



Vol. 4 nº 8 jul./dez. 2009
p. 19-35

OPTIMIZAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES DAS CRIANÇAS PORTUGUESAS FACE AOS DESAFIOS DAS “NOVAS” FAMÍLIAS DO SÉCULO XXI

Margarida Dias Pocinho¹
(Universidade da Madeira - Portugal)

Regina Capelo²
(Universidade de Cadiz – Espanha)

Resumo: O presente estudo disserta sobre a criação, a implementação e os impactos da escola a tempo inteiro na gestão dos tempos livres das crianças do Ensino Fundamental em Portugal. Trata-se de uma abordagem qualitativa em que os dados colhidos através das entrevistas realizadas a duas entidades governamentais, às autarquias locais, às Directoras e professores de escolas a tempo inteiro (ETI). Foram também aplicados trinta questionários aos docentes em exercício nas escolas-alvo. A investigação revela que a escola a tempo inteiro foi instituída pelo Governo Português numa Região Autónoma (Ilha da Madeira), com a participação e o envolvimento da comunidade educativa, após ponderados múltiplos factores que afectavam as aprendizagens dos alunos. Esta medida implementada produziu mudanças ao nível da escola, das crianças, das famílias, dos professores e da comunidade educativa. Conclui-se, ainda, a existência de implicações para os professores a nível da empregabilidade, da colaboração e da convivência.

Palavras-Chave: Escola a tempo inteiro (ETI); Ocupação de tempos livres; Actividade de enriquecimento do currículo; Ensino fundamental.

OPTIMIZATION OF PORTUGUESE CHILDREN' FREE TIME IN NEW XXI' CENTURY FAMILIES

Abstract: This study describes and interprets the historical process of creation and implementation of the school operating on a full time basis, in children's free time management in the basic education in Portugal. A qualitative approach has been adopted to collected data through interviews with the Regional Secretary of Education, the Regional Director of Education, the president of the Town Council of S. Vicente, the Directors and the thirty questionnaires responded by the teaching staff in the two schools operating on a full time basis. The project undertaken reveals that the school operating on a full time basis was instituted by the Portuguese Government Autonomous Region (Ilha da Madeira), with teacher participation and involvement, after careful consideration of multiple factors that affected student learning. The measure implemented produced changes at the school level, among the children, families, teachers and the educational

community. Teachers were also faced with playing new roles. We conclude the existence of implications to the teachers at employment, collaboration and live together levels.

Keywords: School operating on a full time basis; Activity of curriculum enrichment; Basic education.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a sociedade tem sido palco de mudanças que abrangem os variados domínios de actividade humana como as ciências, as artes, as tecnologias e que vieram aluir muitos dos conceitos e valores de referência, pondo em causa os seus princípios, relativizando as suas conclusões e gerando perplexidade e incerteza (Fernandes, 2000; Hargreaves, 2002; Giddens, 2002). Daí que as tendências de mudança e o desenvolvimento da emergente sociedade globalizada imponham novos desafios à instituição escolar. Perante o diagnóstico enunciado, a escola aparece simbolicamente desarmada em relação aos paradoxos que a engloba e nos quais se move (Canário, 2005).

As transformações que ocorreram descortinam um novo período histórico e isso significa que a trajectória do desenvolvimento social está a nos conduzir em direcção a um tipo novo e distinto de ordem social. Nesse sentido, a escola actual está colocada perante o desafio de responder às novas necessidades, inovando (Carbonell Sebarroja, 2001; Bolívar, 2003; Thurler, 2001). Esta condição obriga a escola à reflexão no âmbito de uma óptica prefigurativa do tempo em que a antecipação do futuro delineado pelo projecto procura assegurar a construção de um desenvolvimento humano consequente.

O estudo que agora se apresenta é parte integrante de um trabalho de investigação mais amplo desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação na Área de Inovação Pedagógica. Reporta-se, mais concretamente, à primeira parte da investigação na qual procuramos contextualizar a escola a tempo inteiro e desenvolveu-se numa perspectiva de estudo de caso.

O trabalho efectuado aborda as razões que deram lugar à criação de um modelo de escola distinto do paradigma organizacional vigente no restante território português bem como à sua implementação na Região Autónoma da Madeira. Isto porque para fazer face aos desafios da sociedade emergente, a Secretaria Regional de Educação, a partir de 1995, apostou na criação de um modelo de funcionamento de escola que assinala a urgência, o dever e a responsabilidade das Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar inovarem no sentido de responderem às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, num quadro de igualdade de oportunidades, independentemente das suas diferenças pessoais, sociais e culturais.

Esta nova escola, denominada Escola a Tempo Inteiro, no âmbito da sua autonomia e valendo-se da legitimidade conferida pela Lei de Bases do Sistema

Educativo, Lei n.º 46/86, criou espaços educativos de enriquecimento do currículo e de ocupação dos tempos livres para todos os alunos.

Inicialmente, sem legislação aprovada e apenas guiadas por documentos orientadores, as escolas, mais dotadas nos seus recursos físicos e humanos bem como os seus dirigentes foram retirando das boas práticas alguns dados ou ilações que lhes permitiram de alguma forma perceber os respectivos pontos fortes e pontos fracos, para com esse conhecimento, irem induzindo uma melhoria no estabelecimento escolar.

Neste quadro, em 1998, a Secretaria Regional de Educação publica a Portaria n.º 133/98, de 31 de Agosto, que regulamenta a criação e o funcionamento das escolas a tempo inteiro. Este mesmo normativo apresenta o horário em regime cruzado, organiza a distribuição das actividades curriculares e actividades de complemento curricular em turnos inversos. A Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto, que revogou o normativo anterior, acrescenta e clarifica vários aspectos no domínio organizacional. Além das actividades curriculares e das actividades de enriquecimento do currículo, os tempos preenchidos pelo OTL (ocupação de tempos livres) visam o apoio às famílias e, segundo o referido documento, espera-se que revistam um carácter pedagógico.

A presente investigação desenvolveu-se na busca da compreensibilidade, numa perspectiva histórica, da emergência de um novo paradigma de escola, e pretende descortinar as razões que deram lugar à criação e à implementação da escola a tempo inteiro, bem como os impactos visíveis decorrentes da medida. Assim, apoiados nos testemunhos e nos sentimentos dos inquiridos, desejamos contribuir para o conhecimento do processo de criação e implementação da escola a tempo inteiro e, a par disso, apreciar as mudanças produzidas.

2. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em função dos objectivos delineados, posicionamo-nos numa abordagem qualitativa na qual é importante apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e da experiência humana (Bogdan & Biklen, 1994). As informações foram recolhidas no ano lectivo 2005/2006³ através de diversas fontes, sendo elas, a observação não participante e não sistemática, os inquéritos por entrevista ao Secretário Regional de Educação, à Directora Regional de Educação, a um Presidente da Câmara Municipal, às Directoras de duas escolas a tempo inteiro, e por questionário de resposta aberta aos docentes em exercício em duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental situadas em dois municípios rurais da Ilha da Madeira, num total de trinta e, ainda, a análise documental. A apreciação dos dados compreende interpretação de significado e usa uma forma descritiva e interpretativa.

As técnicas de recolha de informação anteriormente referidas, usadas na obtenção dos dados, foram desenvolvidas directamente por nós em conformidade

com a metodologia de investigação qualitativa (Afonso, 2005; Bardin, 1995; Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2005). Depois, na análise temática, agregamos os elementos de significação do material empírico recolhido nas seguintes categorias: (a) razões que deram lugar à criação e (b) implementação da escola a tempo inteiro. Seguidamente, procedemos à triangulação dos dados, efectuamos uma análise interpretativa e por fim, aduzimos a discussão e as conclusões.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta investigação coloca a ênfase nos sentimentos e nas percepções que os participantes no estudo detêm e testemunharam acerca da génese, implementação e impactos da escola a tempo inteiro (ETI), sendo que, três deles, com responsabilidades políticas na década de noventa do século XX, estiveram envolvidos no processo de mudança que é o foco do nosso estudo.

a) As razões que deram lugar à criação da escola a tempo inteiro

Nas últimas décadas, os debates sobre as mudanças que ocorrem nas sociedades desenvolvidas e que abrangem os diversos campos de actividade humana põem em evidência a importância do conhecimento e da informação. Realçam igualmente que a transição para a era actual implica a deslocação do centro nevrálgico da vida em sociedade de um sistema assente no fabrico de bens materiais para um mais centrado na informação (Fernandes, 2000; Giddens, 2002; Toffler, 1970). É nessa conjuntura que a sociedade espera que a escola intervenha na construção dos alunos como pessoas (Carvalho, 2002; Fernandes, 2000; Patrício, 2002).

Foi em 1995 que, o então Secretário Regional de Educação do Governo Regional da Madeira, liderou e participou na iniciativa da criação e implementação da escola a tempo inteiro para se inteirar da realidade da educação e subsequentemente tomar medidas, na tentativa de minorar as problemáticas evidentes no 1.º Ciclo do Fundamental. A leitura da realidade observada veio, posteriormente, a reflectir-se nas orientações gerais para o sistema educativo regional, no domínio organizacional, nos conteúdos curriculares e nas formas de entender a escola.

Relativamente à necessidade de criação de uma nova escola, de acordo com os participantes neste estudo, surge o insucesso escolar, cujos condicionantes residem na família e na desmotivação dos discentes:

Os avós eram os responsáveis pelo insucesso escolar (...) Os pais estavam emigrados em Inglaterra (...). E os avós punham esses miúdos a tratar de coelhos e de cabras (Entrevista ao Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Depois de meia hora de caminho ir exercer, ainda mais com alunos altamente desmotivados (Entrevista ao Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Um dado complementar, que consideramos associado ao anterior é o absentismo docente e a respectiva justificação baseada na doença:

Os professores (...) faltavam a maior parte do tempo (Entrevista - Secretário Regional de Educação).

lam lá normalmente um mês, (...) e depois metiam atestados médicos e ficavam os alunos, deixados a um deus-dará (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Os testemunhos descritos ilustram bem o grande atraso educativo português de que Vicente (2004) nos fala. Havia, ainda, a percepção da necessidade do alargamento da rede social da criança, factor indispensável para a aprendizagem do trabalho em equipa:

Sabe-se hoje, que o factor de socialização é o factor primário para que os jovens sejam treinados a constituir as chamadas redes network (...), as redes de contacto para desenvolverem a sua actividade, serem capazes de trabalhar em equipa (Entrevista – Secretário Regional de Educação).

Essas relações de redes constituem a fonte fundamental de aquisição de significados, através das quais a partilha de experiências ocorrem e graças a elas acontece a obtenção de um importante capital cultural decisivo para o desenvolvimento do indivíduo (Gimeno Sacristan, 2003).

Além dos testemunhos expressos, os participantes relatam a presença de carências e erros alimentares na população escolar, dado que, algumas crianças compareciam na escola, alcoolizadas, desnutridas, sem as necessidades básicas supridas e desajustadas da realidade escolar:

Muita criança vinha para a escola sem comer absolutamente nada. Olhei para o senhor Secretário e pedi-lhe que olhasse para aquela criança e que se interrogasse a si próprio se não era melhor dar um prato de sopa àquela criança antes de lhe enfiar letras na cabeça? (Entrevista – Directora da Escola A).

A escola a tempo inteiro matou a fome a muita criança. (Entrevista – Directora da Escola B).

Se um indivíduo está com fome, está a pensar que está sempre com fome! Ninguém venha lhe ensinar matemática que ele não aprende. (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

E, com muitos deles já cheios de álcool. (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

A existência de problemáticas sociais e económicas na região, emigração e ainda o trabalho infantil como contributo para o acréscimo da economia doméstico-familiar foram dimensões abordadas pelos inquiridos:

O elevado custo de vida obrigou os dois cônjuges a irem procurar trabalho. (Entrevista – Directora da Escola A).

Foi de encontro às necessidades dos pais, à sociedade actual, em que os pais precisam de trabalhar e não tinham onde deixar os meninos. É assim: dizem que será um depósito das crianças, (...) é muito bom que eles mesmos tenham um processo de ensino-aprendizagem mais alargado. (...) A maior parte dos pais nunca está em casa. (Entrevista – Professora da Escola B).

Os pais estavam emigrados em Inglaterra (...) E os avós punham esses miúdos a tratar de coelhos e de cabras (...) Trabalho agrícola. Trabalho infantil! (...) ...não queriam que os meninos fossem para a escola a tempo inteiro. (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

De certa forma, também para apoiar as crianças que, (...) uma vez que as escolas funcionavam num só turno, iam para os trabalhos rurais e de certa forma permitir que eles tivessem outro tipo de actividades (Entrevista – Directora Regional de Educação).

Os participantes indicam que a desadequação do parque escolar obrigou a uma intervenção no âmbito da rede regional escolar e do meio envolvente. Por isso verificou-se o encerramento de pequenos núcleos escolares e a deslocação de alunos para estabelecimentos escolares sedeados em localidades mais populosas:

Encerrar escolas, isso é um drama! É preciso falar muito com as pessoas, dialogar e a terceira fase executar (...) Escola a tempo inteiro, subentendia que fechava escolas... (...) Havia falta de espaço e nós mesmo com os espaços existentes, (...) começámos o que a actual ministra da Educação está a fazer no Continente... (...) ...não havia estrada, não havia electricidade, nem havia água! (...) Não foi fácil, compensando-os também com outras actividades. Prometemos e cumprimos que electrificaríamos o sítio, arranjamos-lhe estrada. (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S.Vicente).

Era a questão do investimento que era necessário fazer. As escolas estavam todas degradadas e era necessário fazer-se um investimento sério, no sentido de garantir às escolas mais e melhor equipamento, permitir que os professores também pudessem interagir. (Entrevista – Secretário Regional de Educação).

A negociação sobre o processo de encerramento de escolas e a deslocação dos alunos do seu ambiente teve contrapartidas em benefício directo das populações. Esta situação implicou em diversos investimentos por parte da Secretaria Regional de Educação, nomeadamente na beneficiação do espaço envolvente (electrificação, distribuição de água potável e construção ou beneficiação da rede viária), na melhoria ou no redimensionamento do parque escolar e na atribuição de novos equipamentos às escolas. Logo, pelos dados apresentados podemos inferir que, na última década, o parque escolar não reunia as condições mínimas indispen-

sáveis, nem os equipamentos, essenciais para que os docentes pudessem exercer a sua actividade e atendessem todos os alunos de acordo com as suas necessidades e com as suas diferenças. Este pressuposto remete-nos para Gimeno Sacristan (2001), pois, segundo este autor, a escola pública é uma aposta a favor da igualdade, porque possibilita o acesso à educação àqueles que não têm recursos.

Aspectos como o isolamento docente e sobrecarga didáctica, nas escolas com reduzido número de alunos por aula, na qual incluía crianças em anos de escolaridade, níveis de aprendizagem e escalões etários diferenciados, constituíram-se factores intrínsecos consideráveis para o encerramento do núcleo escolar e encaminhamento do pessoal docente, não docente e discente para estabelecimentos com maiores dimensões. Os argumentos sinalizados pelos entrevistados perfilham questões de ordem pedagógica cujos efeitos, considerados nefastos, se repercutiam nos alunos:

Havia a consciência clara de que, o afastamento, a existência de núcleos educativos com crianças, com pouco número de alunos por aula, tinha efeitos pedagógicos nefastos quer à intervenção do professor em termos de processo de ensino. (...) ...a ideia, como disse uma vez uma professora, era de que se sentia um cata-vento porque ora abordava questões do primeiro ano de escolaridade, ora do segundo, ora do terceiro, ora do quarto. (Entrevista – Secretário Regional de Educação).

Já viu um professor isolado no Lombo do Urzal, sozinho, com todas as classes. Primeira, segunda, terceira e quarta. (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

É, assim, na argumentação dos dirigentes políticos, em relação à escola real, que se vislumbra a necessária intervenção. Isto é, a educação como factor estratégico do desenvolvimento (Caraça, 1995), veio a revelar-se objecto de estudo, de reflexão e de procura de processos e caminhos de inovação que a sociedade exige.

Quanto à criação da nova escola os inquiridos apresentam pontos de vista diferenciados. Numa perspectiva positiva consideram que a escola a tempo inteiro, como organização, foi uma medida inovadora, dado que veio permitir aos intervenientes, no respectivo contexto, encontrarem as soluções mais adequadas à resolução de cada problemática:

A criação das escolas a tempo inteiro foi uma resposta inovadora. Tal como foi idealizada (Questionário – 30).

Embora não conheça a realidade antes das ETI considero que é uma resposta inovadora porque veio trazer oportunidades às crianças (Questionário 22).

Temos encontrado pessoas que, de facto, assumiram o aproveitamento daquilo que já lhes tinha sido fornecido, como um estádio de organização da escola melhor do que já existia anteriormente, e assumiram que então deveriam dar o melhor de si... Têm sido encontradas soluções muito interessantes (Entrevista – Secretário Regional de Educação).

Em contrapartida, as concepções negativas advogam que o projecto é inviável financeiramente porque os resultados alcançados pelos alunos não correspondem às expectativas criadas: “Após dez anos de existência verificámos que não será uma resposta viável financeiramente e em termos de resultados obtidos, têm ficado um pouco aquém das expectativas” (Questionário – 30).

Diversos docentes, quer nas entrevistas quer nos inquéritos, também lançaram a suspeita quanto à validade e à exequibilidade deste modelo de escola:

Foi inovadora, ninguém pode dizer o contrário. Agora se foi a melhor, não sei. (Entrevista – Directora da Escola B).

Foi de encontro às necessidades dos pais, à sociedade actual... (...) Dizem que será um depósito das crianças. (Entrevista – Professora da Escola B).

Foi inovadora porque introduziu novidades. Mas seriam elas mesmo necessárias? Para todos os contextos acho que não. (Questionário – 1).

Efectivamente, deparamo-nos com pontos de antagónicos e até de suspeição sobre o modelo de escola a tempo inteiro. A referência a «uma década de existência», o questionamento sobre «a viabilidade financeira», «se foi a melhor opção» e se «seria mesmo necessário», proferida pelos inquiridos, permite-nos inferir que, na verdade, este modelo de escola enquanto domínio de intervenção social e local de promoção, organização e realização da educação dos educandos (Patrício, 2002), apesar das melhorias estruturantes desenvolvidas, não acabou com as problemáticas a que se propunha aquando da sua criação. Contudo, Vilhena (1999) acredita que o surgimento da componente extra lectiva nas escolas produz efeitos positivos no clima de escola ao motivar atitudes novas através do desenvolvimento, nos discentes e nos docentes, de um sentimento de pertença.

b) A implementação da escola a tempo inteiro

Os entrevistados situaram os obstáculos à implementação da escola a tempo inteiro, nos avós e nos pais, isto é, nas famílias:

Inicialmente não aceitaram a ideia porque temos aqui um problema que não são os pais. Isto não foi um problema de pais, foi um problema de avós! (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Os primeiros obstáculos foram os pais (...) porque achavam que as crianças não deviam estar na escola o dia todo. (...) As mães eram domésticas ou trabalhavam nas hortas, nas fazendas e queriam o acompanhamento dos filhos. Foi uma reacção bastante grande no primeiro ano. (Entrevista – Directora Regional de Educação).

Porém, embora o foco dos obstáculos iniciais recaia nitidamente sobre as famílias, os testemunhos revelados, também expõem que, no princípio, os profesdo

ensino em Portugal, do que me apercebo e das escolas que visito, é quando não há um corpo forte de direcção. (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

A Direcção Regional de Educação e a Direcção do estabelecimento escolar, em conjunto, também são percebidas como autoras do projecto educativo. Mas, surpreendentemente, vários docentes manifestaram desconhecimento em relação a esta questão:

A Direcção Regional de Educação e a Escola. (Questionário – 18).

Estou na Região há quatro anos. Nunca assisti a tal escolha. (Questionário – 15).

Não tenho conhecimento sobre o assunto. (Questionário – 10).

Neste âmbito, Carvalho (1993) refere que, num tempo em que se aprofunda, a todos os níveis, o sentido da autonomia da escola, a construção do respectivo projecto educativo revela-se de grande acuidade, pois, o mesmo constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e reflexo, mas que terá de assentar numa vontade própria clara, consciente e partilhada.

Das medidas tomadas inicialmente, avulta o encerramento de pequenos núcleos escolares e o encaminhamento das crianças e dos docentes para estabelecimentos que reunissem melhores condições. Mas, inicialmente, os espaços eram diminutos, tendo a gestão dos mesmos, vindo a se traduzir num grande desafio:

Houve escolas que foram encerradas de pequena dimensão, como por exemplo: quatro anos de escolaridade dentro da mesma sala. (Entrevista – Directora Regional de Educação).

Melhores condições do estabelecimento. (Questionário – 26).

Nós começámos a Escola a Tempo Inteiro com o que havia, com os espaços que havia, lutámos muito com a falta de espaços. (Entrevista – Directora da Escola A).

No entanto, como bem advoga Carbonell Sebarroja (2001) a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação da prática pedagógica, pois, esta tem de ser pensada, gerida e realizada autonomamente pelo corpo docente. Além das melhorias efectuadas nas infra-estruturas, os estabelecimentos escolares passaram a incluir novas categorias profissionais no seu elenco, beneficiaram de um aumento substancial na dotação dos seus recursos humanos, nomeadamente, na duplicação do número de professores:

Temos cinco turmas neste momento, automaticamente são precisos cinco professores para as actividades curriculares, mais cinco professores para as actividades de enriquecimento. (...) Tem que haver um professor de substituição. (...) Antes, não havia cozinheiros na escola, e actualmente há três cozinheiras. (Entrevista – Directora da Escola A).

Maior número de professores, mais funcionários, cozinheiras e um funcionário

para o serviço administrativo, um docente de apoio a crianças com deficiência. (Questionário – 18).

Consequentemente, as dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes de cada escola sofreram diversas alterações, sobretudo numa maior interação entre as pessoas, nomeadamente, no acompanhamento e no apoio prestado aos alunos, no trabalho em equipa e na participação dos pais na vida da escola:

Existe um maior acompanhamento dos alunos, apoiando-os nas suas dificuldades através do estudo... (Questionário – 10).

Há uma troca de experiências entre os docentes, até às vezes entre os auxiliares de educação. (Entrevista – Professora da Escola B).

Houve grandes mudanças sobretudo aumentar o intercâmbio entre os professores... (Questionário – 8).

Os pais tornam-se mais participantes. (Questionário – 26).

Nova dinâmica de intervenção utilizada no contexto da escola a tempo inteiro, segundo os dados recolhidos, foi o alargamento do horário escolar, que passou a funcionar, desde as 8:30 até às 18:30 e a disponibilização de um conjunto de actividades de enriquecimento do currículo diversificado:

Alargamento do horário escolar desde as 8:30 até às 18:30. (Questionário – 18). Portanto, temos um leque bastante diversificado, a meu ver, de actividades de enriquecimento curricular. A começar pela informática que não podia ficar atrás, temos a língua estrangeira, a Expressão Plástica, Expressão Física/Motora, Expressão Musical e Dramática. Temos a Biblioteca, a Carpintaria, a Horticultura para as crianças mais crescidas, a Carpintaria é para os alunos do 4.º ano. Temos ainda os currículos funcionais onde se faz pintura. (Entrevista – Directora da Escola A).

Esta dinâmica, consentânea com o preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), com as estratégias indicadas por Caraça (1995) e com o estabelecido na Portaria n.º 110/2002 veio facilitar a disponibilização de uma oferta educativa mais rica.

A referida mudança na escola impele os recursos humanos para a necessidade de uma interação permanente, no sentido de se verificar articulação entre as diferentes actividades e os diversos projectos existentes na escola. Além disso, as escolas conquistaram maior autonomia para desenvolverem os seus projectos:

Tem que ter tudo interligação porque, senão, cada um navega num barco à parte e não pode ser. (...) Foi visto o projecto educativo, o projecto curricular escola, claro o projecto curricular de turma... (...) Todos eles têm que ter os seus objectivos e todos eles devem estar interligados... (Entrevista – Professor da Escola A).

As escolas ganharam mais autonomia para o desenvolvimento de novos projectos com as actividades de enriquecimento do currículo. (Questionário – 30).

Uma das implicações da escola a tempo inteiro, na concepção dos inquiridos reporta-se a uma maior e melhor preparação dos jovens, fundamentada no acesso a uma pluralidade de actividades de enriquecimento do currículo, pois, os alunos, quer sejam dos meios rurais, quer sejam das zonas urbanas, têm oportunidade de beneficiarem das actividades curriculares e das actividades de enriquecimento do currículo, confrontarem ideias e viverem novas experiências que o lar familiar não lhes poderia proporcionar:

Os jovens que foram envolvidos nesse processo vão ser, indiscutivelmente, jovens mais e melhor preparados que os que antes saíam da escola porque as condições são melhores. (Entrevista – Secretário Regional de Educação).

Maior oferta educativa. (Questionário – 30).

Há uma partilha de ideias, de trabalhos e isso só traz enriquecimento e conhecimentos para as próprias crianças. (Entrevista – Directora da Escola A).

Têm experiências mais alargadas, principalmente neste meio; têm acesso a coisas que não têm em casa. (Entrevista – Professora da Escola B).

As crianças falam, têm uma desenvoltura do conhecimento do mundo, que já não se sente assimetrias entre o Funchal e as outras regiões. (Entrevista – Directora Regional de Educação).

Para Carvalho (2002), a conexão entre os espaços disciplinares e os espaços de enriquecimento do currículo proporcionados pela escola foi uma forma inovadora de permitir que os estudantes se apropriem criativamente do saber e beneficiem de uma componente curricular mais enriquecida. Neste sentido, cremos que estes espaços podem contribuir para facultar aos professores a oportunidade de inovarem as suas práticas.

Consequentemente, a mudança na escola é percebida como facilitadora do sucesso educativo dos alunos: “Temos alunos no ensino secundário do Lombo do Ursal e que nunca tivemos! É que estamos a ter esses resultados agora ao fim de dez ou doze anos”. (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Despontou, também, a possibilidade dos alunos poderem constituir uma rede social mais ampla ao conhecerem e interagirem, na sala de aula, e no exterior, com vários professores: “Portanto aí já os alunos (...) conheciam mais que uma cara dentro da sala de aula e fora dela”. (Entrevista – Directora da Escola A).

Um dos aspectos positivos outorgados à escola a tempo inteiro foi o apoio social relevado, principalmente, pela alusão às refeições concedidas às crianças durante a sua permanência na escola, bem como à protecção das crianças:

E as crianças indo para a escola têm o pequeno-almoço, têm o almoço, têm o lanche da tarde. (Entrevista – Directora da Escola A).

Estão o dia todo subordinados aos olhares do professor, do adulto. Ora do professor titular de turma, ora do professor das actividades de enriquecimento, ora da funcionária. Portanto a criança não está solta! Mas é um mal menor (...) é uma alternativa à rua. (Entrevista – Directora da Escola A).

Os docentes acreditam que as crianças da escola a tempo inteiro vivem uma sobrecarga horária no ambiente escolar que se reflecte em fadiga extrema, maior agressividade e desmotivação para realizarem as aprendizagens e que, por consequência, na escola, crescem os problemas disciplinares:

Do cansaço por parte dos meninos. (...) ...mas os pais, neste momento, não entendem isso; querem é que eles fiquem na escola que é, tipo, entre aspas, para não os “aturarem” em casa; nós já tivemos mães a dizer isso aqui, na escola! (Entrevista – Professora da Escola B).

Sobrecarga de horas no mesmo ambiente e saturação em relação à escola. (Questionário – 1).

As crianças estão mais agressivas e menos motivadas para aprender. (Questionário – 14).

Asseveram que as crianças vivem afastadas da família, entregues aos valores e à cultura da escola:

A maior parte dos pais nunca está em casa (Entrevista – Professora da Escola B). A crianças passam o dia todo na escola; o valor família está a cair um pouquinho em desuso, porquê? Os valores que eram implementados pelos pais principalmente pela mãe que era a pessoa que era a guardiã e era a transmissora dos valores familiares, portanto teve necessidade de ir trabalhar. (Entrevista – Directora da Escola A).

A escola, guardiã da infância (Gimeno Sacristan, 2001), passou a ser percebida como “depósito” dos alunos:

Acabam por se tornar depósito de crianças que passam o dia inteiro na escola. (Questionário – 30).

A escola passou a ser vista como um “depósito de alunos”. (Questionário - 24).

Ao nível da família, a escola a tempo inteiro trouxe maior disponibilidade dos dois cônjuges para exercerem actividade profissional, resultante, também da confiança que passaram a imprimir na organização escolar. Além disso, a alimentação fornecida gratuitamente, veio facilitar a vida doméstica dos pais, além de contribuir para a redução das despesas na economia familiar:

Os pais podem estar sossegados no seu trabalho e também se podem dedicar com mais empenho ao seu trabalho. (Entrevista – Directora da Escola A).

Os pais encararam a escola, bem, a tempo inteiro, porque dava oportunidade aos miúdos de estar a tempo inteiro na escola e de comer, que era uma despesa para casa. (Entrevista – Directora da Escola B).

Os pais sabem que os seus filhos estão ocupados. (Questionário – 10).

Eram os pais quase a exigir que a escola dos filhos funcionasse a tempo inteiro. (Entrevista – Directora Regional de Educação).

Gimeno Sacristan (2001) acredita que quando os pais percebem a utilidade da escolarização para os filhos e para eles próprios vai-se afirmando uma espécie de pacto entre as famílias e a escola. Deste modo, num tempo de insegurança consideramos que, como nos lembra Rosa Clemente (2002), o papel interventor da escola reúne-se no quadro das respostas sociais em defesa dos interesses e dos direitos das crianças, bem como das suas famílias.

A adesão à oferta educativa diversificada e alargada e ao apoio social que a escola a tempo inteiro passou a conceder às crianças e às suas famílias, é entendida por vários docentes como uma forma de desresponsabilização das famílias em relação aos seus deveres parentais: “para outros pais que estão todo o dia em casa é desresponsabilizar os pais, na minha opinião pessoal” (Entrevista – Directora da Escola B).

Neste âmbito, Gimeno Sacristan (2001) realça que, hoje, a escola se transformou numa característica antropológica das sociedades complexas, em que a educação contribui para a aprendizagem da convivência democrática e estímulo ao desenvolvimento da personalidade dos educandos. Por isso, pensamos que a escola a tempo inteiro, ao propiciar o alargamento do horário escolar, veio, em parte, suprimir a missão tradicional da família, dado que, esta passou a remeter para a escola a custódia dos mais jovens. Contudo, acreditamos que os eixos da mudança no cenário do mundo actual de que nos fala Gimeno Sacristan (2003) tem vindo a afectar as famílias com filhos com consequentes implicações no entendimento do seu papel. Mas, pensamos que é preferível vê-los inseridos no novo contexto económico e social inerente à globalização.

O funcionamento da escola a tempo inteiro, segundo os depoimentos obtidos, comprometeu e implicou diversos parceiros sociais de diferentes estruturas associativas, governamentais ou autárquicas, nomeadamente, a nível do fornecimento de material de desgaste da parte das autarquias e transportes destinados à deslocação dos alunos:

Houve um envolvimento global de todas as estruturas da sociedade, quer associativas, quer governamentais, autárquicas. (Entrevista – Secretário Regional de Educação).

Neste modelo de escola, os pais e encarregados de educação foram chamados a participar e, desse modo, emergiu a Liga de Pais como parceira privilegiada no interior da escola: “Há a Liga de Pais nas escolas do 1.º Ciclo” (Entrevista – Directora Regional de Educação). Os entrevistados acreditam que a escola a tempo inteiro veio aumentar o número de docentes em exercício em cada escola e facilitar a interacção e o apoio, não só entre os professores, como entre toda a comunidade educativa. Também, percebem este modelo de escola como uma oportunidade para a convivência entre os professores:

O grupo de professores é excelente. E então toda a gente se apoia uns aos outros. (...) É uma mais valia para toda a gente. Para toda a escola, para toda a comunidade.

de educativa, para os miúdos, para todos. (Entrevista – Directora da Escola B).
Os professores também conseguem conviver mais uns com os outros. (Entrevista – Directora Regional de Educação).

Relativamente aos impactos da escola a tempo inteiro a nível do sistema educativo, numa perspectiva positiva, os participantes indicaram oferta de um currículo mais alargado promotor da igualdade de oportunidades e de um processo de ensino-aprendizagem mais rico:

Uma abordagem mais ampla do ensino no 1.º Ciclo (Questionário 9).
Pois veio proporcionar a determinadas crianças a igualdade de oportunidades (Questionário – 29).
Um processo de ensino-aprendizagem mais alargado (Entrevista – Professora da Escola B).

Do ponto de vista negativo realçam a falta de correspondência entre o investimento feito na escola e o retorno alcançado:

Os professores, no fundo, embora, apresentem muito para o exterior a nível das actividades das crianças, a nível por exemplo de actividades curriculares há qualquer coisa que falha. (Entrevista – Directora Regional de Educação).
Além de multiplicar o esforço conjunto da instituição são multiplicados os encargos financeiros. (Questionário – 3).
Positivo, no geral positivo. Mas os resultados dos meninos, muitas vezes deixam pensar. (Entrevista – Professora da Escola B).

Numa perspectiva ambígua, diversos docentes reconhecem que o modelo de escola a tempo inteiro, no geral é muito positivo, mas, simultaneamente, contra-põem esta opinião face aos resultados atingidos pelos alunos. Isto é, desconfiam da correspondência entre o investimento efectuado na escola a tempo inteiro e o retorno desejado. Contudo, as potencialidades da sociedade global, de acordo com Patrício (2002), passam pela formação do indivíduo no respeito pela sua dimensão cultural sendo que a diversidade é incontornável em educação e daí a necessidade premente de uma nova escola.

4. CONCLUSÕES

A informação recolhida nesta investigação expressa nos testemunhos dos participantes permite-nos as seguintes conclusões:

- A escola a tempo inteiro nasceu num tempo de crise e incerteza, numa região de poucos recursos, com um atraso cultural significativo e que planeava, estrategicamente, investir nos seus recursos humanos.

- Ao mesmo tempo que as mudanças aconteciam na sociedade, a escola foi se transformando numa instituição que ocupa um tempo prolongado e um espaço relevante da vida das crianças.
- A mudança instituída produziu mudanças na escola, nos alunos, nos professores e na comunidade.

Como balanço metodológico, apraz-nos referir que, a inexistência de investigações sobre a temática que engloba a nossa pesquisa, obrigou à necessária conjugação de esforços no sentido de apreendermos e transferirmos para o foco de estudo a percepção de autores de referência no âmbito da educação.

Além disso, sendo alvo do nosso estudo, apenas duas escolas de meio rural da Ilha da Madeira, as nossas observações, inferências e conclusões não representam a realidade de todas as escolas da região. Logo, as conclusões aqui apresentadas reportam-se, unicamente, à população em estudo e ao olhar dos investigadores. Por fim, acreditamos que, em tempos de mudança acelerada, caos e incerteza, é imprescindível prospectar o futuro para o futuro da escola a tempo inteiro.

5. REFERÊNCIAS

- AFONSO, N. (2005). **Investigação naturalista em educação**. Porto. Edições ASA.
- BARDIN, L. (1995). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2003). **Como melhorar as escolas**. Porto: Edições ASA.
- CANÁRIO, R. (2005). **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora.
- CARAÇA, J. (coord.).(1995). **Estudo Estratégico dos Sistemas de Educação/Formação, de Ciência e Tecnologia e de Emprego da Região Autónoma da Madeira**. CISEP. (Documento disponibilizado pela Secretaria Regional de Educação).
- CARBONELL, J. (2001). **A aventura de inovar**. A mudança na escola. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. D. (2002). A Escola Cultural como consciência crítica da sociedade global. In Patrício, Manuel (org.). **Globalização e diversidade**. A Escola Cultural, uma resposta. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. D. (org.). (1993). **A construção do projecto de escola**. Porto: Porto Editora.
- CLEMENTE, R. (2002). Respostas Sociais e institucionais: Recursos Disponíveis. In Oliveira (coord.). **Direito tutelar de menores: o sistema em mudança**. Coimbra: Coimbra Editora.

- FERNANDES, M. (2000). **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora.
- GIDDENS, A. (2002). **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2001). **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- . (2003). **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Asa Editores, S. A.
- GIROUX, H. (1997). **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRILO, M. (1996). A construção da inovação nas escolas. In: CAMPOS, Bártolo. **Investigação e inovação para a qualidade das escolas**. Lisboa: IIE.
- HARGREAVES, A. (2002). **Aprendendo a mudar**. O ensino para além dos conteúdos e da padronização. S. Paulo: ArtMed Editora.
- LEI n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- PATRÍCIO, M. (2002). A Escola Cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade. In Manuel Patrício (org.) **Globalização e diversidade**. A Escola Cultural, uma resposta. Porto: Porto Editora.
- PORRE – Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar. (Documento disponibilizado pela Secretaria Regional de Educação).
- PORTARIA n.º 110/2002, de 14 de Agosto.
- PORTARIA n.º 138/1998, de 31 de Agosto.
- THURLER, M. (2001). **Inovar no interior da escola**. São Paulo: ArtMed Editora.
- TOFFLER, A. (1980). **O choque do futuro**. Lisboa. Edição Livros do Brasil.
- TUCKMAN, B. (2005). **Manual de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VICENTE, N. (2004). **Guia do gestor escolar**. Porto: Edições ASA.
- VILHENA, T. (1999). **Avaliar o extracurricular: a referencialização como nova prática de avaliação**. Porto: Edições ASA.

NOTAS

1 Professora Doutora em Educação, Centro de Competência de Artes e Humanidades. Universidade da Madeira. E-mail: mpocinho@uma.pt.

2 Doutoranda na Universidad de Cadiz, Espanha. Delegada Escolar do Governo Regional da Madeira, Portugal. E-mail: m.regina.capelo@gmail.com.

3 Todas as entidades governamentais e não governamentais entrevistadas correspondem a cargos ocupados no VI e no VII Governo Regional.

Recebido em: 21/05/2009.

Aprovado para publicação em: 12/08/2009.