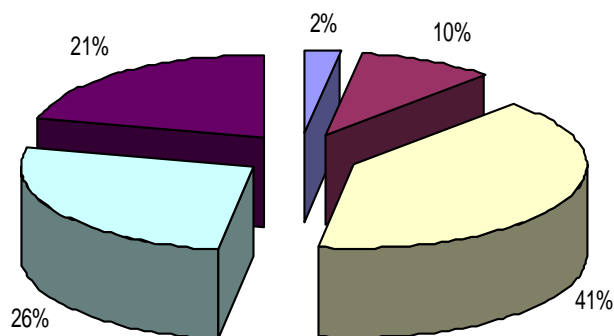
Relativamente ao interesse revelado pelos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos, verificamos no gráfico n.º30 que as opiniões dos inquiridos dividem-se: 59% são da opinião que os Encarregados de Educação têm interesse pela vida escolar dos seus educandos; 24% é da opinião que não revelam interesse e 17% não manifesta qualquer tipo de opinião.

Gráfico n.º31 – Encarregados de Educação predispostos a envolver-se nas actividades propostas pela Escola



Verificamos que uma grande percentagem de inquiridos, 46%, é da opinião que os Encarregados de Educação estão predispostos a envolver-se em actividades propostas pela escola; 19% discordam desta ideia; outra, grande, percentagem de inquiridos, 35%, prefere não manifestar opinião.

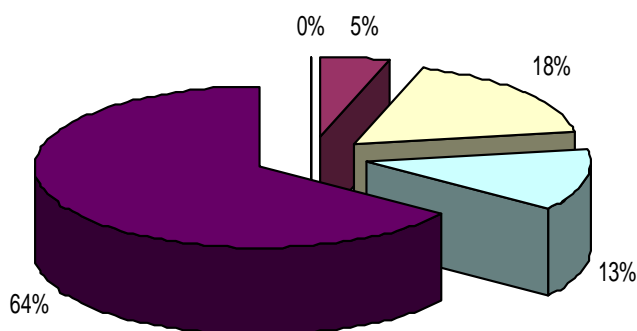
Gráfico n.º32 – Disponibilidade dos Encarregados de Educação no envolvimento em reuniões propostas pela Escola



■ DT - Discordo totalmente
 ■ DP - Discordo parcialmente
 ■ SO - Sem opinião
■ CP - Concordo parcialmente
 ■ CT - Concordo totalmente

No que diz respeito ao envolvimento dos Encarregados de Educação em reuniões propostas pela escola verifica-se que 41% dos inquiridos não manifesta opinião e que 47% dos inquiridos concorda que os Encarregados de Educação estão dispostos a envolver-se em reuniões propostas pela escola; os restantes inquiridos, 12%, não concorda com esta predisposição por parte dos mesmos – gráfico n.º32.

Gráfico n.º33 – A Família em colaboração com a Escola



■ DT - Discordo totalmente
 ■ DP - Discordo parcialmente
 ■ SO - Sem opinião
■ CP - Concordo parcialmente
 ■ CT - Concordo totalmente

Analisando, ainda, os gráficos relacionados com a temática relação Família/Escola verificamos, também, que grande parte dos inquiridos é da opinião que a família deve ter uma atitude de maior colaboração com a escola, 77% (gráfico n.º33); que a família deve participar activamente nas actividades curriculares, 73% (gráfico n.º34) e, também, nas actividades de enriquecimento curricular previstas no Modelo ETI, 69% (gráfico 35).

Gráfico n.º34 – A Família e a participação nas Actividades Curriculares

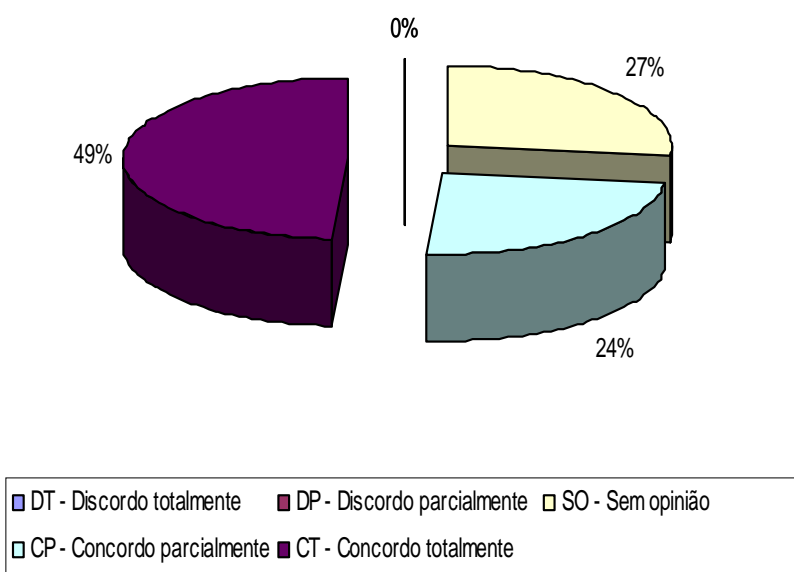


Gráfico n.º35 – A Família e a participação nas Actividades de Enriquecimento Curricular no âmbito do Modelo ETI

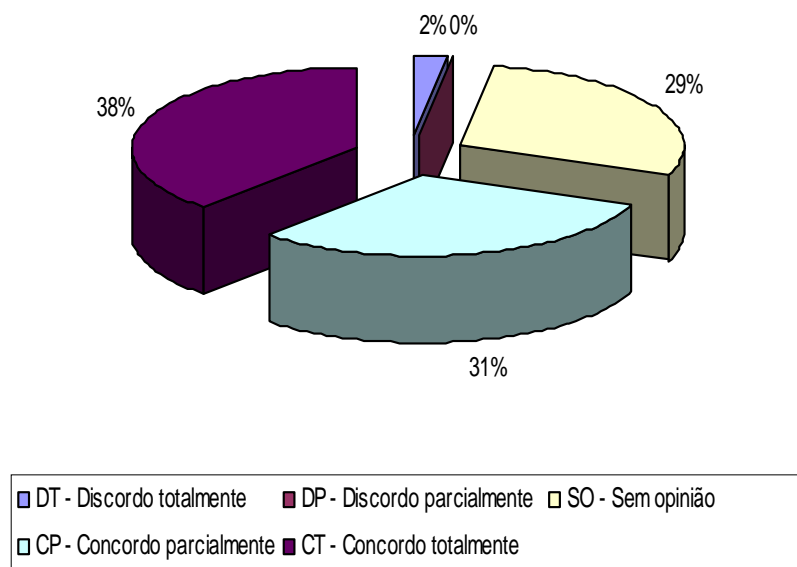
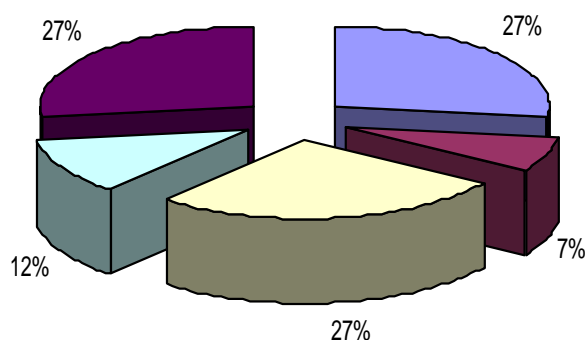
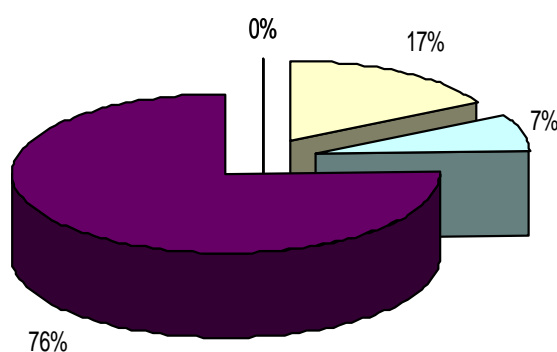


Gráfico n.º36 – Demissão da Família face à Escola

■ DT - Discordo totalmente
 ■ DP - Discordo parcialmente
 ■ SO - Sem opinião
■ CP - Concordo parcialmente
 ■ CT - Concordo totalmente

As opiniões revelam-se mais divididas quanto ao facto da família estar a demitir-se do seu papel de educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola. Através do gráfico n.º36, verifica-se que na sua totalidade 34% dos inquiridos discorda desse facto; 39% dos inquiridos concorda e 27% não manifesta a sua opinião.

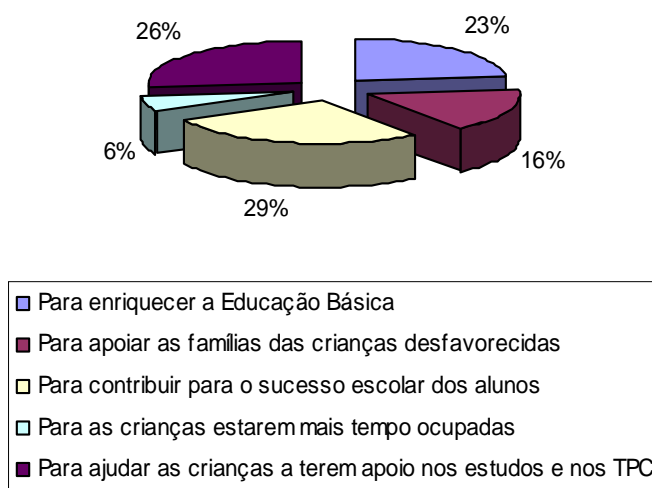
Gráfico n.º37 – Contributo da Família para o sucesso educativo do aluno

■ DT - Discordo totalmente
 ■ DP - Discordo parcialmente
 ■ SO - Sem opinião
■ CP - Concordo parcialmente
 ■ CT - Concordo totalmente

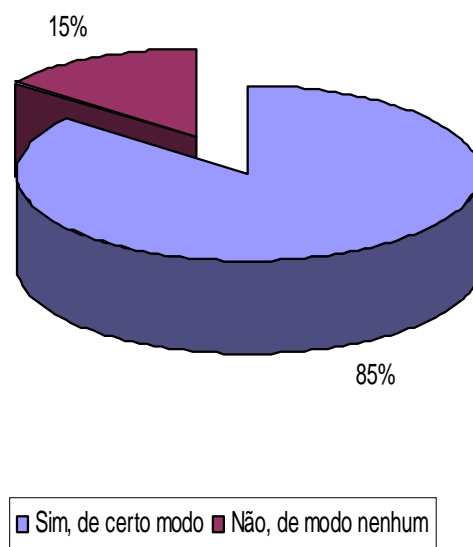
Uma das opiniões, em que grande parte do universo objecto de estudo está de acordo, 83%, relaciona-se com o envolvimento da família na vida escolar do aluno, considerando este envolvimento benéfico para o sucesso escolar do educando, esta análise é evidenciada pelo gráfico n.º37.

1.2.4 – Opinião dos Encarregados de Educação sobre o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro (ETI)

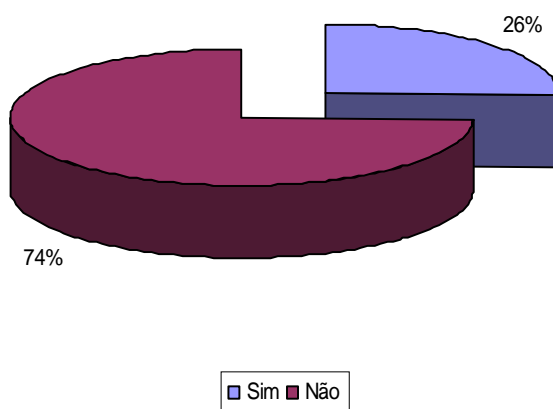
Gráfico n.º38 – Encarregados de Educação e implementação do Modelo ETI



O gráfico n.º38 permite constatar que existem várias opiniões acerca da implementação do Modelo ETI. Os Encarregados de Educação consideram que este Modelo surgiu para contribuir para o sucesso escolar dos alunos, (29%); para ajudar as crianças a terem apoio nos estudos e nos TPC, (26%); para enriquecer a Educação Básica, (23%); para apoiar as famílias das crianças desfavorecidas, (16%) e para as crianças estarem mais tempo ocupadas (6%).

Gráfico n.º39 – Modelo ETI, um auxílio para o meio familiar

Pela análise dos dados evidenciados no gráfico n.º39, é exequível verificar que 85% dos inquiridos concordam que o aparecimento do Modelo ETI foi e continua a ser um auxílio no meio familiar, isto na medida em que os pais estão mais tranquilos sabendo que os seus educandos permanecem na escola, quase, todo o dia (das 8h30m às 18h30m).

Gráfico n.º40 – Modelo ETI sinónimo de “Armazém de Crianças”

Observando o gráfico n.º40 podemos verificar que grande parte dos Encarregados de Educação, 74%, não concorda com a afirmação a que o gráfico faz referência: Modelo ETI sinónimo de “Armazém de Crianças”. No

entanto, na sequência da análise feita aos gráficos n.º41 e 42 é possível comprovar que a maior parte dos inquiridos, 68%, têm opiniões muito próximas em relação ao facto de os educandos, passarem dez horas diárias na escola, o que pode tornar-se cansativo e pouco lucrativo para os alunos - gráfico n.º42. Ou seja, 57% dos inquiridos são da opinião que as dez horas que os educandos permanecem na escola provocam cansaço e tornam-se pouco vantajosas, sendo que 43% dos inquiridos não partilham da mesma opinião (gráfico n.º41).

Gráfico n.º41 – Opinião sobre o impacto educativo do Modelo ETI

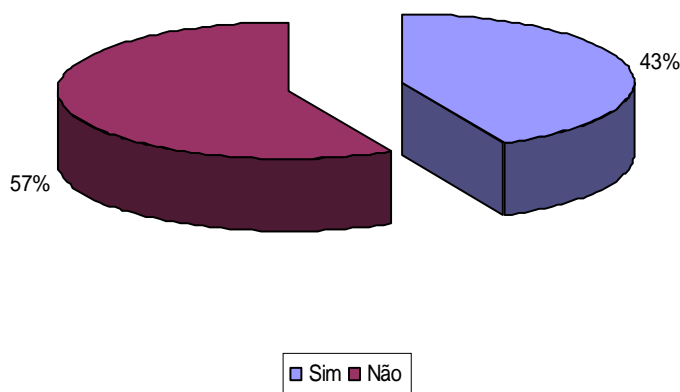


Gráfico n.º42 – Opinião sobre o tempo de permanência diária dos alunos na Escola no âmbito do Modelo ETI

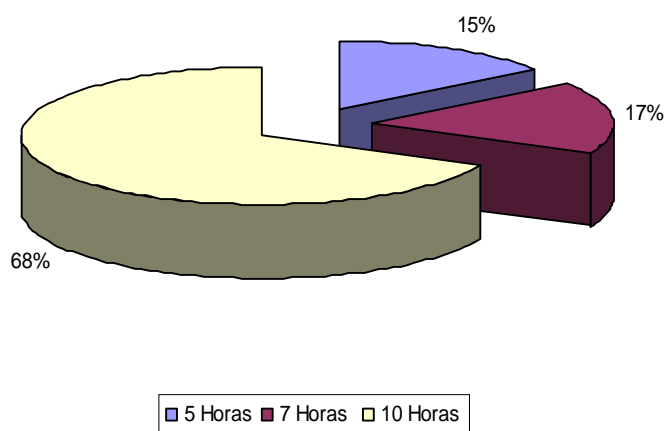
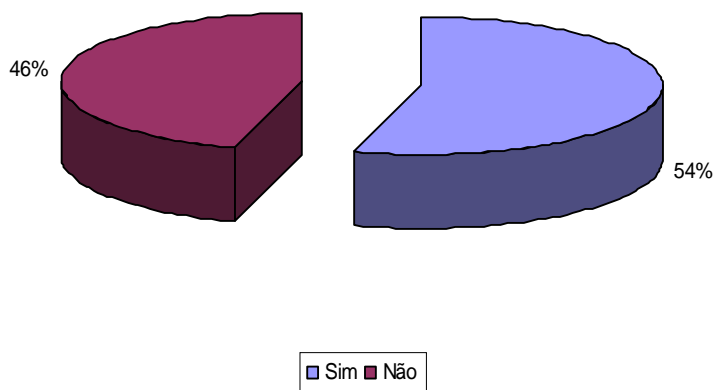


Gráfico n.º43 – Opinião sobre os recursos da Escola e o bom funcionamento das ETI's



Pela observação dos resultados obtidos pelo gráfico n.º43 é possível verificar que as opiniões estão divididas, embora muito próximas: 54% dos inquiridos afirma que a escola possui infraestruturas, equipamentos e materiais pedagógicos adequados para a prática das Actividades de Enriquecimento Curricular previstas no âmbito do Modelo ETI; 46% diz o contrário.

Quanto ao grau de importância que os Encarregados de Educação dão às diversas Actividades de Enriquecimento Curricular estabelecidas no âmbito do Modelo ETI, a partir da análise dos gráficos que se seguem (gráfico n.º44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 e 52) pode verificar-se que aquelas a que dão mais ênfase são: em primeiro lugar o Inglês, seguindo-se o Estudo, a Educação Físico-Motora, a Biblioteca, a Informática, a Formação Cívica, o OTL, a Expressão Musical e por fim a Expressão Plástica.

Gráfico n.º44 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de OTL, no âmbito do Modelo ETI

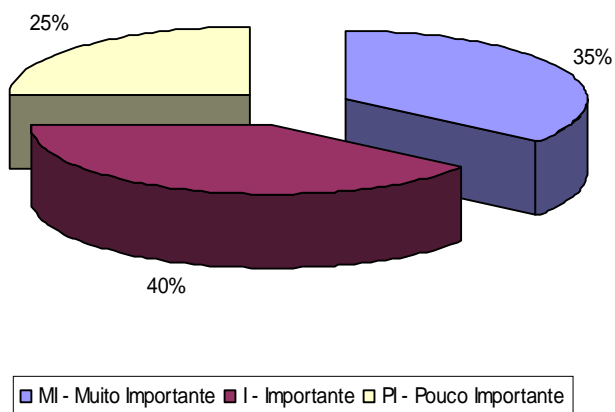


Gráfico n.º45 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Formação Cívica, no âmbito do Modelo ETI

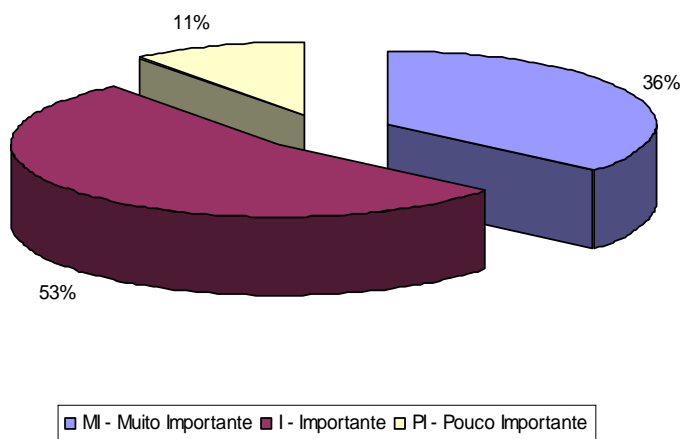


Gráfico n.º46 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Estudo, no âmbito do Modelo ETI

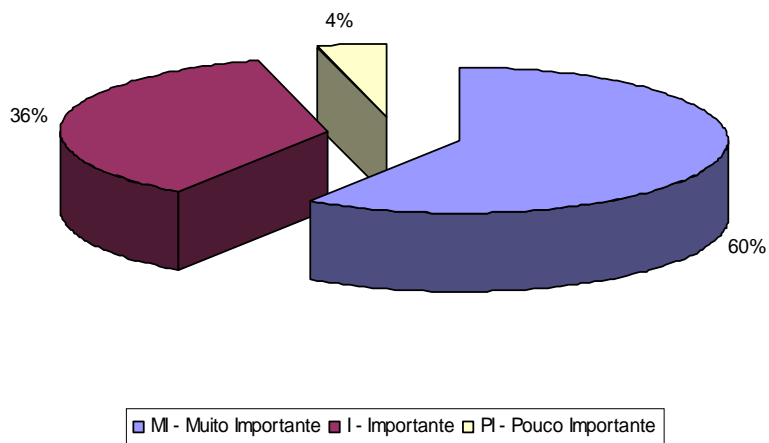


Gráfico n.º47 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Informática, no âmbito do Modelo ETI

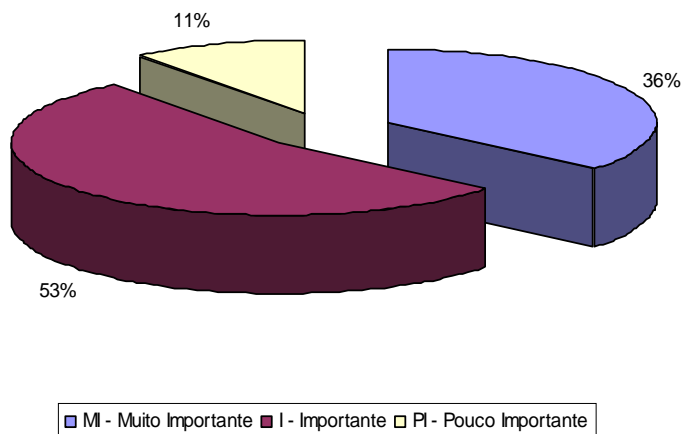


Gráfico n.º48 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês, no âmbito do Modelo ETI

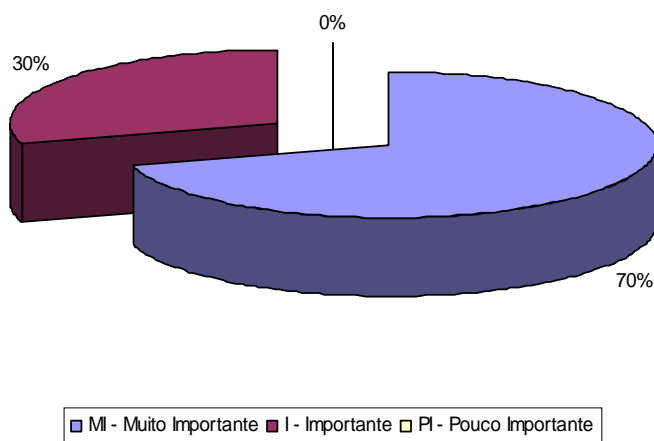


Gráfico n.º49 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Biblioteca, no âmbito do Modelo ETI

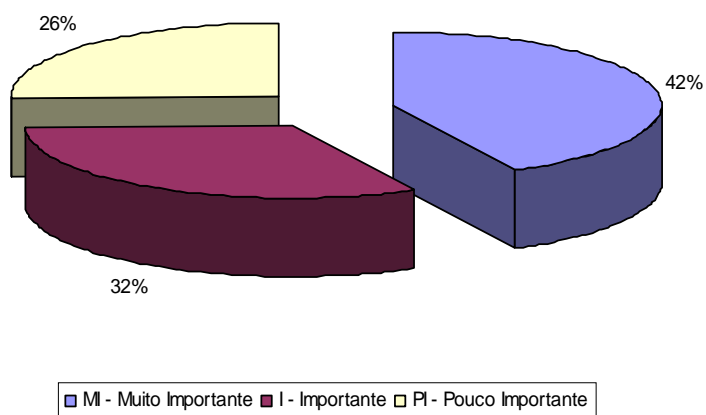


Gráfico n.º50 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica, no âmbito do Modelo ETI

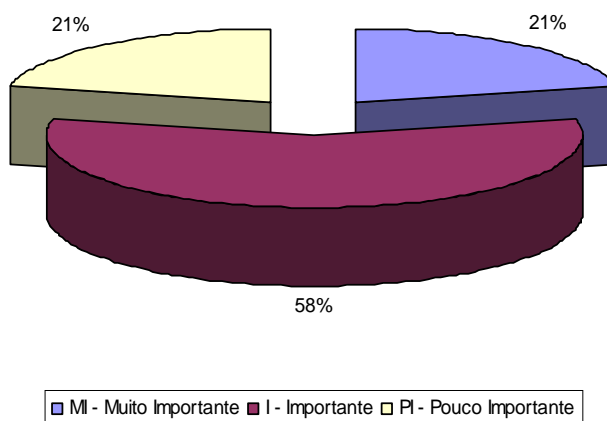


Gráfico n.º51 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Musical, no âmbito do Modelo ETI

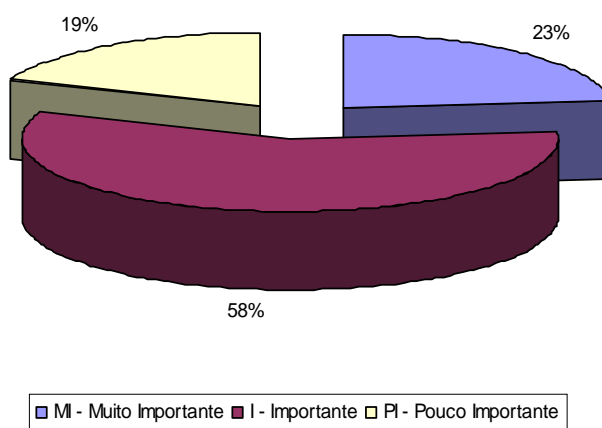


Gráfico n.º52 – Importância da Actividade de Enriquecimento Curricular de Educação Física-motora, no âmbito do Modelo ETI

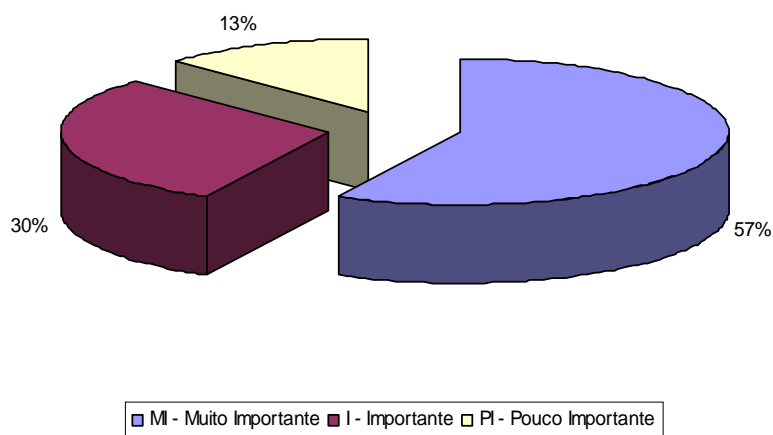
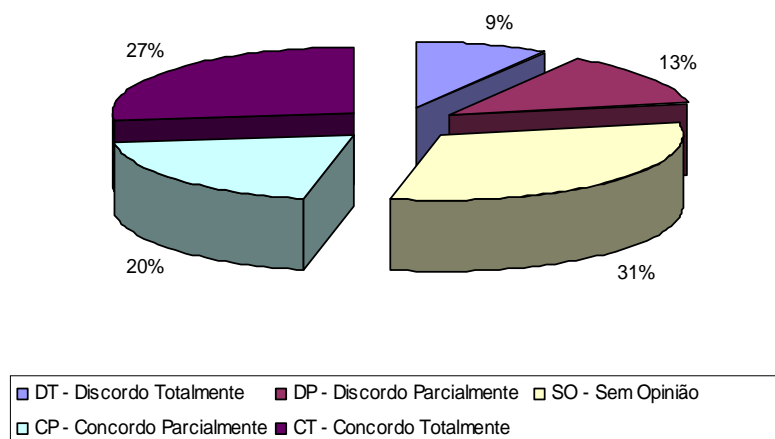
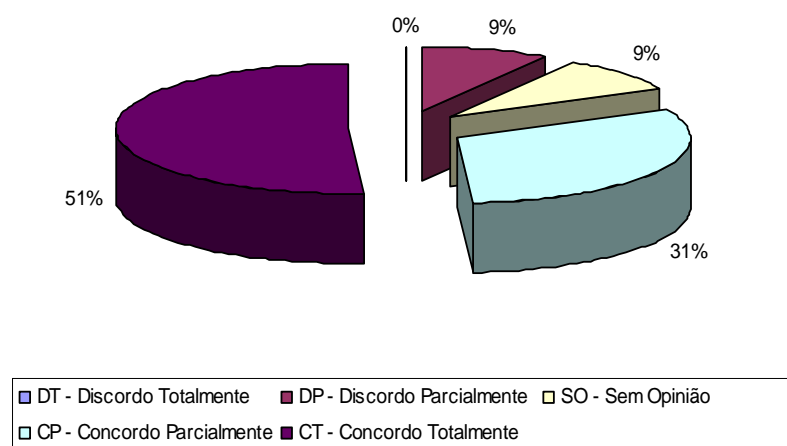


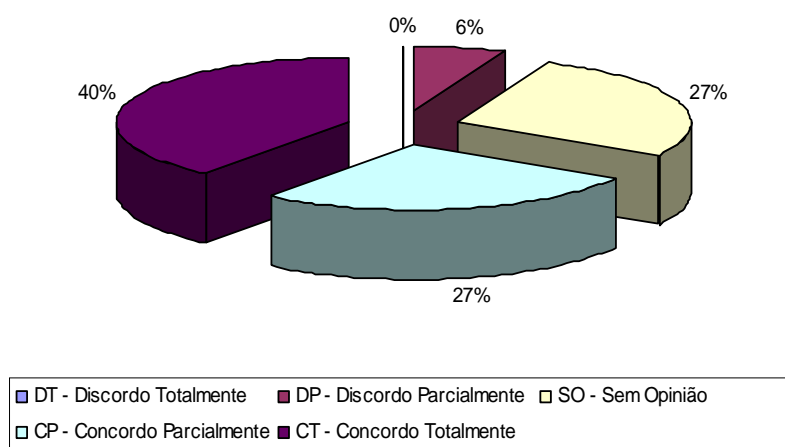
Gráfico n.º53 – Modelo ETI como antecipador de recursos

No gráfico acima, gráfico n.º53 constata-se que na sua totalidade, 47% dos Encarregados de Educação inquiridos, são da opinião que o Modelo ETI confere aos seus educandos actividades que só mais tarde, no 2º Ciclo, estes poderiam usufruir; 22% não partilham da mesma opinião e 31% não se manifestam perante a questão.

Gráfico n.º54 – As Actividades de Enriquecimento Curricular como um contributo para uma evolução nos estudos do aluno

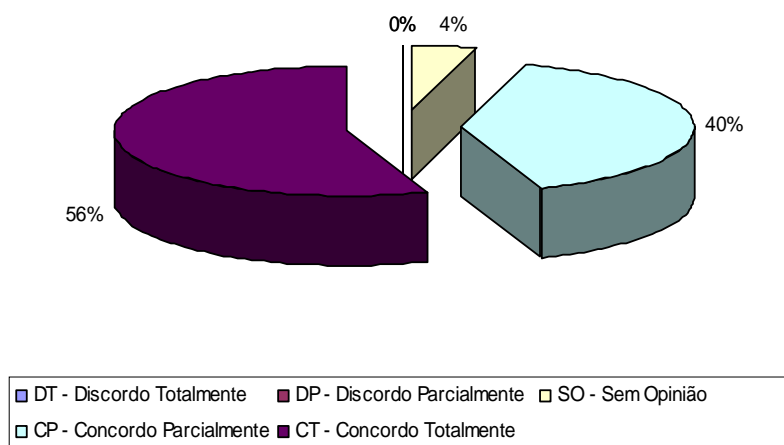
Quanto às Actividades de Enriquecimento Curricular serem um contributo para a evolução dos estudos do aluno, o gráfico n.º54 revela-nos que mais de metade do universo objecto deste estudo, 82%, está em concordância com esta afirmação.

Gráfico n.º55 – As Actividades de Enriquecimento Curricular como complemento das Actividades Curriculares

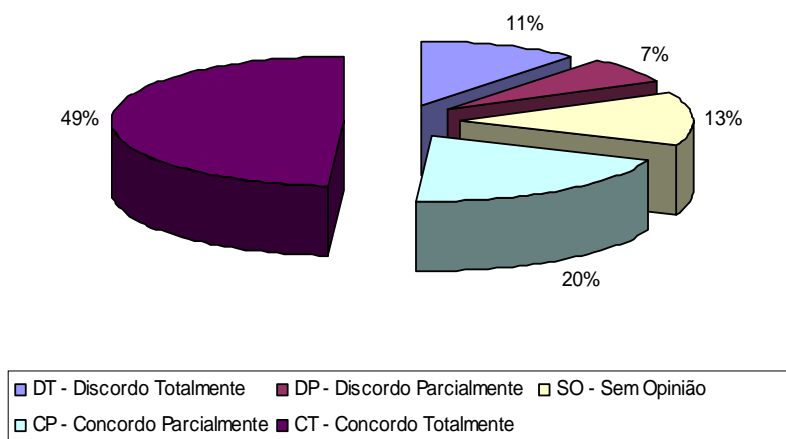


Pela observação dos resultados obtidos no gráfico n.º55 verifica-se que 67% dos inquiridos é da opinião que as Actividades de Enriquecimento Curricular são um complemento às Actividades Curriculares; 27% não revelam a sua opinião.

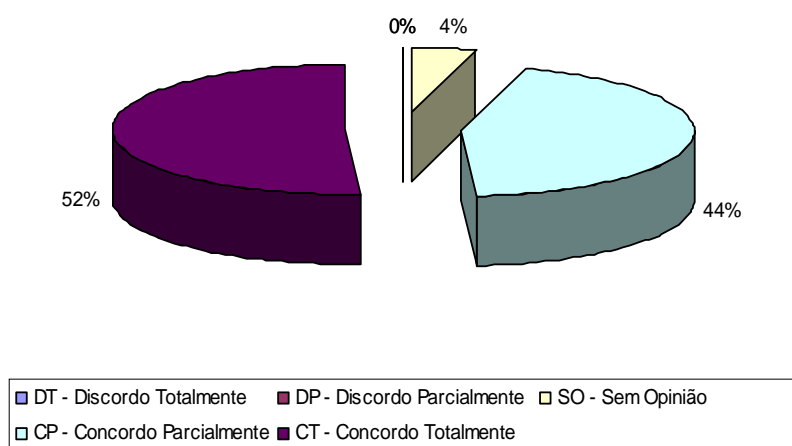
Gráfico n.º56 – Actividades de Enriquecimento Curricular e as novas experiências dos alunos



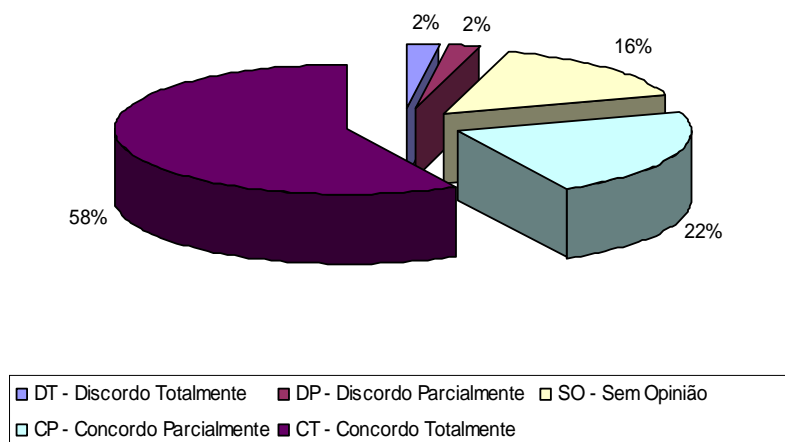
Mais uma vez, analisando o gráfico acima – gráfico n.º56, podemos reconhecer que grande parte do universo objecto deste estudo, 96%, concorda que as Actividades de Enriquecimento Curricular propiciam aos alunos novas experiências a nível académico, cultural, social, etc... Os restantes 4% preferem não manifestar opinião.

Gráfico n.º57 – Actividades de Enriquecimento Curricular e a ajuda ao TPC

Relativamente aos “trabalhos” que os alunos, depois das aulas, possam levar para realizar em casa – TPC, 69% dos Encarregados de Educação são da opinião que as actividades que os seus educandos frequentam no âmbito do Modelo ETI, permitem que os alunos estejam em casa mais folgados do estudo e dos TPC; 18 % não concorda que isto aconteça e 13% não manifesta opinião (gráfico n.º57).

Gráfico n.º58 – O Modelo ETI e o sucesso educativo do aluno

Analisando os dados do gráfico n.º58 constata-se que grande parte dos inquiridos, 96%, é da opinião que o Modelo ETI contribui para o sucesso educativo do aluno. Não se verificam opiniões contrárias e apenas 4% não quis revelar a sua opinião.

Gráfico n.º59 – Modelo ETI e a guarda das crianças

Como já foi possível verificar, algumas vezes, ao longo desta análise e comentário feito a alguns gráficos os Encarregados de Educação acham que, o Modelo ETI permite que as crianças passem mais tempo na escola e perante estas circunstâncias, 80% dos inquiridos, são da opinião que o Modelo ETI possibilita aos pais (mãe e pai) sentirem-se mais livres para conseguir trabalhar, mais horas, se necessário, uma vez que se encontram mais despreocupados sabendo que os seus filhos estão grande parte do dia entregues à escola.

Em suma, é relevante referir que grande parte dos Encarregados de Educação inquiridos optou por não manifestar a sua opinião a quando da resposta a algumas questões relacionadas com a relação família/escola e com o Modelo ETI. No entanto, os inquiridos de partilharam a sua opinião quanto a estas temáticas (relação família/escola e Modelo ETI), estas divergem nos dois sentidos: para uns a escola não quer envolver a família no meio escolar; para outros é a família que revela interesse em cooperar com a escola. Mas, grande parte do universo objecto de estudo, é da opinião que se devem promover estratégias para um melhor relacionamento e envolvimento entre a família e a escola, de modo, a melhorar o sistema escolar, tornando-se este mais participativo para ambos. Pois é dialogando, criticando, tomando responsabilidades e compromisso que se consegue uma dinâmica educativa autêntica entre a família e a escola.

Relativamente ao Modelo ETI, este é bem encarado por todos os inquiridos. Pela análise feita à caracterização dos Encarregados de Educação e aos dados escolares dos Educandos, verifica-se que os alunos da EB1/PE da Terça de Cima se encontram inseridos no seio de famílias desfavorecidas, onde a origem social destes alunos deve ter alguma relação com os baixos resultados escolares. Os alunos oriundos destas famílias, raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos. Pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos. Também, a linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumenta-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola.

Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias, em princípio, apresentam mais dificuldades na escola. Aqui aparece, e merece de facto destaque, o Modelo ETI. Muito bem aceite por todos, os inquiridos são da opinião que este Modelo auxilia em, algumas, lacunas existentes no meio familiar e fornece aos alunos, sem discriminação, toda a cultura possível; acolhe indistintamente todos os alunos; dá a todos oportunidades iguais para se instruírem, sendo o seu funcionamento de natureza igualitária. Deste modo, alunos com proveniências sociais distintas apresentam diferenças a nível sócio-cultural, diferenças estas que poderão condicionar o seu bom desempenho escolar, mas que com a implementação do Modelo ETI serão, de alguma forma, ultrapassadas, segundo os Encarregados de Educação.

CAPÍTULO IV – Conclusões

CONCLUSÃO

E fundamental que os pais e/ou encarregados de educação participem activamente no sistema educativo, integrem a vida escolar dos seus filhos, promovendo o conceito de participação e integração no meio social. Pretende-se uma educação de qualidade valorizando experiências, conhecimentos e interesses dos próprios alunos, construindo e desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a participação dos pais e respectivas Associações nas nossas escolas é fundamental, quer para debater, quer para colaborar na solução de problemas pedagógicos, educativos e organizacionais.

Tal como referenciado no corpo do trabalho, no ensino básico, a escola deixou de visar apenas a transmissão de conhecimentos, contribuindo também para o desenvolvimento das capacidades e aptidões dos alunos, criando atitudes de autonomia pessoal e de solidariedade. É também necessário que a escola se “abra” definitivamente à comunidade e com ela colabore na tarefa comum de formação integral de gerações. Contudo, para que essa finalidade se cumpra é necessário aproximar a escola do meio familiar e social em que a criança vive, já que aos pais e encarregados de educação cabe um papel decisivo nesse desenvolvimento.

O que se pretende é uma mudança de atitude da escola tradicionalmente fechada sobre si mesma e sobre os seus métodos e programas, em que os pais e os encarregados de educação tenham também uma nova postura perante a escola.

O importante é que os pais e encarregados de educação façam um esforço para colaborar no processo educativo das escolas, sem porem em causa o papel do professor; antes compreendendo-o e dando-lhe apoio, no processo de aprendizagem do seu educando.

Por outro lado, os professores, na forma receptiva e elucidativa como encaram os pais e/ou encarregados de educação, podem dar um contributo importante para a melhoria do ambiente educativo e para o aproveitamento das sinergias que, deste modo, se criam com amplos benefícios para os educandos.

Caminhando a escola juntamente com os pais, numa perspectiva de complementaridade, evoluirá para uma verdadeira comunidade onde, o aluno mais do que ser chamado a prestar provas, a demonstrar conhecimentos é chamado a ter uma aprendizagem na própria vida quotidiana. Esta concretização só será possível e eficaz se implicar pais, professores, alunos e outras entidades da comunidade directa ou indirectamente relacionadas aos problemas da educação. Por isso é oportuno que as escolas apostem cada vez mais em projectos que envolvam os pais e encarregados de educação.

Se tal não se verificar e houver uma demissão dos pais da educação dos filhos e se, por sua vez, a escola juntamente com os professores nada fizer, podemos estar perante a problemática que recentemente entrou no vocabulário corrente – o insucesso escolar.

Diversos estudos feitos na RAM mostravam uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos seus alunos. A sociedade, em geral, e os responsáveis, em particular, questionam o porquê destes resultados se a política educativa tem sido uma prioridade constante. Assim, perante a necessidade de melhorar os resultados escolares e de proporcionar a todos os alunos idênticas oportunidades, a RAM considerou importante introduzir algumas alterações à organização do funcionamento das escolas, esboçando o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro e posteriormente prosseguir com a sua implementação nas escolas da RAM.

Como podemos verificar ao longo da construção deste trabalho, muitos foram os estudos elaborados sobre a relação família/escola; o (in) sucesso escolar o e Modelo de Escolas a Tempo Inteiro. Assim, com este estudo de

caso pretendeu-se analisar o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro; compreender o grau de importância que é conferido ao Modelo ETI, na RAM, para um bom desenvolvimento e progresso na educação e aprendizagem das crianças, bem como uma melhoria do relacionamento entre a família e a escola e um bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Foi com base neste trabalho que assentamos os alicerces do nosso estudo de caso, tentando encontrar uma resposta para a pergunta de partida. Para tal, efectuou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a investigação e a mesma procurou fundamentar a teoria ditada por diferentes investigadores sobre o nosso tema de estudo. Tendo como base algumas respostas provisórias à pergunta de partida, procurámos confirmar a veracidade das mesmas. Para isso, foi necessário cruzar os resultados das entrevistas semi-directivas - feitas aos docentes, e os inquéritos por questionário - distribuídos aos encarregados de educação.

Verificámos, como tal, na medida em que a interpretação dos dados remete para uma visível necessidade de envolver a família na vida escolar do aluno, alimentando o contacto, em particular, entre encarregados de educação e a escola. Da mesma forma, é necessário que a escola promova o interesse por parte dos professores, no que diz respeito à participação em projectos de envolvimento parental. A família ainda é a par da escola, uma das componentes mais importantes na progressão das aprendizagens da criança.

Assim, o nosso estudo possibilitou compreender que este Modelo de Escolas a Tempo Inteiro parte do reconhecimento de que os docentes são o recurso mais valioso que as escolas têm e que só com a sua cooperação e empenho a situação descrita poderá sofrer alterações. Deste modo, as diferentes medidas só terão sucesso se originarem vantagens no aproveitamento escolar dos alunos, o que glorifica o trabalho dos docentes e nobilita a sua profissão.

Podemos, também, verificar ao longo deste estudo que as modificações na sociedade actual, designadamente com o emprego dos membros do casal e uma menor disponibilidade no acompanhamento dos filhos, impõem à escola um cumprimento de horário a tempo inteiro e a oferta a todos os alunos de novas oportunidades de aprendizagem. Este alargamento do horário dos

estabelecimentos de ensino das 8h20 às 18h30 implica uma alteração do conceito de que o espaço e tempo escolar não se pode reduzir ao horário do docente do 1.º ciclo.

Perspectivar a escola apenas em conteúdos disciplinares mais precisos é abreviar a sua dimensão enquanto oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. A escola deve propiciar aos alunos tempo de recreio, tempo de estudo individual e novas aprendizagens, sejam estas ao nível de uma língua estrangeira, das TIC, do desporto ou das expressões.

Com a implementação do Modelo ETI, as escolas passaram a possuir mais recursos sócio-educativos, como bibliotecas, computadores e jogos didácticos que, para muitos alunos, são recursos únicos, pelo que o acesso aos mesmos deve ser concedido por um período de tempo mais alargado. Sendo assim, a escola deve abrir-se como espaço de acesso a recursos para todas as crianças do ensino básico.

Este alargamento do horário conduziu à necessidade de uma maior organização por parte das escolas da RAM, sendo que esta organização requer, mais, ligações e parcerias com as autarquias e com as diversas instituições existentes na comunidade, uma vez que têm sido estes os parceiros com iniciativas de apoio às famílias.

O Modelo também, possibilita que as escolas dinamizem outras oportunidades educativas e de aprendizagem. A introdução da aprendizagem da língua inglesa e das TIC surge como um exemplo dessas actividades a desenvolver. Sendo, esta uma forma de proporcionar a todos os alunos uma aprendizagem a que alguns só recorrem na escola.

Estas novas actividades – Inglês, TIC, Desporto Escolar e outras que as escolas organizem, são agrupadas como Actividades de Enriquecimento Curricular na medida em que se torna essencial canalizar e rentabilizar o tempo lectivo dedicado à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio. Estas Actividades de Enriquecimento Curricular, enumeradas e outras mais, vêm, sem duvidam, contribuir para uma valorização dos saberes curriculares no 1.º Ciclo. Nesta óptica de valorização dos conteúdos curriculares, os

professores do 1.º Ciclo devem usufruir de todo o tempo disponível para investir nestas aprendizagens.

Segundo o que analisamos, a implementação do Modelo ETI permite que o número de docentes a leccionar nas escolas seja elevado o que possibilita uma melhor gestão das escolas, da tutela e da sociedade em geral. O propósito é melhorar o nível de aproveitamento dos nossos alunos, não existindo razões, para que os alunos em tempo extra-escolar não tenham oportunidades de apoio docente em trabalhos, em investigação, em estudo acompanhado, etc. É relevante realçar outro aspecto benéfico que Modelo permite, entre muitos dos que já foram referidos aqui, e que, também, está relacionado com o crescente número de docentes a leccionar nas escolas da RAM e que diz respeito ao facto de as faltas dadas pelos docentes não serem transtornantes para os alunos e para as famílias. Reconhecendo a legitimidade de, dentro da lei, os docentes poderem faltar ao serviço que lhes está distribuído, é possível a escola organizar respostas para que os alunos não fiquem sem as actividades curriculares e/ou de enriquecimento curricular. Deste modo, é verificável um modo de substituição de docentes, isto é, sempre que um docente falte, a escola revela capacidade de resposta para oferecer acompanhamento a esses alunos, e o que não pode acontecer é os alunos ficarem sem ocupação curricular e/ou de enriquecimento curricular e terem de ir para casa ou andarem entregues a si próprios.

Tudo isto, obriga sem dúvida a uma maior colaboração, uma constante atenção e um planeamento, quase diário, por parte de toda a equipe escolar. Sem dúvida que a ocupação plena dos tempos escolares proporcionará melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, podendo-se afirmar que estando os alunos mais tempo na escola, melhor será o seu acompanhamento.

Sabemos que os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem ao mesmo ritmo. Por isso, as escolas devem ter em atenção estes aspectos e organizar momentos e espaços onde os alunos possam contar com todo o acompanhamento necessário. As oportunidades de aprendizagem devem estar ao alcance de todos os alunos e não apenas daqueles que, com maior disponibilidade económica, podem recorrer, fora da escola, a um complemento

das suas aprendizagens. Assim, torna-se importante que todas as escolas organizem as suas actividades educativas de modo a poderem responder às necessidades dos seus alunos e que todos, alunos, pais e encarregados de educação saibam que a escola disponibiliza essas mesmas oportunidades.

É necessário que pais/encarregados de educação e professores saibam harmonizar a exigência e a compreensão, motivar, mais do que incentivar com recursos materiais, acreditar na sua responsabilidade, mais do que desconfiar. Grande feito é que os alunos se convençam de que a exigência é um reconhecimento implícito do seu valor pessoal.

A escola tem como responsabilidade preparar o indivíduo para pensar, participar e agir por si próprio. Na nossa perspectiva a escola deve ter como primeira finalidade contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para uma plena participação na vida social. Importa clarificar os grandes objectivos de cada grau de ensino, devendo ser comum a todos a vontade de educar crianças e jovens para serem cidadãos responsáveis, atentos, solidários, exigentes. Só com estas competências se pode ter profissionais competentes e para que isso aconteça, os nossos alunos devem ter uma experiência ligada à realidade, lidando com situações e ideias da sociedade actual.

Pensamos que o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro, esboçado e implementado nas escolas da RAM desde 1995, tem contribuído para o sucesso das aprendizagens dos alunos da Região. Este tem tido um papel fundamental e muito importante na formação das crianças e um auxílio, a todos os níveis, na vida de algumas famílias desta escola, que tantas lacunas manifestam. Com o apoio de professores especializados em diversas matérias as crianças/alunos têm aprendido os ideais de uma sociedade, as noções étnicas básicas, normas sociais, e também conhecimentos de carácter teórico e científico. No entanto, os pais/encarregados de educação não podem deixar a educação dos seus filhos ao acaso, e deverão cada vez mais participar activamente na vida escola, participando em reuniões e em eventos propostos pela escola.

Este Modelo de Escolas a Tempo Inteiro leva a escola a realizar uma educação para a vida em sociedade, isto é, educa a criança para ser um membro activo da sociedade, facilitando a integração social do indivíduo, implicando a família nessa tarefa.

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

AVANZINI, Guy, (s/d), *O Insucesso Escolar*, Lisboa, Editorial Pórtico.

BARDIN, L., (1995), *Análise de Conteúdos*, Lisboa, Edições 70.

BARROSO, J., (1998), *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*, Cadernos PEPT 2000, nº16, Lisboa, Ministério da Educação, Programas Educação Para Todos.

BENAVENTE, Ana e CORREIA, Adelaide Pinto, (1980), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, IED.

BENAVENTE, Ana, (1988), *Da Construção do Sucesso Escolar. Equacionar a Questão e Debater Estratégias*, in Seara Nova, nº18.

BENAVENTE, Ana, (1990), *Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas*, Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, Lisboa.

BERTRAND, Y. e VALOIS, P., (1994), *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*, Lisboa, Instituto Piaget.

BISQUERRA, R., (1989), *Métodos de Investigacion Educativa*, Barcelona, Ediciones CEAC, S.A.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S., (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora Ltd.

DAVIES, D. al, (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*”, Lisboa, Livros Horizonte.

DAVIS, D., MARQUES, R. e SILVA, P., (1993), *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte.

DIOGO, J. M. L., (1998), *Parceria Escola Família, a Caminho de uma Educação Participada*, Porto, Porto Editora.

EPSTEIN, J. L., (1987), *“Parent Involvement: What Research Says to Administrators Education and Urban Society*, Vol. 19 nº 2.

EPSTEIN, J. L., (1992), *School and Family Partnerships*, In M. C. Alkin (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (6ª Ed.), New York Mamillan.

FORMOSINHO, João, (1988), *Organizar a Escola para o Sucesso Educativo*, in, *CRSE, (Medidas que promovam o sucesso educativo*, Lisboa, Ministério da Educação (GEP).

FORMOSINHO, João e Fernandes, António Sousa, *A Influência dos Factores Escolares*, in, A.A.S.O.E, *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga, Universidade do Minho.

HERBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G., (1990), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A., (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, S. Paulo, E.P.U.

LURÇAT, Liliana, (1978), *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*, Lisboa, Editorial Notícias.

KETELE, Jean-Marie De e ROEGIERS, Xavier, (1999), *Metodologia da recolha de dados*, Lisboa, Instituto Piaget.

MARQUES, R., (1993), *A Escola, a Família e a Comunidade: O que se passa em Portugal e nos E.U.A*, IPEP Escola Superior de Santarém.

MARQUES, R., (1997), *A Escola e os Pais – Como Colaborar*, Lisboa, Texto Editora.

MARQUES, R., (2001), *Educar com os Pais*, Lisboa, Editorial Presença.

NÓVOA, A., (1992), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1º ciclo (1998), Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2ª Edição.

PERRENOUD, P., (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.

PERRENOUD, P., (2002), *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, Porto, Edições ASA, 2ª Edição.

QUIVY, R., (1995), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2ª Edição.

RANGEL, Annamaria, (1994), *Insucesso Escolar*, Vol. 19, Coleções Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget.

RELVAS, A., (1996), *O Ciclo Vital da Família, Perspectiva Sistemática*, Porto, Edições Afrontamento.

ROAZZI, António e ALMEIDA, Leandro S., *Insucesso escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?* in *Revista Portuguesa de Educação*.

SARACENO, C., (1992), *Sociologia da Família*, Lisboa, Editorial Estampa.

SILVA, Pedro, (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*, Porto, Edições Afrontamento.

THOMAS, Christian e VISELTHIER, Bernard, (1996), *Ajude o seu Filho a Aprender*, Porto, Edições ASA.

VALADA, Rui, (1994), *Guia do Encarregado de Educação*, Mem Martins, Edições Inquérito.

ZABALZA, Miguel A., (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA.

ZABALZA, Miguel A., (1992), *Didáctica da Educação Infantil*, Colecções Horizonte da Didáctica, Porto, Edições ASA.

YIN, R., (1994), *Case Study Research and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Bibliográfica consultada na Internet

<http://www01.madeira-edu.pt/drpre/Documentos/Descruza.htm> (Consultado em 14 de Abril de 2006)

<http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm#causas> (Consultado em 1 de Novembro de 2007)

Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, Artigo 73º

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 2º, nº4 e 5

Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 7º

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Jornal Oficial II Série, Número 93 – Portaria nº11/2002 de 14 de Agosto de 2002

Jornal Oficial I Série, Número 55 – Portaria nº133/98 de 14 de Agosto de 1998

ANEXOS

ANEXO I – Portaria n.º 110/2002

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Portaria n.º 110/2002

REGIME DE CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS A TEMPO INTEIRO

Passados cerca de quatro anos após a saída da Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto, que definiu o Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro, importa proceder à sua reformulação face a uma nova realidade social, complexa, que afasta soluções uniformes, globalizadoras e que aposta em modos diferenciados de construir e realizar as finalidades educativas.

A educação não se reduz à educação escolar, é transversal à sociedade, pelo 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 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.

É pois no propósito de 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.

Destarte, é na 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.

Assim, ao abrigo das alíneas o) e d), respectivamente dos artigos 40.º e 69.º, da Lei n.º 13/91, de 5 de Junho, na redacção dada pela Lei n.º 130/99, de 21 de Agosto, conjugada com as alíneas a) d) e f) do artigo 3.º e alínea a) do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de Setembro, manda Governo Regional da Madeira, pelo Secretário Regional de Educação aprovar o seguinte:

1.º

Âmbito de aplicação

O presente diploma aplica-se a todos os Estabelecimentos Públicos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, a funcionar na Região Autónoma da Madeira em regime de tempo inteiro.

2.º

Criação

- 1 - As Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Unidades de Educação Pré-escolar nelas inseridas, previstas no Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar, como Escolas a Tempo Inteiro (ETI's), que reúnam as condições físicas e os recursos humanos mínimos necessários, apresentam à Direcção Regional de Educação um projecto para implementação deste regime de funcionamento.

- 2 - As escolas, que não reúnam as condições previstas no número anterior, devem apresentar um pedido idêntico à Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, à qual competirá realizar uma proposta de intervenção em sede de Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar.

- 3 - É requisito mínimo para a escola passar a funcionar neste regime, a frequência de 50 ou mais alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos últimos cinco anos.

3.º

Funcionamento

- 1 - O funcionamento das escolas a tempo inteiro inclui actividades curriculares, de enriquecimento e ocupação de tempos livres.
- 2 - A Escola deverá organizar o seu funcionamento, de forma a assegurar as actividades das crianças/alunos, em dois períodos diários, não sobrepostos, cada um com duração nunca inferior a 5 horas, durante todos os dias úteis.
- 3 - As actividades curriculares e de enriquecimento realizam-se em dois períodos diários opostos, com metade do número de turmas da escola em actividades curriculares no turno da manhã e a outra metade em actividades de enriquecimento à tarde e vice-versa.
- 4 - Os alunos que frequentam as actividades relativas ao n.º 1, têm direito a refeição e a dois lanches.
- 5 - O registo de presenças na refeição e no período de actividades de enriquecimento é obrigatório. Caso a frequência dessas actividades seja reduzida deverá ser informada a Delegação Escolar e efectuado um reagrupamento dos alunos.
- 6 - O horário das actividades das unidades de Educação Pré-Escolar deve ser idêntico ao definido para as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.º

Actividades curriculares

As áreas curriculares regem-se pelo disposto no 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, e demais legislação complementar.

5.º

Actividades de enriquecimento

- 1 - As Escolas, sob proposta do Director do estabelecimento, funcionam de acordo com o respectivo projecto educativo, devendo a carga horária semanal relativa à actividade de enriquecimento ser o produto do número de turmas pelo valor máximo de 13 horas semanais e o mínimo de 8.
- 2 - As actividades de enriquecimento a desenvolver são, designadamente:
 - a) De carácter desportivo;

- b) De carácter artístico;
- c) De carácter tecnológico;
- d) De formação multi-dimensional;
- e) De ligação da escola com o meio.

- 3- As actividades de enriquecimento podem visar consistentemente o projecto educativo da escola e não desenvolvidas com os alunos agrupados por turmas, ou por opção própria, ou pelas suas capacidades e aptidões, salvaguardados os limites estruturais e de pessoal e os critérios de justiça a todos os alunos no acesso às diversas experiências e actividades desenvolvidas.
- 4- O planeamento das actividades de enriquecimento deve ter em conta o tempo que os alunos frequentam as escolas, não excluindo os seus contextos.
- 5- Compete ao Conselho Escolar decidir sobre requerimento de dispensa de frequência de actividades de enriquecimento formulado pelos encarregados de educação, caso seja, em caso de deferimento, o direito à refeição e um dia letivo.

6.º

Actividades de Ocupação de Tempos Livres

- 1- As actividades de Ocupação de Tempos Livres (OTL) devem ser desenvolvidas nos períodos e espaços não ocupados pelas actividades curriculares, de enriquecimento e recreio, a fim de dar cumprimento ao definido no n.º 2 do n.º 3.
- 2- As actividades de Ocupação de Tempos Livres são de carácter educativo/pedagógico, de frequência supletiva e destinam-se a apoiar as famílias nos termos do n.º 3 do n.º 5, sendo de oferta obrigatória.

7.º

Calendário Escolar

O calendário escolar das escolas a tempo inteiro é o estabelecido, anualmente, por despacho do Secretário Regional de Educação, nos termos indicados para os restantes estabelecimentos de educação/ensino.

8.º

Turmas

- 1- O número de turmas das ETI é determinado em função das disposições legais, tendo em conta o seguinte:
- a) A não inviabilização do regime de Escola a Tempo Inteiro;
 - b) Ajustação, no momento das matrículas, com as outras escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico existentes na mesma zona, assegurando um número de turmas equilibrado entre elas, de forma a que os alunos, que não beneficiam de transporte escolar não percorram distâncias superiores a 2 Km.

Artigo 9.º
Pessoal Docente

- 1- São colocados docentes para assegurar as actividades curriculares, as de enriquecimento e as de ocupação de tempos livres.

- 2- Compete ao Conselho Escolar proceder à distribuição das actividades referidas no número anterior aos docentes, de acordo com os critérios legais vigentes.

10.º

Pessoal Não Docente

Nas ETI's é colocado pessoal administrativo, de apoio educativo, operário e auxiliar, de acordo com os índices fixados anualmente pelo Secretário Regional de Educação, ouvidas as Delegações Escolares e os órgãos de gestão e administração das escolas.

11.º

Bolsas de Substituição de Pessoal Não Docente

- 1- É criada uma bolsa de pessoal não docente, por área escolar, sob orientação das Delegações Escolares.
- 2- A esse pessoal cabe efectuar substituições pontuais em caso de falta dos funcionários nos estabelecimentos de ensino.
- 3- Nos casos em que não haja necessidade de substituição, esse pessoal pode exercer funções de âmbito geral, ou ser colocado em estabelecimentos que, pela sua especificidade, possam ser considerados mais necessários de cobertura.

12.º

Direcção

- 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 previstas na legislação em vigor, a gestão do 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 para disciplina superior a reprovação escrita, não pode ser eleito para o cargo de director de uma ETI, nos dois, três ou cinco anos posteriores ao cumprimento da sanção, caso esta lhe tenha sido aplicada, respectivamente, pena de multa, suspensão ou inactividade, excepto no caso de ter sido restituido nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes de 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 do 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.

5 - 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.

13.º

Conselho Escolar

1 - Compete ao Conselho Escolar designadamente:

- a) Aprovar o projecto educativo, projecto curricular de turma, regulamento interno e plano anual de actividades;
- b) Elegir o director da escola e o seu substituto legal;
- c) Propor as entidades competentes soluções sobre assuntos para os quais não tenha competência legal, tendo em conta aspectos pedagógicos e administrativos;
- 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 do ano/ciclo;
- i) Respeccionar e decidir, nos termos da legislação aplicável, acerca dos pedidos de requecimento das situações de retenção no 3.º período;
- j) Adotar os tratados escolares;
- l) Apoiar 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 de desempenho dos docentes.

2 - A elaboração do projecto curricular de turma, previsto no alínea a) do número anterior é da responsabilidade do

professor de turma em articulação com os docentes das actividades de enriquecimento e de ocupação de tempos livres.

14.º

Períodos de interrupção de actividade docente

- 1 - A Escola deve oferecer diversas actividades de Ocupação de Tempos Livres durante os períodos de interrupção de actividade docente, sendo objecto de cooperação financeira a suportar pelas famílias, cujo montante é fixado anualmente.
- 2 - Essas actividades deverão estar sempre disponíveis durante esses períodos, mesmo que a níveis mínimos, independentemente do número de alunos inscritos, devendo crescer caso as inscrições obrigarem à criação de mais grupos.
- 3 - Os alunos não podem frequentar a Escola, obrigatoriamente, durante pelo menos trinta dias consecutivos entre Julho e Setembro, não sendo aceite inscrição nas actividades nesse período.
- 4 - As inscrições para estas actividades deverão ser efectuadas na penúltima quinana do período lectivo anterior, a fim de que a escola organize convenientemente a gestão do pessoal e os recursos físicos e materiais disponíveis.
- 5 - Nesse período de interrupções lectivas, os docentes podem ser convocados pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento, para o cumprimento de tarefas de natureza pedagógica necessárias ao bom funcionamento da escola, bem como a participação em acções de formação, nos termos do artigo 92.º do Estatuto da Carreira Docente.

15.º

Revogação

É revogada a Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto.

16.º

Entrada em vigor

O presente diploma produz efeitos a partir de 1 de Setembro de 2002.

Secretaria Regional de Educação, aos 22 dias do mês de Junho de 2002.

O SECRETÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, Francisco José Vieira Fernandes

ANEXO II – Portaria n.º 133/98

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA



JORNAL OFICIAL

1 Série - Número 88

Sexta - Feira, 14 de Agosto de 1998

GENÉRIO

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO

Publica nº 1098

Declaro a seguinte ordem de serviço e de funcionamento da Secretaria Regional de Educação - ETE.

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO

Publica nº 1098

REGIME DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS A TEMPO INTEIRO

O regime de funcionamento das escolas do 1.º ciclo de ensino básico e das escolas secundárias da Madeira foi definido e do 1.º Ciclo de Ensino Básico da RAM, através da Portaria Regional de 1998, em 14 de Junho de 1998.

A realidade presente, decorrente da implementação do currículo nacional e da necessidade de adequação do sistema de ensino, levou a considerar a possibilidade de criação das escolas a tempo inteiro, que após a realização de estudos, reuniões e avaliação, foram aprovadas pelo Conselho Regional de Educação em 14 de Junho de 1998, em 14 de Junho de 1998.

Assim, sendo, para criação de um regime de funcionamento de "Escolas a Tempo Inteiro" (ETI), que visam promover o acompanhamento do estudante educacional, tanto a nível da escola como a nível da comunidade, com vista ao melhor ensino escolar.

Assim sendo, para a criação de "Escolas a Tempo Inteiro" (ETI), que visam promover o acompanhamento do estudante educacional, tanto a nível da escola como a nível da comunidade, com vista ao melhor ensino escolar.

Assim, se dispõe do seguinte: Art.º 1.º de 14 de Junho de 1998 e do artigo 1.º de 14 de Junho de 1998, de 14 de Junho de 1998.

Artigo 1.º Âmbito de aplicação

O presente diploma aplica-se às escolas de Educação Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Pré-secundário, a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Madeira em regime de tempo inteiro.

Artigo 2.º Estrutura

- 1- As Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Pré-secundário da Madeira serão constituídas, segundo o Plano de Desenvolvimento da Região Regional de Educação, com o seguinte a Tempo Inteiro

ETI, que visam promover o acompanhamento do estudante educacional, tanto a nível da escola como a nível da comunidade, com vista ao melhor ensino escolar.

- 2- As escolas, que não estejam em condições previstas no n.º 1, poderão operar em regime de tempo inteiro a nível do Ensino Básico da Madeira, desde que sejam aprovadas pelo Conselho Regional de Educação em 14 de Junho de 1998.

Artigo 3.º

Funcionamento

- 1- O funcionamento das escolas a tempo inteiro inclui actividades curriculares e extracurriculares de acompanhamento do estudante educacional.
- 2- As ETI funcionam sob a direcção do Director de estabelecimento, de acordo com o regulamento próprio elaborado, de acordo com o Regulamento Regional de Educação, de acordo com o Regulamento Regional de Educação e de acordo com o Regulamento Regional de Educação e de acordo com o Regulamento Regional de Educação.
- 3- Funcionam de acordo com o Regulamento Regional de Educação e de acordo com o Regulamento Regional de Educação e de acordo com o Regulamento Regional de Educação e de acordo com o Regulamento Regional de Educação.
- 4- O regime de funcionamento das escolas a tempo inteiro é definido no âmbito das actividades de acompanhamento do estudante educacional, tanto a nível da escola como a nível da comunidade, com vista ao melhor ensino escolar.
- 5- As actividades curriculares e de acompanhamento do estudante educacional incluem as actividades curriculares e de acompanhamento do estudante educacional, tanto a nível da escola como a nível da comunidade, com vista ao melhor ensino escolar.
- 6- Caberá ao Conselho Escolar decidir sobre a organização de actividades de acompanhamento do estudante educacional, tanto a nível da escola como a nível da comunidade, com vista ao melhor ensino escolar.

ANEXO III – Guião Entrevista Exploratória

GUIÃO ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

Tema: ETI um contributo para o Sucesso Escolar dos Alunos

Objectivo Geral: Recolher Informações sobre a implementação do Modelo ETI; objectivos do Modelo ETI; Funcionamento do Modelo ETI; Avaliação do Modelo ETI.

Destinatários: Eng. Nuno Araújo

Objectivos Específicos	Assunto a estudar
Surgimento do Modelo ETI	Como e quando surgiu o conceito de ETI's?
Objectivos do Modelo ETI	Quais os objectivos pretendidos?
Necessidades colmatadas pelo o Modelo ETI	Qual ou quais as necessidades que o Modelo Escolas a Tempo Inteiro pretendia colmatar?
Funcionamento do Modelo ETI	Qual o modelo de funcionamento utilizado?
Data de implementação do Modelo ETI	Quando foi implementado?
Panorama actual do Modelo ETI	Qual o panorama actual do Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?
Outros objectivos a atingir para além dos já propostos no Modelo ETI	O Modelo continua a cumprir os objectivos propostos anteriormente ou existem novos objectivos a atingir?
Necessidades colmatadas pelo o Modelo ETI, actualmente	Que necessidades o Modelo pretende colmatar actualmente?
Avaliação da evolução do Modelo ETI	Gostaria que de forma sucinta, fizesse uma avaliação das ETI's desde a sua implementação ate à data de hoje.

ANEXO IV – Guião Entrevistas Semi-directivas

GUIÃO ENTREVISTAS SEMI-DIRECTIVAS

Tema: ETI um contributo para o Sucesso Escolar dos Alunos

Objectivo Geral: Opinião dos docentes relativamente ao Modelo ETI

Destinatários: Docentes da EB1/PE da Terça de Cima

Objectivos Específicos	Assunto a estudar
Apresentação do docente – situação profissional.	Há quanto tempo lecciona? Qual a sua situação profissional? Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?
Início do contacto com o Modelo	Quando foi e como se deu o início do seu contacto com as ETI's?
Definir Modelo ETI's	Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?
Objectivos do Modelo ETI	Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?
Modelo ETI's vs Sucesso Escolar	De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?
Família-Escola	De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?
Dificuldades sentidas pelos docentes	Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar com o Modelo e que dificuldades sente agora?
Outros benefícios do Modelo ETI	Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?
Alterações sentidas pelos docentes na sua actividade aquando da implementação do Modelo	Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?
Aplicação do Modelo ao currículo	Que impacto teve o Modelo nos currículos?
ETI's e o Regime de Funcionamento Cruzado	Como caracteriza o Regime de Funcionamento Cruzado? Que vantagens ou desvantagens vê neste Regime de Funcionamento Cruzado?

ANEXO V – Guião Inquéritos por Questionário

QUESTIONÁRIO – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Estimado(a) Encarregado de Educação,

O presente questionário faz parte de um estudo de caso sobre “Escolas a Tempo Inteiro (ETI) um contributo para um melhoramento do sucesso escolar dos alunos” e cujo objectivo é recolher dados acerca das **concepções dos Docentes da EB1/PE da Terça de Cima e dos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam esta escola. Pretende-se, também, examinar as estratégias utilizadas para promover esse contributo, no sentido de diminuir o insucesso escolar dos alunos.**

Este estudo de caso contextua-se na dissertação do Mestrado de Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta.

Os **questionários são** anónimo e confidenciais. Agradece-se que as suas respostas sejam dadas com a máxima sinceridade.

Agradecemos a sua colaboração.

1 – DADOS PESSOAIS DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

(Assinale com um X a sua resposta)

1.1 Sexo 1.1.1- Masculino 1.1.2- Feminino

1.2 Idade 1.2.1- 20-29 anos 1.2.3- 40-49 anos
 1.2.2- 30-39 anos 1.2.4- > 50 anos

1.3 Habilitações Académicas

- 1.3.1- Licenciatura ou Formação Superior
- 1.3.2- Bacharelato/Curso Médio
- 1.3.3- Secundário/7º Liceu
- 1.3.4- 3º Ciclo/5º Liceu
- 1.3.5- 2º Ciclo/2º Ano Preparatório
- 1.3.6- 1º Ciclo/4ª Classe
- 1.3.7- Sem nenhum nível de ensino
- 1.3.8- Outra. Qual? _____

1.4 Situação Profissional

- 1.4.1- Empregado(a)
- 1.4.2- Desempregado(a)

1.5 Residência Habitual

1.5.1- Freguesia _____ 1.5.2- Concelho _____

1.6 Nº do Agregado Familiar

- 1.6.1- > 3 elementos
- 1.6.2- < de 3 elementos

1.7 Nº de Filhos

- 1 Filho
- 2 Filhos
- 3 Filhos
- > 3 Filhos

1.8 Nº de Filhos que frequentam a EB1/PE da Terça de Cima

- 1 Filho
- 2 Filhos
- 3 Filhos
- > 3 Filhos

2 – DADOS ESCOLARES DO EDUCANDO

(Se tiver mais de um filho, e se necessário, assinale com um X mais de uma resposta)

2.1 Qual o ano de escolaridade que o seu filho (aluno) frequenta na EB1/PE da Terça de Cima?

- 2.1.1- Pré-escolar
- 2.1.2- 1º Ano
- 2.1.3- 2º Ano
- 2.1.4- 3º Ano
- 2.1.5- 4º Ano

2.2 O aluno é repetente do ano escolar que actualmente frequenta?

- 2.2.1- Sim
- 2.2.2- Não

2.4 O aluno beneficia de apoio e/ou complementos educativos?

- 2.4.1- Pedagógico
- 2.4.2- Refeições
- 2.4.3- Transporte
- 2.4.4- Acção Social

2.5 O aluno frequenta Actividades de Enriquecimento Curricular na escola?

(Se responder à 2.5.1 prossiga o questionário respondendo às perguntas 2.6, 2.7 e 2.8. Caso contrária passe para a pergunta 3.1 e prossiga e questionário)

- 2.5.1- Frequenta
- 2.5.2- Já frequentou
- 2.5.3- Nunca frequentou

2.6 Há quanto tempo o aluno frequenta as Actividades de Enriquecimento Curricular na Escola, incluídas no âmbito do Modelo das ETI's?

- 2.6.1- 1 Ano
- 2.6.2- 2 Anos
- 2.6.3- 3 Anos
- 2.6.4- 4 Anos
- 2.6.5- > De 4 anos

2.7 Quais as actividades que o aluno frequenta ou frequentou? (Assinale com um X as suas respostas)

- 2.7.1- OTL
- 2.7.2- Formação Cívica
- 2.7.3- Estudo
- 2.7.3- Informática
- 2.7.4- Inglês
- 2.7.5- Biblioteca
- 2.7.6- Expressão Plástica
- 2.7.7- Expressão Musical
- 2.7.8- Educação Físico-motora

2.8 O aluno mostra interesse em frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricula?

- 2.8.1- Sim
- 2.8.2- Não

3 – DADOS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA**3.1 Na sua opinião, considera que a maioria dos Encarregados de Educação comparecem na escola... (Assinale com um X a sua resposta)**

- 3.1.1- Comparecem com frequência, por iniciativa própria
- 3.1.2- Raramente comparecem por iniciativa própria
- 3.1.3- Comparecem quando são convocados individualmente ou para reuniões
- 3.1.4- Não comparecem mesmo que sejam convocados individualmente ou para reuniões

3.2 Quais os motivos que o/a fazem comparecer na escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- 3.2.1- Actividades festivas na escola
- 3.2.2- Participação em actividades/projectos escolares
- 3.2.3- Informações sobre o aproveitamento
- 3.2.4- Informações sobre o comportamento
- 3.2.5- Faltas injustificadas
- 3.2.6- Reuniões entre Professor Titular de Turma e/ou Director da Escola
- 3.2.7- Outra. Qual? _____

3.3 Na sua opinião, que factores podem condicionar um maior envolvimento da família na escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- 3.3.1- A falta de tempo devido ao horário de trabalho
- 3.3.2- O desinteresse no percurso escolar do seu educando
- 3.3.3- Falta de valorização da escola
- 3.3.4- A insatisfação perante as informações escolares
- 3.3.5- A possível dificuldade em dialogar com o Professor Titular de Turma
- 3.3.6- A dificuldade em compreender das informações prestadas pelo Professor Titular de Turma
- 3.3.7- A falta de iniciativa da escola para um maior envolvimento dos Encarregados de Educação
- 3.3.8- Problemas a nível pessoal/ familiar
- 3.3.9- Outro. Qual? _____

3.4 Na sua opinião que estratégias podem ser utilizadas para que haja um maior relacionamento Família/Escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- 3.4.1- Reuniões individuais entre o Professor Titular de Turma e o Encarregado de Educação
- 3.4.2- Acções de formação para as Famílias, Alunos e Professores
- 3.4.3- Dinamização de projectos comuns – Família/ Escola/ Alunos (ex. jornal mensal; pequenas exposições, ...)
- 3.4.4- Participação em actividades extra escolares
- 3.4.5- Participação em visitas de estudo
- 3.4.6- Participação em actividades festivas (Natal, Carnaval, Páscoa, ...)
- 3.4.7- Outra. Qual? _____

3.5. A questão seguinte destina-se a investigar a sua opinião sobre a temática proposta. Assim para responder deverá assinalar com um X a sua escolha: DT- Discordo totalmente; DP- Discordo parcialmente; SO- Sem opinião; CP- Concordo parcialmente; CT- Concordo totalmente.

	DT	DP	SO	CP	CT
3.5.1- A escola não promove actividades que envolvam a participação da família.					
3.5.2- O Professor Titular de Turma deve desenvolver estratégias para promover a relação Família/Escola.					
3.5.3- A maioria dos Encarregados de Educação não revela interesse em relação à vida escolar dos seus educandos.					
3.5.4- Os Encarregados de Educação estão sempre predispostos a envolverem-se nas actividades reuniões propostas pela escola.					
3.5.5- Os Encarregados de Educação estão sempre predispostos a envolverem-se nas reuniões propostas pela escola.					
3.5.6- A família deve ter uma atitude de maior colaboração com a escola.					
3.5.7- A família deve ter uma participação mais activa nas actividades curriculares.					
3.5.8- A família deve ter uma participação mais activa nas actividades de enriquecimento curricular (Modelo ETI).					
3.5.9- A família está a demitir-se do seu papel de educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola.					
3.5.10- O envolvimento da família na vida escolar do aluno pode beneficiar o seu sucesso educativo.					

4 – DADOS SOBRE O MODELO DE ESCOLAS A TEMPO INTEIRO (ETI)

4.1 Na sua opinião o Modelo ETI (Escolas a Tempo Inteiro com Actividades de Enriquecimento Curricular) foi implementado na Madeira ... (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- 4.1.1- Para enriquecer a educação Básica
- 4.1.2- Para apoiar as famílias das crianças desfavorecidas
- 4.1.3- Para contribuir para o sucesso escolar dos alunos
- 4.1.4- Para as crianças estarem mais tempo ocupadas
- 4.1.5- Para ajudar a crianças terem apoio nos estudos e nos TPC

4.2 Sente que o aparecimento deste Modelo na escola foi um contributo para o seu meio familiar? (Assinale com um X a sua resposta)

- 4.2.1- Sim, de certo modo
- 4.2.2- Não, de modo nenhum

4.3 Considera que com o aparecimento do Modelo ETI as escolas passaram a ser “armazéns de crianças”, devido ao seu horário de funcionamento das 08h15m às 18h15m? (Assinale com um X a sua resposta)

- 4.3.1- Sim
- 4.3.2- Não

4.4 Na sua opinião o facto de os alunos passarem 10 horas na escola torna-se cansativo e pouco lucrativo? (Assinale com um X a sua resposta)

- 4.4.1- Sim
- 4.4.2- Não

4.5 Quantas horas fica, em média, o seu filho por dia na escola? (Assinale com um X a sua resposta)

- 4.5.1- 5 Horas
- 4.5.2- 7 Horas
- 4.5.3- 10 Horas

4.6 Acha que a escola possui infraestruturas, equipamentos e materiais pedagógicos adequados para prática das actividades de enriquecimento curricular? (Assinale com um X a sua resposta)

- 4.6.1- Sim
- 4.6.2- Não

4.7 Quais são as Actividades de Enriquecimento Curricular, que o Modelo põe em prática, que considera mais importantes? Assim para responder deverá assinalar com um X a sua escolha: MI- Muito importante; I- Importante; PI- Pouco importante.

	MI	I	PI
4.7.1- OTL			
4.7.2- Formação Cívica			
4.7.3- Estudo			
4.7.4- Informática			
4.6.5- Inglês			
4.6.6- Biblioteca			
4.6.7- Expressão Plástica			
4.6.8- Expressão Musical			
4.6.9- Educação Físico-motora			

4.8 A questão seguinte destina-se a investigar a sua opinião sobre a temática proposta. Assim para responder deverá assinalar com um X a sua escolha: DT- Discordo totalmente; DP- Discordo parcialmente; SO- Sem opinião; CP- Concordo parcialmente; CT- Concordo totalmente.

	DT	DP	SO	CP	CT
4.8.1- O Modelo ETI promove actividades aos alunos que só mais tarde, no 2º Ciclo, iriam poder usufruir					
4.8.2- As actividades de enriquecimento curricular são uma mais valia para uma evolução nos estudos do aluno					
4.8.3- As actividades de enriquecimento curricular são um complemento às actividades curriculares					
4.8.4- As actividades de enriquecimento curricular propiciam aos alunos novas experiências					
4.8.5- As actividades de enriquecimento curricular permitem que os alunos estejam em casa mais “desafogados” do estudo e dos TPC					
4.8.6- O Modelo ETI contribui para o sucesso educativo do aluno					
4.8.7- O Modelo ETI permite aos pais estarem mais descansados no seu dia a dia, devido aos seus horários de trabalho					

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO VI – Transcrição das Entrevistas Semi-directivas

Entrevistado 1

2007 - 05 - 14

Biblioteca

Há quanto tempo lecciona?

Lecciono há seis anos.

Qual a sua situação profissional?

Sou professora contratada no 1º Ciclo.

Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?

Tenho exercido, apenas, a função de professora leccionando a disciplina de Inglês.

Quando foi e como se deu o início do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Há cerca de cinco anos, quando fiquei colocada na RAM, onde as Escolas a Tempo Inteiro já existiam há muito tempo.

Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Especificamente não sei, mas talvez seja uma maneira de intervir de forma generalizada em algumas lacunas relacionadas com a comunidade escolar.

Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?

Nunca me questioneei muito acerca deste assunto, mas penso que um dos principais objectivos seja manter os alunos ocupados durante mais tempo e em locais seguros (escolas), uma vez que os pais trabalham o dia todo, proporcionando várias alternativas aliciantes desde o Inglês, Expressão Plástica, Música, Informática, etc.

De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?

Os alunos desenvolvem muito o seu gosto pelas Línguas Estrangeiras desde muito cedo, criam gosto pela leitura com a ajuda da actividade relacionada com a Biblioteca bem como aprendem a manusear com perspicácia o computador, uma importante ferramenta de trabalho na sociedade em que se encontram. Estimulam a sua imaginação através de outras actividades ligadas às Expressões Artísticas, etc. Penso que existem diversas formas de interferir no sucesso escolar dos alunos e este Modelo permite um número vasto dessas mesmas formas.

De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?

Possibilita aos Pais poderem trabalhar todo o dia sem se preocuparem com os filhos, uma vez que estão entregues à escola, onde participam em diversas actividades o que numa escola regular não seria possível.

Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?

Não senti grandes dificuldades, uma vez que a Secretaria Regional da Educação apoia os professores durante os anos lectivos com imensas formações, onde nos é cedido material para

utilizar dentro da sala de aula com as diversas faixas etárias. Portanto desde que iniciei a minha carreira na RAM e até aos dias de hoje não senti dificuldades que considero relevantes.

Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?

Apenas, uma vasta oferta de actividades.

Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?

Penso que nenhuma, pelo menos a mim não me alterou a forma de trabalhar.

Que impacto teve o Modelo nos currículos?

Na altura em que o Modelo surgiu eu ainda não leccionava, portanto não sei dar uma resposta muito precisa, mas julgo que deve ter sido um impacto positivo, uma vez que as actividades extracurriculares estão interligadas com as curriculares.

Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?

Metade das turmas têm actividades curriculares de manhã e outra metade tem actividades extracurriculares à tarde.

Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?

Não vejo vantagens nem desvantagem. Acho que está bem assim.

Entrevistado 2

2007 - 05 - 14

Biblioteca

Há quanto tempo lecciona?

Lecciono há 32 anos

Qual a sua situação profissional?

Sou professora do quadro de escola.

Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?

Fui directora de escola durante 8 anos e os restantes anos fui professora titular de turma até à data de hoje.

Quando foi e como se deu o início do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

O meu primeiro contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro foi no ano de 1997 Quando a escola onde exercia passou a funcionar a tempo inteiro.

Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

É um Modelo que além de ser bem aceite tem trazido benefícios tanto para os alunos como para os pais.

Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?

O Modelo pretende uma maior amplitude de conhecimentos das actividades curriculares (Língua Portuguesa e Matemática). Permite aos alunos uma familiarização com as novas Tecnologias e com a Língua Estrangeira (Inglês).

De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?

Com os conhecimentos mais alargados e com a variedade de actividades existentes permite uma melhor formação cultural, social e pessoal de cada aluno.

De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?

Para mim tem um lado positivo e outro negativo, ou seja, interage no meio família/escola pela positiva porque permite que as crianças passem mais tempo na escola havendo a possibilidade de os pais estarem mais livres para conseguirem trabalhar os dois. Pela negativa, porque o tempo que passam na escola acaba por resolver os problemas que são da inteira responsabilidade dos pais.

Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?

Não senti dificuldades como professora, senti dificuldades como Directora, pois era tudo novidade e era preciso encontrar as actividades para as extracurriculares que fossem de encontro a cada meio escolar.

Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?

Não identifico nenhum outro objectivo para além dos expectáveis pelo Modelo.

Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?

Acho que o professor titular da turma não trabalha só e pode assim ter a colaboração dos colegas que trabalham nas áreas não curriculares, enriquecendo o seu trabalho e o trabalho dos alunos.

Que impacto teve o Modelo nos currículos?

Do meu ponto de vista não existiu impacto nos currículos, houve sim, e como já disse na pergunta anterior, formas diferentes e mais benéficas de trabalhar no dia a dia dos professores contando com a colaboração dos colegas das extracurriculares.

Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?

Começo já por dizer que não concordo com esse regime de funcionamento, o regime actual. Metade das turmas têm actividades curriculares de manhã e outra metade tem actividades extracurriculares à tarde, ou seja, os primeiros e segundos anos têm actividades curriculares de manhã e extracurriculares à tarde; os terceiros e quartos anos têm actividades extracurriculares de manhã e curriculares à tarde.

Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?

Não vejo vantagens neste regime de funcionamento, vejo sim a desvantagem de que os alunos que têm curriculares à tarde estão nas aulas desde manhã a ter actividades extracurriculares e que chegam à tarde já cansados e com menos rendimento

Entrevistado 3

2007 - 05 - 15

Biblioteca

Há quanto tempo lecciona?

Lecciono há 28 anos

Qual a sua situação profissional?

Professora do quadro de escola.

Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?

Professora titular de turma, directora e subdirectora.

Quando foi e como se deu o início do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

O Modelo foi implementado nesta escola no decorrer do Ano Lectivo 1999/2000 no decorrer do 3º Período. Foi nessa altura o meu primeiro contacto com funcionamento em regime de ETI.

Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

O Modelo ETI oferece às crianças a possibilidade de estarem na escola durante dez horas por dia nos cinco dias da semana.

Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?

Há dois grandes objectivos implícitos neste regime de funcionamento: apoio às famílias que trabalham no acompanhamento dos seus filhos durante o dia e fornecimento de refeições; oferecer às crianças a possibilidade de beneficiar de actividades de carácter não curricular, como por exemplo a Informática, a Música, a Expressão Plástica, Biblioteca, Desporto, etc., que vão contribuir para o seu desenvolvimento global.

De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?

A frequência das actividades de enriquecimento curricular contribui, certamente, para o desenvolvimento global dos alunos pois possibilita-lhes, uma variedade de vivências e de experiências. No entanto, o acréscimo de vinte e cinco horas semanais na carga horária, representa uma sobrecarga muito elevada o que provoca nas crianças, muito cansaço que faz diminuir a sua capacidade de atenção e a sua apetência para as aprendizagens de carácter curricular.

De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?

O Modelo ETI é um apoio importantíssimo para algumas famílias pois vem colmatar as dificuldades geradas pela vida actual em que o pai e a mãe trabalham fora e não têm quem acompanhe os seus filhos durante o dia. No entanto, não podemos esquecer que para a relação da criança com a própria família este Modelo traz aspectos negativos, porque reduz o tempo de convívio familiar.

Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?

Quando comecei a trabalhar neste projecto a estrutura das aulas a tempo inteiro era mais complicada porque havia quatro horas diárias de Actividades de Enriquecimento Curricular, o que significava, para a criança, uma sobrecarga ainda maior. Mais tarde, o Modelo foi reestruturado, passando a oferecer uma hora e meia de OTL. Onde as actividades são de carácter mais lúdico, logo, menos cansativo e, por outro lado, a criança tem a possibilidade de não ter de frequentar todo o tempo destinado ao OTL, reduzindo, assim, a sua carga horária. Acho que esta alteração trouxe benefícios para o funcionamento e, sobretudo, para os alunos.

Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?

Ainda não consegui identificar nenhum outro objectivo acrescido aos expectáveis pelo Modelo.

Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?

Os professores, uma maneira geral, passaram a sentir a necessidade de trabalhar em equipa, de uma maior partilha de ideias e experiências deixando de estar a responsabilidade de sucesso escolar de uma turma tão centralizada na professora de Actividades Curriculares e passou a ser partilhada por todos os intervenientes. A forma de trabalhar melhorou muito, pois a partilha contribui para o enriquecimento pessoal de todos.

Que impacto teve o Modelo nos currículos?

Os currículos têm sofrido alterações ao longo do tempo no entanto, não me parece que a implementação do Regime a Tempo Inteiro tenha introduzido alguma alteração na estrutura do currículo.

Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?

No regime de funcionamento cruzado, metade das turmas têm actividades curriculares de manhã enquanto a outra metade tem actividades de enriquecimento curricular. No turno da tarde, as turmas que tiveram curriculares de manhã têm enriquecimento à tarde e as que tiveram enriquecimento de manhã têm curriculares à tarde.

Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?

Este regime de funcionamento cruzado não traz vantagens, apenas desvantagens para os alunos que têm actividades curriculares no turno da tarde, nessa altura, já estão muito cansados e não têm o mesmo rendimento que teriam se fosse de manhã. Em minha opinião, todos os alunos deveriam ter curriculares de manhã e actividades de enriquecimento curricular à tarde, deixando de existir regime cruzado.

Entrevistado 4

2007 - 05 - 15

Biblioteca

Há quanto tempo lecciona?

Lecciono há 3 anos na RAM

Qual a sua situação profissional?

Professora do quadro de zona

Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?

Fui professoras das actividades extracurriculares; fui professora de apoio/substituição e no presente ano lectivo estou como professora titular de turma.

Quando foi e como se deu o inicio do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Quando comecei a leccionar aqui na Madeira, no ano lectivo 2003/2004

Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

O Modelo de Escolas a Tempo Inteiro favorece essencialmente as crianças que não têm oportunidades de ter apoio em casa em termos escolares e alimentares.

Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?

Pretende preencher as necessidades mais vitais das crianças, nomeadamente: ter um espaço em que possa realizar diversos tipos de actividades de acordo com a sua faixa etária e interesses; ser acompanhado num apoio individualizado e integrado; ultrapassar algumas carências alimentares.

De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?

Dando aos alunos oportunidades que estes raramente vivem no seu meio sócio-cultural. As experiências que este Modelo proporciona são meio caminho para o Sucesso Escolar.

De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?

O Modelo acaba por dar às crianças, o que por vezes, a família não dá pelos motivos mais diversos quer sejam eles de ordem económica, cultural, emocional, entre outros. O Modelo proporciona às crianças um aspecto muito importante que a maioria das vezes é deixado de lado pela família, bem-estar.

Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?

Não senti nem sinto qualquer tipo de dificuldades, apenas noto que os alunos não levam muito “a sério” o tipo de actividades que o Modelo oferece, não valorizando a sua continuidade.

Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?

Para além dos benefícios relacionados com a parte educativa, as aprendizagens e as carências alimentares, é de notar que, também, existe um apoio e uma preocupação ao nível da higiene e por vezes ao nível emocional.

Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?

Talvez o facto de trabalharem mais em equipa, por haver um maior envolvimento entre os professores das actividades curriculares e das extracurriculares.

Que impacto teve o Modelo nos currículos?

Não sei, não consigo responder a essa pergunta... não tenho termo de comparação, pois antes do Modelo ser implementado ainda não leccionava e tenho muito pouco conhecimento sobre o assunto.

Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?

O regime de funcionamento cruzado apresenta metade das turmas com actividades curriculares de manhã (1º e 2º Ano) e a outra metade com actividades extracurriculares (3º e 4º Ano). No turno da tarde a situação é inversa.

Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?

Não vejo grandes vantagens. Penso que seria mais viável, em condições de melhores instalações, que as actividades curriculares fossem de manhã e as actividades extracurriculares de tarde. Acho que seria melhor para os alunos, menos cansativo... talvez seja esta uma desvantagem deste regime de funcionamento cruzado, o cansaço.

Entrevistado 5

2007 - 05 - 16

Biblioteca

Há quanto tempo lecciona?

Lecciono há 6 anos

Qual a sua situação profissional?

Professora contratada

Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?

No primeiro ano leccionei Português no segundo ciclo; nos 2º e 3º anos leccionei Inglês no 1º ciclo; no 4º ano leccionei Expressão Plástica; no 5º ano fui professora titular de turma e presentemente lecciono Expressão Plástica, como actividade de enriquecimento curricular.

Quando foi e como se deu o início do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Só entrei em contacto (directo), no meu 2º ano de serviço, quando leccionei Inglês como actividade de enriquecimento curricular, para a qual tive formação na Secretaria Regional de Educação, durante dois anos lectivos.

Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Como uma resposta às necessidades da nossa sociedade actual. Embora não concorde com esta alternativa, tenho consciência que ter-se-iam que alterar muitas estruturas da nossa sociedade, à semelhança de outros países, onde as mães têm mais tempo para estarem com os filhos. O simples facto de os dois pais trabalharem fora de casa, obriga-os a deixar os filhos na escola o dia inteiro. Neste caso é compreensível. O mesmo não acontece quando a mãe é doméstica e deixa a educação do seu educando entregue única e exclusivamente à instituição escola. Esta é, a minha opinião, uma consequência negativa desta oferta ocupacional da escola.

As actividades de enriquecimento curricular, para muitos encarregados de educação, funcionam como obrigatórias e não como facultativas. A ETI's não deveria funcionar como depósito de crianças, mas sim como último recurso.

Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?

Com este Modelo, os alunos têm um contacto com matérias que só seriam abordadas no 2º Ciclo, pois as actividades curriculares, no turno contrário são complementadas com diversas actividades extracurriculares, tais como: Musica, Formação Cívica, Expressão Plástica, Inglês, Informática e ATL.

Um dos objectivos será proporcionar aos alunos ocupações orientadas por professores, evitando desvios comportamentais, como consequência de longos momentos de ócio e solidão. Entre estar na rua sem protecção, até à hora de estarem em casa com os seus tutores, é preferível permanecerem na escola, onde participarão em actividades interessantes e poderão obter refeições decentes, de acordo com as suas necessidades.

Com este Modelo poderemos homogeneizar uma população escolar, que com diferentes níveis sócio-economicos, chegará ao 2º Ciclo com iguais oportunidades de vivências. Sem as ETI's seria impossível. Por exemplo, muitos alunos não possuem computadores em casa, a actividade de Informática minimiza esta diferença entre alunos de diferentes níveis sócio-economicos. Outro objectivo, será preencher a lacuna emocional, muitos alunos, provenientes de famílias destruturadas, encontram nas ETI's o suporte emocional que em casa não lhes é dado.

Aqui entram, muitas vezes, os diferentes papéis do professor com o perfil polivalente que tantas vezes o caracteriza.

De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?

Este Modelo, na minha opinião, vem beneficiar os alunos mais desfavorecidos em todos os pontos que eu na questão anterior mencionei quer a nível social, emocional, afectivo e mesmo

económico. Se estas lacunas são preenchidas pela escola, é evidente que estamos perante um Modelo que trabalha para o sucesso escolar dos alunos

De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?

A interacção escola/família/escola, só acontece se a “escola” se propuser a tal. Quando refiro “escola”, subentende-se: direcção, corpo docente e não unicamente docente. Se esta “comunidade” não estiver interessada nesta interacção, que implica muito trabalho, não há nenhum “modelo bendito” que o consiga fazer por si só. Sinceramente, são poucas as escolas que vejo com predisposição para tal.

Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?

Inicialmente as dificuldades foram sentidas na área da Língua Estrangeira no 1º Ciclo, ou seja, nenhum professor de Inglês tinha formação para o 1º Ciclo. Estas dificuldades foram minimizadas, ao longo do tempo, com formação patrocinada pela Secretaria Regional da Educação. Outra das dificuldades, foi integrar-me num Modelo que me “obrigava” a aceitar comportamentos que pouco ou nada contribuíam para o conceito “família”. Este Modelo, no meio sócio-cultural onde trabalho, permite aos pais desempregados ou domésticos “abandonarem” os filhos na escola o dia inteiro e na grande maioria das vezes, a serem os últimos a saírem da escola. Ou seja, este Modelo contribui para a ausência e ócio dos pais.

Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?

Os objectivos apresentados pelo Modelo tendem a contribuir para ultrapassar problemas relacionados com a falta de apoio escolar e emocional, no entanto penso que ele consegue ultrapassar outras carências, como as alimentares, de higiene e até por vezes económicas

Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?

Este modelo veio contribuir para o aumento da polivalência de um professor. O percurso de um professor inserido neste Modelo, é sem dúvida, mais enriquecedor, tanto ao nível científico como pessoal.

Que impacto teve o Modelo nos currículos?

Desconheço, pois ainda não tinha leccionado.

Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?

O regime de funcionamento cruzado funciona em horário duplo. De manhã o 1º ano e 2º ano com actividades curriculares e o 3º ano e 4º ano com actividades extracurriculares. À tarde o 1º ano e 2º com ano actividades extracurricular e o 3º ano e 4º ano com actividades curriculares.

Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?

Não tenho grande opinião sobre este assunto. No meu ver está bem assim.

Entrevistado 6

2007 - 05 - 16

Biblioteca

Há quanto tempo lecciona?

Há 20 anos

Qual a sua situação profissional?

Professora do Quadro de Escola.

Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?

Subdirectora, directora, professora das curriculares, professora de enriquecimento curricular, e coordenadora concelhia de Educação Física.

Quando foi e como se deu o início do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Foi no ano lectivo 96/97 e na altura eu estava a leccionar as aulas de Educação Física.

Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Excelente para os pais; cansativo para os alunos e ocupa muitos professores.

Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?

Ocupar as crianças com actividades enquanto os pais trabalham, em vez de ficarem entregues a si próprias.

De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?

Tanto pode ser positivo como negativo. No caso dos alunos não terem apoio dos familiares em casa, as actividades de enriquecimento poderão ser uma mais valia. Pela negativa vejo as muitas horas passadas na escola que se reflectem, principalmente, nas actividades curriculares no turno da tarde, quando os alunos estão cansados e com menor concentração.

De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?

A interacção família/escola poderá sair com maior reforço porque as crianças passam mais tempo na escola e tem de haver maior comunicação entre a escola/família. Podendo esta ajudar na formação, nos costumes, nas tradições, etc...

Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?

Não posso comparar, porque estive em actividades complementares diferentes.

Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?

Talvez benefícios relacionados com as oportunidades de aprendizagem, como o Inglês, a Educação Física, a Expressão Musical e Plástica, a Informática.

Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?

Para os professores das curriculares não houve alteração na maneira de trabalhar. Por sua vez, para os professores do enriquecimento curricular, trouxe muitas alterações, pois cada um leccionará a área em que se sente mais à vontade.

Que impacto teve o Modelo nos currículos?

Os currículos nada se alteraram com a entrada do Modelo.

Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?

Caracterizo o regime de funcionamento cruzado pouco lucrativo para os alunos, exaustivo... São muitas horas na escola (das 08h30m às 18h30m) e muitas das crianças chegam logo pela manhã, onde têm actividades extracurriculares e só por volta da hora do almoço é que têm as actividades curriculares, onde se pode verificar que o seu grau de cansaço, concentração e disposição para realizar actividades já é muito reduzido.

Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?

O regime cruzado tem muitas desvantagens em relação aos alunos. A nível de certas escolas tem de ser assim por não ter capacidade de resposta quer a nível de salas como da cantina. No entanto, eu acho que se o regime não fosse cruzado (as curriculares todas de manhã) os resultados das curriculares seriam melhores. Os alunos estariam mais concentrados no turno da manhã e no turno da tarde teriam as actividades de enriquecimento curricular.

Entrevistado 7

2007 - 05 - 17

Biblioteca

Há quanto tempo lecciona?

Lecciono à 21 anos

Qual a sua situação profissional?

Professora do Quadro de Escola.

Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?

Já fui directora de escola; subdirectora; professora das actividades extracurriculares e professora titular de turma.

Quando foi e como se deu o início do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Foi no ano lectivo de 98/99 na Escola Básica do 1º Ciclo /PE das Figueirinhas-Caniço.

Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?

Caracterizo-o como um Modelo muito cansativo para as crianças, porque algumas delas estão na escola desde as 8h20m até às 18h20m.

Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?

Pretende ocupar as crianças quando os pais trabalham de modo a não ficarem sozinhas em casa.

De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?

Quando as crianças não têm, em casa, qualquer tipo de apoio nem orientação nos seus estudos, na escola podem contar com o Modelo que propicia tal situação e ajuda no sucesso escolar dos alunos.

De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?

O Modelo tem muita importância no apoio à família, porque quando os pais trabalham as crianças não ficam entregues a si próprias. O Modelo, também, resolve muitos problemas de carências alimentares existentes no meio familiar e enquanto estão na escola podem contar com três refeições, que por vezes são as únicas.

Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?

Quando comecei a trabalhar havia deficiência de tudo. Não existia materiais tanto didácticos, como pedagógicos. As infraestruturas, por vezes, eram deficientes, sendo esta situação diferente de escola para escola. Hoje em dia, não se sente qualquer tipo de dificuldade para leccionar nas actividades extracurriculares. As escolas sofreram remodelações, outras fecharam dando lugar a novas escolas. No que diz respeito à parte curricular a situação, também, evoluiu, foram dadas formações aos docentes e as escolas apetrecharam-se de grande parte de material didáctico.

Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?

Não encontro outros benéficos associados ao Modelo, para além dos que já mencionei e para ser sincera, também, nunca me predispôs a avaliar esta questão.

Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?

Os professores tiveram que passar a trabalhar mais em equipa, para haver mais coordenação entre as diferentes actividades curriculares e extracurriculares.

Que impacto teve o Modelo nos currículos?

Os currículos nada se alteraram com a entrada do modelo.

Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?

O regime de funcionamento cruzado é muito exaustivo tanto para os alunos como para os professores.

Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?

As vantagens são poucas. O ideal seria leccionar as actividades curriculares de manhã e as de enriquecimento curricular à tarde. De manhã as crianças estão mais “frescas”, têm mais capacidade de trabalho e concentração do que à tarde.

ANEXO VII – Grelhas de Análise das Entrevistas aos Docentes

GRELHAS DE ANÁLISE – ENTREVISTAS AOS DOCENTES

Questões	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
Há quanto tempo lecciona?	Lecciono há seis anos.	Lecciono há 32 anos.	Lecciono há 28 anos.
Qual a sua situação profissional?	Sou professora contratada no 1º Ciclo.	Sou professora do quadro de escola.	Professora do quadro de escola.
Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?	Tenho exercido, apenas, a função de professora leccionando a disciplina de Inglês.	Fui directora de escola durante 8 anos e os restantes anos fui professora titular de turma até à data de hoje.	Professora titular de turma, directora e subdirectora.
Quando foi e como se deu o início do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?	Há cerca de cinco anos, quando fiquei colocada na RAM, onde as Escolas a Tempo Inteiro já existiam há muito tempo.	O meu primeiro contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro foi no ano de 1997. Quando a escola onde exercia passou a funcionar a tempo inteiro.	O Modelo foi implementado nesta escola no decorrer do Ano Lectivo 1999/2000 no decorrer do 3º Período. Foi nessa altura o meu primeiro contacto com funcionamento em regime de ETI.
Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?	Especificamente não sei, mas talvez seja uma maneira de intervir de forma generalizada em algumas lacunas relacionadas com a comunidade escolar.	É um Modelo que além de ser bem aceite tem trazido benefícios tanto para os alunos como para os pais.	O Modelo ETI oferece às crianças a possibilidade de estarem na escola durante dez horas por dia nos cinco dias da semana.
Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?	Nunca me questioneei muito acerca deste assunto, mas penso que um dos principais objectivos seja manter os alunos ocupados durante mais tempo e em locais seguros (escolas), uma vez que os pais trabalham o dia todo, proporcionando várias alternativas aliciantes desde o Inglês, Expressão Plástica, Música, Informática, etc.	O Modelo pretende uma maior amplitude de conhecimentos das actividades curriculares (Língua Portuguesa e Matemática). Permite aos alunos uma familiarização com as novas Tecnologias e com a Língua Estrangeira (Inglês).	Há dois grandes objectivos implícitos neste regime de funcionamento: apoio às famílias que trabalham no acompanhamento dos seus filhos durante o dia e fornecimento de refeições; oferecer às crianças a possibilidade de beneficiar de actividades de carácter não curricular, como por exemplo a Informática, a Música, a Expressão Plástica, Biblioteca, Desporto, etc., que vão contribuir para o seu desenvolvimento global.

<p>De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?</p>	<p>Os alunos desenvolvem muito o seu gosto pelas Línguas Estrangeiras desde muito cedo, criam gosto pela leitura com a ajuda da actividade relacionada com a Biblioteca bem como aprendem a manusear com perspicácia o computador, uma importante ferramenta de trabalho na sociedade em que se encontram. Estimulam a sua imaginação através de outras actividades ligadas às Expressões Artísticas, etc. Penso que existem diversas formas de interferir no sucesso escolar dos alunos e este Modelo permite um número vasto dessas mesmas formas.</p>	<p>Com os conhecimentos mais alargados e com a variedade de actividades existentes permite uma melhor formação cultural, social e pessoal de cada aluno.</p>	<p>A frequência das actividades de enriquecimento curricular contribui, certamente, para o desenvolvimento global dos alunos pois possibilita-lhes, uma variedade de vivências e de experiências. No entanto, o acréscimo de vinte e cinco horas semanais na carga horária, representa uma sobrecarga muito elevada o que provoca nas crianças, muito cansaço que faz diminuir a sua capacidade de atenção e a sua apetência para as aprendizagens de carácter curricular.</p>
<p>De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?</p>	<p>Possibilita aos Pais poderem trabalhar todo o dia sem se preocuparem com os filhos, uma vez que estão entregues à escola, onde participam em diversas actividades o que numa escola regular não seria possível.</p>	<p>Para mim tem um lado positivo e outro negativo, ou seja, interage no meio família/escola pela positiva porque permite que as crianças passem mais tempo na escola havendo a possibilidade de os pais estarem mais livres para conseguirem trabalhar os dois. Pela negativa, porque o tempo que passam na escola acaba por resolver os problemas que são da inteira responsabilidade dos pais.</p>	<p>O Modelo ETI é um apoio importantíssimo para algumas famílias pois vem colmatar as dificuldades geradas pela vida actual em que o pai e a mãe trabalham fora e não têm quem acompanhe os seus filhos durante o dia. No entanto, não podemos esquecer que para a relação da criança com a própria família este Modelo traz aspectos negativos, porque reduz o tempo de convívio familiar.</p>
<p>Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?</p>	<p>Não senti grandes dificuldades, uma vez que a Secretaria Regional da Educação apoia os professores durante os anos lectivos com imensas formações, onde nos é cedido material para utilizar dentro da sala de aula com as diversas faixas etárias. Portanto desde que iniciei a minha carreira na RAM e até aos</p>	<p>Não senti dificuldades como professora, senti dificuldades como Directora, pois era tudo novidade e era preciso encontrar as actividades para as extracurriculares que fossem de encontro a cada meio escolar.</p>	<p>Quando comecei a trabalhar neste projecto a estrutura das aulas a tempo inteiro era mais complicada porque havia quatro horas diárias de Actividades de Enriquecimento Curricular, o que significava, para a criança, uma sobrecarga ainda maior. Mais tarde, o Modelo foi reestruturado, passando a oferecer uma hora e meia de OTL.</p>

	dias de hoje não senti dificuldades que considero relevantes.		Onde as actividades são de carácter mais lúdico, logo, menos cansativo e, por outro lado, a criança tem a possibilidade de não ter de frequentar todo o tempo destinado ao OTL, reduzindo, assim, a sua carga horária. Acho que esta alteração trouxe benefícios para o funcionamento e, sobretudo, para os alunos.
Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?	Apenas, uma vasta oferta de actividades.	Não identifico nenhum outro objectivo para além dos expectáveis pelo Modelo.	Ainda não consegui identificar nenhum outro objectivo acrescido aos expectáveis pelo Modelo.
Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?	Penso que nenhuma, pelo menos a mim não me alterou a forma de trabalhar.	Acho que o professor titular da turma não trabalha só e pode assim ter a colaboração dos colegas que trabalham nas áreas não curriculares, enriquecendo o seu trabalho e o trabalho dos alunos.	Os professores, uma maneira geral, passaram a sentir a necessidade de trabalhar em equipa, de uma maior partilha de ideias e experiências deixando de estar a responsabilidade de sucesso escolar de uma turma tão centralizada na professora de Actividades Curriculares e passou a ser partilhada por todos os intervenientes. A forma de trabalhar melhorou muito, pois a partilha contribui para o enriquecimento pessoal de todos.
Que impacto teve o Modelo nos currículos?	Na altura em que o Modelo surgiu eu ainda não leccionava, portanto não sei dar uma resposta muito precisa, mas julgo que deve ter sido um impacto positivo, uma vez que as actividades extracurriculares estão interligadas com as curriculares.	Do meu ponto de vista não existiu impacto nos currículos, houve sim, e como já disse na pergunta anterior, formas diferentes e mais benéficas de trabalhar no dia a dia dos professores contando com a colaboração dos colegas das extracurriculares.	Os currículos têm sofrido alterações ao longo do tempo no entanto, não me parece que a implementação do Regime a Tempo Inteiro tenha introduzido alguma alteração na estrutura do currículo.
Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?	Metade das turmas têm actividades curriculares de manhã e outra metade tem actividades extracurriculares à tarde.	Começo já por dizer que não concordo com esse regime de funcionamento, o regime actual. Metade das turmas têm actividades curriculares de manhã e outra metade tem actividades extracurriculares à tarde, ou	No regime de funcionamento cruzado, metade das turmas têm actividades curriculares de manhã enquanto a outra metade tem actividades de enriquecimento curricular. No turno da tarde, as turmas que tiveram curriculares de manhã têm

		seja, os primeiros e segundos anos têm actividades curriculares de manhã e extracurriculares à tarde; os terceiros e quartos anos têm actividades extracurriculares de manhã e curriculares à tarde.	enriquecimento à tarde e as que tiveram enriquecimento de manhã têm curriculares à tarde.
Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?	Não vejo vantagens nem desvantagem. Acho que está bem assim.	Não vejo vantagens neste regime de funcionamento, vejo sim a desvantagem de que os alunos que têm curriculares à tarde estão nas aulas desde manhã a ter actividades extracurriculares e que chegam à tarde já cansados e com menos rendimento.	Este regime de funcionamento cruzado não traz vantagens, apenas desvantagens para os alunos que têm actividades curriculares no turno da tarde, nessa altura, já estão muito cansados e não têm o mesmo rendimento que teriam se fosse de manhã. Em minha opinião, todos os alunos deveriam ter curriculares de manhã e actividades de enriquecimento curricular à tarde, deixando de existir regime cruzado.

GRELHAS DE ANÁLISE – ENTREVISTAS AOS DOCENTES (Cont.)

Questões	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
Há quanto tempo lecciona?	Lecciono há 3 anos na RAM.	Lecciono há 6 anos.	Há 20 anos.
Qual a sua situação profissional?	Professora do quadro de zona.	Professora contratada.	Professora do Quadro de Escola.
Que funções tem exercido no decorrer da sua actividade docente?	Fui professoras das actividades extracurriculares; fui professora de apoio/substituição e no presente ano lectivo estou como professora titular de turma.	No primeiro ano leccionei Português no segundo ciclo; nos 2º e 3º anos leccionei Inglês no 1º ciclo; no 4º ano leccionei Expressão Plástica; no 5º ano fui	Subdirectora, directora, professora das curriculares, professora de enriquecimento curricular, e coordenadora concelhia de Educação Física.

		professores titular de turma e presentemente lecciono Expressão Plástica, como actividade de enriquecimento curricular.	
Quando foi e como se deu o inicio do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?	Quando comecei a leccionar aqui na Madeira, no ano lectivo 2003/2004.	Só entrei em contacto (directo), no meu 2º ano de serviço, quando leccionei Inglês como actividade de enriquecimento curricular, para a qual tive formação na Secretaria Regional de Educação, durante dois anos lectivos.	Foi no ano lectivo 96/97 e na altura eu estava a leccionar as aulas de Educação Física.
Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?	O Modelo de Escolas a Tempo Inteiro favorece essencialmente as crianças que não têm oportunidades de ter apoio em casa em termos escolares e alimentares.	Como uma resposta às necessidades da nossa sociedade actual. Embora não concorde com esta alternativa, tenho consciência que ter-se-iam que alterar muitas estruturas da nossa sociedade, à semelhança de outros países, onde as mães têm mais tempo para estarem com os filhos. O simples facto de os dois pais trabalharem fora de casa, obriga-os a deixar os filhos na escola o dia inteiro. Neste caso é compreensível. O mesmo não acontece quando a mãe é doméstica e deixa a educação do seu educando entregue única e exclusivamente à instituição escola. Esta é, a minha opinião, uma consequência negativa desta oferta ocupacional da escola. As actividades de enriquecimento curricular, para muitos encarregados de educação, funcionam como obrigatórias e não como facultativas. A ETI's não deveria funcionar como depósito de crianças, mas sim como	Excelente para os pais; cansativo para os alunos e ocupa muitos professores.

<p>Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?</p>	<p>Pretende preencher as necessidades mais vitais das crianças, nomeadamente: ter um espaço em que possa realizar diversos tipos de actividades de acordo com a sua faixa etária e interesses; ser acompanhado num apoio individualizado e integrado; ultrapassar algumas carências alimentares.</p>	<p>último recurso.</p> <p>Com este Modelo, os alunos têm um contacto com matérias que só seriam abordadas no 2º Ciclo, pois as actividades curriculares, no turno contrário são complementadas com diversas actividades extracurriculares, tais como: Musica, Formação Cívica, Expressão Plástica, Inglês, Informática e ATL. Um dos objectivos será proporcionar aos alunos ocupações orientadas por professores, evitando desvios comportamentais, como consequência de longos momentos de ócio e solidão. Entre estar na rua sem protecção, até à hora de estarem em casa com os seus tutores, é preferível permanecerem na escola, onde participarão em actividades interessantes e poderão obter refeições decentes, de acordo com as suas necessidades. Com este Modelo poderemos homogeneizar uma população escolar, que com diferentes níveis sócio-economicos, chegará ao 2º Ciclo com iguais oportunidades de vivências. Sem as ETI's seria impossível. Por exemplo, muitos alunos não possuem computadores em casa, a actividade de Informática minimiza esta diferença entre alunos de diferentes níveis sócio-economicos. Outro objectivo, será preencher a lacuna emocional, muitos</p>	<p>Ocupar as crianças com actividades enquanto os pais trabalham, em vez de ficarem entregues a si próprias.</p>
--	--	---	--

		alunos, provenientes de famílias destruturadas, encontram nas ETI's o suporte emocional que em casa não lhes é dado. Aqui entram, muitas vezes, os diferentes papéis do professor com o perfil polivalente que tantas vezes o caracteriza.	
De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?	Dando aos alunos oportunidades que estes raramente vivem no seu meio sócio-cultural. As experiências que este Modelo proporciona são meio caminho para o Sucesso Escolar.	Este Modelo, na minha opinião, vem beneficiar os alunos mais desfavorecidos em todos os pontos que eu na questão anterior mencionei quer a nível social, emocional, afectivo e mesmo económico. Se estas lacunas são preenchidas pela escola, é evidente que estamos perante um Modelo que trabalha para o sucesso escolar dos alunos.	Tanto pode ser positivo como negativo. No caso dos alunos não terem apoio dos familiares em casa, as actividades de enriquecimento poderão ser uma mais valia. Pela negativa vejo as muitas horas passadas na escola que se reflectem, principalmente, nas actividades curriculares no turno da tarde, quando os alunos estão cansados e com menor concentração.
De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?	O Modelo acaba por dar às crianças, o que por vezes, a família não dá pelos motivos mais diversos quer sejam eles de ordem económica, cultural, emocional, entre outros. O Modelo proporciona às crianças um aspecto muito importante que a maioria das vezes é deixado de lado pela família, bem-estar.	A interação escola/família/escola, só acontece se a "escola" se propuser a tal. Quando refiro "escola", subentende-se: direcção, corpo docente e não unicamente docente. Se esta "comunidade" não estiver interessada nesta interação, que implica muito trabalho, não há nenhum "modelo bendito" que o consiga fazer por si só. Sinceramente, são poucas as escolas que vejo com predisposição para tal.	A interação família/escola poderá sair com maior reforço porque as crianças passam mais tempo na escola e tem de haver maior comunicação entre a escola/família. Podendo esta ajudar na formação, nos costumes, nas tradições, etc...
Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?	Não senti nem sinto qualquer tipo de dificuldades, apenas noto que os alunos não levam muito "a sério" o tipo de actividades que o Modelo oferece, não valorizando a sua continuidade.	Inicialmente as dificuldades foram sentidas na área da Língua Estrangeira no 1º Ciclo, ou seja, nenhum professor de Inglês tinha formação para o 1º Ciclo. Estas dificuldades foram minimizadas, ao longo do tempo, com	Não posso comparar, porque estive em actividades complementares diferentes.

		<p>formação patrocinada pela Secretaria Regional da Educação. Outra das dificuldades, foi integrar-me num Modelo que me “obrigava” a aceitar comportamentos que pouco ou nada contribuíam para o conceito “família”. Este Modelo, no meio sócio-cultural onde trabalho, permite aos pais desempregados ou domésticos “abandonarem” os filhos na escola o dia inteiro e na grande maioria das vezes, a serem os últimos a saírem da escola. Ou seja, este Modelo contribui para a ausência e ócio dos pais.</p>	
<p>Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?</p>	<p>Para além dos benefícios relacionados com a parte educativa, as aprendizagens e as carências alimentares, é de notar que, também, existe um apoio e uma preocupação ao nível da higiene e por vezes ao nível emocional.</p>	<p>Os objectivos apresentados pelo Modelo tendem a contribuir para ultrapassar problemas relacionados com a falta de apoio escolar e emocional, no entanto penso que ele consegue ultrapassar outras carências, como as alimentares, de higiene e até por vezes económicas</p>	<p>Talvez benefícios relacionados com as oportunidades de aprendizagem, como o Inglês, a Educação Física, a Expressão Musical e Plástica, a Informática.</p>
<p>Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?</p>	<p>Talvez o facto de trabalharem mais em equipa, por haver um maior envolvimento entre os professores das actividades curriculares e das extracurriculares.</p>	<p>Este modelo veio contribuir para o aumento da polivalência de um professor. O percurso de um professor inserido neste Modelo, é sem dúvida, mais enriquecedor, tanto ao nível científico como pessoal.</p>	<p>Para os professores das curriculares não houve alteração na maneira de trabalhar. Por sua vez, para os professores do enriquecimento curricular, trouxe muitas alterações, pois cada um leccionará a área em que se sente mais à vontade.</p>
<p>Que impacto teve o Modelo nos currículos?</p>	<p>Não sei, não consigo responder a essa pergunta... não tenho termo de comparação, pois antes do Modelo ser implementado ainda não leccionava e tenho muito pouco conhecimento sobre o assunto.</p>	<p>Desconheço, pois ainda não tinha leccionado.</p>	<p>Os currículos nada se alteraram com a entrada do Modelo.</p>

<p>Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?</p>	<p>O regime de funcionamento cruzado apresenta metade das turmas com actividades curriculares de manhã (1º e 2º Ano) e a outra metade com actividades extracurriculares (3º e 4º Ano). No turno da tarde a situação é inversa.</p>	<p>O regime de funcionamento cruzado funciona em horário duplo. De manhã o 1º ano e 2º ano com actividades curriculares e o 3º ano e 4º ano com actividades extracurriculares. À tarde o 1º ano e 2º com actividades extracurricular e o 3º ano e 4º ano com actividades curriculares.</p>	<p>Caracterizo o regime de funcionamento cruzado pouco lucrativo para os alunos, exaustivo... São muitas horas na escola (das 08h30m às 18h30m) e muitas das crianças chegam logo pela manhã, onde têm actividades extracurriculares e só por volta da hora do almoço é que têm as actividades curriculares, onde se pode verificar que o seu grau de cansaço, concentração e disposição para realizar actividades já é muito reduzido.</p>
<p>Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?</p>	<p>Não vejo grandes vantagens. Penso que seria mais viável, em condições de melhores instalações, que as actividades curriculares fossem de manhã e as actividades extracurriculares de tarde. Acho que seria melhor para os alunos, menos cansativo... talvez seja esta uma desvantagem deste regime de funcionamento cruzado, o cansaço.</p>	<p>Não tenho grande opinião sobre este assunto. No meu ver está bem assim.</p>	<p>O regime cruzado tem muitas desvantagens em relação aos alunos. A nível de certas escolas tem de ser assim por não ter capacidade de resposta quer a nível de salas como da cantina. No entanto, eu acho que se o regime não fosse cruzado (as curriculares todas de manhã) os resultados das curriculares seriam melhores. Os alunos estariam mais concentrados no turno da manhã e no turno da tarde teriam as actividades de enriquecimento curricular.</p>

GRELHAS DE ANÁLISE – ENTREVISTAS AOS DOCENTES (Cont)

Questões	Entrevistado 7		
<p>Há quanto tempo lecciona?</p>	<p>Lecciono à 21 anos.</p>		
<p>Qual a sua situação profissional?</p>	<p>Professora do Quadro de Escola.</p>		
<p>Que funções tem exercido no</p>	<p>Já fui directora de escola; subdirectora;</p>		

decorrer da sua actividade docente?	professora das actividades extracurriculares e professora titular de turma.		
Quando foi e como se deu o inicio do seu contacto com o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?	Foi no ano lectivo de 98/99 na Escola Básica do 1º Ciclo /PE das Figueirinhas-Caniço.		
Como é que caracteriza o Modelo de Escolas a Tempo Inteiro?	Caracterizo-o como um Modelo muito cansativo para as crianças, porque algumas delas estão na escola desde as 8h20m até às 18h20m.		
Quais os objectivos que este Modelo pretende alcançar?	Pretende ocupar as crianças quando os pais trabalham de modo a não ficarem sozinhas em casa.		
De que forma vê o Modelo intervir no Sucesso Escolar dos alunos?	Quando as crianças não têm, em casa, qualquer tipo de apoio nem orientação nos seus estudos, na escola podem contar com o Modelo que propicia tal situação e ajuda no sucesso escolar dos alunos.		
De que modo é que o Modelo interage no meio família/escola?	O Modelo tem muita importância no apoio à família, porque quando os pais trabalham as crianças não ficam entregues a si próprias. O Modelo, também, resolve muitos problemas de carências alimentares existentes no meio familiar e enquanto estão na escola podem contar com três refeições, que por vezes são as únicas.		
Que dificuldades sentiu no momento em que começou a trabalhar no projecto e que dificuldades sente agora?	Quando comecei a trabalhar havia deficiência de tudo. Não existia materiais tanto didácticos, como pedagógicos. As infraestruturas, por vezes, eram deficientes, sendo esta situação		

	diferente de escola para escola. Hoje em dia, não se sente qualquer tipo de dificuldade para leccionar nas actividades extracurriculares. As escolas sofreram remodelações, outras fecharam dando lugar a novas escolas. No que diz respeito à parte curricular a situação, também, evoluiu, foram dadas formações aos docentes e as escolas apetrecharam-se de grande parte de material didáctico.		
Para além dos objectivos expectáveis no Modelo, que outros benefícios lhes vê associados?	Não encontro outros benéficos associados ao Modelo, para além dos que já mencionei e para ser sincera, também, nunca me predispôs a avaliar esta questão.		
Que alterações o Modelo trouxe para a forma de trabalhar dos professores?	Os professores tiveram que passar a trabalhar mais em equipa, para haver mais coordenação entre as diferentes actividades curriculares e extracurriculares.		
Que impacto teve o Modelo nos currículos?	Os currículos nada se alteraram com a entrada do modelo.		
Como caracteriza o regime de funcionamento cruzado?	O regime de funcionamento cruzado é muito exaustivo tanto para os alunos como para os professores.		
Que vantagens ou desvantagens vê neste regime de funcionamento?	As vantagens são poucas. O ideal seria leccionar as actividades curriculares de manhã e as de enriquecimento curricular à tarde. De manhã as crianças estão mais "frescas", têm mais capacidade de trabalho e concentração do que à tarde.		