

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças? “Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do Distrito de Bragança”

Zulmira da Conceição Paradela Pinto Fernandes

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Administração Educacional

Orientado por

Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

Mestre Maria Lopes de Azevedo

**Bragança
Novembro de 2012**

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do Distrito de Bragança.”



Zulmira da Conceição Paradela Pinto Fernandes

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

**“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do
Distrito de Bragança.”**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

novembro de 2012

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do Distrito de Bragança.”

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do
Distrito de Bragança.”

Zulmira da Conceição Paradela Pinto Fernandes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
de Bragança, para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação: Administração Educacional.

Sob a orientação da Professora Doutora - Evangelina Bonifácio Silva

e da Mestre Maria Lopes de Azevedo.

Bragança, novembro de 2012

Resumo

Com a realização do trabalho, que agora se apresenta, tem-se como finalidade refletir sobre as eventuais mudanças ocorridas com a implementação da Escola a Tempo Inteiro (ETI). Sustentados no estudo realizado num município de Bragança, o esforço recaiu numa análise sobre as opiniões auscultadas junto dos professores acerca da(s) eventuais novas dinâmicas emergentes do novo modelo de escola – a Escola a Tempo Inteiro.

Intenta-se depreender de que forma numa sociedade global, onde o acesso a informações e conhecimentos atualizados, a motivação e a aquisição de novas competências, a adaptação a novos desafios e situações, são considerados cruciais na clarificação do papel do modelo escolar como meio e chave de reforço do desempenho pedagógico dos professores, por um lado, e da melhoria das condições físicas do espaço escolar e do sucesso educativo dos alunos, por outro.

Tendo em conta a criação dos Centros Escolares direciona-se o estudo no sentido de compreender, do ponto de vista dos professores, como se organiza o quotidiano da escola, ou seja, como se ensina e se aprende, hoje, na escola, ou melhor dizendo no Centro Escolar (CE).

Résumé

Avec l'achèvement de ce travail, qui se présente maintenant, j'ai eu pour but réfléchir sur les changements possibles à la mise en œuvre de l'école à plein temps. Soutenue dans l'étude, réalisée dans la commune de Bragança, l'effort tombe sur une analyse de l'opinion auscultée auprès de les enseignants concernant les éventuelles nouvelles dynamiques émergentes de la nouvelle école modèle - l'école à plein temps. J'essaie d'en déduire comment une société mondiale, où l'accès à l'information et mise à jour des connaissances, la motivation et l'acquisition de nouvelles compétences pour s'adapter aux nouveaux défis et de situations, sont jugés essentiels à la clarification du rôle de l'école comme un nouveau modèle pour renforcer la qualité de l'enseignement des enseignants d'une part, et l'amélioration des conditions physiques de l'école et la réussite scolaire des élèves de l'autre.

Eu égard à la création des centres scolaires je dirige l'étude afin de comprendre, du point de vue des enseignants, la manière d'organiser la vie quotidienne de l'école, c'est à dire, la façon d'enseigner et d'apprendre à l'école aujourd'hui, ou plutôt au Centre Scolaire (CS).

Abstract

The work, which is now presented, has the purpose of reflecting on the changes occurring with the implementation of Full Time School. Sustained by a study, conducted in a town of Bragança District, it is based on the analysis of some teachers' opinions about the new emerging dynamics of this new model of school - the Full Time School.

It aims to understand in which way in a global society, where the access to information and updated knowledge, the motivation and the acquisition of new skills, the adaption to new challenges and situations may be crucial in clarifying the role of the school model as instrument and key to reinforce the teachers' educational performance, on the one hand, and the improvement of the school physical conditions and the students' educational success, on the other.

Considering the creation of School Centers the study intends to acknowledge, from the teachers' point of view, how the school daily life is managed, that is, how is taught and learned, today, in school, or better say in School Center (EC).

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com contributo de diversas pessoas, que se mostraram sempre disponíveis, às quais não posso deixar de exprimir o meu profundo agradecimento.

Às minhas queridas Professoras Doutora Evangelina Bonifácio Silva e à Mestre Maria Lopes de Azevedo o meu muito obrigada pelo seu saber, pela sua imensa compreensão ao longo desta minha caminhada. Porque orientaram este projeto de uma forma prestada e disponível, juntaram sempre um espírito de abertura e rigor científico, contribuindo, assim, para o seu enriquecimento global, o meu muito obrigado.

Um especial agradecimento aos meus pais, marido e filhos, por toda a paciência, incentivo e apoio naqueles momentos, em que tudo parecia ser impossível (...) tu vais conseguir. Vós estareis sempre no meu pensamento e na minha força de andar.

Lista de siglas

1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

CEB - Currículo do Ensino Básico

CE - Centro Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

ETI - Escola a Tempo Inteiro

CEE - Comunidade Económica Europeia

MLR – Maria Lurdes Rodrigues

índice

Resumo	3
Résumé	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Lista de siglas	7
Índice de quadros:.....	10
Índice de Gráficos:.....	11
Nota introdutória	13
Capítulo I – Justificação do estudo.....	19
1-A pertinência da investigação	20
1.2-Objeto de investigação: a construção de uma problemática	21
1.3-Objetivos: o que se pode verificar para além de	23
Capítulo II - As várias (in) decisões para a concretização de uma fundamentação teórica: enquadramento da componente empírica do estudo.....	25
2.1- Evolução do conceito de escola em Portugal.....	226
2.2- O conceito de e educação	30
2.3- O papel dos professores	33
2.4-Apontamentos educativos dos últimos anos	37
2.5 - O fecho das pequenas escolas e o aparecimento do centro escolar (CE).....	41
Capítulo III - O contexto social e político	45
3.1 - O contexto da globalização	446
3.2- A agenda política.....	48
Capítulo IV - Pisos trilhados: as sagacidades e perspicácias do percurso metodológico ..	53
4.1- O caminho: metodologicamente falando.....	54
4.2 - Opções metodológicas	57
4.2.1- Definições: o universo e amostra	57

4.3- Procedimentos	59
4.4 Resultados obtidos.....	61
Capítulo V - Um lugar de reflexão no futuro dos centros escolares ou escola a tempo inteiro. A devolução dos dados.....	63
5.1-Resultados obtidos	64
Considerações finais	84
Bibliografia:.....	92
Sítios Consultados	102
Anexos.....	103

Índice de quadros:

Quadro N.º	Legenda
1	Os valores de hoje e amanhã em cinco áreas-chave segundo Patterson
2	Adaptado de Hill e Hill (2000)
3	Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e fechadas Hill e Hill (2000)
4	Oportunidades e ameaças, emergentes do discurso dos professores acerca dos CE.

Índice de Gráficos:

Gráfico N.º	Legenda
1	Distância percorridas pelos docentes das suas residências até CE
2	Distância percorridas pelos docentes das suas residências até às anteriores escolas onde lecionavam.
3	O Centro escolar é a valência mais adequada
4	A escola de aldeia era mais adequado
5	No CE o processo de planeamento é de equipa
6	Antes o planeamento era mais individual
7	No CE sinto maior cooperação entre os colegas
8	Nas antigas escolas a cooperação era mais evidente
9	No CE há mais convívio entre as crianças
10	No CE a carga horária dos alunos aumentou
11	No CE os professores estão menos motivados
12	No CE sente os alunos mais motivados
13	Os pais estão satisfeitos com a criação do CE
14	Os pais concordam com o encerramento das escolas
15	No CE as crianças demonstram maior interesse pela aprendizagem
16	No CE as crianças demonstram maior motivação pela aprendizagem
17	No CE as crianças parecem mais felizes
18	No CE as crianças têm mais oportunidades de ter sucesso escolar
19	No CE as crianças melhoraram os comportamentos
20	No CE as crianças melhoram as aprendizagens
21	As crianças demonstram maior cansaço aos professores

22	As crianças passam muito tempo na escola
23	O CE melhorou a atividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores
24	No CE há mais tempo para o estudo organizado
25	No CE as crianças têm maior acompanhamento
26	O CE permite um acompanhamento mais adequado
27	O CE potencia a Igualdade de oportunidades
28	No CE há mais e melhores recursos pedagógicos
29	Há melhores condições físicas no CE
30	No CE há mais interação entre colegas, pais e alunos
31	No CE fico muito mais tempo na escola
32	Sinto-me mais integrado/a neste espaço
33	Face aos planos de melhoramento dos alunos a atuação dos professores é individualizado
34	Esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento
35	No CE a oferta formativa é mais diversificada
36	No CE sinto que tenho menos tempo para a preparação das aulas
37	No CE os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos alunos

Nota introdutória

As nossas escolhas, de certa forma, deixam transparecer quem somos e o que fazemos, ou seja, não acontecem por acaso. Assim, sentimos a indispensabilidade de justificar a escolha pelo mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, na medida em que esta opção não foi de todo inocente. Com efeito, o enorme interesse por esta área relaciona-se com o facto de se tratar do campo de ação no qual, enquanto docente, desenvolvo a minha atividade profissional. São, então, áreas nas quais gostaríamos de continuar a investir e a participar ativamente, no futuro, por forma a ter oportunidade de, se possível, melhorar a nossa prática. Fazer este mestrado, também permitiu continuar a aprendizagem e partilha de diferentes perspetivas, transferindo-as para outras áreas e domínios, designadamente para a atividade desenvolvida na escola, uma vez, tal como Azevedo acreditamos que o conhecimento não é estanque. *“Pelo contrário, os saberes são circulares, ou seja, pode-se transferi-los de uns campos para outros influenciando e sendo-se influenciado, enriquecendo-nos e desenvolvendo-nos, não só enquanto profissionais, mas, também, enquanto, e antes de tudo, como seres humanos”* (2009, p. 18).

Entendemos que, fazer este mestrado, também a nível pessoal se traduziu numa mais-valia, pois os saberes são tomados como circulares e *multirefenciais*, tal como sugere Ardoino (1992), na medida em que as perspetivas a que se recorre não são apenas heterogéneas, mas frequentemente contraditórias. A este propósito, as aulas do plano curricular do mestrado revelaram-se, depois de algum distanciamento, momentos ricos e férteis de partilha, numa lógica em que as experiências e saberes de cada estudante foram entendidos como uma mais-valia para todos os envolvidos, uma vez que o objetivo da reflexão educativa *“(…) incorpora sempre um projecto de transformação, que incide simultaneamente sobre as práticas e os jogos de intenção”* (Correia, 1996, p. 32).

Ora, também o mestrado se orientou no sentido da formação de profissionais que, segundo o mesmo autor, são *“dotados de uma capacidade de reflectirem na acção de se constituírem em investigadores no seu contexto prático”* (1996, p. 32). Neste sentido, cremos que os aparentes momentos de caos nos remeteram, mais tarde, para a ordem. Assumindo-se que, para tornar exequíveis os diferentes projetos de investigação

intenta-se renunciar aos saberes eruditos e de objetividade, dando ênfase aos saberes de todos, numa lógica sistémica, à subjetividade, ao processo de escuta, assumindo-se a complexidade das relações. O mestrado assumiu-se numa intenção formativa que se esforçou no sentido de assentar num trabalho da construção do sentido, pois não admitimos apenas que “*a formação pertence exclusivamente a quem se forma*” (Dominicié citado in Nóvoa 1988, p. 13), ainda que, corresponda às nossas convicções, também, pensamos na importância, quer dos apoios e influências exteriores, quer dos próprios contextos onde têm lugar.

A nível teórico, este trabalho pretende, de certa forma, traçar a genealogia da Escola a Tempo Inteiro, que será o mesmo que dizer percorremos o caminho legislativo até culminarmos neste **novo conceito de escola, o qual se encetou, com a publicação do Despacho n.º 16795/2005 de 3 de agosto e que depois se confirmou com o Despacho n.º 12591/2006, de 6 de junho**, da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues (MLR). Ao proceder ao levantamento e análise da legislação que a concerne, pretendeu-se discutir os aspetos decorrentes das diferentes relações que se criaram, bem como das implicações legislativas no Portugal globalizado de hoje. Trata-se, então de escutar e pôr ao de cima as eventuais mudanças que a Escola a Tempo Inteiro trouxe aos professores e aos alunos que a frequentam.

Naturalmente que a evolução social e o conseqüente processo de integração europeia a que Boaventura Sousa Santos caracteriza:

“... de uma forma política com uma produtividade variada. Em primeiro lugar, produz sinais inteligíveis e credíveis de uma melhor vida futura, tornando transitórias e, conseqüentemente, suportáveis as dificuldades e as carências actuais. Em segundo lugar, permite que o Estado tire partido de todos os benefícios decorrentes da integração, relegando eventuais custos para um futuro indeterminado. Em terceiro lugar, deslegitima qualquer especificidade do desenvolvimento nacional que não se enquadre nos actuais objectivos do Estado (por exemplo, o sector empresarial do Estado ou a pequena agricultura familiar), alegando que contrariam os padrões de desenvolvimento europeu, não sendo, por isso, politicamente defensáveis. Em quarto lugar, despolitiza o processo político, invocando a inevitabilidade técnica de determinadas medidas em nome das exigências de integração europeia” (1993, p.51), influenciou a emergência de políticas neste sentido.

Aliás, não só, mas também em nome desta integração (en)formam-se políticas e emergem novas realidades sociais, nomeadamente a Escola a Tempo Inteiro. Neste registo, ao analisar o caminho que culminou na Escola a Tempo Inteiro, pretende-se perceber que tipo de argumentação do discurso nos confirma se “*estamos perante discursos de reforma que fazem apelo à excelência, à eficácia e eficiência; à competitividade e outros aspectos do campo da racionalidade económica*”, como sugere Almerindo Janela Afonso (1998, p.116), na medida em que o aparecimento de relatórios propondo reformas de educação justificadas pelas necessidades da economia, parece ter vindo a levar a opinião pública a aceitar que a causa principal de deterioração das condições económicas e sociais é consequência da crise na educação (Fischer & Mandell, 1988), ou da falta dela. Com efeito, parece que refazer os laços sociais e melhorar as condições económicas se revelam como fundamentos fortes para que iniciativas deste tipo possam eclodir, no entanto, questionamo-nos se efetivamente assim acontece. Num segundo momento, procuramos dar conta da pertinência de realizar um estudo acerca da Escola a Tempo Inteiro, nomeadamente aferir as eventuais mudanças que este novo modelo acarretou, seja ao nível das alterações das práticas dos professores, seja ao nível do sucesso dos alunos. **Desta problematização em torno do objeto que se pretende estudar, impõem-se, naturalmente, a nossa questão central da investigação: Escola a tempo Inteiro: Que Mudanças?**

Por último, valeu a opinião que nos foi dada pelos professores do Agrupamento em estudo, para assim desenvolvermos um trabalho científico potenciador de desenvolver a nossa formação e espera-se também uma eventual mais-valia para o concelho onde se realizou.

O primeiro capítulo, **justificação do estudo**, divide-se em três pontos. O primeiro ponto; A Pertinência da investigação pretende fundamentar e/ou justificar a escolha da temática a investigar; O segundo ponto expõe a opção da investigação, dando conta da construção da problemática; O terceiro ponto, partindo da problemática dá conta dos objetivos que se pretendem com a realização do trabalho empírico.

No segundo capítulo, **Fundamentação Teórica**, apesar de não se tratar de um trabalho meramente descritivo sobre a escola, não podemos alhear-nos das opções feitas, devendo sustentá-las teoricamente. Assim, a resenha histórica elaborada expõe os marcos mais importantes nos seus avanços e retrocessos e o levantamento da legislação

existente desde 1996, evidência o caminho que, paulatinamente, se percorreu até chegar aquilo que, hoje designamos de Escola Para Todos.

Ora, tendo em conta as transformações societais que vimos sofrendo, com o terceiro capítulo, **O contexto Global** visa-se perceber os padrões implícitos de significações que estão subjacentes às estruturas simbólicas e aos determinantes contextuais do significado (Codd, 1988, p.8). Trata-se de transformações ideológicas que têm sido construídas no seio de um contexto político particular e num contexto histórico, que se entende como um contexto de globalização, o qual se tenta definir segundo autores como Giddens ou Boaventura Sousa Santos. Neste sentido, pretende-se uma leitura emergente dos discursos educativos, ou seja, o que advém destes discursos que justifique inscrevê-los numa resenha sobre as reformas educativas.

O quarto capítulo, Pisos trilhados: as sagacidades e perspicácias do percurso metodológico, descreve o modo como tornamos exequível uma investigação científica que intenta contribuir para a produção do conhecimento, não obstante os obstáculos com que se confrontam as ciências sociais neste domínio e mais concretamente as ciências da educação, mais ainda ao considerar que o pensamento não é uma entidade anterior ao discurso, como nos diz Jobert:

“ (...) se as ‘maneiras de pensar’ estão numa espécie de consubstanciação com as ‘maneiras de dizer’ e se tem como provável a existência de uma relação entre estas e as ‘maneiras de fazer’, não é indiferente que se interrogue o tipo de linguagem com a qual se torna possível pensar e falar sobre educação.” (Jobert, 2000, p. 2).

Pretende-se dar a conhecer o caminho percorrido neste processo de investigação, ou seja, como tudo deve ser justificado situamo-nos num paradigma de investigação quantitativa e qualitativa por este nos parecer o mais adequado e coerente com os objetivos propostos. Desta forma, apresentamos as opções metodológicas, os procedimentos encetados, bem como damos conta dos instrumentos mobilizados para a recolha dos dados. Naturalmente que, imediatamente a seguir se apresentam os resultados obtidos e a sua discussão balizados nos pressupostos teóricos que sustentam esta dissertação.

No quinto, e último capítulo, ainda que não se pretenda conclusivo apresentem-se os aspetos considerados mais relevantes e propiciadores de uma eventual “*controvérsia*” que no dizer de Correia (1996) enriquece o debate e os não consensos. Reconhecendo

esta oposição como fonte de riqueza corroboramos a tese de Popper (1995) de que todas as aprendizagens são ativas, na medida em que correspondem a situações de processamento de informação, a que a experiência anterior dá sentido e que permite continuar a elaboração de teorias, ou seja, de visões do mundo. Neste registo, esperamos, então deixar algumas “pistas” para futuras e complementares investigações.

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do Distrito de Bragança.”

Capítulo I

Justificação do estudo.

*«Vemos o envolvimento dos pais como forma de
aprofundar a sociedade democrática.»*

Don Davies, 1989

1-A pertinência da investigação

Tal como sugere Terrasêca, (2002), embora a propósito da avaliação, o campo teórico da escola e da educação, também está habitado por um aumento terminológico que, ao invés de facilitar e tornar fluida a comunicação, antes provoca ruído, cria desentendimentos e obstaculiza o trabalho de quem realiza as investigações. Assim, aspira-se, se possível, contribuir para a fluidez desta comunicação, de forma a potenciar o desenvolvimento de trabalhos de investigação no domínio das Ciências da Educação, nomeadamente na área da Escola a Tempo Inteiro, sobretudo pelo facto de parecer que toda a gente ao falar desta nova abordagem da escola, já tudo se sabe sobre esta matéria.

Ambicionamos realizar um trabalho diferente da ação-ação, uma vez que se entende que só um trabalho englobante nos facultaria uma visão mais holística da realidade, permitindo uma releitura das “coisas” e uma reelaboração da investigação.

Num Primeiro momento, como professora do 1.º CEB, já com alguns anos de experiência, temos vindo a confrontar-nos com diferentes organizações das escolas, seja ao nível das sucessivas reorganizações curriculares implementadas, seja ao nível da gestão das escolas, seja ainda ao nível da autonomia e mais recentemente a implementação da Escola a Tempo Inteiro. Consequentemente, enquanto profissional aprez-nos aprofundar estas questões porque se entende que quanto maior conhecimento se tem do contexto maior probabilidades se terão de, nele, intervirmos positivamente.

Pessoalmente, enquanto, mulher, mãe e cidadã também se nutre, por esta temática, um enorme interesse, na medida em que sentimos que devemos ter um papel de participação ativa com a escola, preferencialmente de uma forma informada.

Nestes pressupostos, assumimos que a intencionalidade em realizar este trabalho de investigação se prende com questões de interesse profissional, académico e de ordem pessoal, ou seja, foram estas questões inextricáveis que nos moveram para este trabalho.

1.2-Objeto de investigação: a construção de uma problemática

Ressalvamos que, ao ter como foco de análise e objeto deste estudo “**A Escola a tempo Inteiro que Mudanças?**” não deixamos de encarar que a construção do objeto em estudo se fez gradual e paulatinamente. Isto é, tal como Azevedo entendemos que a construção do objeto de investigação só é fazível, ao longo de um processo,

“onde não é de todo possível saltar fases e através dos diferentes sentidos e significações, ou seja, numa perspectiva sistémica que considera imprescindível o perceber e o refletir sobre a perspectiva e o sentir de diferentes visões, esboçando o objecto de investigação no cruzamento de várias fontes, mantendo, sempre que possível, a vigilância face ao eventual aparecimento de juízos de valor” (2009, p. 35).

Ora, esta construção e reconstrução do objeto de estudo passou essencialmente por pequenos grandes passos que se foram efetivando. Num primeiro momento, na vontade de trabalharmos as questões inerentes à Escola a Tempo Inteiro, depois na vontade de trazermos este estudo para o domínio das Ciências da Educação e depois, ainda, porque ao estar-se, profissionalmente ligada ao 1º CEB emergiu com naturalidade que este se realizasse neste ciclo de ensino.

Ao nível do enquadramento teórico, ambicionamos compreender o percurso da escola nos últimos anos, uma vez que se têm vindo a assistir a diferentes reformas educativas, ou seja, quer ao nível organizacional quer ao nível da reorganização curricular. Naturalmente que se torna, então de crucial importância perceber como tem evoluído a escola em Portugal e concomitantemente compreender a (s) forma (s) como ela tem sido encarada ao longo dos tempos. Para tal, não só se tornou necessário analisar a legislação que, de certa forma, culminou nesta organização de Escola a Tempo Inteiro, como também dar conta dos apontamentos educativos dos últimos anos. Comumente, sabemos que nada acontece por acaso. No que concerne o conceito de Escola a Tempo Inteiro parece que a sua eclosão se fundamenta no paradigma da necessidade de uma educação para todos, pois como conceptualiza Formosinho nem todos temos a mesma igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo. Nas suas palavras:

“ (...) os indivíduos chegam à escola em condições intelectuais desiguais – porque tiveram uma educogenia familiar diferente; porque tiveram condições culturais e ambientes diferentes; porque têm estatutos socioeconómicos diferentes; porque uns vivem numa cidade e outros numa aldeia; uns têm televisão e leem jornal e outros não (...)” (1998, p. 179).

Nestes pressupostos, questionamo-nos se ao ajustarem-se os tempos de prolongamento das crianças nos estabelecimentos de ensino, se pretende dar uma resposta funcional às necessidades das famílias ou se se pretende garantir que estes (novos) tempos sejam muito enriquecedores e propícios à promoção da igualdade de oportunidades, permitindo, àqueles que não tiveram possibilidades, usufruir de novas e diversificadas atividades pedagógicas de enriquecimento extracurricular. De certa forma, interrogamo-nos se as mudanças emergentes serão estruturantes ou funcionais, ou seja, importa refletir se com o fecho das escolas nas aldeias e com aparecimento do Centro Escolar, as práticas educativas dos professores se alteraram; se houve mudanças ao nível do rendimento escolar dos alunos e aferir como se sentem hoje os professores na escola.

1.3-Objetivos: o que se pode verificar para além de ...

Com este estudo visa-se essencialmente perceber se o novo paradigma organizacional da escola - **Escola a Tempo Inteiro** - trouxe mudanças no quotidiano da vida escolar e se sim a que níveis.

Em termos de objetivos específicos, e atendendo a que *“não podemos deixar de considerar que o contexto socio-histórico, político e cultural constitui um quadro interpretativo a ter em conta na determinação desse sentido”* (Matos, 2007, p. 27) pretende-se:

- 1- Refletir se com o fecho das escolas nas aldeias e com aparecimento do Centro Escolar (CE), as práticas educativas dos professores se alteraram;**

- 2- Refletir e analisar se houve mudanças ao nível do rendimento escolar dos alunos;**

- 3- Aferir como se sentem hoje os professores na escola;**

Na sequência destas preocupações, os objetivos centrais da nossa pesquisa pretendem demonstrar e compreender:

- Caraterizar o CE;
- Aferir a eventual alteração das práticas pedagógicas dos professores;
- Perceber se os professores passam, hoje, mais tempo na escola;
- Compreender como se organizam as atividades no CE;
- Identificar, se na opinião dos professores, o CE potencia melhores resultados escolares aos alunos;
- Perceber como os professoras (es) se sentem hoje na escola;
- Identificar se o CE estimula ao convívio à partilha e camaradagem de toda a comunidade educativa;
- Compreender se o CE potencia o trabalho comunitário e a interdisciplinaridade.

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do Distrito de Bragança.”

Capítulo II

As várias (in) decisões para a concretização de uma fundamentação teórica: enquadramento da componente empírica do estudo.

“Uma educação que possibilita ao homem a discussão da sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloca em diálogo constante com o outro. Que o predispõe a constante revisões. A análise crítica de seus “Olhados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que identifique com métodos e processos Científicos”.

(Paulo Freire, 1975)

2.1- Evolução do conceito de escola em Portugal

Com o advento da Modernidade tem-se vindo a assistir e a consentir constantes transformações, das quais não são exceção os discursos científicos, os quais também tem sido objeto de profundas alterações. Naturalmente que, o abandono dos referenciais metafísicos e a crença na universalidade, trouxe profundas mutações à sociedade, à qual emergem novas necessidades, a diferentes níveis, mas particularmente na crença de que a escola poderia transformar o mundo. A sua emergência teve origem, segundo Trindade, na conjugação de um conjunto de acontecimentos e de factos históricos, políticos e culturais, que se justificam pelo *“reconhecimento do papel decisivo que a instituição escolar poderia assumir no âmbito do processo de unificação cultural e nacional”* (2004, p. 7). Neste pressuposto, ocorre uma rutura civilizacional, pois rompe-se com a importância atribuída ao poder teocrático (emanação divina) para se afirmar a importância da existência do indivíduo e da sua emancipação na sociedade, bem como a sua capacidade para intervir ativa e unicamente. Neste registo, e ainda na ótica do mesmo autor, sendo a escola uma instituição da modernidade, foi idealizada para contribuir para que o indivíduo se sentisse indivíduo, e que utilizasse a razão como garantia de acesso ao *“saber verdadeiro, e de organizar o mundo e a vida de forma racional perfeita”* (2004, p. 8).

A instituição escolar relaciona-se, ainda com a emergência dos Estados-nação, cuja ideia pressupõe um movimento de homogeneização cultural, isto é, vamos todos falar a mesma língua, pensar da mesma maneira, ter os mesmos mitos e dogmas. Terá, então, sido em torno destes enfoques que se constitui uma nação onde a escola detém um papel notável, como foi o exemplo decisivo da universalização social da escrita no séc. XIX. Desta maneira, explica-se o movimento de escolarização fundamental para a difusão das questões relacionadas com a modernidade, como o progresso. Face ao anteriormente exposto, torna-se importante circunscrever as diferenças entre o projeto escolar tradicional e o projeto escolar da modernidade. No primeiro, a educação era realizada com base em constrangimentos, no costume, nas **meta-narrativas religiosas**. No segundo valorizava-se o indivíduo. O Estado surgia, assim, como administrador do bem comum e a razão aparecia como um instrumento de emancipação, tal como Rousseau a definiu na sua obra *“o Contrato Social”* (Trindade, 2004).

Conforme já referimos, a escola é uma Instituição da Modernidade e apela para esta forma de conceber o mundo. Há um conjunto de princípios e valores que não são definidos pelos atores sociais. É algo que passa de geração em geração, que constitui um património cultural. Há atores sociais que, através da sua profissionalização constroem um conjunto de subjetividades específicas, transformando, conseqüentemente, esses valores.

Os discursos didáticos, segundo Trindade (2004, p. 23), ocupam um papel preponderante enquanto instrumentos de operacionalização do projeto de intervenção educativa, inaugurado pelo modelo de educação escolar. Assim, e na **primeira geração dos discursos sobre educação – séc. VII e XVIII** – havia a afirmação explícita da dimensão ética e política dos discursos educativos; na **segunda geração dos discursos educativos é referido** que o discurso, por ser **filosófico**, tem que ser abandonado. A ênfase recai, portanto, na racionalidade científica, uma vez que se deseja a construção da cientificidade em educação, que será o mesmo que dizer, definir as intervenções educativas em torno de um registo de certezas (Trindade, 2004, pp. 31-33). Este pressuposto pode levar a que a educação seja mais um meio de regulação do que de emancipação, pois “*o paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação*” (Santos, 1995, p. 57).

Se os discursos foram alvo de transformações profundas, corroboramos Ciscar *et Uria*, referenciados por Costa (1996), que ao longo dos tempos, também a escola, enquanto instituição, sofreu alterações. Inicialmente, era tida como instituição família e como instituição militar, posteriormente como instituição religiosa, para mais tarde se transformar em instituição estatal (1996, p. 9). Também a relação pedagógica sofreu profundas alterações, pois, se durante muito tempo não era colocada em causa devido à sua dimensão mágica, onde as regras e princípios estavam acima de tudo e de todos, ao longo da estruturação e afirmação da escola tudo se foi transformando. Segundo Correia (1998), em Portugal, o processo de “secularização” da escola iniciou-se com Marquês de Pombal quando expulsou os Jesuítas em 1749, e com a conseqüente reorganização escolar, isto é, passou-se de uma escola dominada pela igreja para a escola pública e laica. Até então o ensino encontrava-se, em grande parte, nas mãos dos Jesuítas. Realçamos que na Europa Ocidental (caso de Portugal), a igreja deteve o monopólio das

escolas, sendo apenas a partir da Revolução Francesa, do liberalismo e da Revolução Industrial, que a educação se converteu num assunto de Estado.

Face aos inúmeros constrangimentos que o modelo de educação escolar traduziu, emergiram, segundo Trindade (2004), um conjunto de zonas de consenso acerca da construção de uma perspetiva crítica relativa àquele modelo e que são:

- “A denúncia da Escola Tradicional e das limitações da instrução como estratégia pedagógica, correlativa à afirmação de uma escola que deverá promover metodologias activas capazes de suscitar a participação e a actividade de crianças no âmbito do seu processo de aprendizagem; a denúncia do magiscentrismo correlativa à valorização da actividade dos alunos, bem como dos seus interesses e necessidades, enquanto condições necessárias à sua aprendizagem e formação; a denúncia da insularidade da Escola face ao meio envolvente, correlativa à valorização da necessidade da Escola se afirmar como um espaço que deverá valorizar o vivido das crianças, enquanto condição da sua aprendizagem e formação” (pp. 58-59).

Foi no séc. XVIII que, para concretizarem os propósitos de mudança que se impunham na perspetiva crítica ao Modelo Escolar, os autores que marcaram o Movimento da Educação Nova defendiam a centralidade da criança na educação. Nesta ótica, foram vários os autores, dos quais são exemplo *Ferrière* e *Claparède*, que elegem *Rousseau* como figura tutelar do movimento pedagógico quando no livro “*Emile*” protagonizou e descobriu o valor da juventude. Também, na linha de *Rousseau*, *Montessori*¹ conceptualiza que a criança é potencialmente capaz de cumprir os desígnios da vida, desde que não a impeçam de fazer. Serve-se do sensualismo associacionista, colocando material cientificamente aperfeiçoado à disposição da criança, num ambiente revelador, para que neste universo ela possa, pelo seu espírito absorvente, percorrer os vários períodos sensíveis do seu desenvolvimento (Trindade, 2004).

Na senda de Costa (1996), *Dewey* marcou o desenvolvimento de uma conceção democrática da escola que prepara para a vida em sociedade; sendo a escola o local

¹ Maria Montessori - médica e educadora, nasceu na Itália, em 1870 e morreu em 1952, na Holanda. O Método Montessori foi um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação, tendo, como principal objetivo, as atividades motoras e sensoriais. Exponente do movimento da Escola Nova, em função da sua pedagogia construiu-se, pela primeira vez, na história da educação, um ambiente escolar (a Casa dei Bambini) com objetos pequenos para que a criança tivesse pleno domínio deles: mesas, cadeiras, estantes, etc. Com tais materiais concretos, Maria Montessori conseguia fazer com que crianças, pelo tato e pela pressão, pudessem distinguir as formas dos objetos, espaços e ruídos.

onde essa preparação decorre. Ele parte da ocupação da criança como fonte do conhecimento, numa perspetiva pragmatista, para afirmar o *lean by doing*². Em Portugal um seguidor ilustre desta perspetiva foi António Sérgio que escreveu sobre o seu projeto de criação de “*municípios escolares*”, isto é, as preocupações básicas não eram de tipo organizacional e administrativo mas, predominantemente, pedagógicas (Costa, 1996, p. 63).

Em síntese o “*Movimento da Educação Nova traduziu-se na afirmação do papel estratégico da Psicologia como instrumento propulsor da transformação do modelo de educação escolar, a denúncia e a recusa da escola Tradicional e a afirmação da centralidade da criança no seio da Escola Nova*” (Trindade 2004, p.101), remetendo-nos para um universo educativo em que a escola não conseguiu escapar aos desafios e complexidades decorrentes da Modernidade. A breve descrição da história da Educação aqui apresentada parece-nos de extrema importância para o foco do estudo realizado, pois a escola, enquanto instituição inserida na sociedade, parece não ter acompanhado no mesmo ritmo as mudanças de paradigma que ao longo da história da educação se têm verificado. Concomitantemente, as transformações civilizacionais não são reveladoras dessa importância na forma de pensar a escola, nomeadamente no que concerne aos papéis atribuídos quer por professores (as) e alunos (as), os quais são cada vez mais questionados numa sociedade, na qual se que reclama a todos uma pluralidade de papéis.

² John Dewey incentivou a prática educativa de “learn by doing”, aprender fazendo, colocando o carácter insubstituível da experiência no centro do processo educativo, inculcando à escola a função de possibilitar que a criança, ao experimentar e concluir sobre o resultado da sua experiência, proceda a um questionamento permanente.

2.2- O conceito de educação

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1975)

O conceito de educação não é linear. Na aceção de Trindade (2004, p. 23), o universo da educação escolar, ao invés dos discursos de 1.^a e 2.^a geração é muito complexo. Pelo contrário, os discursos de 3.^a geração estão marcados pela educação formal e pela não formal distanciando-se da racionalidade positivista para dar lugar a uma racionalidade crítica emergente.

As experiências da vida em que cada indivíduo se envolve determinam a possibilidade de cada um aprender. Contudo, verifica-se a necessidade de utilizar uma tecnologia capaz de assegurar o ato de ensinar, vinculada num currículo que é por si só prescritivo, o que naturalmente orienta para que a hegemonia seja claramente o modelo escolar. Neste registo, corroboramos Leite (2006) quando diz que “*um currículo que não tem em conta as situações concretas onde vai ser desenvolvido, e ao ser configurado em função de um aluno virtual e não de alunos (as) reais*”, implica um trabalho colaborativo e de equipa por parte dos professores (as) no sentido de “*romper com o individualismo e com a lógica monodisciplinar característica dos processos de ensinar e de fazer aprender*” (p. 72).

Aprender não é pois adquirir conhecimento, é também a tomada de consciência de si e da relação com o contexto decorrente da necessidade de agir e de responder às necessidades com a construção de projetos, pois esta é uma forma de crescer. Por isso, continuam atuais as palavras de Freire (1975, p. 79) quando refere que “*ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa sozinho*” e que serviram de prólogo a este ponto do trabalho.

Os discursos de 3.^a geração constituíram-se como instrumentos de interpelação do universo escolar, podendo revelar algumas das suas contradições, dos seus *não-ditos* e mesmo até de algumas possibilidades educativas que até aqui têm vindo a permanecer como irrefutáveis.

Por exemplo, apesar da igualdade de acesso ser anunciada nos discursos educativos, essa igualdade pode revestir-se apenas de uma capa retórica que encobre o essencial

durante o período escolar, pois existem influências determinantes do sucesso ou do insucesso, nomeadamente o ambiente familiar (Coleman, 1968). Ora, partilhamos da ideia de que a igualdade de sucesso só poderia ser alcançada se todas as influências extraescolares divergentes desaparecessem. Na impossibilidade de concretização deste cenário, torna-se importante, por um lado, desmistificar a conceção da escola pública entendida enquanto instituição de excelência que se organiza numa perspetiva de igualdade de oportunidades, mais universal e, por outro lado, organizada em torno de uma perspetiva, mais local, meritocrática e de competitividade, em que os professores (as) têm que conviver de forma a gerir e mediar estas realidades tão antagónicas associadas a uma diversificação de valores. Há claramente a separação do “mundo objetivo”, alicerçado e configurado nas instituições e os modos como o trabalho destes profissionais é organizado, o “mundo vivido”. O modelo parece já não ser vocacional, porque há uma emergência de organizações complexas e abertas ao seu desenvolvimento. Associada a esta vivência com que os professores (as) são confrontados no seu quotidiano profissional, acresce uma realidade que não é menos preocupante, ou seja, cada vez mais o Estado delega nas instituições e nos atores sociais a resolução dos problemas, talvez para se desresponsabilizar do seu papel de Estado educador. Neste sentido, são atribuídas à escola todas as responsabilidades que não se conseguem concretizar e que são plasmadas no discurso de Teodoro (1995) quando refere que :

“ (...) o poder de promover o desenvolvimento científico, social, cultural e económico, de promover a ascensão social dos melhores, de promover a justiça social e a igualdade. Popkewitz tem uma expressão muito feliz: na escola convergem os sonhos milenares da sociedade. O professor torna-se uma espécie de criado, ou empregada doméstica, para todos os serviços (...)”(<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>).

Neste registo, é necessário reinventar o modo como tradicionalmente esta se tem vindo a relacionar com o conhecimento, equacionar novas formas de acesso e organização do conhecimento, estratégias inovadoras de aprendizagem em ambientes formais e informais. Desta forma, as novas funções dos professores (as) remetem-nos para a importância de proporcionar aos alunos os significados da cultura das ciências, das artes, através das situações cognitivas promovidas e por si organizadas. Ou seja, impõe-

-se uma maior flexibilização e diferenciação curricular que será o mesmo que dizer, nas palavras de Roldão (1999):

“ (...) estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (p. 53);

No entanto, apesar das grandes mutações que não param de acontecer, cremos que quando nos referimos à educação, cada um de nós refere-se-lhe sempre como ao ato de educar e melhorar as capacidades do ser humano. Remetendo para o pensamento de Paulo Freire a Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. O mesmo autor também nos refere que Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Assim sendo, a educação adquire-se a partir do momento que nascemos, ou seja, a educação como sociabilização é praticada nos espaços de convivência social, onde a criança começa adaptar-se à sociedade e ao grupo social que pertence. (Freire, 1975).

2.3- O papel dos professores

Os professores (as) do 1.º CEB têm um papel determinante na formação dos seus alunos tanto nas atitudes positivas como negativas, eles são vistos como um líder, sendo que no que concerne o estudo do aluno, o professor deve acompanhá-lo e orientá-lo, para que produzam a sua curiosidade e a sua autonomia. Conforme refere Delors (1996) mobilizado por Silva (2011) os professores *“devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (p. 12).*

A sociedade em pleno século XXI, é assinalada por uma época de mudanças rápidas. Mudanças essas sociais, culturais, sócio-econômicas, padrões e valores, que implicam obrigatoriamente a uma re-adaptação das pessoas a tantas mudanças.

As mudanças sociais têm sido tão rápidas, logo o professor ao vivenciar essas mudanças, não raras vezes, tem algumas dificuldades de adaptação, na medida em que tudo muda, muito rapidamente. À partida exigem-se reformas constantes para que o ensino praticamente seja perito de qualidade sobre os valores a ter em conta nas escolas do amanhã, testando-os com os valores de hoje. Conforme refere Silva (2011, p. 13), *“nunca tanta emergência os professores tiveram a necessidade de repensar o modelo pedagógico, à luz das novas formas de ensinar e aprender, associadas à complexidade crescente da sociedade”*. Ou seja, hoje são, também diferentes os desafios com que, diariamente os professores se debatem e confrontam no exercício da sua prática pedagógica.

Nestes pressupostos, Day (2001), referenciado por Mesquita (2011) apresenta a visão *“sobre os valores a ter em conta nas escolas do amanhã, confrontando-os com os valores que se verificam hoje” (p. 29)*. Este autor contextualiza cinco áreas-chave no contexto da liderança da escola, as quais remetem para o ensino/aprendizagem em sala de aula *“onde se reconhece que a aprendizagem é complexa e não linear e onde os professores e alunos são aprendentes e líderes (2011, p. 30)*. Anuímos com o autor quando diz que os professores e alunos são aprendentes neste século XXI e que o professor é um orientador para os seus alunos. Assim sendo, parece-nos que hoje nos situamos nos valores do amanhã conforme sintetiza Patterson, mobilizado por Mesquita (2011), no quadro que a seguir se apresenta:

Valores	De hoje	De amanhã
Abertura à participação	Ouve e obedece	Participa ativamente nas discussões e decisões
Abertura à diversidade	Ajusta-se às perspetivas existentes	Valoriza na decisão a reflexão sobre o pensamento de si e dos outros
Abertura ao conflito	Valoriza-se um clima de harmonia de grupo e de felicidade	Valoriza o erro para construir conhecimentos
Abertura à reflexão	Valoriza-se o poder de decisão (decisões firmes)	Valoriza a resolução de conflitos de uma forma saudável conducentes a soluções válidas para assuntos complexos
Abertura aos erros	Valoriza-se a eficiência sem erro	Valoriza as diferentes perspetivas para a tomada de decisões

Quadro 1 - Os valores de hoje e amanhã em cinco áreas-chave segundo Patterson (Mesquita, 2011, p. 30)

Como podemos verificar no quadro em epígrafe a exigência do amanhã está no refletir nos prováveis efeitos que o conservadorismo pode mostrar na evolução de atitudes e capacidades, nas eventualidades educativas que essa evolução oferece, ou seja, pode oferecer aos professores e alunos. Através da educação alcançada, provoca a capacidade de compreensão e adaptação dos professores, à grande diversidade humana e às novas tecnologias da comunicação e da informação, a partir daí construir novos saberes vocacionados a uma grande compreensão social. Desta forma, a educação rejeita um olhar centrado na transmissão de conhecimentos, obrigando os professores a desafios mais ambiciosos.

O ato do professor parece desenvolver-se em volta de um currículo que prevê um papel ativo dentro e fora da escola. Assim, cremos que os professores se assumem como mediadores entre aquilo que são obrigados a ensinar e aquilo que fazem na sala de aula. Ou que, por seu lado, os professores, não são só intermediários do conhecimento mas também conselheiros da aprendizagem (Mesquita, 2011).

A este propósito, comungamos Dday (2001) enfatiza que o segredo do processo de aprendizagem não está no deixar informação fatural, como um mero especialista de conteúdos, mas ao dever de fomentar a curiosidade do aluno ajudando-o a descobrir e

construir respostas divergentes, mas corretas, para a mesma situação problemática. Assim, a compreensão sobrepõe-se ao conhecimento de forma a valorizar o desenvolvimento da personalidade do aluno.

Partilhamos a aceção de Campos (2003) ao sugerir que, as mudanças previsíveis ou desejáveis na educação escolar direcionam-se no sentido de redefinir o papel do professor como:

- *“um profissional, e não como um funcionário ou técnico;*
- *um profissional do ensino, e não do trabalho social em grupo;*
- *um profissional de um ensino com novos objetos e modos de organização”* (p. 41).

Entendemos, tal como o autor, que deve desaparecer a conceção principal do professor como função de transmissor do saber. Consequentemente, nesta ótica, a formação de professores tem que assegurar que os futuros docentes saibam como ensinar os conteúdos curriculares do ciclo em que as crianças se encontram, recuar ao ciclo anterior quando necessário e perspetivar a sequencialidade para o ciclo seguinte, de maneira a manter a continuidade e articulação dos diferentes ciclos.

Julgamos que a formação proposta pelo diploma de habilitações para a docência no âmbito de Bolonha, deve reconhecer que ser professor no século XXI, implica conhecer o aluno o que se vai ensinar, a sua didática e conhecer também, o currículo onde ele se insere, para além de saber como os alunos aprendem (Campos, 2003).

Ora, neste sentido e ainda na senda do mesmo autor, a formação de professores e educadores para a sociedade atual exige um repensar do papel docente. Essa reflexão deve ser feita em função de uma ação pedagógica inscrita na imprevisibilidade e na insegurança, na diversidade da população escolar e na necessidade de preparar desde os primeiros anos, cidadãos de corpo inteiro.

Para a concretização do pressuposto anterior e considerando a complexidade da profissão docente, o Ministério da Educação (ME) entendeu o mestrado como habilitação profissional para ingressar na carreira docente, independentemente do nível de ensino em que se for exercer. Não obstante a formação inicial, as mudanças sociais, hoje em curso, requerem um professor que se relacione de outro modo com o currículo, que faça a gestão do currículo, que passe de executor a decisor e gestor do

currículo, que exerça a atividade que lhe é própria, isto é, fazer aprender, ou seja, um professor que exerça, a nível, das decisões, um conjunto de mediações (Roldão, 1999). De certa forma, vai de encontro com Mesquita-Pires (2007) quando refere, embora a propósito do educador de infância, que o professor tem que “*gerir o currículo numa dimensão mais abrangente*”, impondo, desta forma, que “*o esforço de reflexão pré e pós-activa se torne mais evidente*” (p. 141), isto é, que seja mais do que um simples transmissor do conhecimento.

2.4-Apontamentos educativos dos últimos anos

Com a revolução de Abril de 1974 as reformas educativas, em curso, foram suspensas, tendo sido retomadas, ainda nos anos setenta, a nível do ensino secundário, nomeadamente no que concerne aos processos de unificação das diferentes vias. Aquando do 25 de Abril já eram visíveis os efeitos das reformas de Veiga Simão no sistema de ensino português, não obstante com esta revolução foram-se sofrendo alguns atrasos. Por exemplo, Veiga Simão já havia referenciado a Educação Pré-escolar para crianças dos 3 aos 6 anos, contudo só em **1977, com a Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, foi criado o “Sistema Público de Educação Pré-escolar”**.

Entre outros normativos legais, salientam-se as seguintes publicações, que nos parecem pertinentes para a genealogia/nascimento dos CE:

- **Lei n. 46/86**, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabeleceu o quadro geral em que se organiza e estrutura o atual sistema educativo.
- **Dec.Lei n.º286/89**, de 26/8 no diploma que determinou a reforma curricular.
- **Decreto-lei n. 344/89**, que regulamenta o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua de Professores e Educadores de Infância.
- Estatuto da Carreira Docente, decreto-lei n. **139-A/90**.
- Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores, decreto-lei n. **249/92**, de 9 de Novembro.
- Decreto-lei **nº 274/94**, de 28 de Outubro, que altera o decreto-lei nº 249/92, de 9 de Novembro.
- Decreto-lei nº **207/96**, de 2 de Novembro, estabelece regras para a formação contínua que continuam a insistir na lógica da formação centrada nos problemas reais.
- Despacho **4848/97**, de 30 de Julho que implementa O projeto designado por “gestão flexível do currículo”, que no final dos anos 90 do século XX apontavam para processos de autonomia, de territorialização e de gestão curricular local.
- Decreto-lei **nº 115-A/98**, de 4 de Maio, que definiu o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e dos agrupamentos de escolas.

- Despacho n° **9590/99**, de 14 de Maio, despacho que incentiva as escolas a envolverem-se neste processo de recontextualização do currículo nacional apontou para a possibilidade de cada escola organizar e gerir, autonomamente, o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos e no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.
- Decreto-lei n° **6/2001**, de 18 de Janeiro que define a reorganização curricular do ensino básico
- Decreto-lei n° **7/2001**, 18 de Janeiro que define a revisão curricular do ensino secundário pelo, entretanto apenas concretizada em 2003.
- Despacho **16795/05** de 3 de Agosto de 2005 que estabeleceu regras para o horário de funcionamento das escolas do pré-escolar e do 1º ciclo.
- Despacho **12591/06** de 16 de Junho de 2006 que preconiza o conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI).

Em Portugal, cada equipa ministerial, tem tido por hábito introduzir medidas justificadas na intenção de resolverem os problemas que vão sendo apontados no sistema educativo, quer por organismos internacionais, quer por grupos diversos da sociedade civil portuguesa. Parece que estas medidas têm tido poucas consequências pelo modo como são interrompidas e pelos movimentos de Contra-Reforma que as sucedem quando as equipas governamentais são substituídas. Ou seja, ao serem anunciadas como capazes de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos a comunidade escolar fica familiarizada com expressões que, de tão utilizadas, podem acabar por perderem o sentido que lhes devia ser atribuído, o que, não raras vezes, tem correspondido ao que Pacheco (2003) designou por “*slogans, por vezes carregados de um forte valor publicitário, de pretensas reformas*” (pp. 54-55).

Ora, balizados nestes pressupostos, apraz-nos recordar a proposta feita no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI quando “*insiste em recordar que demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo*”

espírito, nem para pôr todos os actores à altura de nela participarem” (Delors e al., 1996, p. 24).

Em jeito de síntese, segundo Carlinda Leite (2003), **nos anos 80** – que corresponderam ao que na aceção de Stoer (1986) equivalem ao período de normalização – viveram-se políticas que se traduziram, na institucionalização de uma reforma curricular de “*separação entre a teoria e a prática, entre os decisores e os executores*” e que recorreu a “*processos de planificação detalhada das acções para que, posteriormente, se controlassem os processos do seu desenvolvimento*” (p. 75), isto é, assistiram-se a políticas apoiadas em estratégias *top-down*³.

Nos anos 90 ocorreu um movimento que pretendia implicar as escolas e os seus professores na identificação das características que contivessem os problemas a enfrentar e, em função desses elementos, e através de redes de envolvimento local, esboçarem planos estratégicos para a sua ação. Tratou-se de um período em que se aprofundou o debate sobre práticas de educação face à diversidade cultural, bem como se produziu uma ampla reflexão sobre os currículos dos ensinos básico e secundário e a partir da qual se instituiu o projeto de “*gestão flexível do currículo*”, ou seja, o período em que se apontou, conforme conceptualiza Leite (2006), para:

“*novas conceções de educação, de currículo e de exercício profissional docente, que se veiculou um discurso de autonomia e se decretou a sua institucionalização, que se proclamou a importância da formação contínua de professores no quadro de processos centrados nas escolas e nas realidades que as caracterizam, e isto apenas para mencionar algumas das medidas da época e dos aspetos para que apontaram*” (p. 69).

De certa forma, podemos inferir que a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), foi singularmente propícia à introdução de grandes mudanças no sistema educativo e que, conseqüentemente, culminaram naquilo que hoje se designa Escola a Tempo Inteiro (ETI) plasmada no Despacho 12591/06 de 16 de Junho de 2006.

Num estudo sobre as políticas educativas em Portugal, Afonso (1998) concluiu que, apesar de se encontrarem vetores do gerencialismo neoliberal ao nível mais geral da

³ Em português de “Cima para baixo”- centrada na identificação de um conjunto de variáveis formuladas a partir da decisão política da autoridade governamental central, procurando responder questões como: o grau de alcance dos objetivos da política; o equacionamento dos impactos e os objetivos; os principais fatores que afetam o impacto e a própria política e as reformulações obtidas ao longo do tempo.

definição das políticas públicas, eles não se traduziram de forma tão clara em termos de orientações concretas para a gestão das escolas. Consideramos, por isso e tal como o autor, que não é possível falar, no caso do nosso país, de uma valorização mais do que retórica da ideologia do mercado no domínio da educação pública, tratando-se, pois, de um neoliberalismo educacional mitigado. Talvez por isso, autores como António Nóvoa e Cristina Rodrigues, sugerem que a “*escola torna-se numa das primeiras instituições da globalização*” (Citado in Canário e Cabrito, 2005, p. 7), o que na nossa opinião poderá trazer aspetos positivos e aspetos negativos, para a concretização das aprendizagens.

2.5 - O fecho das pequenas escolas e o aparecimento do centro escolar (CE)

O conceito dos CE começa a ser gizado no Dec. Lei **172/91** de 10 de maio. Segundo este diploma entende-se por :

- **“Escola-** *estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário ou estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1º ciclo do ensino básico não integrado numa área escolar;*
- **Área Escolar** – *grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas (...)* “ (ponto 1 do art.º 3).

Pois até então a gestão escolar diferenciava-se pelos diferentes níveis de ensino (Pré-Escolar e 1º ciclo – Despacho 40/75 e escolas de 2º e 3º ciclo e secundário, independentemente das diferentes tipologias regulamentavam-se pelo Dec. Lei 766-A/76 de 24 de Outubro).

O Dec. Lei **172/91** de 10 de maio, apesar de testado em cerca de 50 escolas, não chegou a ser implementado (por falta de oportunidade/vontade política, pois conforme já referimos em pontos anteriores, em Portugal, apesar de se legislar nem sempre se conseguia implementar devido, por exemplo às mudanças de governos).

Sete anos depois o Dec. Lei nº **115 – A/98** de 4 de maio refere, que “*a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação*” (Dec.Lei 115-A/98).

Para materializar estes pressupostos o presente diploma dá “*especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação*”, permitindo, ainda que “*sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas*”, de maneira a potenciar o desenvolvimento de “*estratégias de agrupamento de escolas*” (Dec.Lei 115-A/98).

Neste registo, este diploma parece favorecer “*a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades*”, apregoando que pretende “*ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática*” (Dec.Lei 115-A/98).

Ressalvamos, todavia, que já o **Dec. Lei 35/88**, de 4 de Fevereiro antecipava este cenário ao referir que “*sempre que uma escola deixar de ter frequência superior a dez alunos, será o funcionamento da mesma suspenso, salvo casos excepcionais, a fundamentar em despacho do director escolar*” (ponto 3 do Artº 64). De certa forma prevenia o isolamento das práticas pedagógicas dos professores, pois no dizer de Silva (2005) os educadores ao trabalharem sós “*veem agravadas as dificuldades de exercício profissional vividas pelos docentes numa época de transição para um novo milénio em que tantas expectativas sociais recaem sobre a escola*” (p. 137).

Ora, talvez pelas circunstâncias políticas e concomitantemente pela “*pressão*” dos pais que durante vários anos reclamaram a adoção de medidas socioeducativas e de lazer que se assumissem, simultaneamente, com uma função de acolhimento e de desenvolvimento pessoal, social e cultural, eclode o **despacho 12591/06** de 16 de Junho de 2006. O presente despacho preconiza como solução: o conceito de Escola a Tempo Inteiro.

No entanto, talvez para começar a preparar uma resposta a uma situação, vista pelas associações de pais e instituições de ensino, como assimétrica, de respostas sociais e de acesso, em igualdade de oportunidades, a um complemento educativo comprovadamente essencial ao desenvolvimento integral da criança, o Ministério de Educação exarou o **despacho 16795/2005** de 3 de Agosto de 2005 que estabeleceu regras para o horário de funcionamento das escolas do pré-escolar e do 1º ciclo mantendo-os, *obrigatoriamente, abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de actividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados*. Este conceito de “*Prolongamento de horário*” cuja organização foi atribuída ao *conselho executivo do agrupamento, no âmbito da sua competência e autonomia na gestão do pessoal docente e não docente*. Simultaneamente, o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º ano do primeiro ciclo do ensino básico público pretendeu,

também, através de comparticipação financeira, atribuir uma especial importância à iniciativa local, permitindo a construção de respostas diversificadas, em função de cada realidade. Atualmente, o fecho das pequenas Escolas tornou-se uma realidade e conseqüentemente emergiram os CE.

No caso do CE em estudo foi uma situação nova e atípica, pois não partiu da iniciativa da Administração Central. Partiu da visão estratégica de um autarca que, de certa forma, antecipa esta reorganização da rede Escolar. O facto de este autarca estar ligado a uma instituição educativa, deixa-nos inferir que a sua sensibilidade às questões do Ensino, talvez tenha sido potenciadora para a mediação deste processo com as freguesias, as quais o apoiaram desde o primeiro momento.

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do Distrito de Bragança.”

Capítulo III

O contexto social e político

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.
O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro e doce canto.
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.*

Luís de Camões, século

3.1 - O contexto da globalização

Anteriormente ao processo de Globalização a atenção dos sociólogos dirigia-se para as relações complexas entre os envolvimento locais e a interação à distância. Hoje, o distanciamento espaço-temporal é mais elevado e as relações entre as diferentes formas sociais e os acontecimentos, sejam estes locais ou distantes, tornam-se distendidas (Giddens, 2000). É neste processo, que a globalização concerne, já que os modos de conexão entre diferentes regiões se ligam em rede por toda a superfície da terra.

O Estado-nação é muito pequeno para os enormes problemas da vida e muito grande para os problemas sem importância. Assim, se por um lado as relações sociais se tornam distendidas, por outro, assiste-se a um aumento das pressões, por parte, da autonomia local e cultura regional (Giddens, 2000). Por seu lado, Boaventura Sousa Santos (1995), salienta duas intencionalidades, designando a primeira por falácia do determinismo e a segunda de falácia do desaparecimento do sul. A primeira enfatiza a ideia de que a globalização é um processo espontâneo, automático e irreversível que parece conseguir impor-se a quaisquer interferências externas. Esta pretende transformar as causas da globalização nos seus próprios efeitos. À segunda falácia subjaz a ideia que a globalização está a ter um impacto muito semelhante em todas as regiões do mundo e em todos os sectores de atividades. Assim, neste registo, a globalização desestruturou as hierarquias da economia mundial precedente, pois o mundo integra-se, hoje, numa economia global onde a distinção entre norte e sul deixou de fazer sentido, devido à multiplicidade das interdependências. Com a globalização, o mercado é induzido pelo mercado, porque a política da globalização assume que as instituições que forem mais rápidas a responder às exigências do meio ambiente organizacional e às exigências do mercado é que estão no “*bom caminho*”. Este caminho não alimentará as desigualdades, promovendo as forças da economia mundial? Mais ao assumirmos, tal como Santos (1995), a globalização como “*conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transaccionais, sejam elas práticas intraestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transaccionais*” (p. 90). Assim, a desigualdade de poder no interior destas relações é maior ou menor conforme as entidades dominantes ou dominadas, se desvinculam dos locais de origem, ou seja, como se revinculam destes, respetivamente.

De facto, a Europa parece estar a mover-se no mesmo sentido, quando discute Educação. Os processos de educação e formação são, hoje, considerados de tal forma importantes que se tornam, cada vez mais, eixo estratégico de intervenção quando falamos no desenvolvimento das sociedades e na luta contra a exclusão social.

Conforme refere Sanches e Seiça (2009):

“não só há escola europeia, mas também há escola mundial, as orientações em matéria de educação são cada vez menos dedicadas pelos Estados nacionais, que parecem ter de algum modo abdicado do seu poder decisório, agora exercido por organismos transnacionais, sobretudo de natureza económica, financeira e comercial. Assiste-se, pois, a uma subordinação das políticas educativas aos interesses económicos mundial, de modo que a educação se tem tornado, ela mesma, uma atividade económica e, sob um certo prisma, fundamental para a “sociedade da informação e do conhecimento” (p. 165).

Ora questionamo-nos se esta globalização possibilita o projeto de uma escola para todos e no paradigma da inclusão.

3.2- A agenda política

Entendemos que a agenda política, no domínio da educação, está inteiramente ligada com as influências intrínsecas e extrínsecas que globalização nos impõe não obstante, parecer que fazemos parte do debate político. Neste registo, apraz-nos trazer à colação as palavras proferidas por *Donald Hirsh* no *OECD Observer* (15.03.2002) e que uma década depois continuam a fazer sentido e que por isso passamos a transcrever: “*os ventos impiedosos da globalização não pouparão para sempre a mais poderosa força global: a da Aprendizagem*” (Magalhães e Stoer, 2006, p. 46). Ora, parece que hoje podemos, sem rodeios, afirmar que a aprendizagem foi e continua, cada vez mais, a ser fortemente invadida pelos ventos da globalização como um turbilhão de justificações assentes em novas terminologias que:

“dans tous les pays avancés, patrons et hauts fonctionnaires internationaux, intellectuels médiatiques et journalistes de haute volée se sont mis de concert à parler une étrange novlangue dont le vocabulaire, apparemment surgi de nulle part, est dans toutes les bouches: «mondialisation» et «flexibilité»; «gouvernance» et «employabilité»; «underclass» et «exclusion»; «nouvelle économie » et «tolérance zéro», «communautarisme» , «multiculturalisme» et leurs cousins «postmodernes», «ethnicité», «minorité», «identité», «fragmentation», etc.”⁴ (p.2).

O nosso quotidiano é, atual e permanentemente, invadido por novas terminologias e conceitos que, tal como uma moda ou época, se vão afirmando ou caindo em desuso. Naturalmente, que este uso *versus* desuso não será inocente. Aliás, nas palavras de Azevedo (2009, p. 88) que corroboramos parece que: “*estas terminologias representam os efeitos perniciosos da revolução neoliberal, revestindo-se e/ou renovando-se, muitas vezes, de um carácter funcional aos modos de fazer política, mais ainda porque “uma das maneiras através das quais a política muda é o vocabulário que nós usamos para descrever ou representar aquilo que acontece, e pelas respectivas consequências*

⁴ www.monde.diplomatique, Mai, 2000, pp.2

na forma pela qual compreendemos e interpretamos essas mesmas coisas” (Magalhães e Stoer, 2006, p. 36).

De certa forma a política vai de encontro com aquilo que, também se difunde na nova Vulgata Planetária. As formas hegemónicas de globalização incluem mesmo aquilo que aparentemente excluem. Ora, a educação e os sistemas educativos não fogem às tramas da globalização, quer ao nível do estabelecimento da agenda política para a educação, quer ao nível da conceptualização das políticas e, quer ainda ao da implementação (Stoer, Cortesão & Correia, 1999). No que concerne à **agenda**, o crescente domínio das grandes unidades regionais, exemplo a União Europeia e a correspondente perda de soberania por parte dos estados nacionais, assim como a presença crescentemente visível de uma agenda global para a educação (Dale, 2000) são as causas para a recomposição para a qual a escola pública, hoje, se debate. A propósito da **conceptualização das políticas** educacionais a reconfiguração é, analogamente evidente e em expansão. Por exemplo, veja-se, a *“transformação do discurso educacional substituindo objectivos cognitivos e atitudinais pelo conceito de competências”* (Magalhães & Stoer, 2002, citado in Magalhães & Stoer, 2006, p. 13). Para os mesmos autores, no que concerne ao nível da **implementação**, o impacto torna-se visível com o mal-estar docente, o questionamento da instituição face ao desajustamento em relação aos anseios daqueles que servem e aos objetivos políticos que lhe endereçaram.

Ora, parece que não podemos pensar a globalização como algo que atinge só os grandes sistemas, pois, desta forma não haveria consequências para a escola. Neste sentido:

” o fosso existente entre a elaboração e a implementação de políticas, dá conta de uma nova forma de regulação, ou seja uma nova forma do Estado cumprir as suas funções como administrador do sistema educativo. Entende-se que há uma mudança de registo no que diz respeito à regulação, uma vez que há uma tentativa de responsabilização, quer do indivíduo, como já referimos, quer do mercado, por forma a desresponsabilizar o Estado e outras instituições” (Azevedo, 2009, p. 91).

Tal como enfatiza Dale *“separar a implementação de uma política da sua elaboração não só distorce mas também conduz a uma incorrecta compreensão do papel do estado nas políticas educativas”* (citado in, Cortezão, Magalhães & Stoer, 2001, p. 56). Assim,

as orientações políticas quando se referem a uma construção de Centros Escolares democráticos e de qualidade, remetem para o que Correia (2000) denomina de uma ideologia democrática, uma vez que associa *“uma defesa intransigente do respeito formal pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, encarados como bens universais respeitadores do princípio de neutralidade, (...) constituindo o Estado Democrático (...)”* (p. 29).

Nestes pressupostos, a interrogação recai no enquadramento normativo dos Centros Escolares, ou seja, se é constituído segundo um conjunto de medidas capazes de responder, de forma articulada e integrada, aos problemas e necessidades sentidos, por aqueles e aquelas que nele trabalham e/ou procuram atendimento, ou se pelo contrário resultam devido ao *“contexto da emergência de um paradigma em que a mudança social já não é concebida como sendo da ordem daquilo que é susceptível de ser dominado com base no conhecimento acerca dela”* (Magalhães e Stoer, 2006: 24), visto que se vive, actualmente, numa época marcadamente sociológica, ou seja, onde os atores pensam e realizam projetos, como nunca antes aconteceu. Mais ainda, porque, historicamente, o modelo de estado-providência não se chegou a consolidar.

Quer no espaço europeu, em geral quer no nosso país, em particular, as orientações políticas, no âmbito da educação, sugerem maior autonomia às pessoas, no sentido de orientarem a sua ação de uma forma livre. Não obstante, interpelamo-nos se esta autonomia não será, ela própria, funcionalista, pois *“(...) este acréscimo de reflexividade, paradoxalmente, não contribui para um controlo mais forte das transformações (...)”* (Magalhães & Stoer, 2006, p. 24). Ou seja, se um sistema social pode ser considerado subordinado a outro sistema, visto que o carácter estrutural do primeiro pode ser analiticamente reduzido no último, então, a autonomia existe para atingir determinado fim, *“...pode ser vista como uma questão de interacção do sistema e controle, incluindo o modo como o controle externo penetra no funcionamento interno de um sistema social particular”* (Fritzell, 1987, p 4).

Neste sentido, cremos que mapear políticas educativas, tendo em conta a tomada de decisão em educação, *“tem tido um efeito orientador ao tornar claro aquilo que antes parecia confuso e aparentemente fragmentado; por outro lado, tem imposto fronteiras e criado afinidades que frequentemente se transformam no fundamento de novas (hegemónicas) relações de poder”* (Cortezão, Magalhães & Stoer, 2001, p. 52).

Contudo, com o fim das grandes narrativas, próprias da modernidade, permanecem e ganham sentido as “pequenas” narrativas e constroem-se as identidades sociais e consequentemente procuram-se novas alternativas e novas respostas, neste caso em particular os CE.

Em jeito de síntese, importa referir que a análise da elaboração política e do estabelecimento das agendas políticas tem de ser contextualizada no paradigma da globalização, ou seja, *“o discurso e a prática da competitividade e da implementação da lógica de mercado orientam a agenda política e, simultaneamente, são usados para legitimar essa mesma agenda.”* (Robertson & Dale, 2001, pp. 118-119), bem como conjecturamos que há um grande fosso entre a legislação e a implementação.

A Escola a Tempo Inteiro que Mudanças?

“Um Olhar dos Professores num Centro Escolar de um Município do Distrito de Bragança.”

Capítulo IV

Pisos trilhados: as sagacidades e perspicácias do percurso metodológico

*“Os professores são um factor importante
para os estudo de investigação educacional.”*

António Nóvoa (1992)

4.1- O caminho: metodologicamente falando

Como nos propõe Popper (1999a), o desafio de investigar em Ciências da Educação é fazer dos obstáculos, encontrados ao longo da investigação, indutores na construção do conhecimento sobretudo ao aceitar o conhecimento, como um quadro em que “*o sujeito que conhece, os objectos a conhecer e as modalidades de conhecimento são efeito das implicações fundamentais do poder-saber*” (1996a, pp. 30-31) e que vem revolucionar a abordagem das questões sobre o poder e das suas transformações históricas, bem como entender as oposições como meios de processamento de informação, ou seja, conseqüentemente aprendizagens.

Assim, materializar a dissertação implica que recorramos a diferentes contributos teóricos. De certa forma inscreve-se naquilo a que Santos (1994) pensa ser a nova divisão científica da ciência, na medida em que “*a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros*” (p. 47). Entendemos que quando investigamos em Ciências da Educação não podemos dispensar a reflexividade, não para garantirmos a objetividade mas antes processos de objetivação, ou seja, uma reflexividade reflexiva, pois não é apenas funcional já que tem que ser crítica e autocrítica, que é o mesmo que dizer “*tomarmos consciência*”. cremos que a análise de discurso, denominado por Pêcheux por “*entremeio*”⁵, enquanto espaço de discussão e compreensão, poderá contribuir, não só para a tomada de consciência, mas também para o exercício de “*bricolage reflexiva*” aconselhada por Correia (1988, p. 10) e a qual podemos enquadrar na *multirreferencialidade* constitutiva da identidade das Ciências da Educação (Canário, 1996), permitindo que a ciência se constitua como “*tradutora, ou seja, incentive os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente (...) de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem*”. (Santos, 1996, p. 48).

No que concerne ao nosso posicionamento investigacional situamo-nos numa metodologia de carater exploratório, a partir de dados recolhidos num CE do Município do Distrito de Bragança. Socorremo-nos do questionário enquanto instrumento de

⁵ Na senda de Michel Pêcheux, contemporâneo de Foucault, as ciências devem confrontar-se, particularmente a história e a linguística. Assim este espaço de discussão e compreensão é chamado de entremeio, e o objeto que aí se estuda é o discurso. Desta forma, é neste entremeio das disciplinas que se pode propor a reflexão discursiva. (in PEDRO, 1997)

recolha de dados (adaptado a pesquisas de carácter quantitativo) e, neste caso, pareceu-nos oportuno e pertinente incluir questões abertas (associadas a pesquisas de carácter qualitativo). Supomos que esta associação permite uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Consustanciar este trabalho de investigação exige que sejamos capazes de “*captar a complexidade de um caso único*” (Stake, 2007, p. 11), que será o mesmo que dizer que me socorri do Estudo de Caso, na medida em que “*é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes*” (Stake, 2007, p. 11). Naturalmente, que este posicionamento não foi inocente, sobretudo porque, atendendo não só ao objeto em estudo, como também ao próprio contexto, estamos particularmente interessadas nestas questões. Isto é, assumimos neste caso um “*interesses intrínseco*”, conseqüentemente poderemos inscrever o nosso estudo naquilo que Stake (2007) denomina de “*estudo de caso intrínseco*” (p.19).

Assim, pretendemos uma investigação empírica, aquela onde, na senda de, Hill e Hill (2000, p. 19), “*(...) se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar*” e que neste caso em particular se consubstancia em percecionar junto dos professores se a Escola a Tempo Inteiro acarretou mudanças. Este tipo de investigação implica, metaforicamente falando, **preparar a viagem o que segundo os mesmos autores se resume no quadro que se apresenta:**

Necessidade de:		
Ter um objetivo	Ou Seja	Contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área em que se escolheu fazer investigação
Precisar fazer escolhas		Escolhas em termos de tema e em termos de hipóteses
Planear		Planeamento dos métodos de recolha de dados
Pensar adiante		Para planear as análises de dados antes de começar a parte empírica da investigação.

Quadro 2 – adaptado de Hill e Hill (2000, p. 19)

Balizados nestes pressupostos, e atendendo aos constrangimentos práticos que, eventualmente dificultam a operacionalização da investigação, tentamos escolher o tema de forma “realista e manejável”, pois tal como Hill e Hill (2000, p. 23) entendemos que “*um trabalho académico de investigação ideal é aquele que apresenta uma investigação relativamente curta em escala, mas com hipóteses simples, claras, bem deduzidas a partir da literatura e interessantes*”, ou seja, uma proposta clara e concretizável.

4.2 - Opções metodológicas

4.2.1- Definições: o universo e amostra

Quando falamos em trabalho empírico pressupomos que se impõe uma recolha de dados, ou seja, a recolha de informações através dos instrumentos que mais e melhor se adequem ao objeto e objetivos de estudo, num determinado Universo/População. Aliás, “*é o objectivo da investigação que define a natureza e a dimensão do universo*” (Hill & Hill, 2000, p. 42).

Atendendo que pretendemos compreender se a ETI acarretou Mudanças foi de crucial importância auscultar os professores nesse sentido, não obstante não seria possível fazer um estudo que abrangesse todos os professores, não só pela falta de recursos em recolher e analisar toda a informação, mas também pelo contingente temporal que a um mestrado se impõe. Neste sentido, consideramos uma parte que constitui o universo, ou seja, uma **amostra**, na medida em que se analisam, tiram conclusões e se extrapolam as conclusões para o Universo. Claro que para se extrapolarem as conclusões temos que considerar a representatividade. (Hill & Hill, 2000).

A população em estudo é constituída pelos docentes a lecionar no ensino público num Centro Escolar do Distrito de Bragança. No momento de recolha dos dados, a população de docentes a lecionar neste CE, no ano letivo 2011/12, em Educação de Infância, 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário era constituída por 70 docentes.

A amostra usada neste processo de seleção não foi aleatória, uma vez que se inquiriram todos os docentes que se mostraram disponíveis para colaborar, obtendo-se, desta forma, uma amostra representativa da população em análise, 30 docentes dos quais 28 professoras (93,3%) e 2 professores (6,7%).

No que concerne à formação encontramos:

- 23 - Licenciados (76,7%)
- 2 - Bacharelato (6,7%)
- 5 - Pós- Graduação (16,7%)

Os 30 professores inquiridos têm qualificação profissional para os seguintes níveis de ensino:

- 2 Prof. Educação de Infância (6,7%)

- 24 Prof. Do 1º Ciclo do Ensino Básico (80%)
- Prof. do 2º Ciclo do Ensino Básico (10%)
- Prof. do 3º Ciclo do Ensino Básico (3,3%)

Pode considerar-se que a maior parte dos inquiridos se encontra numa situação profissional estável.

É de referir que 21 docentes (70%) pertence ao Quadro de Escola, 5 pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (16,7%) e os restantes encontram-se em situação de mobilidade docente (13,3%).

4.3- Procedimentos

Os dados foram recolhidos através de um questionário (anexo 2) construído por nós e em colaboração com as orientadoras e foi previamente validado (respondido previamente por duas colegas, sendo que se procederam a pequenos reajustes sugeridos pelas mesmas, de maneira a minimizar duplos sentidos, bem como discutimos a pertinência das questões), pois corroboramos Hill e Hill (2000) quando enfatizam que *“o investigador deve mostrar primeiro o questionário a uma pessoa que conheça bem o tipo de pessoas que fazem parte do universo novo, e deve pedir a sua opinião sobre a relevância das perguntas do questionário”* (p. 78). Sobretudo porque entendemos que a polissemia das palavras pode dificultar a transmissão de significados e consequentemente obstaculizar e “desvirtuar” as informações que se pretendem recolher.

Na elaboração do questionário considerou-se a pertinência das questões para o fornecimento de dados que permitissem confirmar ou infirmar as hipótese da investigação, bem como se intentou *“recolher apenas as características de casos estritamente relevantes à investigação”* (Hill & Hill, 2000, p.87), na medida em que questionar acerca de características não necessárias e que não serão incluídas nas análises de dados, apenas servem para ampliar a extensão do questionário e, consequentemente, aumentar o risco de fraca ou mesmo falta de cooperação no seu preenchimento.

O questionário era composto por:

- **Perguntas fechadas** (38), onde o respondente teria de escolher entre respostas alternativas fornecidas. Para as respostas aos itens das perguntas fechadas utilizou-se uma escala de tipo *Likert* que permitia aos inquiridos expressar a sua opinião face à afirmação apresentada através de cinco (5) opções: “Discordo Totalmente” (DT), “Discordo Pouco” (DP), “Concordo” (C), “Concordo Bastante” (CB) e “Concordo Totalmente” (CT), que foram quantificadas, respetivamente, com os valores de 1 a 5;
- **Perguntas abertas** (2), que requeriam uma resposta construída livremente pelo respondente.

Parece que quer nas perguntas abertas, quer nas perguntas fechadas existem vantagens e desvantagens na sua utilização, conforme sintetizamos no quadro abaixo:

TIPO DE PERGUNTA	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Perguntas abertas	<ul style="list-style-type: none"> • Podem dar mais informação, • Muitas vezes dão informação mais «rica» e detalhada, • Por vezes dão informação inesperada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes as respostas têm de ser «interpretadas» • É preciso muito tempo para codificar as respostas • Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na «interpretação» e Codificação das respostas • As respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estaticamente sofisticada e a análise requer muito tempo.
Perguntas fechadas	<ul style="list-style-type: none"> • É fácil aplicar análise Estatísticas para analisar as respostas, • Muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por vezes a informação das respostas é pouco «rica», • Por vezes as respostas conduzem a conclusões simples demais.

Quadro 3 - Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e fechadas (Hill & Hill, 2000, 94).

Conscientes destas vantagens e desvantagens a opção recaiu neste tipo de questionário, ao invés de um questionário só de perguntas abertas ou de outro só de perguntas fechadas, na medida em que este questionário que contem perguntas abertas e perguntas fechadas “*é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis*” (Hill & Hill, 2000, p. 95).

Optámos por um questionário semi-estruturado, que é uma técnica de recolha de dados que pode ser um instrumento de pesquisa útil, quando se pretende, por um lado, produzir estudos onde se possa aceder “*a um número elevado de actores no seio de uma organização ou de um contexto específico*” (Afonso, 2005, p. 102), sendo esta a opção que nos orientou.

O questionário era anónimo e foi distribuído via Internet para o *email* (correio eletrónico) dos professores e, ainda, outro *email* pessoal na sua residência, nos dias 4, 5 e 6 de junho 2012. Os questionários permitiam o retorno sem identificação de quem o preencheu. Foram considerados todos os inquéritos recebidos até ao dia 29 de junho de 2012.

4.4- Resultados obtidos

Atendendo a que se tratava de um questionário com perguntas abertas e com perguntas fechadas para a análise das primeiras socorremo-nos da análise de conteúdo, outro dos procedimentos metodológicos usados nesta dissertação, e foi utilizado no sentido apontado por Bardin (1979, p. 133), do fornecimento de informações suplementares que o leitor crítico da mensagem desejava saber mais sobre esse texto. Tendo por base o suporte teórico de Leite (2002), cremos que a “*análise de conteúdo se aplica a fins tão diversos como pôr em evidência a «respiração» de uma entrevista não directiva (...)*” (p. 262). Neste caso foi utilizada numa maneira de “*olhar para além do explícito*” os discursos emergentes nas questões abertas realizadas pelo conjunto de professores (as) que constituem a amostra presente no estudo.

Fizemos a análise de conteúdo para “*compreender as comunicações para além das suas significações primeiras*”, de acordo com o defendido por Desmet e Portoís (1993, pp. 181-182), ou seja, com o desejo de “*descascar e compreender, para lá da sua significação primeira, as comunicações humanas*” (p. 183), estruturadas nas opiniões formuladas sobre os assuntos abordados, e que foram primordiais para a prossecução dos objetivos estabelecidos à priori.

O modelo adotado está inserido na visão de Quivy e Campenhoudt (1998, p. 186) quando afirmam que “*a análise de conteúdo em Ciências Sociais, contrariamente à linguística, não tem por objectivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal*”. A sua função é despoletar o sentido plural do conteúdo nele presente, permitindo inferências, intenções e reflexos das ações produzidas, dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa. Assim, ela pretende ser mais “*uma atitude de vigilância crítica*”, como é defendido por Desmet e Portoís (1993).

Para o tratamento das perguntas fechadas socorremo-nos do **SPSS**, ou seja, de um *software* apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. O seu uso permite gerar relatórios tabulados, gráficos e dispersões de distribuições utilizados na realização de análises descritivas e de correlação entre variáveis.

Neste estudo foi usada a versão 19.0, uma das mais recentes, “*uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos*” (Pereira, 2003, p. 14).

Numa primeira fase procedeu-se à análise individual dos itens bem como a uma análise global das respostas. Foi elaborado também um gráfico (Anexo 5) para cada questão de modo a visualizarmos melhor os resultados.

Capítulo V

Um lugar de reflexão no futuro dos centros escolares ou escola a tempo inteiro. A devolução dos dados

5.1-Resultados obtidos

Na análise de dados e conforme já referido recorreu-se à versão 19.0, uma das mais recentes do *software* SPSS, assumiu-se como o *software* apropriado para a elaboração de análise pretendida.

Posteriormente, procuraram-se diferenças estatisticamente significativas na pontuação obtida em cada dimensão segundo as diferentes categorias.

Recorremos, também à análise de conteúdo das questões abertas. Para efeitos de análise de dados, de umas e de outras questões) importou considerar os objetivos do nosso estudo, bem como se revelaram fundamentais as categorias estabelecidas. Assim, da análise efetuada, destacamos alguns aspetos que passamos a referir:

No que concerne à distância aproximada (Km) das residências dos docentes inquiridos ao CE apuramos que 50% dos docentes percorrem menos de 10 Km, que 26,7% percorre entre 10 a 30 Kms, que 4 docentes (13,3%) percorrem entre 31 a 50Kms e que, apenas, 3 docentes (10%) percorrem entre 51 a 100 kms diariamente.

Por referência às distâncias aproximadas (Km) das residências habituais às escolas onde antes lecionavam, verificamos que as diferenças não são significativas, ou seja, os percursos não aumentaram significativamente para a maioria dos professores, conforme podemos ver nos gráficos respetivos (n° 1 e 2):

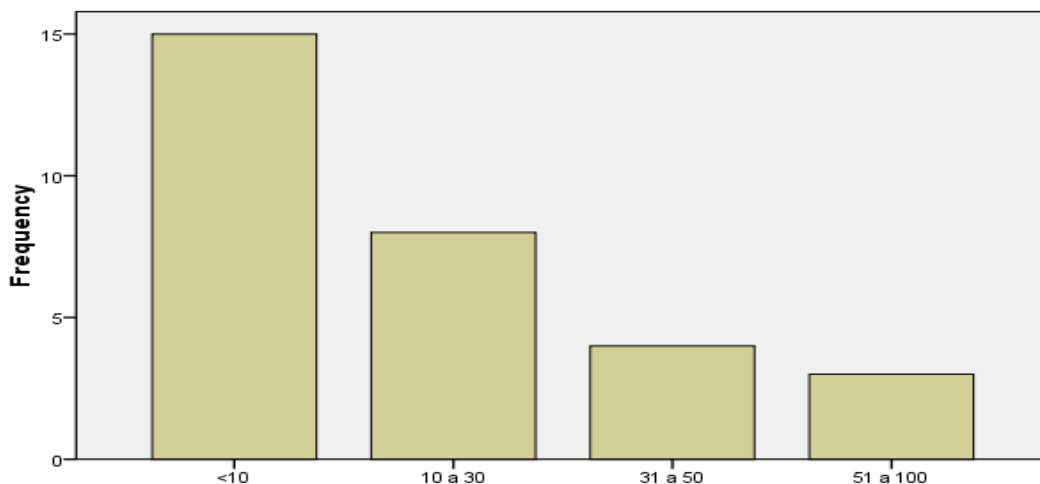


Gráfico n° 1 – Distância percorridas pelos docentes das suas residências até CE.

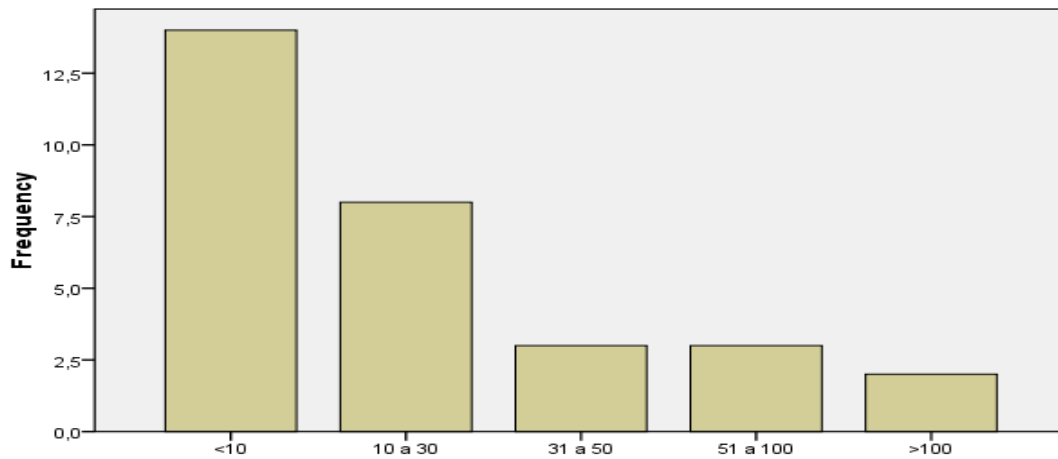


Gráfico nº 2 - Distância percorridas pelos docentes das suas residências até às anteriores escolas onde lecionavam.

Quando MLR, em entrevista a duas jornalistas do Jornal de Letras⁶ fala em «Redesenhar a Escola» várias vezes se fizeram ouvir, sendo que nem todas afinadas pelo mesmo diapasão. A este propósito, Cosme e Trindade (2007) enfatizam, quer relativamente ao projeto de MLR, quer nos seus apoiantes, que:

“ nos encontramos perante uma leitura superficial da acção da titular da pasta do Ministério da Educação que se explica, em larga medida, tanto pelo estilo decidido e voluntarista de Maria de Lurdes Rodrigues (MLR), como pela plausibilidade do diagnóstico que esta tem vindo a divulgar. plausibilidade esta que se constrói em torno do impacto de alguns dados cuja evidência é, aparentemente, incontestável, dados que, no entanto, ao serem objecto de uma leitura mais aprofundada e criteriosa poderiam conduzir, eventualmente, não só a um diagnóstico distinto, como, subsequentemente, a medidas profiláticas de natureza diversa daquelas que são propostas por MLR e pela sua equipa ” (p. 8).

Ora, quando perguntamos aos professores se o CE lhes parece a valência mais adequada nenhum evidenciou desacordo por este novo conceito de escola, sendo que 8 professores (26,7%) Discordam Pouco, 9 Concordam (30%) e outros tantos (30%) Concordam Bastante e, ainda, 4 (13,3%) Concordam Plenamente.

⁶ JL Educação, n.º 938 / Ano XXVI, de 13 a 26 de setembro de 2006

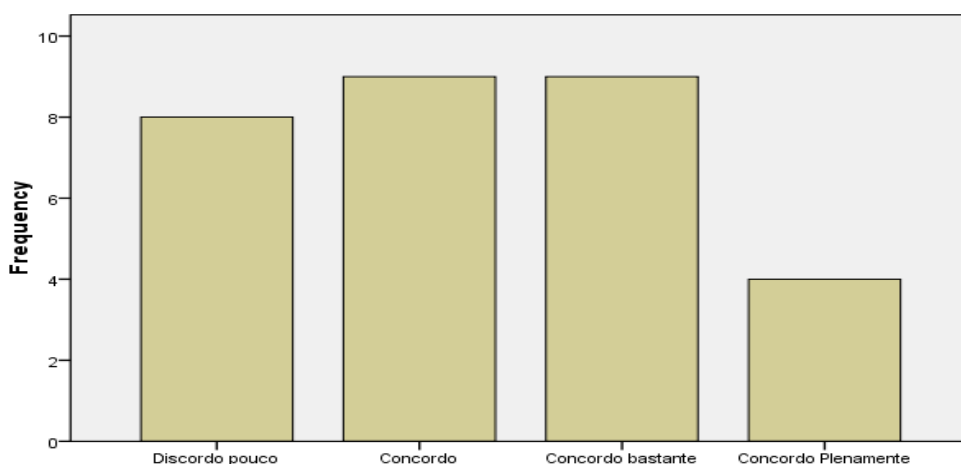


Gráfico n.º 3 - O Centro escolar é a valência mais adequada.

Estes resultados são reforçados quando analisámos as respostas à questão: A escola de aldeia era mais adequada, na medida em que apenas 4 (13,3) Concordam Plenamente, 5 (16,7%) Concordam Bastante, 8 (26,5%) Concordam, 10 (33,33%) Discordam Pouco e 3 (10%) Discordam Totalmente, conforme nos demonstra o gráfico n.º 4:

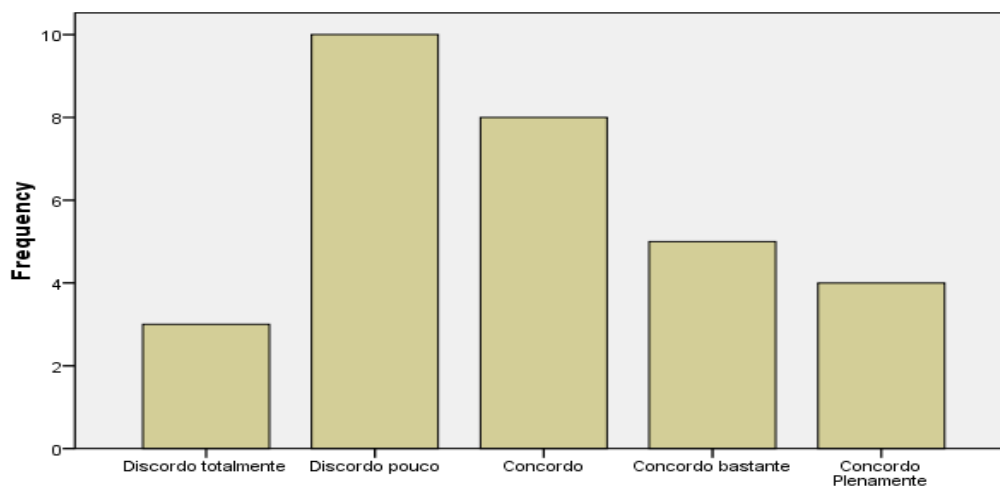


Gráfico n.º 4 - A escola de aldeia era mais adequada.

O modelo de ETI consubstanciada, hoje, nos Centros Escolares em função da análise do Despacho n.º 12591/2006, apresenta-se como um projeto subordinado a preocupações sociais e educativas, apelando ao trabalho cooperativo o que vai de encontro com a opinião dos professores já que 40% concorda que no CE o planeamento se faz em equipa, ao contrário de antes, pois 56,7% assumiram que era um planeamento mais individual conforme visualizamos nos gráfico que, seguidamente, se apresentam os gráficos n.º (5 e 6).

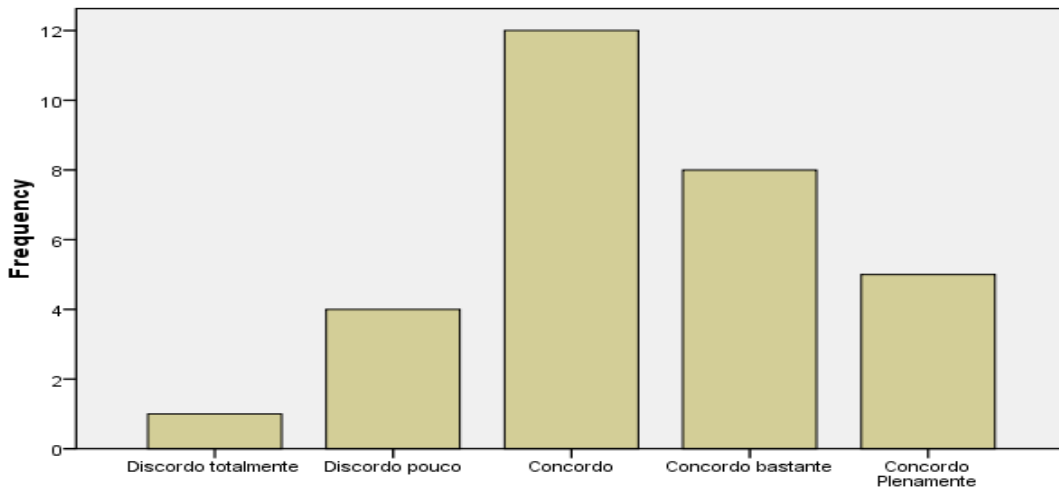


Gráfico n.º 5 - No CE o processo de planeamento é de equipa.

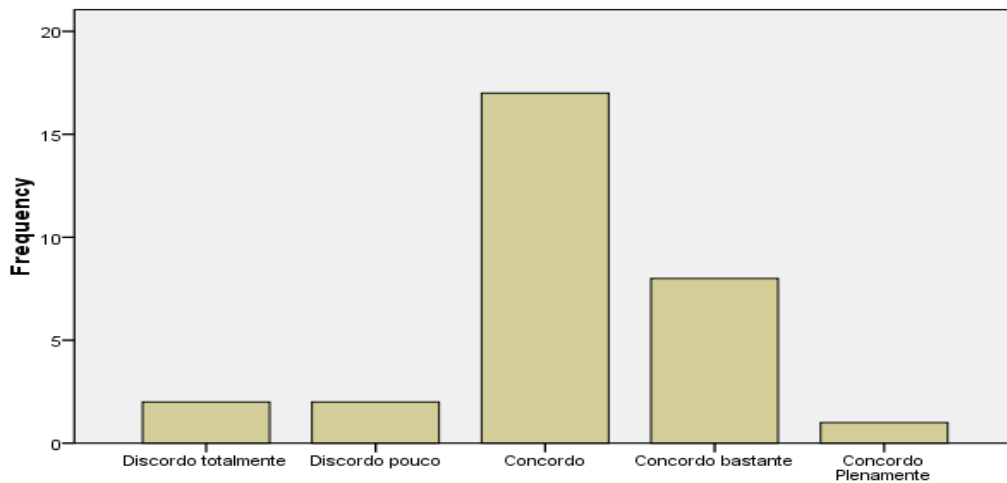


Gráfico n.º 6 - Antes o planeamento era mais individual.

Pelo contrário, no que concerne a maior ou menor cooperação entre colegas obtiveram-se resultados um pouco divergentes já que nos CE os professores sentem uma menor cooperação (36,7%) ao invés de nas antigas escolas (43,3%) o que, de certa forma, se opõe à lógica implícita no discurso deste conceito de escola. Os gráficos n.º 7 e n.º 8 falam por si, demonstrando mesmo, nos discursos dos professores, alguma incongruência, na medida em que a cooperação aparece como muito evidente em ambas as valências (antigas escolas e CE):

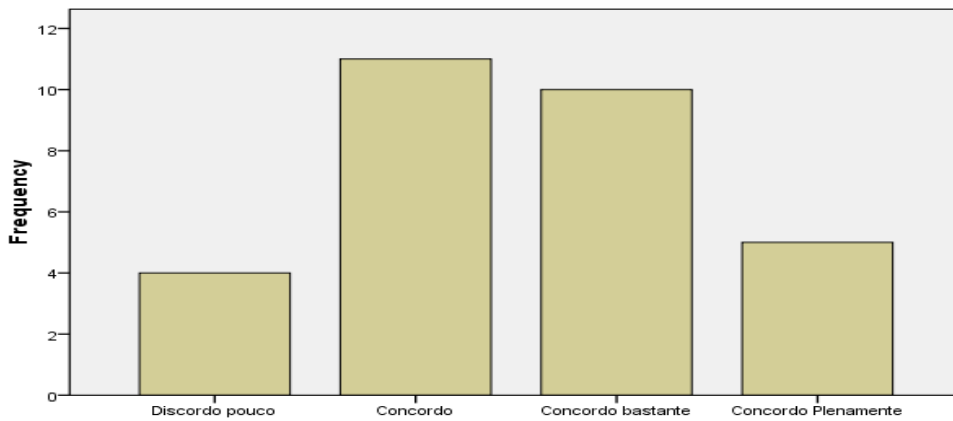


Gráfico n° 7 - No CE sente maior cooperação entre os colegas.

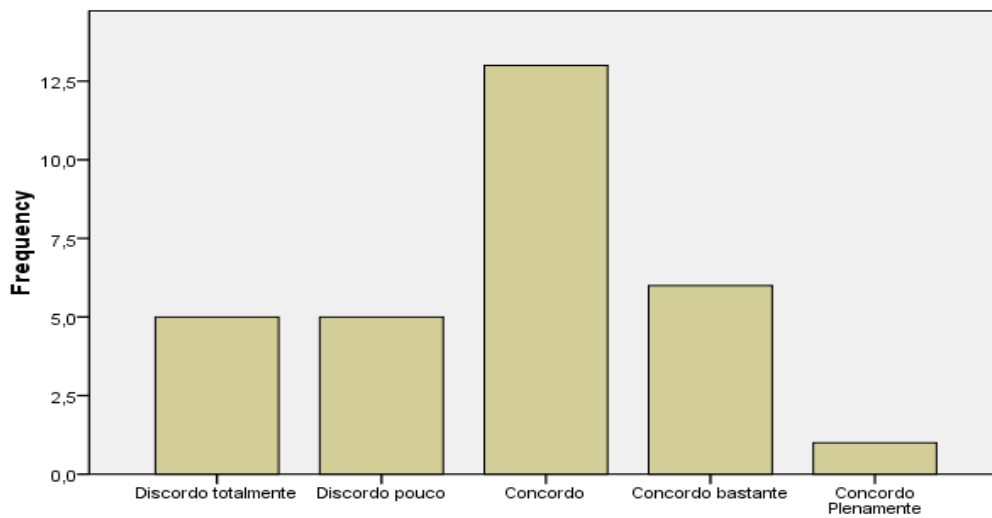


Gráfico n° 8 - Nas antigas escolas a cooperação era mais evidente.

Por seu turno, quando o convívio se refere aos alunos, na opinião dos professores inquiridos, parece que nos CE se torna evidente um maior convívio, já que 30% dos professores Concorda Bastante e 33% Plenamente, como o evidencia o gráfico n.º 9:

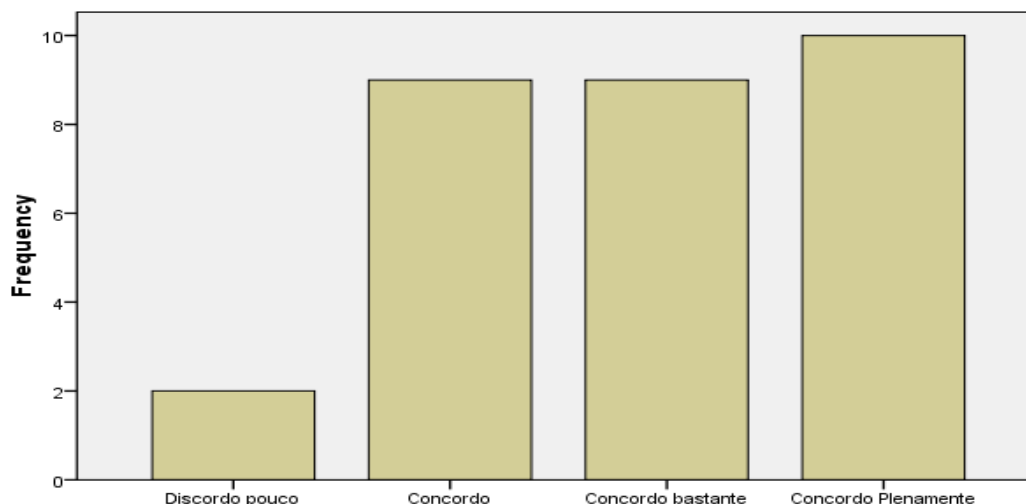


Gráfico n.º 9 - No CE há mais convívio entre as crianças.

Segundo a orientação do ME e conforme o ponto 5 do Despacho n.º 12 591/2007 “*sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas 30 minutos e no mínimo oito horas diárias*”. Ora, ao impor-se aos CE uma dilatação de horários houve um consequente aumento na carga horária dos alunos o que também foi corroborado por 43,3% dos professores inquiridos e plasmado no gráfico n.º 10:

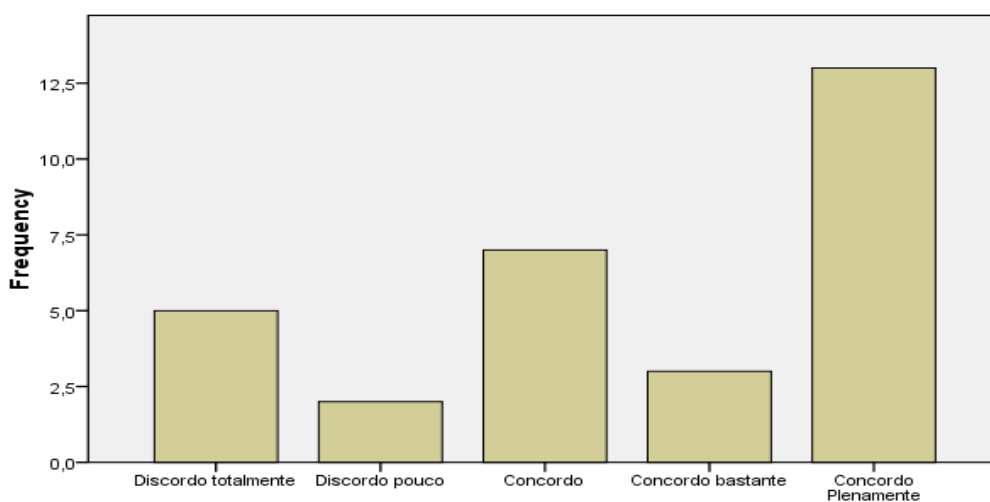


Gráfico n.º 10 - No CE a carga horária dos alunos aumentou.

Se por um lado este aumento da carga horária pode ir de encontro com o que Cosme e Trindade (2007) denominam de “*Hiperescolarização da vida das crianças*” (p. 17)

também pode contribuir para alguma desmotivação na classe docente como nos demonstra a opinião dos professores, porque demonstram algum desagrado pelo facto de passarem muito tempo na escola e exposta no gráfico n.º 11:

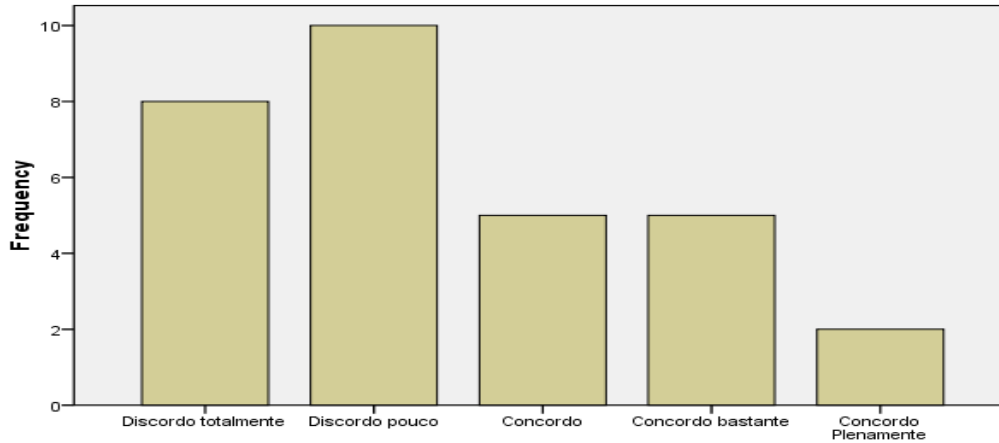


Gráfico n.º 11 - No CE os professores estão menos motivados.

Os docentes, que participaram neste estudo, não deixaram de evidenciar que, no que respeita à motivação dos alunos, estes lhe parecem mais motivados. Esta opinião é retirada por 36,7 % dos docentes e ainda quase em igual número 33,3%, também dizem Discordar Pouco desta ideia (gráfico n.º 12):

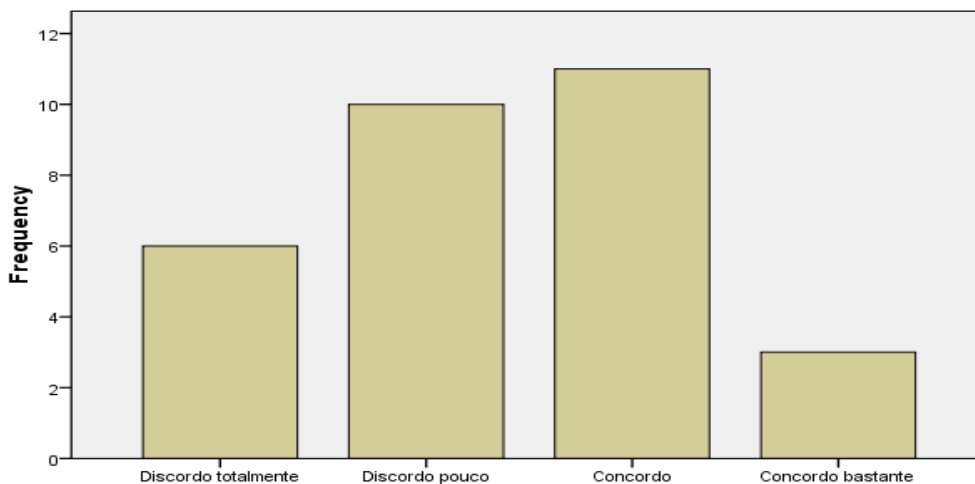


Gráfico n.º 12 - No CE sente os alunos mais motivados.

Na senda de Cosme e Trindade (2007) há um conjunto de razões políticas, sociais e educativas que justificam a Escola a Tempo Inteiro. Afirmam, a este propósito, que a “credibilização da Escola Pública é o primeiro argumento a ser invocado, já que a prestação de um serviço que corresponde às necessidades com que, hoje, se confrontam

muitas das famílias portuguesas é, de facto, uma medida tão desejada quanto socialmente pertinente” (p. 15). Tais evidências são confirmadas no gráfico, que a seguir se apresenta, e que na opinião dos 30 professores inquiridos, se revela da seguinte forma: 36,7% Concordam, 16,7% Concordam Bastante, 13,3% Concordam Plenamente e se evidencie no gráfico nº13:

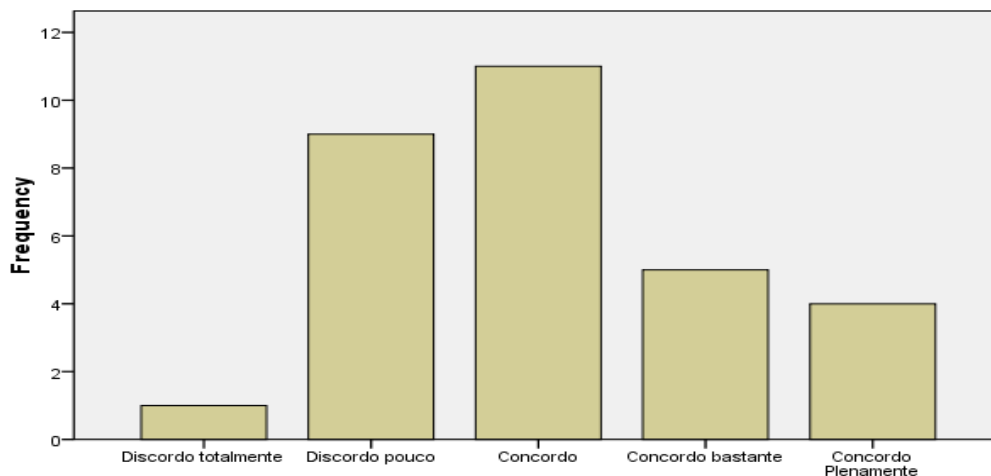


Gráfico n.º 13 - Os pais estão satisfeitos com a criação do CE.

O facto dos pais estarem satisfeitos com a criação dos CE, na opinião dos professores, estes não concordam efusivamente com o encerramento das escolas, na medida em que (gráfico nº14): 7 Discordam Totalmente, 9 Discordam Pouco, 7 Concordam, 5 Concordam Bastante e 2 Concordam Plenamente. Estes resultados deixam transparecer alguma contradição:

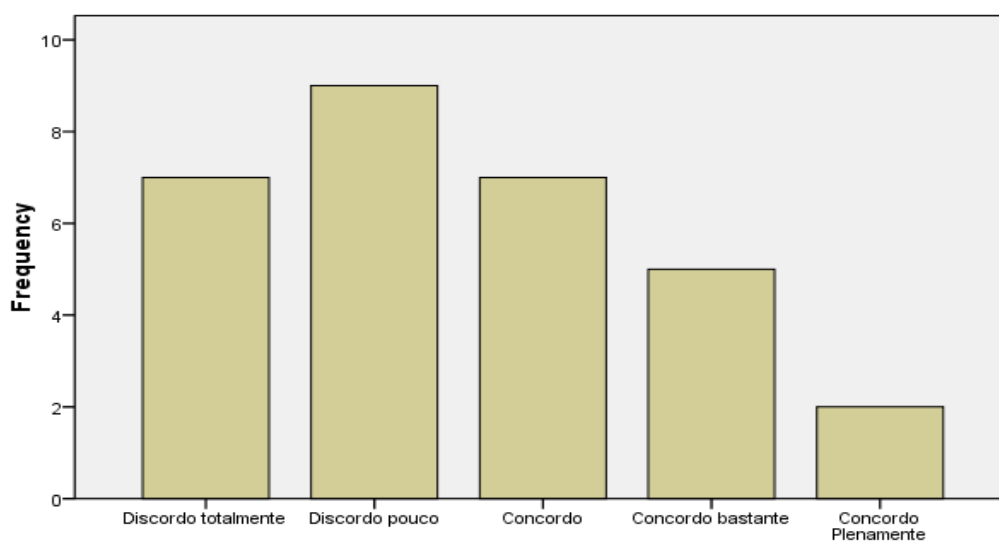


Gráfico n.º 14 - Os pais concordam com o encerramento das escolas.

Uma das bandeiras de MLR com a criação da escola a tempo inteiro era “*permitir abrir as portas a uma política de equidade social*” (Cosme & Trindade, 2007, p. 15), todavia não parece, na ótica dos professores, ter traduzido num maior interesse pela aprendizagem, já que 30% Discorda Totalmente (Gráfico n.º 15):

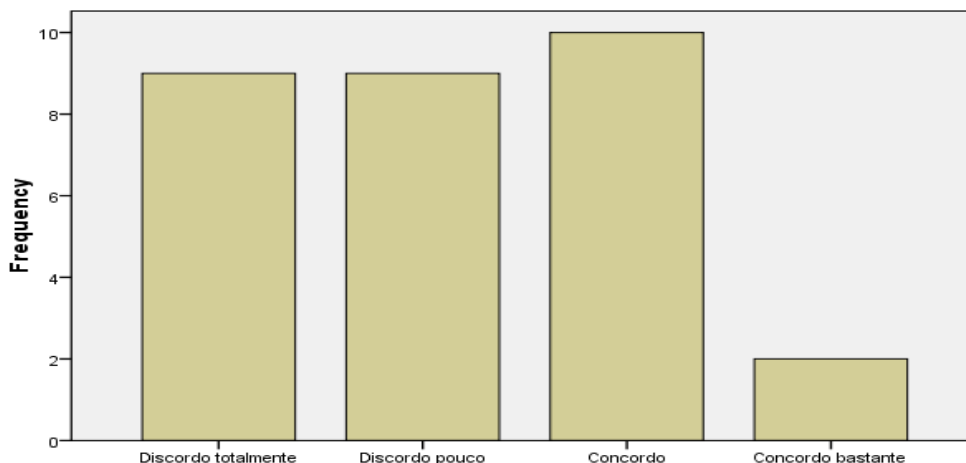


Gráfico n. 15 - No CE as crianças demonstram maior interesse pela aprendizagem.

No que respeita à motivação que os alunos parecem demonstrar pela aprendizagem, 8 professores Discordam Totalmente que a motivação seja maior, 11 Discordam Pouco, 9 Concordam e 2 Concordam Plenamente (Gráfico n.º 16). Todavia, são mais consensuais quando se lhes pergunta se as crianças lhes parecem mais felizes no CE, na medida em logo 40% dos inquiridos dizem Concordar, 10% Concordam Plenamente, 6,7% Concordam Bastante, 23,3% Discordam Pouco e 20% Discordam Totalmente (Gráfico n.º 17):

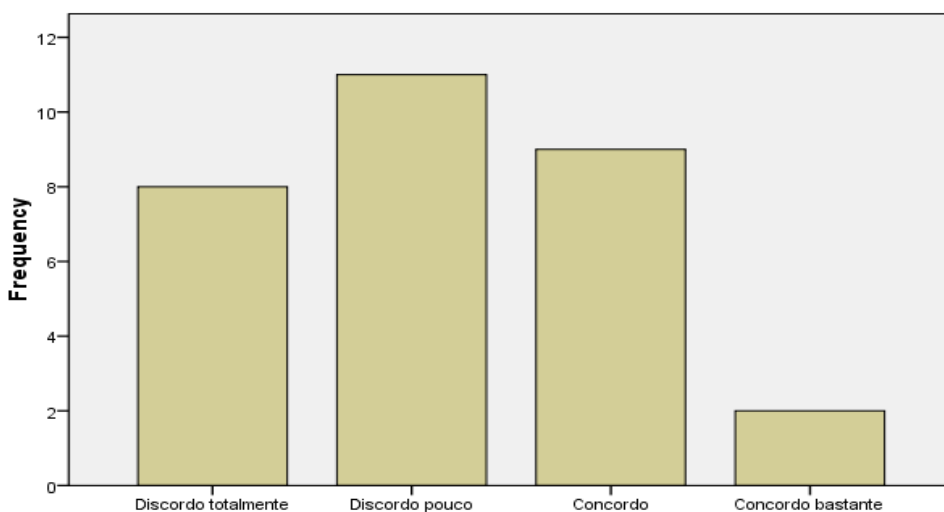


Gráfico n.º 16 - No CE as crianças demonstram maior motivação pela aprendizagem.

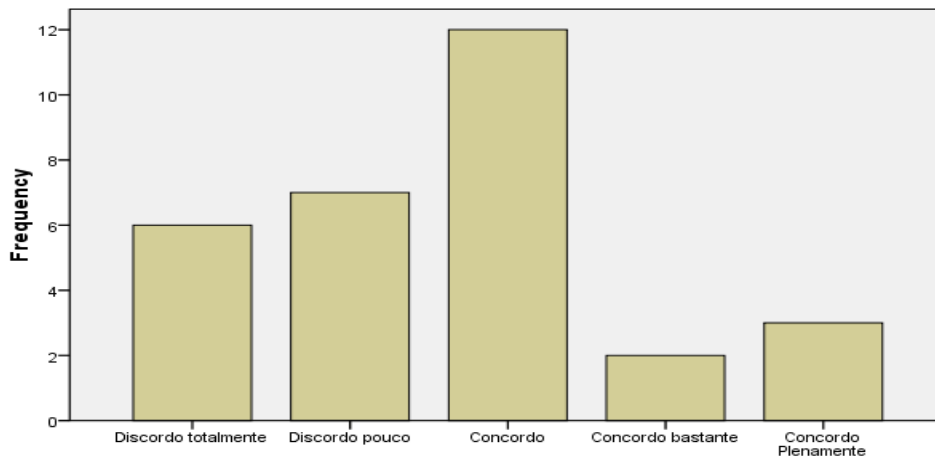


Gráfico n.º 17 - No CE as crianças parecem mais felizes

Relativamente às oportunidades de Sucesso Escolar 13 professores (43,3%) manifestou que as crianças têm no CE mais oportunidades de ter sucesso escolar (gráfico nº 18), bem como parecem, (segundo 40% dos docentes) melhorar as aprendizagens (gráfico nº19), indo ao encontro da ideia de MLR que acreditava que as crianças provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados, nos CE poderiam “*beneficiar de um conjunto de experiencias educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir*” (Cosme & Trindade, 2007, p.15):

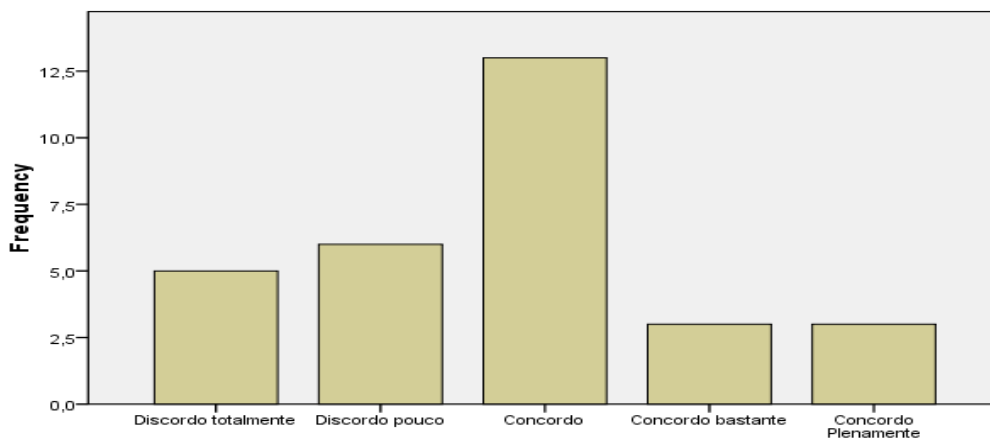


Gráfico n.º 18 - No CE as crianças têm mais oportunidades de ter sucesso escolar.

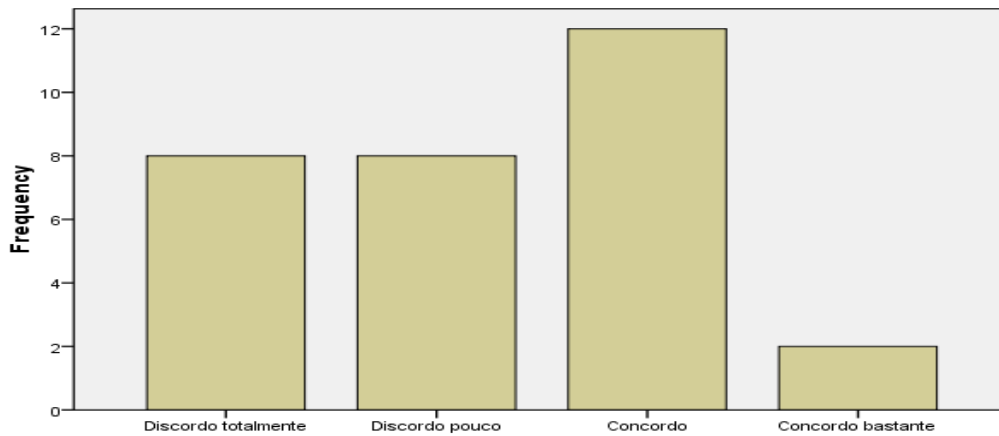


Gráfico n.º 19 - No CE as crianças melhoram as aprendizagens.

Na perspetiva dos professores, não obstante os alunos parecerem melhorar as aprendizagens, como acabamos de demonstrar, o mesmo não parece acontecer com os comportamentos, já que, como comprova o gráfico n.º 20, 36,7% dos docentes Discorda Totalmente, 46,7 % Discorda Pouco, 10 % Concorda, apenas 6,7% Concorda Bastante e nenhum Concorda Plenamente de que o comportamento tenha apresentado melhorias.

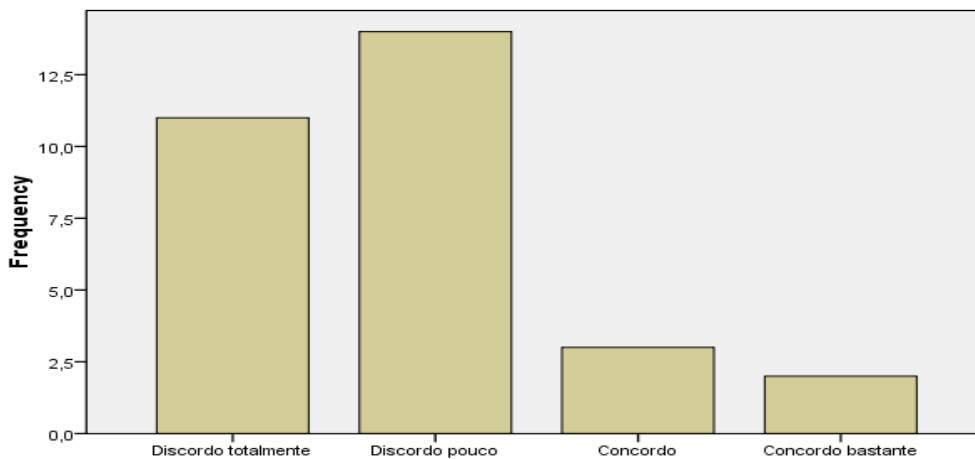


Gráfico n.º 20 - No CE as crianças melhoraram os comportamentos.

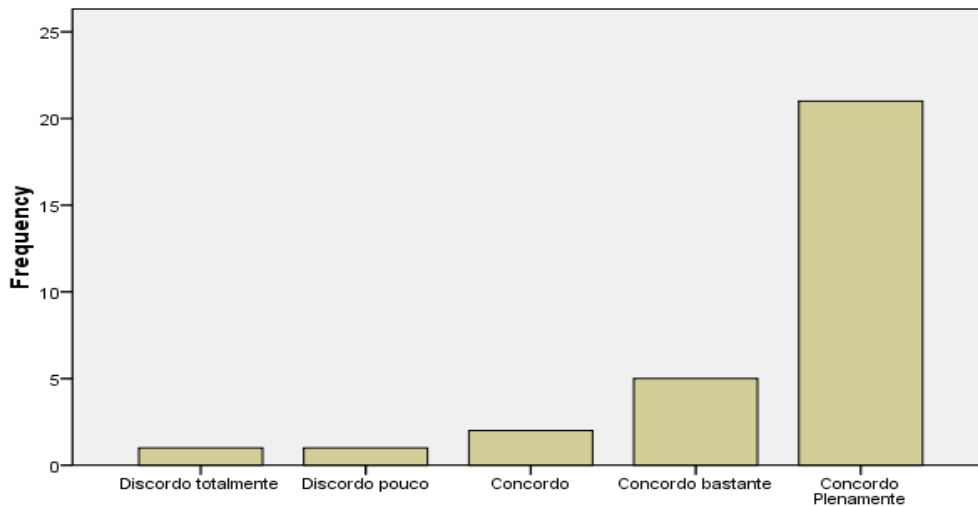


Gráfico n.º 21- As crianças passam muito tempo na escola.

O gráfico 21 não deixa dúvidas de que, segundo os professores, os alunos passam muito tempo na escola. Tal facto, de certa forma, ajuda a compreensão e a leitura do gráfico n.º 22 que denota que as crianças, na ótica de 56,7 % docentes, demonstram maior cansaço:

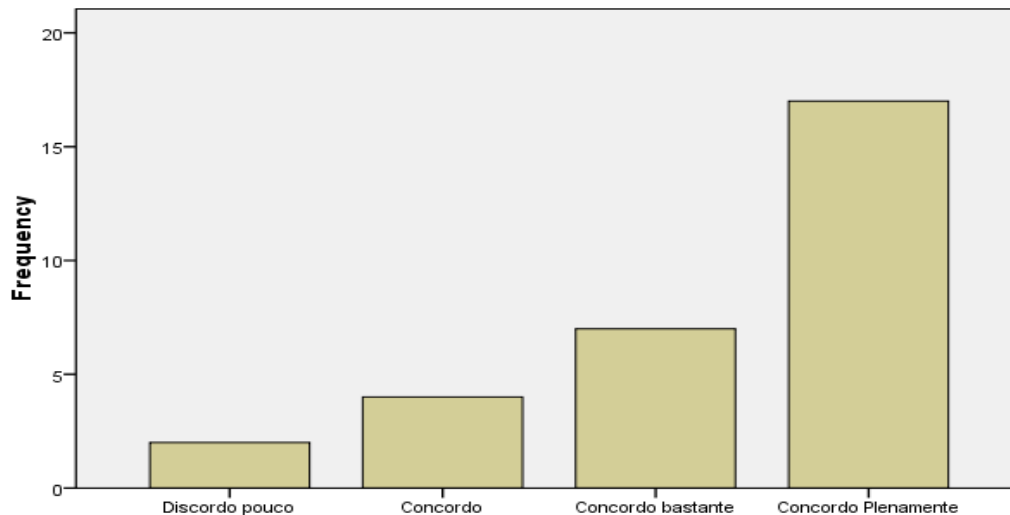


Gráfico n.º 22 - As crianças demonstram maior cansaço aos professores.

O gráfico n.º 23 plasma a opinião dos professores, no que concerne a relação entre o CE e a melhoria da atividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores, sendo que

30% dos docentes Concordam com esta relação, 23,3% Concordam Bastante e 3,3% Concordam Plenamente. Dois docentes (6,7%) Discorda Totalmente e 11 docentes (36,7%) Discordam Pouco:

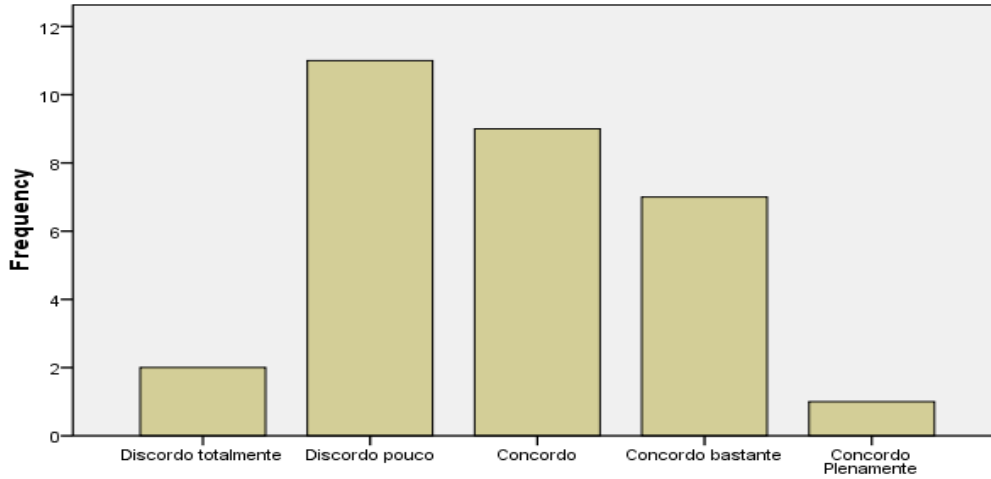
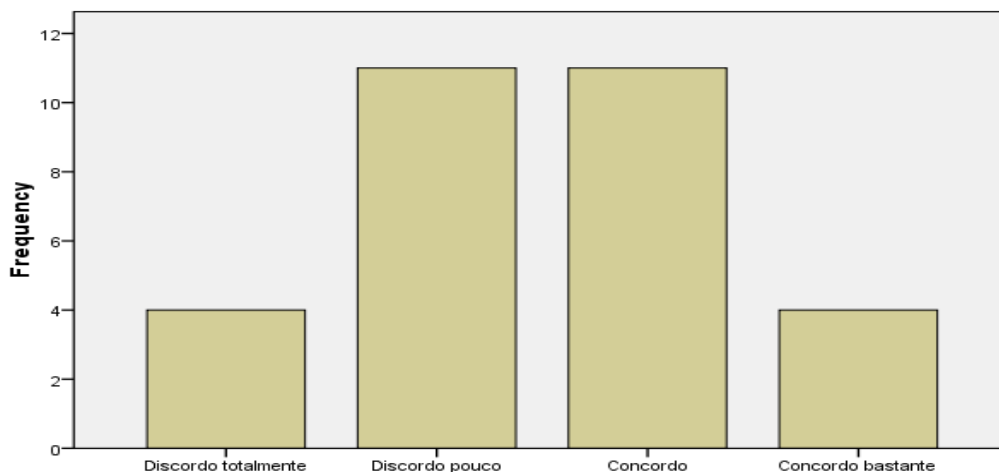


Gráfico n.º 23 - O CE melhorou a atividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores.

Quando questionamos se no CE haveria mais tempo para o estudo organizado as opiniões dividiram-se da seguinte forma: 4 docentes Discordaram Totalmente, 11 Discordaram Pouco, embora 11, também, tivessem Concordado e 4 concordaram Bastante, como poderemos constatar no gráfico n.º 24:



Quadro 24 - No CE há mais tempo para o estudo organizado.

Também foi nosso propósito aferir se, na perspetiva dos docentes, os alunos têm mais acompanhamento e se este acompanhamento é mais adequado. Assim, o gráfico 25

testemunha que 13,3% dos docentes Discordam Totalmente desta ideia, 43,3 % Discordam Pouco, 26,7% Concordam, 13,3% Concordam Bastante e 3,3% Concordam Plenamente que no CE as crianças têm maior acompanhamento. A propósito deste acompanhamento ser, eventualmente, mais adequado as opiniões, materializadas no gráfico n° 26, reforçam a ideia anterior na medida com que se distribuem em igual percentagem:

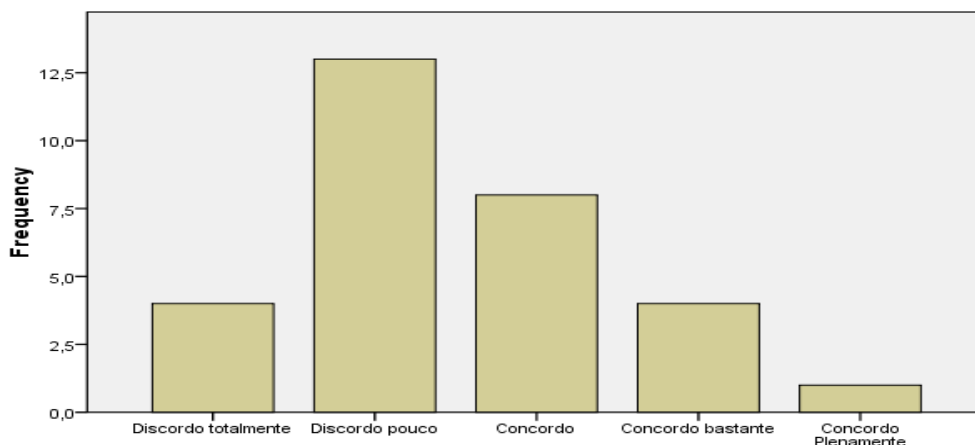


Gráfico n.º 25 - No CE as crianças têm maior acompanhamento.

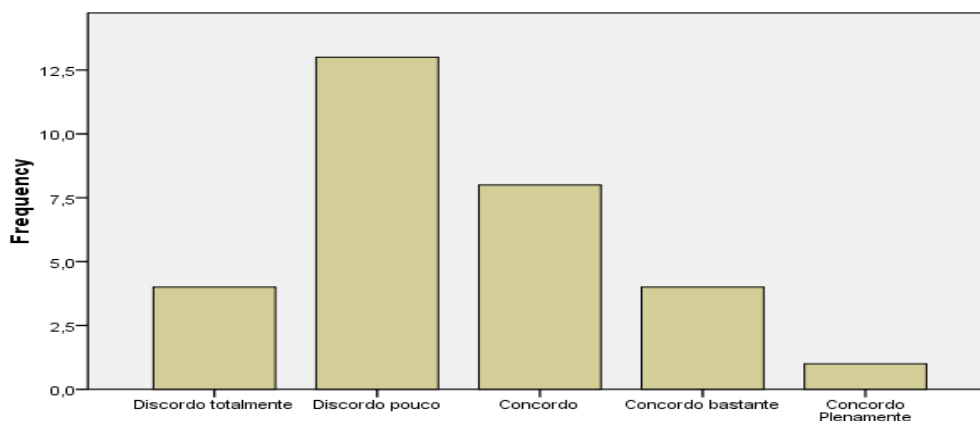


Gráfico n.º 26 - O CE permite um acompanhamento mais adequado.

A ETI emerge como “*uma opção que respondia, igualmente, quer às necessidades sociais dos agregados familiares, quer à necessidade de promoção, neste domínio, de uma política de igualdade de oportunidades que pudesse abranger todo o país*” (Cosme & Trindade, 2007, p. 27). Neste sentido, pareceu-nos pertinente aferir se na opinião dos professores o CE potencia a igualdade de oportunidades, o que se veio a confirmar pois 16 de 30 professores concordam com esta ideia, tal como indica o gráfico n° 27:

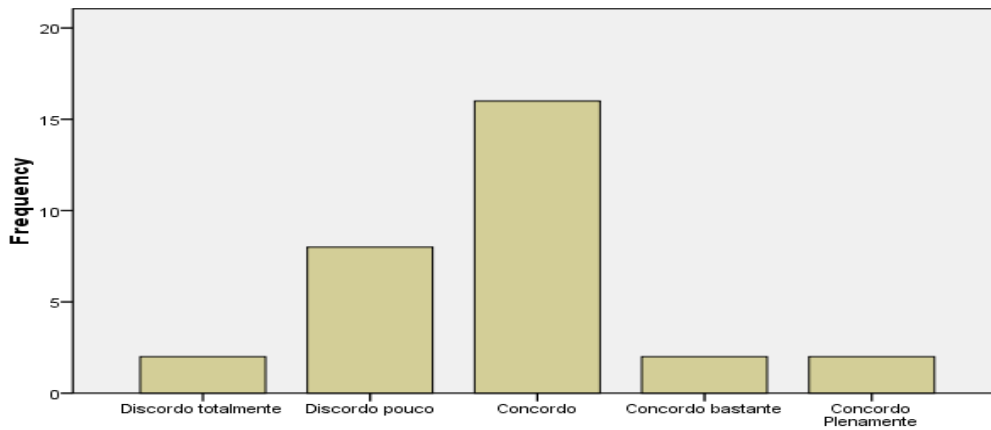


Gráfico n.º 27 - O CE potencia a igualdade de oportunidades

Esta ideia que os professores partilham, maioritariamente, de que o CE potencia a igualdade de oportunidades talvez se deva ao facto de 14 (gráfico nº 28) deles, também, Concordarem que nos CE há mais e melhores recursos pedagógicos, bem como 14 ainda demonstrem que Concordam Plenamente que há melhores condições físicas no CE (gráfico nº 29):

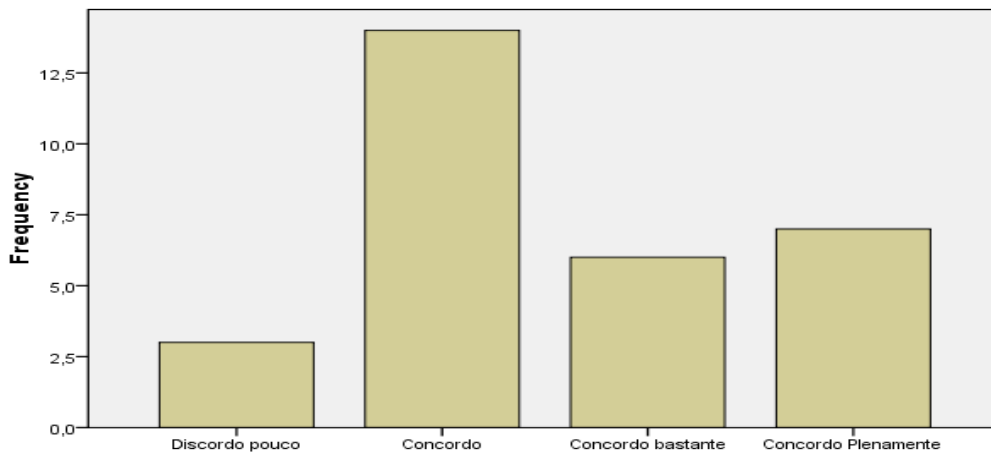


Gráfico n.º 28 - No CE há mais e melhores recursos pedagógicos

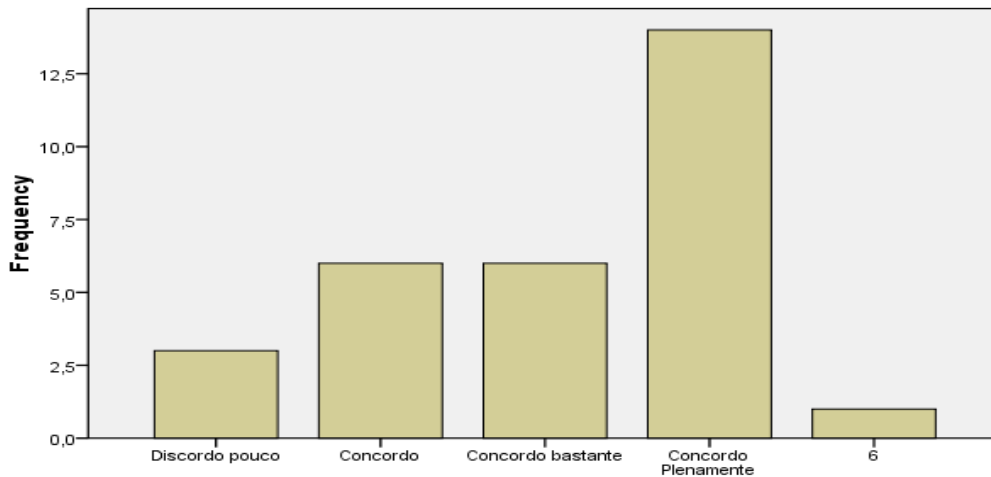


Gráfico 29 - Há melhores condições físicas no CE.

A respeito da interação entre colegas, pais e alunos os professores compartilham a ideia que esta se evidencia, visto que apenas 1 professor parece Discordar Totalmente ao contrário de 15 que Concordam e 9 que Concordam Bastante, conforme plasma o gráfico nº 30:

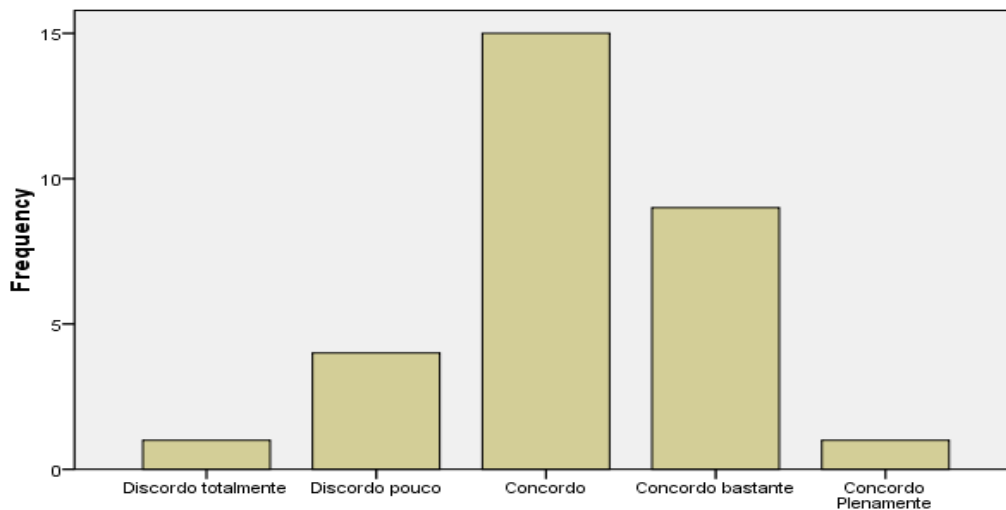


Gráfico n.º 30 - No CE há mais interação entre colegas, pais e alunos.

Quando perguntamos aos professores se ficam mais tempo na escola quase metade dos inquiridos (40%) Concordam Plenamente com essa ideia, sendo que igual percentagem se divide em (20%) Concordar com a ideia e (20%) outros ainda Concordam Bastante. Apenas (6,7%) Discorda Totalmente e (13,3%) Discorda Pouco como nos mostra o

gráfico n° 31:

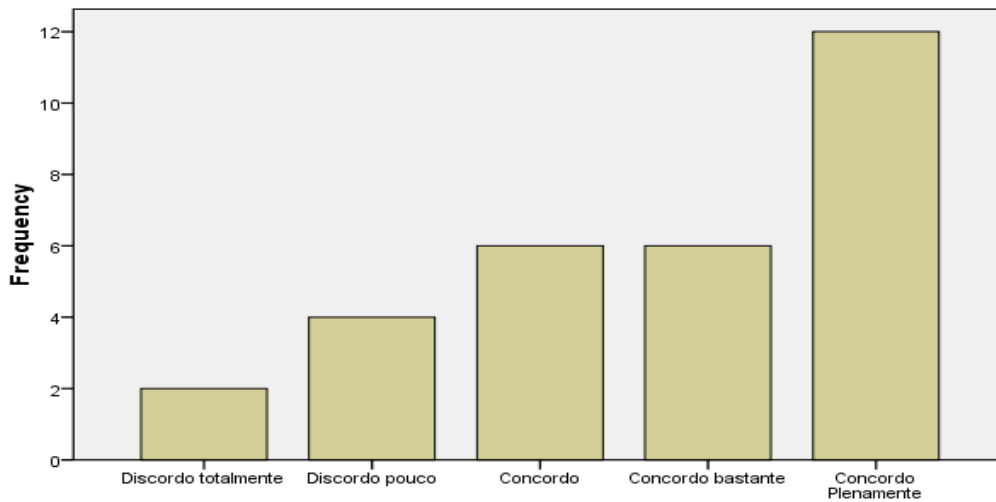


Gráfico n.º 31 - No CE fico muito mais tempo na escola

Estes resultados parecem revelar que o facto de os professores ficarem mais tempo na escola poderá potenciar uma maior integração na medida em que 56,7% assumem esse facto conforme se verifica no gráfico n° 32:

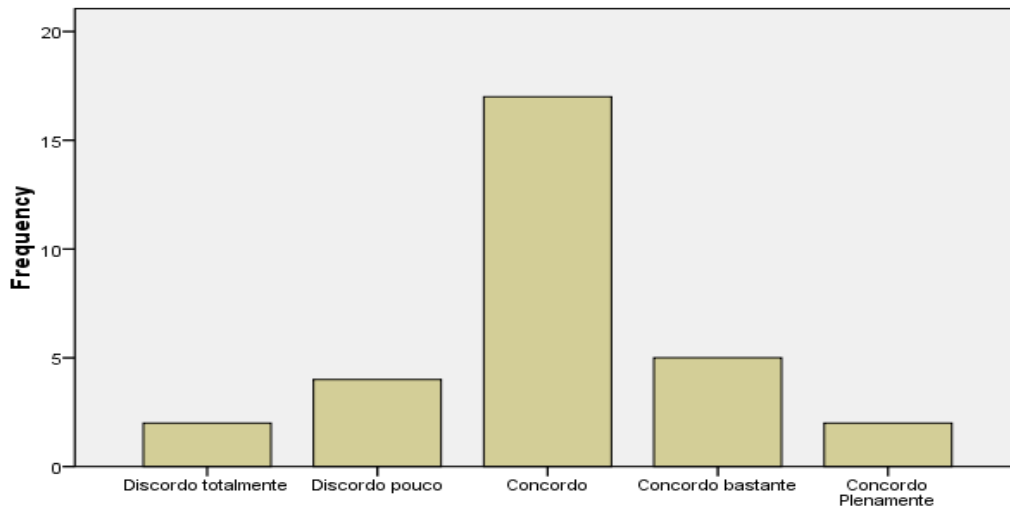


Gráfico n.º 32 - Sinto-me mais integrado/a neste espaço.

Apesar de maior integração parece que, face aos planos de melhoramento dos alunos, metade dos professores (50%) atuam de forma individualizada como podemos verificar no gráfico n° 33:

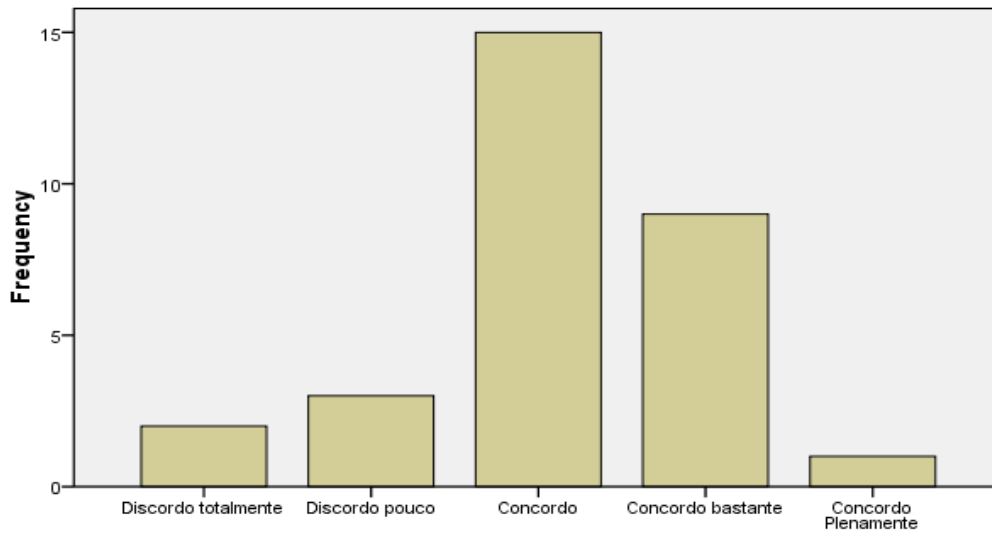


Gráfico n.º 33 - Face aos planos de melhoramento dos alunos a atuação dos professores é individualizada.

Curiosamente, apesar de individualizada, o gráfico n.º 34, mostra que a maioria dos professores (16) diz que esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento:

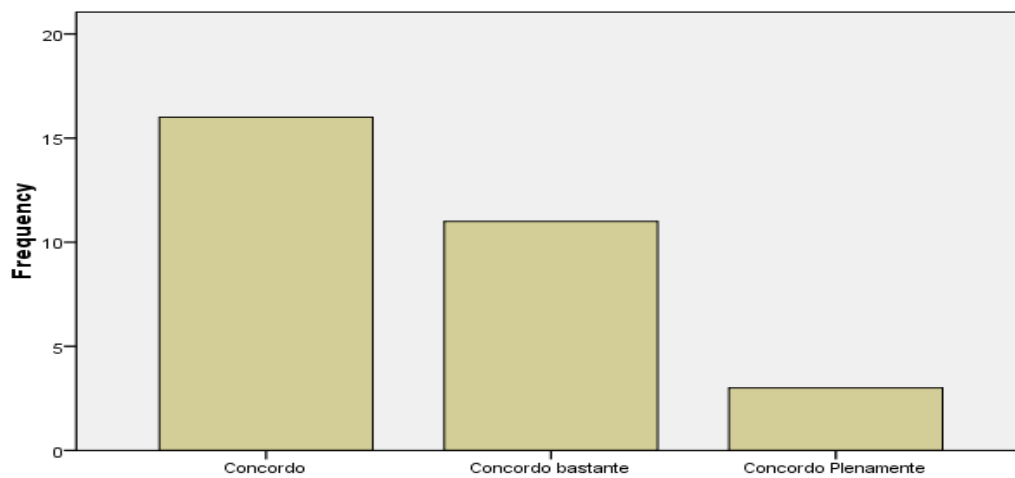


Gráfico n.º 34 - Esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento.

Os CE parecem, na opinião dos professores, consagrar uma oferta formativa mais diversificada (gráfico n.º 35), não obstante, Cosme e Trindade (2007) sugerem que as dinâmicas curriculares e pedagógicas suscitadas pelo despacho n.º 19575/2006:

“tem vindo a contribuir (...) para a disciplinarização das intervenções que se desenvolvem a partir das áreas do currículo, em nome de intervenções académicas mais produtivas. Eficácia é assim, a palavra de ordem que legitima tanto o alargamento do tempo escolar, enquanto

alternativa à recusa de instituir o apoio ao desenvolvimento de programas de tempos livres nas escolas, como o movimento de disciplinarização curricular atrás referido” (p. 29):

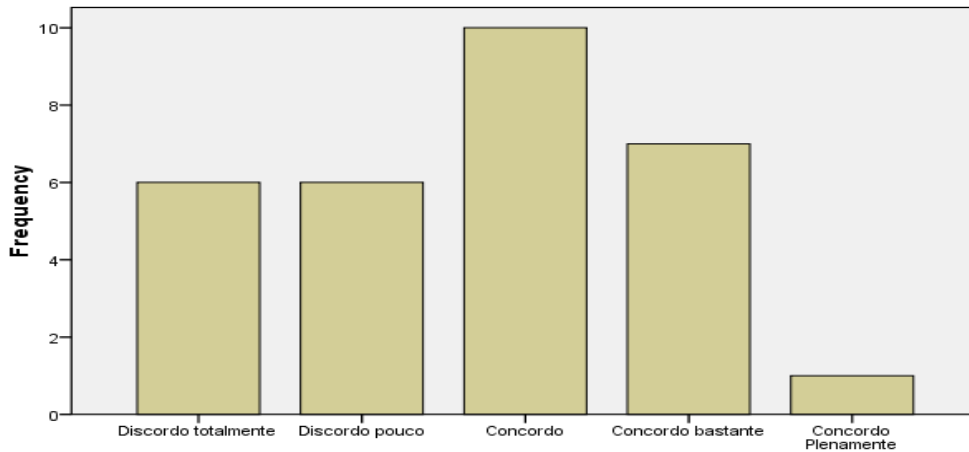


Gráfico n.º 35 - No CE a oferta formativa é mais diversificada.

Quanto ao facto de, eventualmente, os professores disporem de menos tempo para a preparação das aulas. Verificamos que 3 professores Discordaram Completamente desta ideia, 10 Discordam Pouco, 7 corroboram-na, 4 Concordaram Bastante e 6 Plenamente, como retrata o gráfico n.º 36:

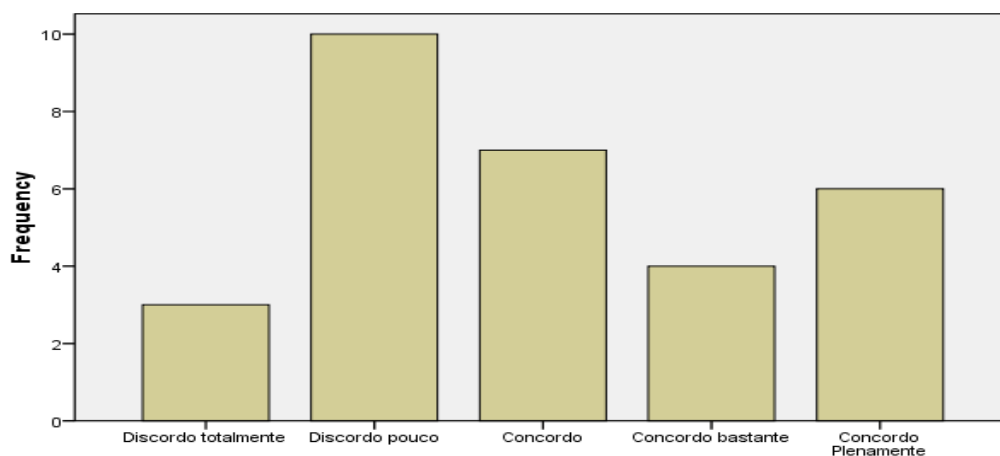


Gráfico n.º 36 - No CE sinto que tenho menos tempo para a preparação das aulas

Segundo Cosme e Trindade (2007) o projeto de Escola a Tempo Inteiro “*pressupõe o*

alargamento do tempo de escolarização das crianças”, por um lado e admite a *“necessidade de promover outros projetos de acção educativa”*, por outro (p. 42). Ora, estes imperativos impõem aos professores passar mais tempo na escola. Consequentemente importou-nos saber se eles entendem, ou não, estes tempos como desadequados. Assim, 7 professores responderam que Discordam Totalmente desta posição, 10 Discordam Pouco, 6 Concordam, 3 Concordam Bastante e 4 Plenamente.

A propósito da possibilidade de o diálogo entre os professores e órgãos de gestão ser mais aberto aferimos que 3 docentes partilham esta aceção, outros 3 Discordam Pouco, quase metade dos docentes 13 Concordam, 3 Concordam Bastante e 8 assumem Concordar Plenamente.

Também, no que concerne à interdisciplinaridade apuramos que a maioria dos docentes inquiridos corrobora que o CE apela mais a esta prática. Assim, nenhuma opinião aparece a discordar, sendo que 4 docentes Concordam Pouco, 12 Concordam, 7 Concordam Bastante e 6 Concordam Plenamente, o que de certa forma justifica que os professores discutam mais sobre as aprendizagens dos seus alunos, como nos demonstra o gráfico nº 37:

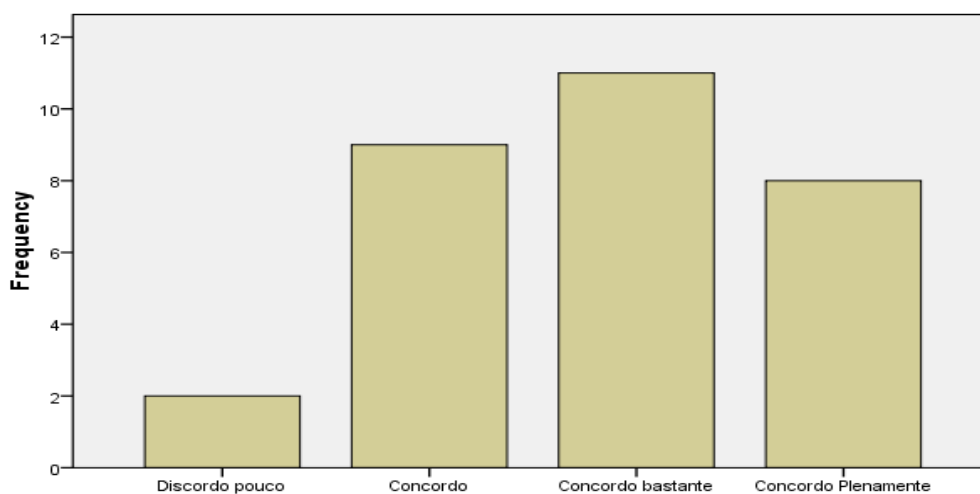


Gráfico n.º 37 - No CE os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos alunos

No que concerne a análise de conteúdo às perguntas abertas não emergiram dados significativos, pois apesar de os professores poderem construir livremente as suas respostas acabaram por reforçar as ideias explícitas nas questões fechadas. Assim sendo, remetemos para as considerações finais o resumo evidenciado nos seus discursos e que denominamos como Oportunidades e Ameaças, face aos CE.

Considerações finais

Ao avançarmos para a compreensão das eventuais mudanças causadas com a implementação da Escola a Tempo Inteiro tínhamos consciência que a nossa análise seria uma possível entre muitas que se possam vir a fazer. O projeto da “Escola a Tempo Inteiro” tratou-se, segundo Cosme e Trindade (2007) de uma das iniciativas mais emblemáticas da equipa de MLR. Assim, escolher esta temática em detrimento de outra (s) não ficou indiferente à mediatização e à consequente e natural curiosidade que daí adveio. O objetivo prendeu-se, então, em perceber se o novo conceito organizacional da escola - **Escola a Tempo Inteiro** - trouxe mudanças no quotidiano da vida escolar e se sim a que níveis. De certa forma o nosso estudo possibilitou-nos aferir, junto dos professores informações que nos permitiram refletir a este propósito. Naturalmente que na sequência destas preocupações, pudemos proceder à caracterização do CE onde se desenvolveu o estudo, aferir a eventual alteração das práticas pedagógicas dos professores, perceber se os professores passam, hoje, mais tempo na escola, compreender como se organizam as atividades no CE, - identificar, se na opinião dos professores, o CE potencia melhores resultados escolares aos alunos. - Perceber como os professoras (es) se sentem hoje na escola; - identificar se o CE estimula ao convívio a partilha e camaradagem e compreender se o CE potencia o trabalho comunitário e a interdisciplinaridade.

Pretendia-se, então, apreender e compreender esta nova realidade e o porquê da sua emergência, e principalmente desocultar o discurso dos professores de maneira a potenciar o debate, no que concerne esta matéria, bem como abrir caminho a novas e/ou complementares investigações.

Um dos maiores desafios da década de oitenta, lançado a todos os sectores da vida nacional, foi a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE). Política e economicamente o país viu-se a braços com a necessidade incontornável de responder ao desafio, logo o discurso político carregava-se destas intenções, transformando-se num “*instrumento de dissimulação*” (Fernandes, 1988, p. 257).

Neste contexto global e com o intuito de facilitar a transição para uma “*sociedade de conhecimento*” a escola vai-se ajustando à nova realidade. Nestes pressupostos, Cosme

e Trindade (2007) sugerem que hoje as escolas são chamadas “ a *assumir funções mais amplas nas sociedades contemporâneas*” (p. 13).

A maioria dos professores inquiridos entendem que passam muito tempo na escola - (12) concordam plenamente, (6) concordam bastante, (6) concordam, (4) discordam pouco e apenas (2) discordam) - o que, de certa forma, vai ao encontro dos autores, acima referenciados, quando enfatizam que algumas das reivindicações “*que tem tido a instituição escolar como alvo são, porventura, excessivas e, como tal, são imprevidentes no momento em que tendem a descaracterizar a instituição escolar como uma instituição de natureza cultural*” (Cosme & Trindade, 2007, p. 13).

No que concerne à Evolução da Educação e da própria Escola, enquanto Instituição, pudemos constatar que a sua evolução não foi sistemática o que em muito se ficou a dever à nossa história e às políticas educativas emergentes. Os avanços e recuos, no processo evolutivo da Educação e da Escola, fazem da educação e ou formação palco da reprodução de desigualdades sociais que elas próprias têm pretensão combater. Autores como António Nóvoa e Cristina Rodrigues, sugerem que a “*escola torna-se numa das primeiras instituições da globalização*” (Canário, et al, 2005, p. 7).

Depois da revogação da Lei 5/73 – reforma Veiga Simão – a elaboração da Lei de Bases tornou-se uma questão sempre presente no regime democrático português, em consequência da rutura democrática verificada com o 25 de Abril. Aliás, a materialização da LSBE foi consensual em quase todos os quadrantes políticos, sendo que se assume como um compromisso no qual figura como primordial objetivo o propósito de encerrar o processo de “*normalização do sistema educativo*” (Grácio, 1981, pp. 15-16) e permitir uma nova fase da política educativa, ou seja, uma reforma educativa que assentasse numa política de grande consenso e de continuidade de orientações.

A escola pública foi, segundo Ferreira (2007) criada contra e em rutura com as comunidades locais. Assim, enquanto filha do Estado, tornou-se num dos seus principais instrumentos de consolidação, contribuindo para a unidade e identidades nacionais e veiculando um conjunto de saberes universais. Nesta senda, parece que ao criar-se a escola pública se operou a um processo de desterritorialização da Educação, ao contrário do que hoje se apregoa, até porque já na década de noventa, parece que o debate sobre a “rede escolar” se acentuava a nível nacional, tendo para tal contribuído a publicação de legislação (1991), sob o então denominado “novo modelo” de gestão, que

determinava a criação de “áreas escolares”, através do agrupamento de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar. Contudo, ressaltamos que o reordenamento da rede escolar já estava latente na publicação do Decreto –Lei 35/88 de 4 de fevereiro, “*que determinava a extinção das escolas do ensino primário com menos de 10 alunos*” (Ferreira, 2007, p. 71).

Neste sentido, constatamos que no final do séc. XX e dealbar do séc. XXI, a atividade educativa e formativa em todas as suas componentes, estava a ser considerada, por parte dos decisores políticos, a catapulta principal para o desenvolvimento das pessoas e conseqüentemente do mundo. Não obstante da análise que fizemos das políticas estas têm feito da educação/formação um meio e não um fim para o desenvolvimento (Dias, 1984). Mais que na linha de Delors *et al* (1997), o progresso científico e tecnológico constituem-se como fator decisivo do crescimento económico do mundo.

Por sua vez, Correia (2000) num trabalho que discorre sobre as transfigurações ocorridas nos discursos educativos distingue, de 1974 a 1999, quatro ideologias educativas em Portugal: *i) a ideologia democratizante e crítica; ii) a ideologia democrática; iii) a ideologia da modernização e vi) a ideologia da inclusão*, que por sua vez, são inspiradas, respetivamente em quatro modos legítimos de definir educação: *i) a definição política; ii) a definição jurídica; iii) a definição economicista e iv) a definição organizacional*. Nesta análise, o autor enfatiza que a década de 80 se promove numa “*lógica gestionária sustentada numa ideologia meritocrática*” (p. 169), quanto à década de 90, parece que se verifica nos discursos um apagamento da assunção do papel da educação para a democracia e um crescente aumento da “*empresarialização do campo semântico da educação*” (p. 15).

Na continuação da análise de Correia, e tal como Azevedo (2009) assumimos a provocação de apontar uma nova ideologia educativa em Portugal: **ideologia da “*adaptação*”**, que por sua vez se inspira num modo de definir educação no conceito de “*agoralidade*”⁷ e que mais do que nunca nos parece adequada à atualidade.

O discurso latente em MLR aquando da criação da proposta do conceito de ETI trata-se de uma narrativa forte e que impõe alguma passividade a quem a recebe. Trata-se de um discurso que gerou consenso nos seus “consumidores”, na medida em que a forma

⁷ Cicero (2009) introduz o conceito de “*agoral*” quando caracteriza o moderno. Refere que “*o moderno sendo agoral é, portanto, o que se refere a veste instante. A modernidade é a agoralidade, o agora em si, o agora enquanto agora, a essência do agora, a essência deste instante, que é o que buscamos*” (2009. p.17).

como foi apresentada, divulgada, publicitada e mediatizada contribuiu para a sensação de que se ajudou ao debate. O discurso parece espelhar o sentido de *“uma orientação política apenas esboçada no plano prático, mas fortemente defendida e suportada por influentes opinion makers da sociedade portuguesa”* (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 22).

Não obstante, de Cosme e Trindade (2007) e nesta senda, este projeto da ETI trouxe à colação conceitos de *“tempo escolar e de tempo educativo”*, impondo que se discuta *“qual a imagem de autonomia das escolas para tomarem decisões que lhes dizem directamente respeito no âmbito do projecto em causa”* (p. 10).

Da análise ao conteúdo das respostas abertas efetuadas (no inquérito) dos professores constatamos que os CE evidenciam pontos fortes e pontos menos fortes que, na nossa cultura, traduzimos em oportunidades e ameaças e materializamos no quadro 4:

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Potencia mais oportunidades aos alunos; • Potenciam a interação entre colegas; • Estímulo ao trabalho colaborativo; • Acréscimo de dotação de equipamentos e infraestruturas capazes de operacionalizar as ofertas formativas; • Melhores condições físicas; • Apela à interdisciplinaridade; • Maior discussão acerca das aprendizagens dos alunos, • Oferta de atividades de enriquecimento extracurricular; • Oferta formativa mais diversificada; • Oferta de horários mais flexíveis e ajustados às necessidades dos pais e das famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> • A distância a percorrer por alguns alunos, • O cansaço evidenciado por alguns alunos; • Mais escola não é sinónimo de mais sucesso educativo; • Forte pressão social para a Escola a Tempo Inteiro; • Responsabilização da escola para outras competências, anteriormente não solicitadas; • Adequação da formação ao mundo do trabalho e à economia; • Risco de reduzir a Escola a um “depositário” de crianças; • Não está concebida numa lógica de valorização pessoal e desenvolvimento humano; • Os professores e os alunos parecem passar muito tempo na escola.

Quadro 4 - Oportunidades e ameaças, emergentes do discurso dos professores acerca dos CE..

Apraz-nos referir, a educação como a escola têm vindo a ganhar relevo e destaque na comunicação social, sobretudo nos finais da década de 80. Antes este protagonismo circunscrevia-se aos representantes do ME e dos Sindicatos, depois foi-se abrindo a outros representantes institucionais, como pais, alunos, autarquias e professores. Posteriormente, mas sem precisão do tempo, surge uma nova viragem a qual *“coincide, por um lado, com os descontentamentos e as frustrações geradas pela “lenta agonia” do segundo governo do partido socialista e, por outro, com os “balanços e desafios” da mudança de século”* (Barroso, 2006, p. 9).

O diapasão não parecia tocar no mesmo tom. Consequentemente, de todos os quadrantes eclodiam crónicas sobre tudo que se referia à educação, ou nem por isso, designadamente acerca da indisciplina, do insucesso escolar, as más classificações obtidas por Portugal nos “*ranking*” internacionais, a falta de qualidade do ensino, a importância da matemática, os novos programas de português, as aulas de 90 minutos, etc. Este posicionamento deixa antever que Portugal não “escapa”, tal como a restante Europa, a uma análise sócio histórica das políticas educativas as quais põe em destaque o papel que desempenham, ou seja, a lógica económica, o discurso da qualidade e a retórica da cidadania, enquanto racionalizadores dos discursos educativos de Bruxelas e consequentemente impulsionam a uma agenda de investigação acerca dos processos de privatização (Nóvoa, 1998).

Também as mutações existentes afetam a própria imagem do professor. Podemos inferir que ocorreu, e ocorre ainda fruto de todas as mudanças, uma transformação da profissão docente. Tal como se reclamam à escola novas competências, também aos professores são pedidos/impostos novos desafios. A este propósito Estrela (1991) conceptualiza que:

“de uma actividade tranquila, de dedicação ao cultivo da ciência e às relações cordiais com quem quisesse adquiri-la, passou a ser uma profissão difícil, pouco compreendida, ingrata, em que a rudeza penetrou no próprio âmago da actividade docente e das relações pessoais do professor (p. 47).

Com todas estas circunstâncias, o autor questiona se não se estará a criar uma nova classe. Todavia, após a análise dos inquéritos dos professores pudemos inferir que os professores apesar de terem assumido alguma desmotivação para as suas práticas ainda acreditam na sua profissão.

Em jeito de síntese, apraz-nos referir que: no que concerne ao objetivo: **Refletir se com o fecho das escolas nas aldeias e com aparecimento do Centro Escolar (CE), as práticas educativas dos professores se alteraram** – podemos confirmar que houve alterações, nomeadamente no que concerne à cooperação, à interdisciplinaridade, ao diálogo mais aberto entre os professores e os órgãos de gestão a integração. Por exemplo, face aos planos de melhoramento dos alunos, metade dos professores 50% atuam de forma individualizada. Como pudemos verificar no gráfico nº34, 53,3% dos docentes aponta que esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento.

Relativamente ao objetivo: Refletir e analisar se houve mudanças ao nível do rendimento escolar dos alunos os professores referem que os CE têm mais e melhores recursos pedagógicos, bem como melhores condições físicas. Contudo, quando questionados se reconhecem ver os alunos com maior motivação para as aprendizagens as respostas não nos deixam confirmar se poderá haver uma melhoria ao nível do rendimento dos alunos, até porque no que concerne ao comportamento parece que este não se revela melhor pelo facto de os alunos frequentarem um CE. Não obstante, as mudanças ao nível do rendimento escolar dos alunos não serem visíveis, os professores denotam preocupações a esse respeito, pois assumem que no que concerne à discussão sobre as aprendizagens dos alunos, nenhuma opinião aparece a discordar, sendo que 4 docentes Concordam Pouco, 12 concordam, 7 Concordam Bastante e 6 Concordam Plenamente, o que de certa forma justifica que os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos seus alunos, como nos demonstrou o gráfico nº 37.

Com o objetivo: **Aferir como se sentem hoje os professores na escola** apuramos que os professores revelam algumas contradições, por um lado ressalta a ideia de que quer os docentes, quer os alunos passam muito tempo na escola, ainda que quando lhes perguntamos se consideram esses tempos desadequados não manifestem efusivamente esta desadequação, latente; por outro assumem que a escola dispõe de outros recursos que as pequenas escolas não tinham, proporcionando o convívio e a camaradagem.

Contudo, quando nas perguntas abertas colocamos esta questão e damos espaço para lhe responderem livremente, aferimos que a maioria não acrescentou muito ao que havia respondido nas questões de resposta fechada, sendo evidente a preocupação com o cansaço dos alunos e com o desagrado que tinham pelo facto de terem que estar tanto tempo na escola. Referiam a este propósito que, pelo facto de estarem muito tempo na escola não acreditavam que pudesse, este mais tempo, ser sinónimo de mais sucesso educativo, ou seja, maior rendimento escolar. Apesar de deixarem transparecer nos seus discursos alguma desmotivação, não nos pareceu que fosse significativa ao ponto de os fazer (re) equacionar a profissão.

Concluimos com as palavras de Cosme e Trindade (2007) que comungamos e passamos a transcrever:

“É à Escola que cabe assumir uma quota parte fundamental do compromisso de socialização dos instrumentos e dos produtos culturais que hoje, temos a nosso dispor, compromisso este que a obriga a assumir e a cumprir um programa de trabalho que é previamente definido como uma operação política e socialmente determinada” (p. 49).

Ora, neste universo complexo que é a educação, há uma desmitificação da instituição escolar, uma confrontação de novos valores a que os professores (as) têm de dar resposta e funcionar como mediadores e, por último, uma desresponsabilização do Estado que transfere para a instituição escolar e atores sociais desafios que até agora eram da sua responsabilidade. Muitas vezes, esta transferência de responsabilidades confunde-se com maior autonomia para as escolas o que nem sempre acontece, pois muitos autores referem-se a esta autonomia como *Autonomia relativa*. Apesar da hegemonia do modelo escolar, os professores (as) têm, cada vez mais, de se tornar configuradores do currículo, pois defendemos que, para se inovar, é necessário adequar e construir um currículo ajustado às necessidades locais.

Hoje a escola não é a mesma que foi noutros tempos, nem ao nível do público que a frequenta (que deixou de ser de elites abrindo-se às massas), nem, ao nível dos professores que aí lecionam, nem ao nível dos conteúdos aí veiculados, nem mesmo no que concerne ao seu aspecto físico. Nos nossos dias a escola atravessa um momento de mudança mesmo na sua própria designação, pois se ao invés de termos as pequenas escolas, muitas vezes dinamizadoras dos locais onde se inseriam, sobretudo nos meios rurais, temos os CE que emergem como algo que se impõe ao próprio desenvolvimento da sociedade global.

De acordo com Stephen Ball (2002), as tecnologias políticas de reforma educacional não são apenas veículos para a mudança técnica e estrutural; são também mecanismos que contribuem para a mudança das subjetividades, das identidades e dos valores. Neste sentido, sob a aparência de liberdade que é criada pela retórica da devolução de poderes ao local, da flexibilidade e autonomia, emergem novas formas de controlo que penetram as subjetividades dos professores. Muitas vezes estas políticas “pressionam” os professores no sentido de se questionarem quanto ao seu desempenho e performance o que, de certa forma, pode gerar sentimentos de culpa, de competitividade, de cultura da performatividade competitiva e insegurança ontológica, colocando-se algumas questões, nomeadamente: “estarei a trabalhar bem?”, “estarei a trabalhar o suficiente?”,

“estarei a trabalhar no sentido certo?”, “será isto que querem que eu faça?” (Ferreira, 2008).

Ora, em Portugal apesar das características específicas, não foi imune às influências globais, as quais, consoante os momentos, influenciaram em maior ou menor grau a agenda política, esperemos contudo que o caminho que seguimos não seja um passo atrás ao nível educacional, como algumas vezes aconteceu no passado. Esperemos ainda que a história não se repita.

Parece-nos que já muito se disse sobre a escola, mas muito mais haveria a dizer, na medida que a temática não se esgota num projeto de investigação, pelo contrário cremos que daqui emergem algumas questões que importaria trabalhar com maior profundidade, sobretudo porque atendendo à juventude dos CE supomos que estudos longitudinais permitirão apurar e confrontar outro tipo de elementos/informações, podendo eventualmente funcionar como indicadores e pontos de partida para futuros e/ou complementares estudos neste âmbito.

Respostas e soluções não temos, todavia julgamos que a escola, tal como hoje está concebida, apesar de parecer responder às necessidades sociais reclamadas pelas famílias, poderia sofrer algumas alterações. No entanto, temos consciência que estas transformações seriam estruturantes e partindo da implicação de todos os interessados, pois comungamos das palavras de Serrano (2008) quando diz que para se mudar temos de “ *Partir sempre da prática, segundo a óptica de quem vive o problema, como o vive e que possibilidade vislumbra para a sua solução*” (Serrano, 2008, pp.19-20). As nossas questões para “espicaçar” a reflexão é: estaremos preparados para implementar este tipo de projeto nas Escolas? Estarão as políticas educativas a caminhar nesta direção? Até onde poderemos ir? Hoje não dispomos de elementos que nos permitam gizar um projeto passível de executar, pois estamos conscientizados que para se intervir temos que conhecer e, nestes pressupostos, falta-nos viver a realidade dos CE. Pelas razões explicitadas não ousamos perapectivar a exequibilidade de um qualquer projeto de intervenção ao qual se impõe etapas que não podem nem devem contornar.

Bibliografia:

AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho com apoio financeiro da Fundação para Ciência e Tecnologia.

ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

ANTUNES, F. (2004^a). “A Europeização das Políticas Educativas. A nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação”, in *Jornal a Página*, 130. P.7-13.

ANTUNES, F. (2004^a). “Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 70. P.101-125.

ARDOINO, J. (1992). “D’Une ambigüité à la Recherche-Action aux confusions entretenues par les pratiques d’intervention”, in *Coloquio Nacional de L’Aipeli*. Lisboa, 9 e 10 de Fevereiro.

AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões Sobre Política Educativa*. Porto: Edições Asa.

AZEVEDO, L-M. (2009). *Educação de Adultos um Lugar Branco? Deambulações e quimeras na euforia das novas oportunidades para o “remedeio das franjas”: uma justificação do discurso educativo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

BACHELARD, G. (1976). *Filosofia do Novo Espírito Científico*. Lisboa: Editorial Presença.

BALL, S. J. (2002). “Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação”, in *Currículo sem Fronteiras*, v1, n2, pp 99-166, Jul/Dez.

- BARDIN, L. (1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (Org.), (2006). *A Regulação das Políticas Públicas em Educação*. Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BERGER, G. (1992). “A Investigação em Educação: Modelos Sócio-epistemológicos e Inserção Institucional”, in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 34, pp. 23-26.
- BOAL, M. E. (1998). *Sistema Educativo Português: Caracterização e propostas para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAMPOS, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto editora.
- CANÁRIO, R. (1996). “Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas”, in BARROSO, J. (Org). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, A. D. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHALVIN, D. (1999). *Histoire des Courants Pédagogiques. Encyclopédie des Pédagogies pour Adultes – tome 1*. Paris: ESF-Service Lecteurs.
- CHARLOT, B. (1989). “1959-1989: Les Mutations du Discours Éducatif», in *Éducation Permanente*, 98, 133-149.
- CICERO, A. (2009). *O Mundo desde o fim*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- CODD, J. A. (1988). “The Construction and Deconstruction of educational policy documents” in *Journal of Educational Policy* , Vol. 3, Nº 3, 233-247. (texto policopiado, pp 233-247).

CODD, J. A. (1988). “The construction and deconstruction of educational policy documents” in *Journal of Educational Policy*, 1988, 3, 3, p. 235-247.

COLEMAN, J. (1968). “The concept of equality of opportunity”. *School and Society*, in *B.R. Cosin et al (antologia) Londres:Routledge Keagen Paul*.

CORREIA, J. A. (1996). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições Asa.

CARREIRA, M. (1996). *O Estado e a Educação* (1 ed., Vol. 7). Mirandela: Jornal Público.

CORTESÃO, L.; MAGALHÃES, A.; STOER, S. (2001). “Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp.45-58. Porto: Afrontamento.

COSME, A.; TRINDADE, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro- Escola para que te quero?* Porto: Profedições.

COSTA, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.

DALE, R. (1988). “A Educação e o Estado capitalista: Contribuições e Contradições”, in *Educação e Realidade*, pp. 13, 1, 17-37.

DALE, R. (2000). “Globalization and Education: Demonstrating a ‘Common World Educational Culture’ or Locating a ‘Global Structured Educational Agenda’?”, in *Educational Theory*, 50, 4, 427-448.

DALE, R. et OZGA (1991). “Introducing Education policy: Principles and Perspectives, E333 Policy” – *Making in education, Módulo 1. Inglaterra: The Open University*.

DELORS, J. *et al.* (1996) *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

DELORS, J. *et al.* (1997/3). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.

- DESMET, H. & POURTOIS, J.P. (1993). *Prédire, comprendre la tranjectoire scolaire*, Paris: Press Universitaires de France.
- DIAS, J. R. e al. (1984). *Da Lição da Síntese sobre Evolução Actual do Conceito de Educação*. Braga: UM.
- ENCONTRO INTERNACIONAL. (2002). *Comunicações. Políticas Educativas Curriculares*. Ermesinde: Centro de Formação das Escolas do Concelho de Valongo.
- EQUIPA INTERNACIONAL DOS PAÍSES PARTICIPANTES ALMANHÃ, D. G. (1995). *O Professor Aprendiz _Criar o Futuro_*. Lisboa: 1ª Edição Des- Ministério Da Educação.
- ESTRELA, A. (1991). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FAIRCLOUGH, N (2001). *Capitalismo Global e Consciência Crítica da Linguagem*. Viseu: Edições Pedagogo.
- FAIRCLOUGH, N (2001a). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Universidade de Brasília.
- FERNANDES, A. T., (1988). *Os Fenómenos Políticos. Sociologia do Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, I.F. (2007). Educação e Local: animação, gestão e parceria in COSTA, J.A; NETO-MENDES, A; VENTURA, A. (2007). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro - pp.61-80.
- FERREIRA, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. In *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.
- FISCHER, F. ; MANDELL, A. (1988). “Relegitimating meritocracy: educational policy as technocratic strategy”, in *Telas-A Quarter Journal of Criticl Thought*, nº 76, pp. 50-64.

FORMOSINHO, J. (1991) Prefácio. In: MACHADO, F. e GONÇALVES, M.F. *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto. Edições ASA, 7-10.

FORMOSINHO, J. M. (2009). *Equipas Educativas Para uma nova organização da escola*. Porto : Porta Editora.

FOUCAULT, M. (2002) “ *O que é um autor?*”. Lisboa: Vega.

FOUCAULT, M. (2006). *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

FREIRE, P. (1967). *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

FRIEDBERG, E. (1997). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action*. Paris: Seuil.

FRITZELL, C., (1987). “O Conceito de Autonomia Relativa na Teoria Educativa”, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol.8, N.º 1, (texto policopiado 1-15).

GIDDENS, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

GOMES, R. (1997). “A Análise do discurso: as Políticas Educativas como Texto”, in *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação. Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELEF/AFIRSE*. Lisboa: FPCEUL, pp.409-427.

GRÁCIO, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, R. (1991). “Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois”, in *Vértice*, 38, 57-63.

GRÁCIO, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social: as Reformas do Ensino Técnico*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, S. (1991). “Estado, Ensino Técnico e Procura Social de Ensino”, in *Actas da Conferência Nacional “Novos Rumos para o ensino Tecnológico e Profissional, 96-102”*. Porto: GETAP.

HILL, M.M., Hill A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

JOBERT, G. (2000). “Dire, Penser, Faire: a Propos de Trois Métaphores Agissants en Formation des Adultes”, In *Education Permanente*, 143-2.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). Lisboa: Ministério da Educação.

LEITE, C. (2002) *Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*.

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

LEITE, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im) possibilidades da Escola se assumir como uma instituição curricularmente Inteligente. in *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

LEITE, C. (2003). *Para Uma escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, P. (coord). (1973). *A reforma do sistema educativo*. Lisboa: Min. Da Educação Nacional.

L'ÉCUYER, R. (1988). “L'Analyse de Contenu : Notion et étapes”, In DESLAURIES J.P (Dir). *Les Méthodes de la Recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 49-65.

MAGALHÃES, A; STOER, S. (2002). “A Nova classe média e a Reconfiguração do Mandato Endereçado ao Sistema Educativo”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.

MAGALHÃES, A; STOER, S. (2002). “A Reconfiguração do Discurso Político: é Possível Falar a Partir de um Não-lugar ou de um Lugar-branco?” in *Jornal a Página*, Outubro.

MAGALHÃES, A., STOER, S. (2003). “As Pontes e as Margens: a educação inter/multicultural no fio da navalha”, in *Jornal a Página da Educação*, ano 12, n.º 122.

MAGALHÃES, A., STOER, S. (2003). “A diferença somos nós” in *Jornal a Página da Educação*, ano 12, n.º 121.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. (2003). “A Europa como um Bazar: Contributo para a Análise da Reconfiguração dos Estados-nação no Contexto Europeu e das Novas Formas de Viver em Conjunto” in *ISA, Research Committee on Sociology of Education Midterm Conference Europe 2003. “Critical Education & Utopia: Emergent Perspectives for the 21 st. Century”*.

MAGALHÃES, A.; STOER, (2003). “No fio da navalha”, in *Jornal a Página da Educação*, ano 12, n.º 122.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. (Org.) (2006). *Reconfigurações. Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições.

MAINARDES, J. (2006), “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. In *Educação e Sociedade*, vol. 27, n.º. 94, pp.47-69.

MATOS, M. (1999). *Teorias e Práticas de Formação*. Porto: Edições Asa.

MATOS, M. (2007). “Texto de explicitação às questões da Estadocracia, Tecnocracia e de Projectocracia no âmbito da disciplina da “Análise Crítica” com aplicação na de Animação Comunitária”, in *Plano curricular do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação de Adultos e Animação Comunitária no ano lectivos 2006/2008*.

MESQUITA, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

M.L.Diogo, J. (1998). *Parceria*. Porto: Porto Editora.

MESQUITA-PIRES, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

MUCCHIELLI, R. (1991). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications*. Paris: ESF Éditions.

- NÓVOA, A. (1992). *Formação Para o Desenvolvimento*. Lisboa: Fim de Século.
- NÓVOA, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa : EDUCA.
- OFFE, C. (1984). *Contradictions of the Welfare State*. London: Hutchinson.
- OFFE, C. (1990). “Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação”, in *Educação & Sociedade*, nº 35, pp. 9-59.
- PACHECO, N. (2000). “Relatório da disciplina de Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos”. F.P.C.E.U.P. (doc. policopiado).
- PACHECO, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2003) O que se decide sobre currículo. In: SOUSA, O. e RICARDO, M.M. (orgs). *Uma escola com sentido. O currículo em análise e debate*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas, 51-62.
- PEDRO, E. R. (Org) (1997). *Análise Crítica do Discurso: uma Perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Caminho.
- PEREIRA, A. (2003). *SPS – Guia prático de utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PIRES, E. L. (1995S/2). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- POPPER, K. R. (1997). *O Conhecimento e o Problema Corpo-mente*. Lisboa: Edições 70.
- POPPER, K. R. (1995). *A Vida é Aprendizagem. Epistemologia Evolutiva e Sociedade Aberta*. Lisboa: Edições 70.
- POPPER, K. R. (1999). *O Mito do Contexto. Em Defesa da Ciência e da Racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- QUIVVY, R. E CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências da*

Educação. Lisboa: Gradiva.

ROBERTSON, S. et DALE, R. (2001). “Regulação e Risco na Governação da Educação. Gestão dos Problemas de Legitimação e Coesão Social.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME.

SANCHES MARIA DE FÁTIMA CHORÃO (org), A. S. (2009). A escola como espaço social Leituras e olhares de professores e alunos. In A. S. Maria de Fátima Chorão

SANCHES (org), a. M. Bettencourt, F. Veiga, & J. P. Ian Daviers, *A escola como espaço social Leituras e olhares de professores e alunos* (p. 165 até 169). Porto: Porto Editora.

SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora. LDA.

SANTOS, B. S. (1987). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S., (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S., (1991). *Stage, wage relations and social welfare in the semi periphery: the case of Portugal*. Coimbra: Oficina CES, 23 (mimeo).

SANTOS, B. S. (1993). “Modernidade, Identidade e Cultura de Fronteira”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 38, Dez. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

SANTOS, B. S. (1994). “ *O Social e o Político na Transição Pós-Moderna*”, in *Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SERRANO, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos Práticos*. Coleção Educação e Trabalho, nº 7, pp. 13-20,21-27.

SERRES, M. (2008). *A Grande Narrativa do Humanismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

SILVA, A. S. et PINTO, J. M. (Org) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, E.B. (2011). *Professores E Escolas Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra, Lda.

SILVA, E.B. (V. 25, nº 1/2 e 3/4) (Jan/Jun/ 2005) - *Revista de Cultura Brigantia*

STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STEGER, M. B. (2006). *A Globalização. Compreender*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.

STOER, S. (1994). “O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado Para a Escola Democrática”, in *Revista Crítica das Ciências Sociais*, nº 41, pp 3-33.

STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S; CORTESÃO, L. et CORREIA, J. A. (1999). *Transnacionalização da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, A. (1989). “Política de confronto com a lei de bases”, in *Cadernos de Economia*, 6 (ano II), 35-41.

TEODORO, A. (1995). «Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso Sobre a prioridade Educativa», in *Revista Educação Sociedade & Culturas*. Nr. 5 49-67.

TERRASÊCA, M. (2002). “Avaliação de sistemas de formação, Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido”, Dissertação para Doutoramento, FPCEUP, pp: 105-479 (doc. Policopiado).

TRINDADE, R. (2004). *Escola e influência educativa: O estatuto dos discursos didáticos inovadores do 1.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal*. Porto: F.P.C.E.U.P (tese de doutoramento).

Sítios Consultados

Teodoro, A. Evangelina. O

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>), consultado dia 18 de outubro de 2012

Outras Bibliografias ou Legislação consultada Portuguesa:

Lei nº 5/77	<u>Documento selecionado da 1.ª Série - DRE</u> www.dre.pt/.../dr1s.exe? 1 de Fevereiro de 1977
Lei de Bases do Sistema Educacional (1986). Lisboa: Ministério da Educação	Diário da República I Série, 14 de Outubro de 1986
Decreto-lei nº 286/89	Estrutura Curricular... www.csdoroteia.edu.pt/legis/sec/dl286-89.pdf 29 de Agosto 1989
Decreto-lei nº 344/89	Www.spn.pt/?aba=27&cat=17&doc=380&mid=115 11 de Outubro de 1989
Decreto-lei nº 139-A/90	Diário da República I Série de 1990-04-28
Lei nº 249/92	Lei de Bases do Sistema Educativo de 9 de Novembro 1992
Decreto-lei nº 274/94	Diário da República I Série- A , 28 de Outubro 1994
Decreto-lei nº 207/96	Diário da República I Série- A, 2 de Novembro 1996
Despacho 4848/97	<u>Programa Prof2000</u> Www.prof2000.pt/users/eb23seia/site%20antigo/desp4848_97.html 30 de Julho 1997
Decreto-lei nº 115-A/98	Diário da República I Série- A, 4 de Maio 1998
Despacho nº 9590/99	Diário da República II Série, 14 de Maio
Decreto-lei 6/2001	Diário da República I Série –A, 18 de Janeiro de 2001
Despacho n.º 16795/2005	Diário da República II Série, 3 de Agosto de 2005
Despacho nº 12591/2006	Diário da República II Série, 6 de Junho de 2006

Anexos

Lista de anexos:

- Anexo 1 - Quadro síntese da legislação evolutiva acerca da criação dos Centros Escolares.
- Anexo 2 -Inquérito Aplicado
- Anexo 3 - Descrição das categorias
- Anexo 4 - Corpus de análise (questões abertas do questionário)
- Anexo 5 - Tratamento dos dados estatísticos do inquérito aplicado (SPSS)

Anexo 1

Anexo Nr.1 – Quadro síntese da legislação evolutiva acerca da criação dos Centros Escolares.

Data	Legislação	Princípios orientadores	Obs.
8 de novembro de 1975	Despacho N° 40/75	Gestão Democrática no Ensino Primário.	Gestão das escolas do 1º ciclo e que por “proximidade” se aplicou, posteriormente, aos jardins de infância.
14 de outubro de 1986	Lei n.º 46/86, de 14 - Lei de Bases do Sistema Educativo	A LBSE estabeleceu a o quadro normativo do sistema educativo português.	A LBSE estabeleceu a escolaridade obrigatória de 9 anos, delegando ao Estado a responsabilidade da democratização do ensino e a garantia ao direito de igualdade de oportunidades para todos no acesso e sucesso escolar.
4 de fevereiro de 1988	Decreto-lei n° 35/88	Regulamenta os concursos de pessoal docente e dedica atenção a aspetos de reordenamento da rede escolar.	Sugere a possibilidade de se agruparem as escolas, com menos de 10 alunos, convocando anualmente as autarquias para o debate e decisão do eventual reordenamento da rede escolar.
10 de maio de 1991	Decreto-Lei n° 172/91	Conceptualiza um novo modelo de gestão nos estabelecimentos de educação Pré-escolar e 1ºCEB e Secundário.	Como ponto forte evidencia uma gestão uniforme para os diferentes níveis de ensino.
2 de junho de 1997	Despacho Normativo n° 27/97	Regulamenta a possibilidade de reordenamento da rede escolar desenvolvendo as dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis.	Pretende reforçar e potenciar a articulação entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico. Em situações, fundamentadas, poderia ser autorizada a constituição de agrupamentos de escolas, (ano letivo 1997-1998), visando superar situações de isolamento.
4 de maio de 1998	Decreto-Lei n.º 115-A/98	Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino público.	Define o conceito de agrupamento de escolas e estabelece os princípios orientadores de administração, encetando o processo de reorganização da rede escolar.
29 de Agosto de 2000	Decreto Regulamentar n° 12/2000	Fixa os requisitos necessários para a constituição de Agrupamentos de Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico	Estabelece os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

**Anexo Nr.1 – Quadro síntese da legislação evolutiva acerca da criação dos
Centros Escolares. (continuação)**

			<p>qualidade do ensino - aprendizagem de uma população escolar marcada por uma grande dispersão geográfica</p> <p>A referida autarquia preparou novas instalações para receber os alunos oriundos de 11 escolas de reduzida dimensão (entre um e quatro alunos) sediadas nas freguesias fora da sede do concelho, com integração dos alunos das 2 escolas localizadas na freguesia de Alfândega da Fé.</p>
15 de Janeiro de 2003	Decreto-Lei n.º 7/2003	Cria os conselhos municipais de educação regulamentando o processo de elaboração das cartas educativas a nível concelhio.	Referencia qual os procedimentos que o município seguiu para a elaboração desta Carta
3 de Agosto de 2005	Despacho 16795/2005	Considera a importância do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular ou outras atividades extracurriculares traduzidas, por exemplo, na aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informáticas, etc. para o desenvolvimento das crianças e consequentemente o sucesso escolar futuro.	Considera a necessidade de consolidar a dinâmica dos agrupamentos de escolas tirando pleno partido da possibilidade de gestão flexível dos Recursos Humanos e das infraestruturas disponíveis, proporcionando melhores condições de integração dos alunos. Consagra o lançamento
6 de junho de 2006	Despacho nº 12 591/2006 (2ª Série)	Regulamenta as atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB	As AEC estão regulamentadas pelo Despacho nº14460/2008 de 26 de maio, que veio alterar o Despacho de 12591/2006, de 16 de junho, e tiveram início no ano letivo de 2005/06, com o Programa (experimental) de Generalização do Ensino de Inglês, evoluindo posteriormente para uma oferta de atividades mais diversificada, caminhando no sentido do conceito de Escola a Tempo Inteiro.
22 de Abril de 2008	Decreto-Lei nº 75/2008	Este estabelece o novo regime de administração e gestão das escolas públicas	
14 de junho de 2010	Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010	Sugere a adaptação da rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos.	Refere a constituição de mega-agrupamentos de maneira a concretizar os objetivos da universalização da educação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade, favorecendo o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos”.

Anexo 2

Anexo Nr.2 – Inquérito Aplicado

Senhor (a) Professor (a):

Sou aluna do Mestrado em Administração Educacional, do departamento das Ciências da Educação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. No âmbito do Projeto Final de Curso, orientado pela Doutora Evangelina Bonifácio Silva e co-orientado pela Mestre Maria Lopes de Azevedo, pretendo desenvolver um estudo sobre **A escola a tempo inteiro que mudanças? – Um estudo de caso num Centro Escolar do distrito de Bragança**. Este inquérito tem como finalidade recolher dados sobre aspetos da vida do centro, nomeadamente sobre a eventual alteração das práticas educativas dos professores e sobre o sucesso escolar dos alunos.

A sua opinião é muito importante para a elaboração deste estudo.

Solicitamos que responda a todas as questões com sinceridade.

Não há respostas certas ou erradas. Apenas conta o seu ponto de vista, o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas.

O inquérito é anónimo. As suas respostas são confidenciais.

Gratos pela disponibilidade e cooperação.

PARTE I- Elementos de Identificação

1. Sexo

Masculino Feminino

2-Formação académica atual

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutoramento

3. Instituição em que realizou a formação Inicial

Escola Magistério Primário Universidade
 Escola Superior de Educação Outra

4. Níveis de ensino em que está profissionalizado

Educação de Infância Prof. do 2º Ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário
 Prof. do 1º Ciclo do Ensino Básico Prof. do 3º Ciclo do Ensino Básico

5. Níveis de ensino em que exerce atualmente

Educação de Infância Prof. do 2º Ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário
 Prof. 1º Ciclo do Ensino Básico Prof. do 3º Ciclo do Ensino Básico

6. Encontra-se a lecionar

No Agrupamento por colocação Em situação mobilidade Outra

7. Anos de serviço docente

<5 5 a 10 11 a 15 16 a 20 >20

8. Distância aproximada (Km) da sua residência habitual ao Centro Escolar onde leciona

<10 10 a 30 31 a 50 51 a 100 >100

9. Distância aproximada (Km) da sua residência à Escola onde lecionava antes de encerrar

<10 10 a 30 31 a 50 51 a 100 >100

PARTE II

Seguem-se 38 questões relativas a aspetos da vida no Centro Escolar (CE). Por favor, indique o seu grau de concordância com cada um dos itens abaixo apresentados, colocando X na quadrícula que esteja mais de acordo com o seu ponto de vista, recorrendo para tal ao *continuum de cinco pontos*.

1-Discordo	2-Discordo	3- Concordo	4- Concordo	5 – Concordo
Totalmente	Pouco		Bastante	Totalmente

	1	2	3	4	5
1. O Centro Escolar é a valência mais adequada.					
2. A Escola de aldeia era mais adequada.					
3. No CE o processo de planeamento é de equipa.					
4. Antes o planeamento era mais individual.					
5. No CE sinto maior cooperação entre os colegas.					
6. Nas antigas escolas a cooperação era mais evidente.					
7. No CE há mais convívio entre crianças.					
8. No CE há mais interação entre colegas, pais e alunos.					
9. No CE fico muito mais tempo na escola.					
10. Sinto-me mais integrado/a neste espaço.					
11. Face aos planos de melhoramento dos alunos a atuação dos professores é Individualizada.					
12. Esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento.					
13. No CE a oferta formativa é mais diversificada.					
14. No CE sinto que tenho menos tempo para a preparação das aulas.					
15. O tempo que os professores passam no CE é desadequado.					
16. No CE o diálogo entre professores e órgãos de gestão é mais aberto.					
17. O CE apela mais à interdisciplinaridade.					
18. No CE os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos alunos.					
19. No CE a carga horária dos alunos aumentou.					

20. No CE os professores estão menos motivados.					
21. No CE sente os alunos mais motivados.					
22. Os pais estão satisfeitos com a criação do CE.					
23. Os pais concordam com o encerramento das escolas.					
24. No CE as crianças demonstram maior interesse pela aprendizagem.					
25. No CE as crianças demonstram maior motivação pela aprendizagem					
26. No CE as crianças parecem mais felizes.					
27. No CE as crianças têm mais oportunidades de sucesso escolar.					
28. No CE as crianças melhoraram as aprendizagens.					
29. No CE as crianças melhoraram os comportamentos.					
30. As crianças passam muito tempo na escola					
31. As crianças demonstram maior cansaço aos professores.					
32. O CE melhorou a atividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores.					
33. No CE há mais tempo para o estudo organizado.					
34. No CE as crianças têm maior acompanhamento.					
35. O CE permite um acompanhamento mais adequado					
36. O CE potencia a Igualdade de Oportunidades					
37. No CE há mais e melhores recursos pedagógicos					
38. Há melhores condições físicas no CE					

PARTE III

Seguem- se 2 questões abertas, nas quais os docentes podem responder livremente.

1. Na sua opinião, que mudanças trouxe a Escola a tempo inteiro à comunidade educativa?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Enquanto professor (a) como se sente, hoje, na escola?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3

Anexo Nr.3 – Descrição das categorias

A Partir da descrição das categorias este é o documento que nos permite fazer a análise de conteúdo das questões abertas. Estas CATEGORIAS foram feitas tendo em conta os objetivos que se estabeleceram. Vai -se descrever o que pretendemos saber.

Seguem-se as questões abertas do questionário:

1-Na sua opinião, que mudanças trouxe a Escola a tempo inteiro à comunidade educativa?

2-Enquanto professor (a) como se sente, hoje, na escola?

TEMÁTICAS/ CATEGORIAS	Sub categorias	DESCRICHÃO Pretendemos saber
Conceção da Escola a tempo inteiro		<ul style="list-style-type: none"> • Codificamos nesta categoria os segmentos de texto relativos às opiniões dos professores, relativamente à construção da Escola a tempo inteiro. • Como surgiu o conceito da ETI? • Como se sentiram? • Que benefícios trouxeram?
	Mudanças	<ul style="list-style-type: none"> • Codificamos nesta subcategoria os segmentos de texto referidos pelos professores relativos às mudanças ocorridas na escola • Que mudanças verificaram na sociedade? • O que permitiu às famílias destes alunos? • O que alterou na vida dos alunos?
	Práticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Codificamos nesta subcategoria os segmentos de texto referidos pelos professores relativos às mudanças ocorridas na escola. • Que dificuldades sentiram no momento que começaram a trabalhar com a ETI? • Mudaram as práticas de trabalho em relação às escolas do 1º CEB?

	Rendimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Codificamos nesta subcategoria os segmentos de texto expostos pelos professores no que concerne o rendimento escolar dos seus alunos. • O CE trouxe mais evolução nos estudos dos alunos? • De que forma interage a ETI no meio familiar dos alunos? • Os alunos têm maior rendimento escolar? • Diminuiu o abandono escolar?
Conceção da escola de hoje		<ul style="list-style-type: none"> • Codificamos nesta subcategoria os segmentos de texto evidenciados pelos professores e referentes à forma como sentem hoje a escola. • Como descrevem a escola de hoje? • Como se sentem hoje no CE?
	O papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Codificamos nesta subcategoria os segmentos de texto que demonstram o papel do professor na escola a Tempo Inteiro. • Que alterações trouxe para a formação no trabalho dos professores? Como são vistos os professores? • Quais as vantagens e desvantagens?

Anexo 4

Anexo Nr.4 - Corpus de análise (questões abertas do questionário)

O *Corpus* de Análise faz-se, ou seja, vai-se às questões abertas do questionário e copiamos todos os segmentos de textos que fazem referência a cada uma das categorias previamente estabelecidas. Este Corpus de Análise será crucial para a exequibilidade da dissertação final. Ao apresentar/explicar o que se recolheu acerca dos objetivos traçados.

- 4- Refletir se com o fecho das escolas nas aldeias e com aparecimento do Centro Escolar, as práticas educativas dos professores se alteraram;
- 5- Refletir e analisar se houve mudanças ao nível do rendimento escolar dos alunos
- 6- Aferir como se sentem hoje os professores na escola

TEMÁTICAS/ CATEGORIAS	Sub categorias	DESCRIÇÃO
Conceção da Escola a tempo inteiro		<ul style="list-style-type: none"> • 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 atividades o que numa escola regular não seria possível. • Com a ETI consegue-se responder essencialmente a necessidades dos pais que trabalham fora de casa, garantindo que as crianças estão seguras até às 17:30. • Com a ETI têm os filhos “entregues” de uma forma gratuita. • A ETI trouxe bastantes benefícios para os pais na medida em que têm os filhos menos tempo em casa, desresponsabilizam-se cada vez mais de muitas das suas obrigações.
	Mudanças	<ul style="list-style-type: none"> • A escola a tempo inteiro aparentemente trouxe vantagens aos alunos proporcionando-lhe uma oferta de atividades extra- curriculares, refeições diárias grátis e uma resposta às necessidades de “novas famílias” do séc. XXI. • Para além de se, chegar a oferta qualificada de aprendizagens e de atividades de enriquecimento curriculares para todos os alunos de forma gratuita. • Para os alunos também não foi muito bom porque chegar a casa muito tarde, já exaustos e não convivem o tempo necessário com a sua família. • Trouxe maior socialização entre crianças, e para muitas a possibilidade de fazerem alguma alimentação mais saudável. • Esta mudança trouxe aspetos positivos maior convívio, mais trocas de saberes mais informação e atualização de legislação.

	<p>Desvantagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos passam tempo demais longe das famílias, que não têm tempo de lhes transmitir valores, deixando-os há mercês de todas as influências. • Passam poucas horas no ambiente familiar para brincar e descansar. • As crianças demonstram maior cansaço. • A educação dada no seio familiar passou a ser menor. • A família habituou-se a exigir cada vez mais e a desresponsabilizar-se do acompanhamento dos seus educandos. • Os alunos perdem muito o convívio familiar pois só estão com os pais à noite. • Perde-se o conceito de família reunida. • Os filhos andam muito sozinhos, perdem-se muitos valores adquiridos em casa. • Relativamente aos alunos, são eles as principais “vítimas”. Passam praticamente o dia inteiro na escola, sem tempo para brincar e conviver com os familiares/vizinhos. • Considero que tem prós e contras. Entendo que é demasiado tempo passado na escola e nos transportes escolares. As crianças só vão a casa para dormir. Os valores transmitidos pela família não existem, o que se vai refletir nitidamente no aproveitamento/comportamento do aluno. • Maior cansaço, fadiga e alguma agressividade principalmente nos últimos tempos letivos que se traduz em comportamentos desajustados e às vezes pouco normais. • Alguns pais das aldeias pedem-me para deixarmos ir os alunos às 16 horas por considerarem que são demasiadas horas letivas, diziam, o que faz com que os alunos já não tenham vontade de estudar quando regressam a casa. • os alunos permanecerem demasiado tempo fechados, o que de alguma forma lhe provoca stresse desencadeando muitas vezes comportamentos menos aceitáveis no convívio escolar (agressividade).
	<p>Práticas educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não vi benefícios pedagógicos, com a escola a tempo inteiro.
	<p>Rendimento escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças vivem numa subcarga horária no ambiente escolar que se reflete numa fadiga tornando-se mais agressivas e como consequência aumentam os problemas de indisciplina; • Não vi benefícios pedagógicos, com a escola a tempo inteiro. • No meu entender a ETI cansa mais as crianças o que por vezes interfere no aproveitamento e comportamento dos alunos, e a prova está nos resultados que os alunos apresentam nos exames, nas provas de aferição e nos testes intermédios.

<p>Conceção da escola de hoje</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Os professores, assim como os alunos andam esgotados. • A escola a tempo inteiro assegura aos pais a ocupação total das crianças. • Depois há outros problemas, descontentamento face à perda de autonomia, indisciplina dos alunos, atitudes dos pais que pais que vai contribuir para a desautorização dos professores.
	<p>O papel do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para os professores, principalmente para os mais velhos foi mau porque, com concursos injustos foram os mais penalizados porque foram para fora das suas residências. • Como professora queixo-me bastante de cansaço devido ao excesso de alunos por turma e ao barulho relativo aos espaços envolventes, nomeadamente vindos do ginásio, corredores, recreios etc... • Também não sinto o espírito de partilha entre os colegas, antes pelo contrário uma certa competição pouco saudável. • Sinto-me exausta, desgastada face às sucessivas mudanças no sistema educativo sem qualquer avaliação e fundamentação. <p>Como professor sinto um grande peso de responsabilidade pela formação de jovens cultos, conscientes, justos e interventivos numa sociedade cada vez mais exigente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada vez mais os pais delegam nos professores a educação dos seus filhos, reconheço que o contributo do professor é fundamental mas não chega... a educação e a aprendizagem não podem ser redigidos no contexto escolar. • Gosto da minha profissão, mas não posso deixar de constatar que o sistema está decadente pois só quando começarem a administrar que o sucesso dos alunos não tem a ver com estatísticas mas sim com combate à desmotivação, à indisciplina, aos comportamentos socialmente desviantes. • É que é possível traçar objetivos na vida das crianças e jovens. • Sinto que estamos a contribuir para uma geração sem grandes valores, com alunos que não têm tempo para estar em casa e brincar com os pais por perto. • Por vezes bastante desmotivadas pois passamos ainda muito tempo com papéis e os alunos não estudam nada em casa. <p>Sinto que o ensino está a ficar para segundo plano enquanto os “papéis” e “reuniões” estão a ocupar um tempo exagerado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A “magia” do ensino da relação com as crianças está a alterar-se devido ao excesso de trabalho fora da sala de aula do que o que interessa na escola - são as crianças e a sua aprendizagem. • O professor hoje não tem autoridade, só há burocracias e muitos papéis a preencher havendo pouco tempo para ensinar. • É frustrante dar aulas e motivar os alunos quando eles não têm interesse nem empenho nas

		<p>atividades. Verifica-se atualmente, um cansaço e agitação nas crianças porque estão demasiado tempo na escola.</p> <ul style="list-style-type: none">• Sinto que o professor não exerce a profissão na sua plenitude, sendo esta bastante desgastante ao longo dos tempos tem sido extremamente desvalorizada.• Os professores são como espetadores do ensino aos quais foi retirada muita autonomia.• Com maior dificuldade para fazer passar as mensagens e os conteúdos escolares, os alunos revelam mais défice de atenção e menos capacidade para reter a informação e as regras escolares e para as conseguir cumprir, em cada situação no ambiente escolar revelando mais irresponsabilidade.• Sinto-me bem mas existe muita competição.• Não existe tanta confiança entre os colegas e outros.• Sinto-me bem com a criação dos Centros Escolares, pois melhorou-se a resposta educativa nas condições escolares que pressionam um trabalho pedagógico de qualidade, com menos recursos disponíveis.
--	--	---

Anexo 5

Anexo Nr.5 – Tratamento dos dados estatísticos do inquérito aplicado

Parte I Elementos de Identificação

1.SEXO

Estatística

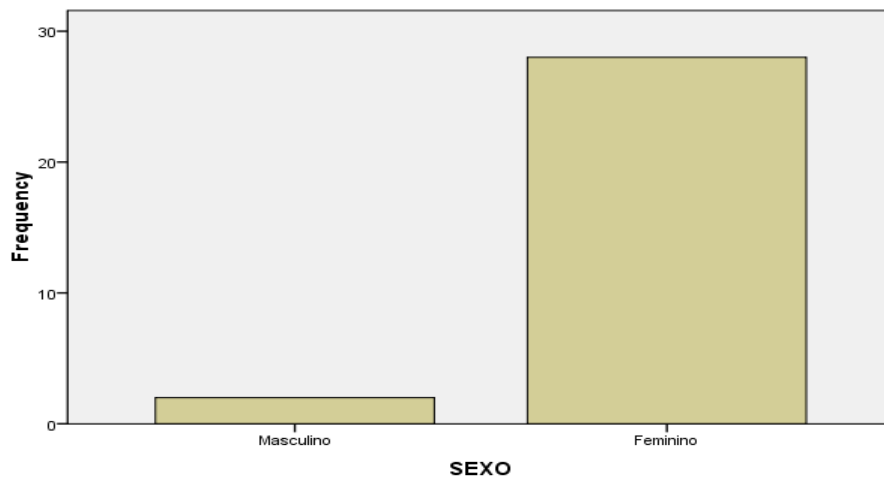
SEXO

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

SEXO

	Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas Masculino	2	6,7	6,7	6,7
Feminino	28	93,3	93,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

SEXO



2. Formação académica atual

Estatística

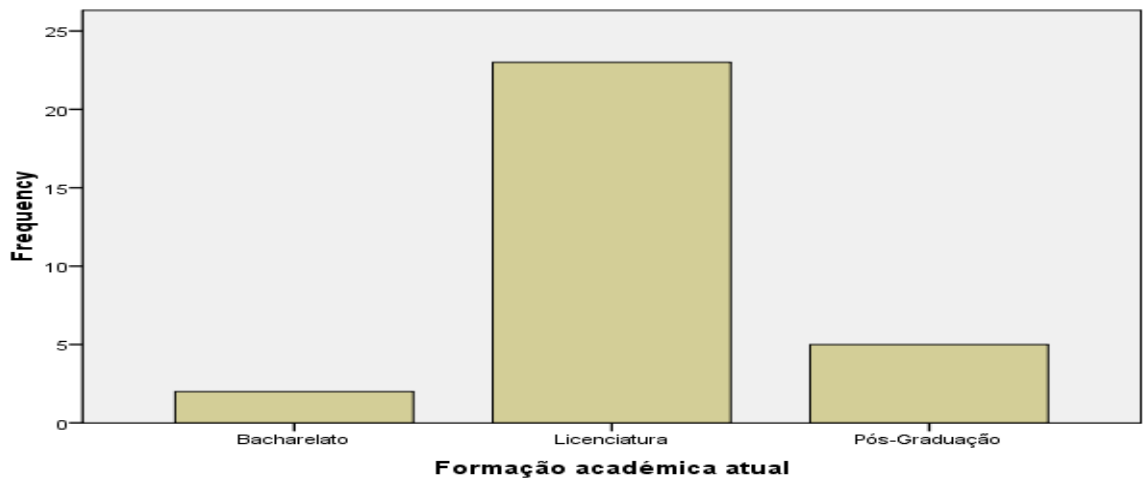
Formação académica atual

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

Formação académica atual

	Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas Bacharelato	2	6,7	6,7	6,7
Licenciatura	23	76,7	76,7	83,3
Pós-Graduação	5	16,7	16,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Formação académica atual



3. Instituição em que realizou a formação inicial

Estatística

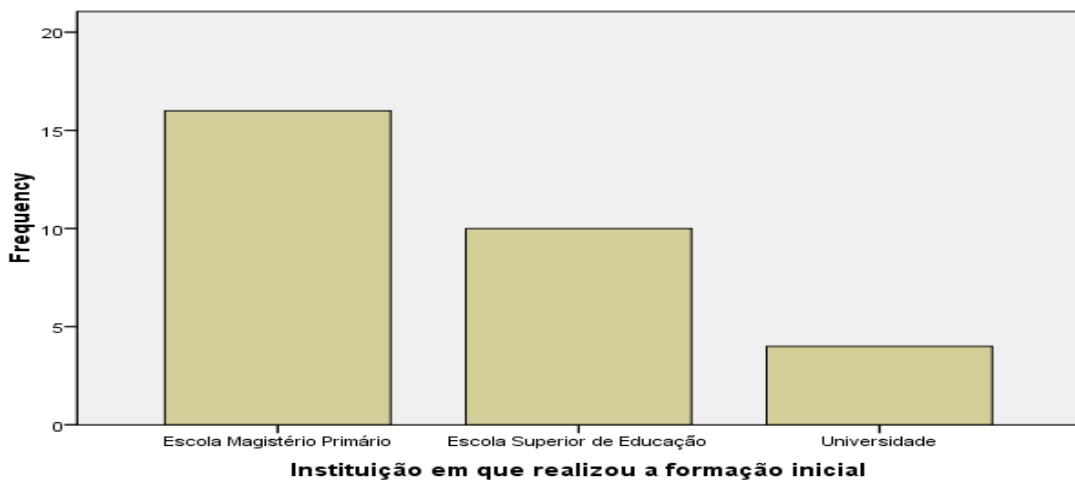
Instituição em que realizou a formação inicial

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	1

Instituição em que realizou a formação inicial

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Escola Magistério Primário	16	53,3	53,3	53,3
Escola Superior de Educação	10	33,3	33,3	86,7
Universidade	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Instituição em que realizou a formação inicial



4. Níveis de ensino em que está profissionalizado

Estatística

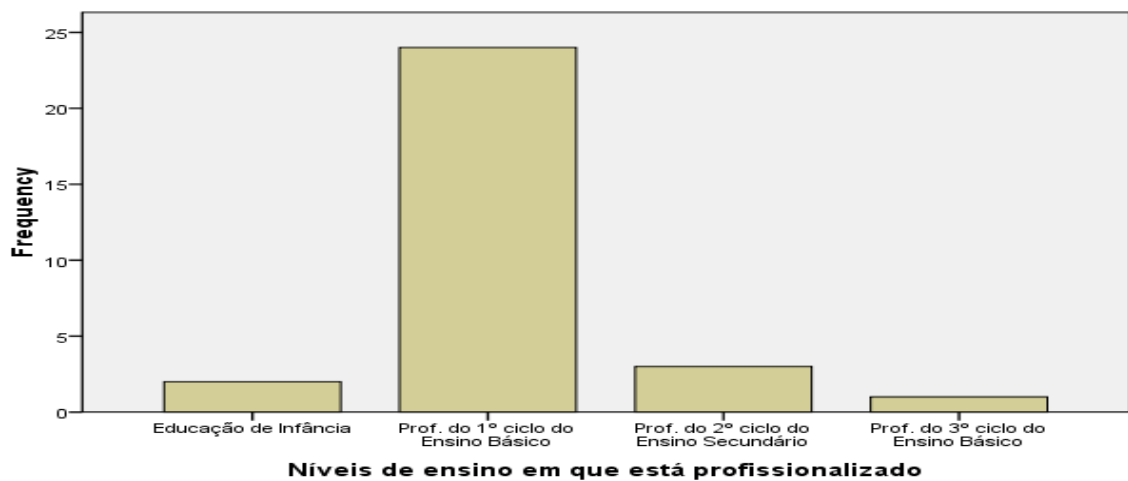
Níveis de ensino em que está
profissionalizado

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

Níveis de ensino em que está profissionalizado

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Educação de Infância	2	6,7	6,7	6,7
Prof. do 1º ciclo do Ensino Básico	24	80,0	80,0	86,7
Prof. do 2º ciclo do Ensino Secundário	3	10,0	10,0	96,7
Prof. do 3º ciclo do Ensino Básico	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Níveis de ensino em que está profissionalizado



5-Níveis de ensino em que exerce atualmente

Estatística

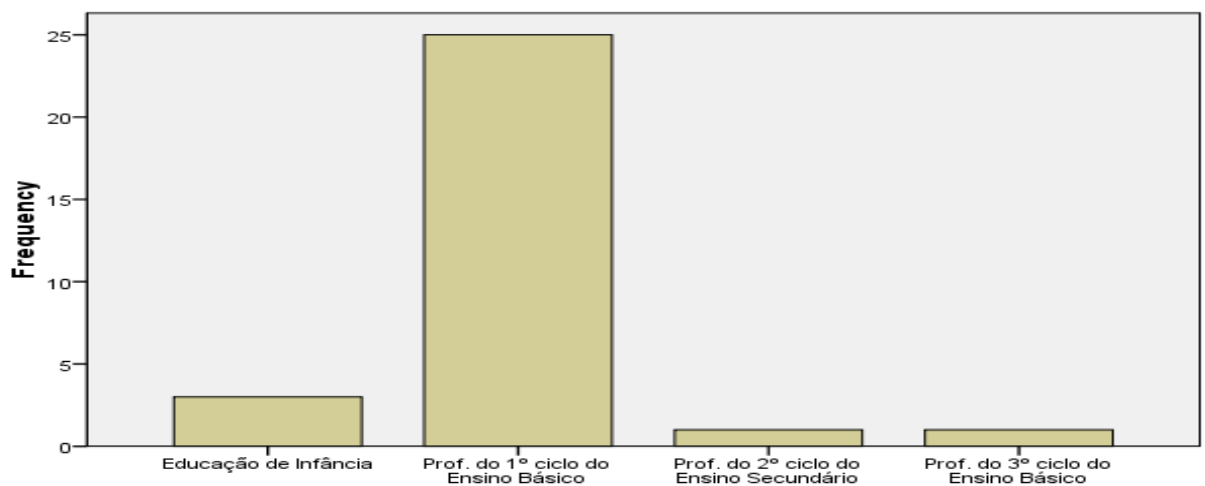
Níveis de ensino em que exerce atualmente

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

Níveis de ensino em que exerce atualmente

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Educação de Infância	3	10,0	10,0	10,0
Prof. do 1º ciclo do Ensino Básico	25	83,3	83,3	93,3
Prof. do 2º ciclo do Ensino Secundário	1	3,3	3,3	96,7
Prof. do 3º ciclo do Ensino Básico	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Níveis de ensino em que exerce atualmente



6. Encontra-se a lecionar

Estatística

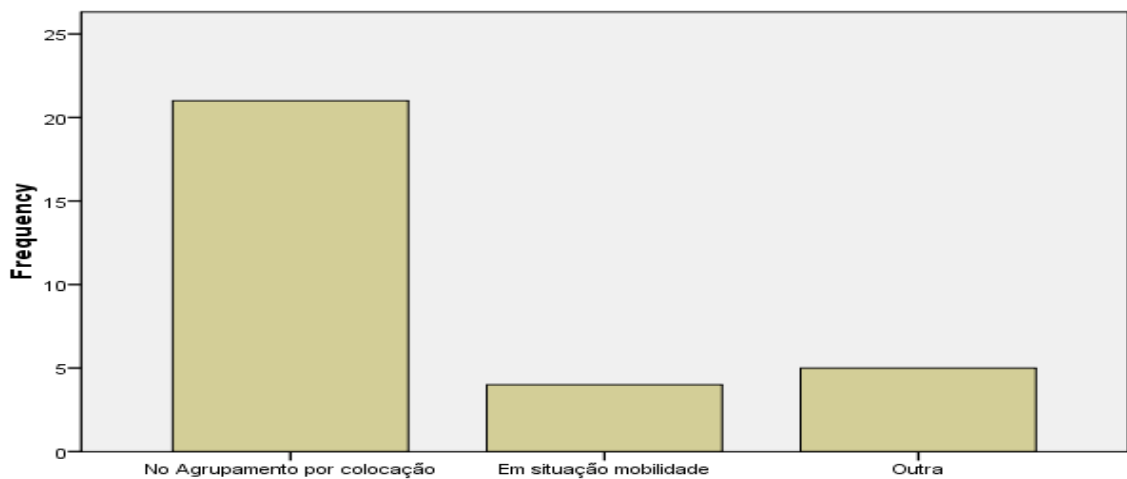
Encontra-se a lecionar

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	1

Encontra-se a lecionar

		Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas	No Agrupamento por colocação	21	70,0	70,0	70,0
	Em situação mobilidade	4	13,3	13,3	83,3
	Outra	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Encontra-se a lecionar



7. Anos de serviço docente

Estatística

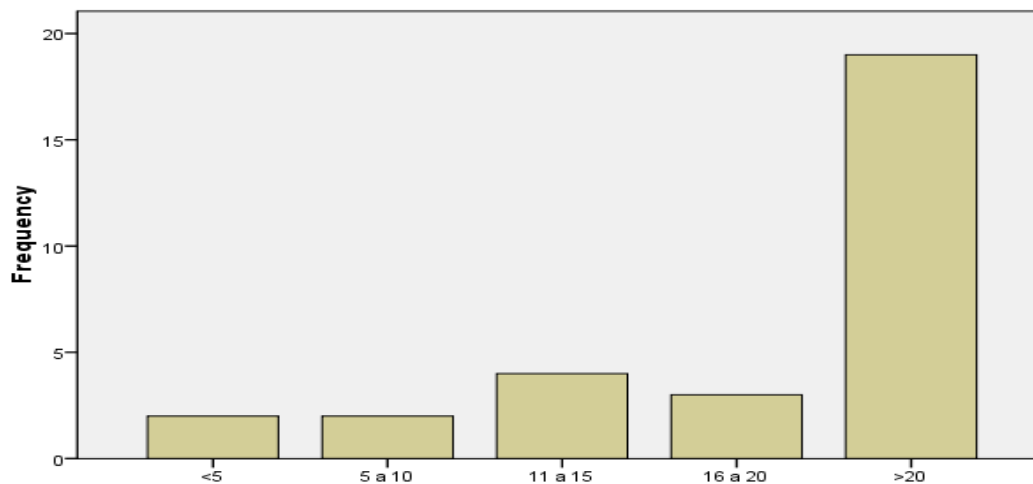
Anos de serviço docente

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	5

Anos de serviço docente

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas <5	2	6,7	6,7	6,7
5 a 10	2	6,7	6,7	13,3
11 a 15	4	13,3	13,3	26,7
16 a 20	3	10,0	10,0	36,7
>20	19	63,3	63,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Anos de serviço docente



8. Distância aproximada (KM) da sua residência habitual ao Centro escolar onde leciona

Estatística

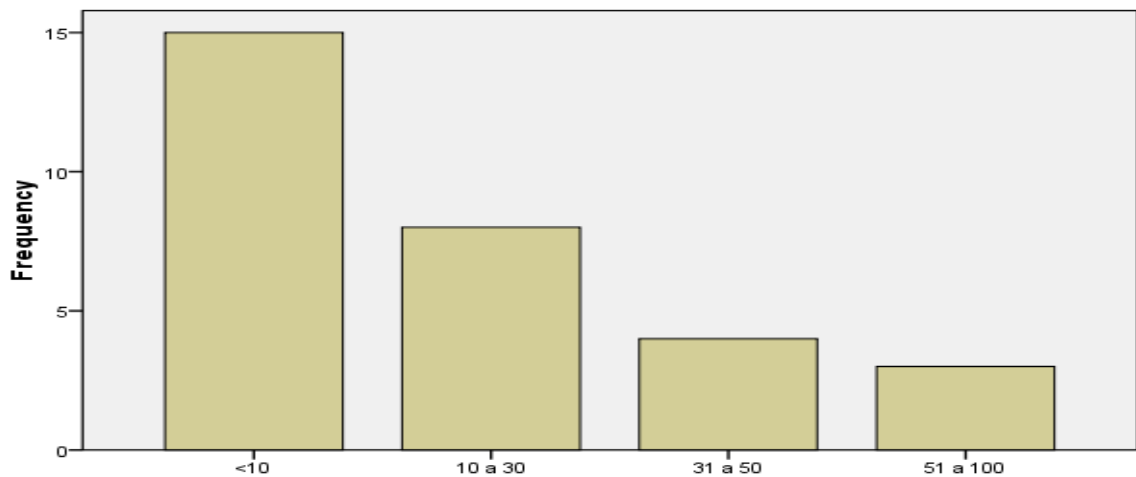
Distância aproximada (KM) da sua residência habitual ao Centro escolar onde leciona

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	1

Distância aproximada (KM) da sua residência habitual ao Centro escolar onde leciona

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas <10	15	50,0	50,0	50,0
10 a 30	8	26,7	26,7	76,7
31 a 50	4	13,3	13,3	90,0
51 a 100	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Distância aproximada(KM) da sua residência habitual ao Centro escolar onde leciona



9. Distância aproximada (KM) da sua residência habitual à escola onde lecionava antes de encerrar

Estatística

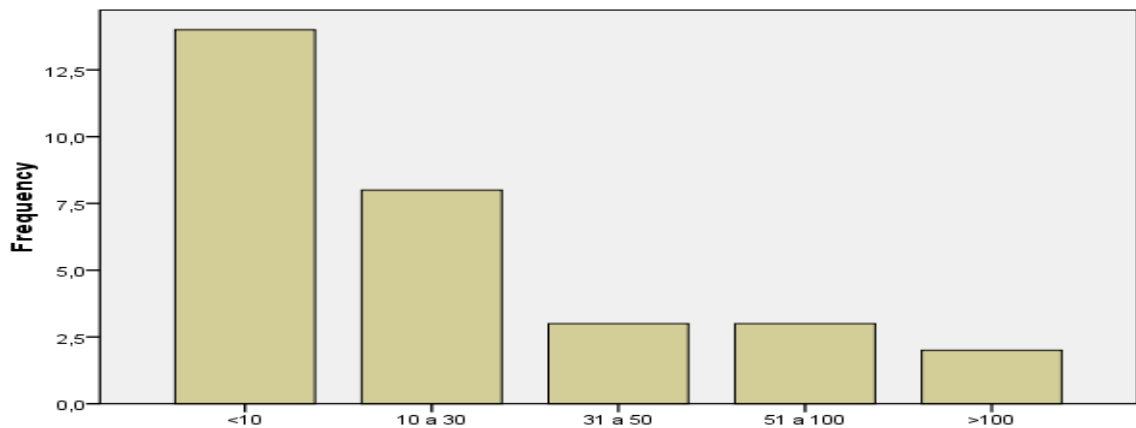
Distância aproximada (KM) da sua residência habitual à escola onde lecionava antes de encerrar

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	1

Distância aproximada (KM) da sua residência habitual à escola onde lecionava antes de encerrar

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas <10	14	46,7	46,7	46,7
10 a 30	8	26,7	26,7	73,3
31 a 50	3	10,0	10,0	83,3
51 a 100	3	10,0	10,0	93,3
>100	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Distância aproximada(KM) da sua residência habitual à escola onde lecionava antes de encerrar



Parte II - Sequem-se 38 questões relativas a aspetos da vida no Centro Escolar (CE).

1-Discordo Totalmente, 2-Discordo Pouco, 3- Concordo, 4-Concordo Bastante, 5- Concordo Totalmente

1.0 Centro escolar é a valência mais adequada.

Estatística

O Centro escolar é a valência mais adequada

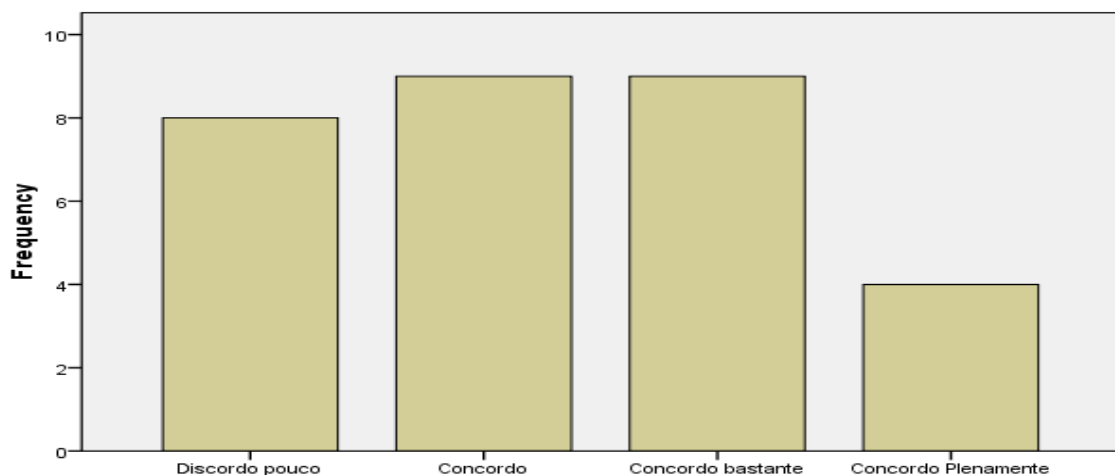
N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3 ^a

a. Multiple Modas exist. The smallest value is shown

O Centro escolar é a valência mais adequada

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo pouco	8	26,7	26,7	26,7
Concordo	9	30,0	30,0	56,7
Concordo bastante	9	30,0	30,0	86,7
Concordo Plenamente	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

O Centro escolar é a valência mais adequada



2. A escola de aldeia era mais adequada.

Estatística

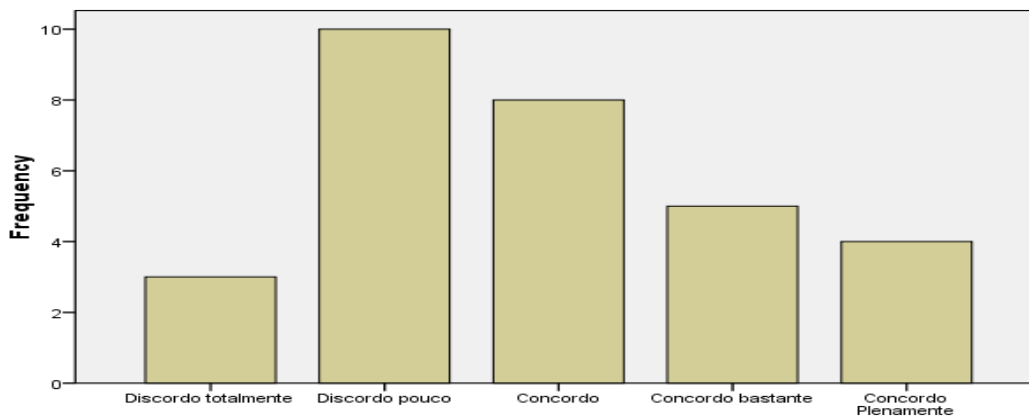
A escola de aldeia era mais adequada

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

A escola de aldeia era mais adequada

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	3	10,0	10,0	10,0
Discordo pouco	10	33,3	33,3	43,3
Concordo	8	26,7	26,7	70,0
Concordo bastante	5	16,7	16,7	86,7
Concordo Plenamente	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

A escola de aldeia era mais adequada



3. No CE o processo de planeamento é de equipa.

Estatística

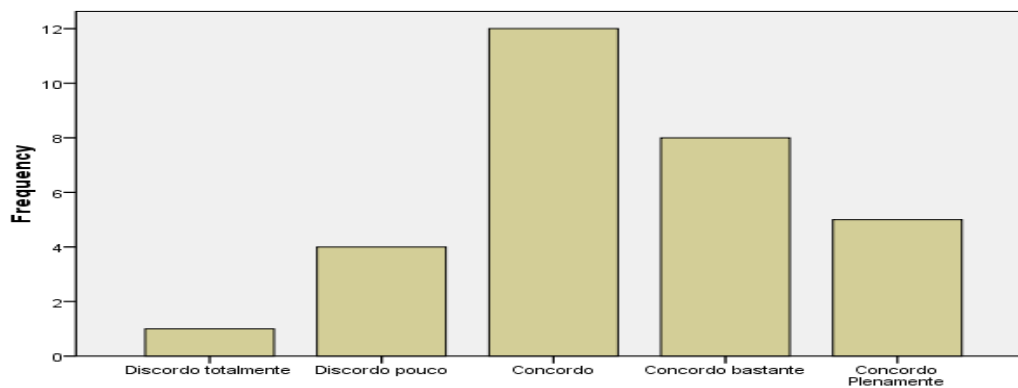
No CE o processo de
planeamento é de equipa

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE o processo de planeamento é de equipa

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	1	3,3	3,3	3,3
Discordo pouco	4	13,3	13,3	16,7
Concordo	12	40,0	40,0	56,7
Concordo bastante	8	26,7	26,7	83,3
Concordo Plenamente	5	16,7	16,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE o processo de planeamento é de equipa



4. Antes o planeamento era mais individual.

Estatística

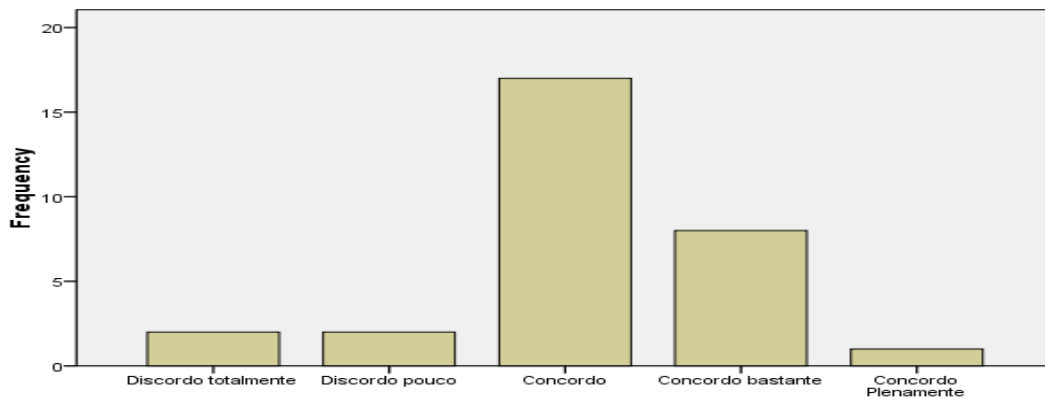
Antes o planeamento era mais individual

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

Antes o planeamento era mais individual

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	2	6,7	6,7	6,7
Discordo pouco	2	6,7	6,7	13,3
Concordo	17	56,7	56,7	70,0
Concordo bastante	8	26,7	26,7	96,7
Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Antes o planeamento era mais individual



5.No CE sinto maior cooperação entre os colegas

Estatística

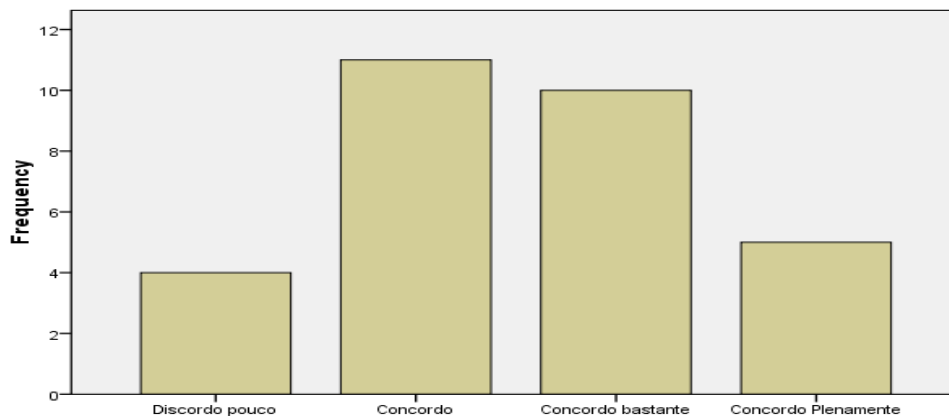
No CE sinto maior cooperação
entre os colegas

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE sinto maior cooperação entre os colegas

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Discordo pouco	4	13,3	13,3	13,3
	Concordo	11	36,7	36,7	50,0
	Concordo bastante	10	33,3	33,3	83,3
	Concordo Plenamente	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

No CE sinto maior cooperação entre os colegas



6. Nas antigas escolas a cooperação era mais evidente

Estatística

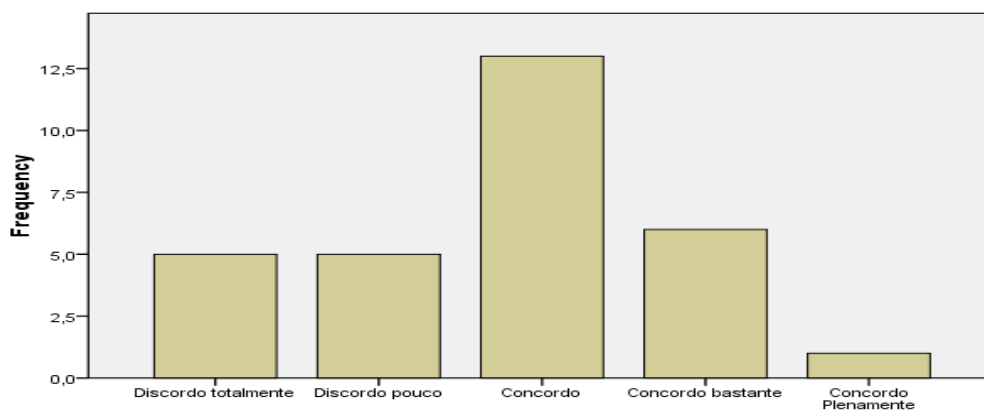
Nas antigas escolas a
cooperação era mais evidente

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

Nas antigas escolas a cooperação era mais evidente

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	5	16,7	16,7	16,7
Discordo pouco	5	16,7	16,7	33,3
Concordo	13	43,3	43,3	76,7
Concordo bastante	6	20,0	20,0	96,7
Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nas antigas escolas a cooperação era mais evidente



7.No CE há mais convívio entre as crianças.

Estatística

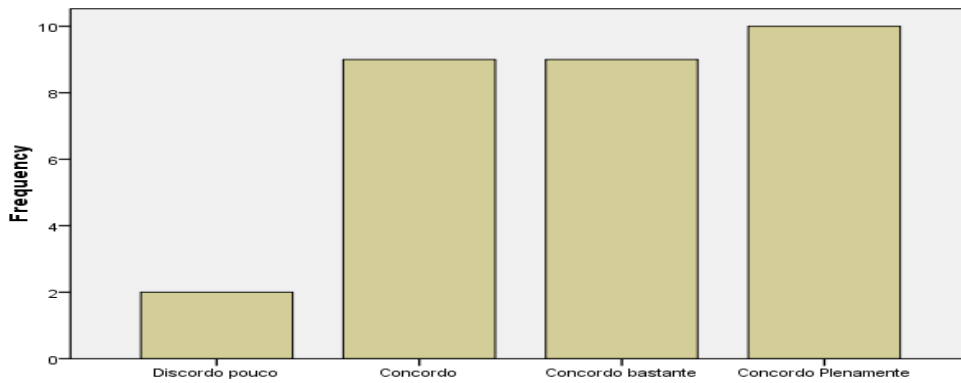
No CE há mais convívio entre as crianças

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	5

No CE há mais convívio entre as crianças

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo pouco	2	6,7	6,7	6,7
Concordo	9	30,0	30,0	36,7
Concordo bastante	9	30,0	30,0	66,7
Concordo Plenamente	10	33,3	33,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE há mais convívio entre as crianças



8.No CE há mais interação entre colegas, pais e alunos

Estatística

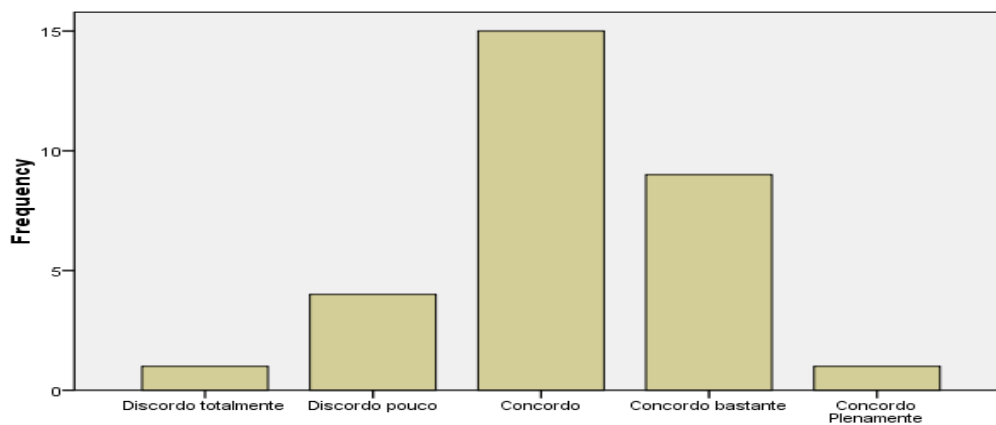
No CE há mais interação entre colegas, pais e alunos

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE há mais interação entre colegas, pais e alunos

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Discordo totalmente	1	3,3	3,3	3,3
	Discordo pouco	4	13,3	13,3	16,7
	Concordo	15	50,0	50,0	66,7
	Concordo bastante	9	30,0	30,0	96,7
	Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

No CE há mais interação entre colegas, pais e alunos



9.No CE fico muito mais tempo na escola

Estatística

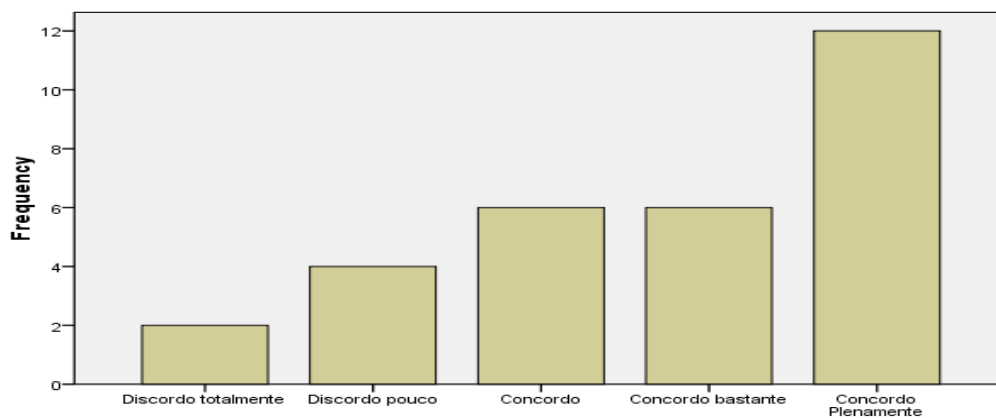
No CE fico muito mais tempo na escola

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	5

No CE fico muito mais tempo na escola

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	2	6,7	6,7	6,7
Discordo pouco	4	13,3	13,3	20,0
Concordo	6	20,0	20,0	40,0
Concordo bastante	6	20,0	20,0	60,0
Concordo Plenamente	12	40,0	40,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE fico muito mais tempo na escola



10.Sinto-me mais integrado/a neste espaço

Estatística

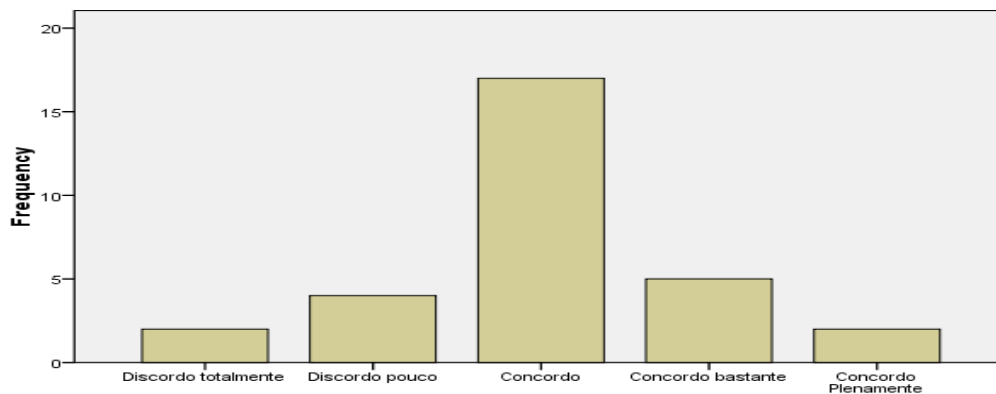
Sinto-me mais integrado/a neste espaço

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

Sinto-me mais integrado/a neste espaço

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	2	6,7	6,7	6,7
Discordo pouco	4	13,3	13,3	20,0
Concordo	17	56,7	56,7	76,7
Concordo bastante	5	16,7	16,7	93,3
Concordo Plenamente	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Sinto-me mais integrado/a neste espaço



11.Face aos planos de melhoramento dos alunos a atuação dos professores é individualizada.

Estadística

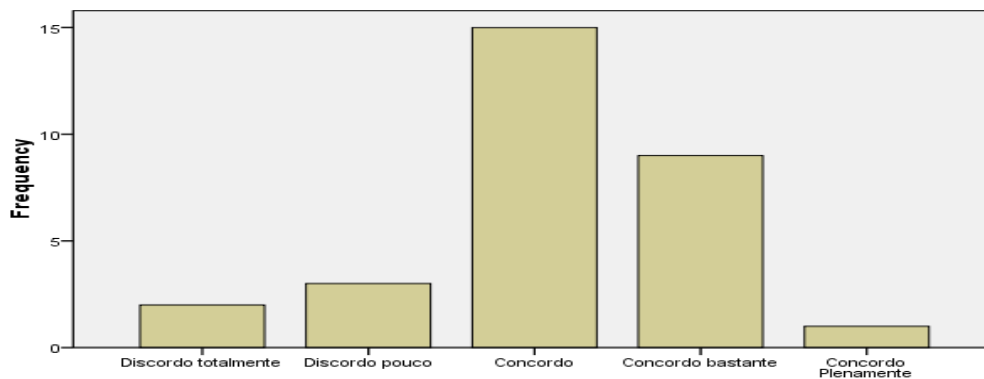
Face aos planos de melhoramento doas alunos a atuação dos professores é individualizada.

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

Face aos planos de melhoramento doas alunos a atuação dos professores é individualizada.

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Discordo totalmente	2	6,7	6,7	6,7
	Discordo pouco	3	10,0	10,0	16,7
	Concordo	15	50,0	50,0	66,7
	Concordo bastante	9	30,0	30,0	96,7
	Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Face aos planos de melhoramento doas alunos a atuação dos professores é individualizada.



12. Esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento

Estatística

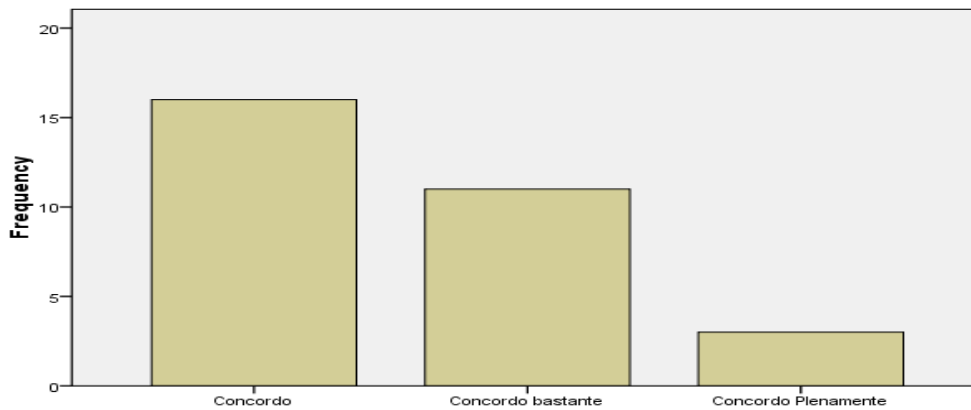
Esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

Esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Concordo	16	53,3	53,3	53,3
Concordo bastante	11	36,7	36,7	90,0
Concordo Plenamente	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Esta atuação é feita em grupo nas reuniões de departamento



13.No CE a oferta formativa é mais diversificada

Estatística

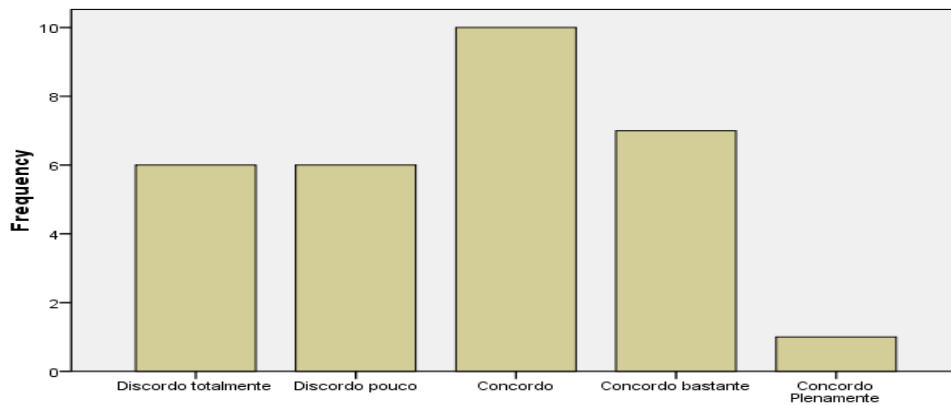
No CE a oferta formativa é mais diversificada

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE a oferta formativa é mais diversificada

	Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	6	20,0	20,0	20,0
Discordo pouco	6	20,0	20,0	40,0
Concordo	10	33,3	33,3	73,3
Concordo bastante	7	23,3	23,3	96,7
Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE a oferta formativa é mais diversificada



14.No CE sinto que tenho menos tempo para a preparação das aulas

Estatística

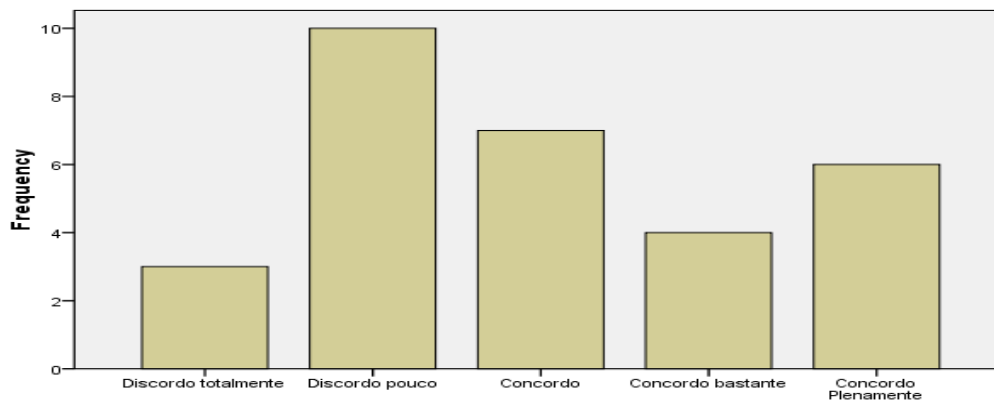
No CE sinto que tenho menos tempo para a preparação das aulas

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

No CE sinto que tenho menos tempo para a preparação das aulas

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	3	10,0	10,0	10,0
Discordo pouco	10	33,3	33,3	43,3
Concordo	7	23,3	23,3	66,7
Concordo bastante	4	13,3	13,3	80,0
Concordo Plenamente	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE sinto que tenho menos tempo para a preparação das aulas



15.O tempo que os professores passam no CE é desadequado.

Estatística

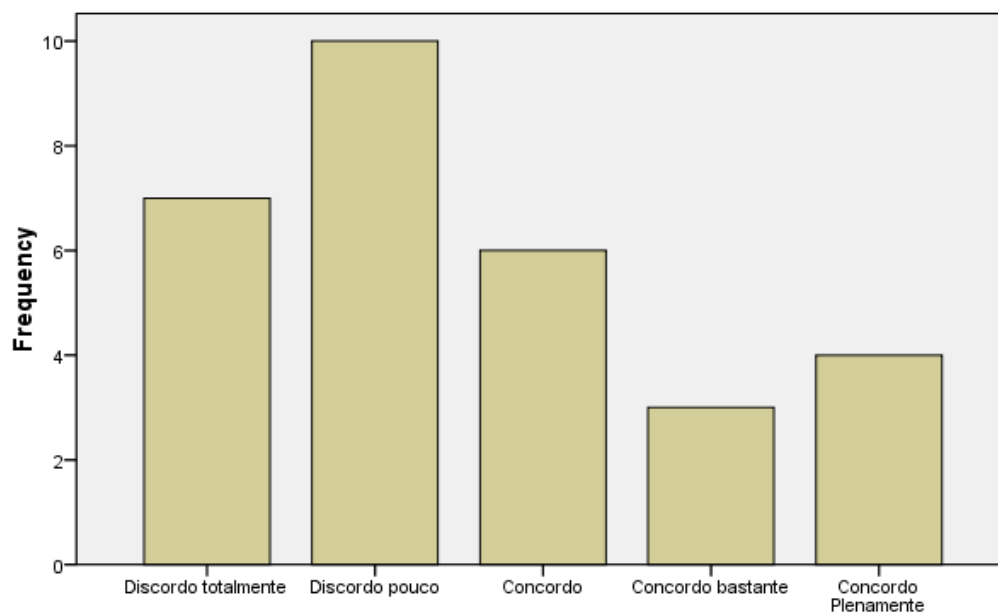
O tempo que os professores
passam no CE é desadequado.

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

O tempo que os professores passam no CE é desadequado.

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	7	23,3	23,3	23,3
Discordo pouco	10	33,3	33,3	56,7
Concordo	6	20,0	20,0	76,7
Concordo bastante	3	10,0	10,0	86,7
Concordo Plenamente	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

O tempo que os professores passam no CE é desadequado.



16.No CE o diálogo entre professores e órgãos de gestão é mais aberto.

Estatística

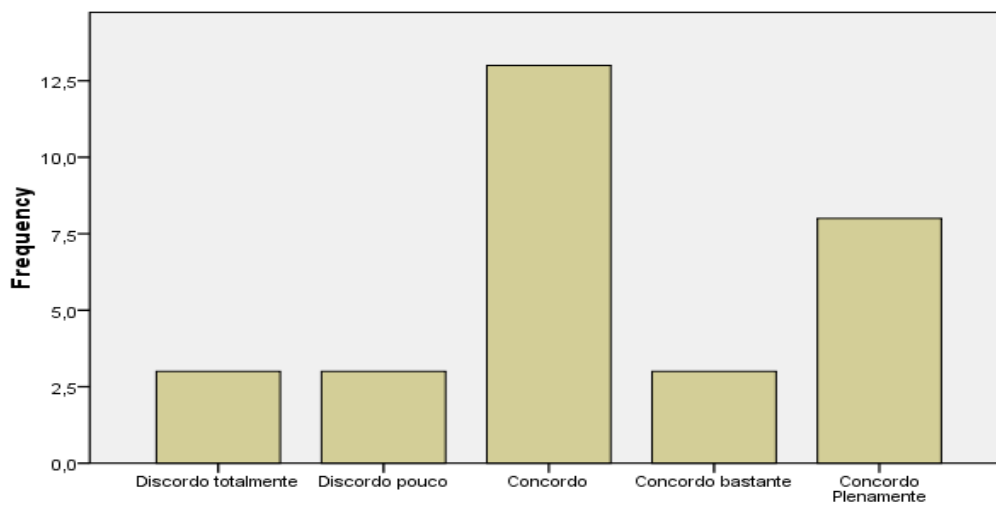
No CE o diálogo entre professores e órgãos de gestão é mais aberto

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE o diálogo entre professores e órgãos de gestão é mais aberto

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	3	10,0	10,0	10,0
Discordo pouco	3	10,0	10,0	20,0
Concordo	13	43,3	43,3	63,3
Concordo bastante	3	10,0	10,0	73,3
Concordo Plenamente	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE o diálogo entre professores e orgãos de gestão é mais aberto



17.O CE apela mais à interdisciplinaridade.

Estatística

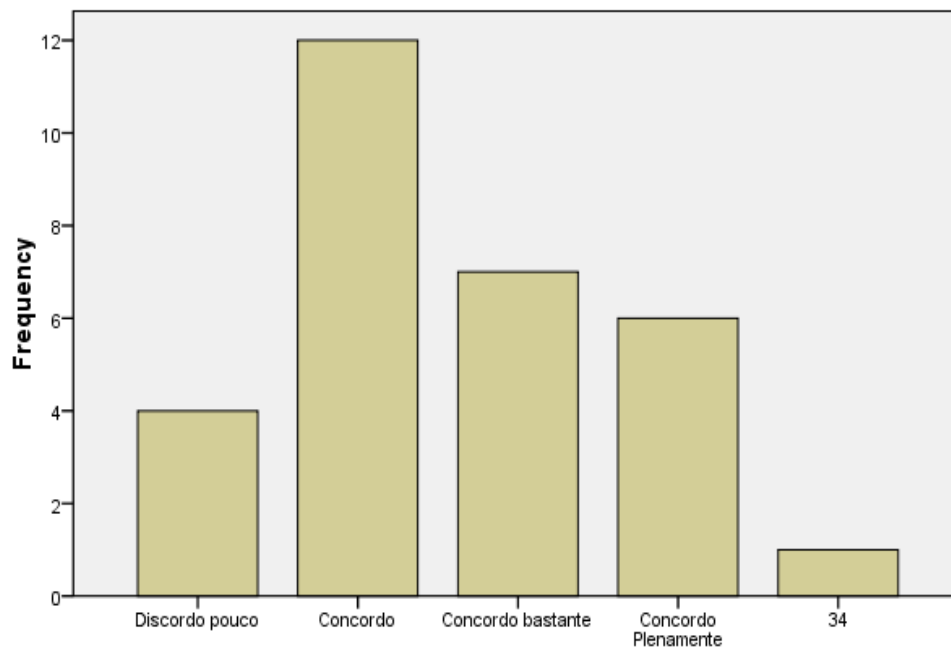
O CE apela mais à interdisciplinaridade

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

O CE apela mais à interdisciplinaridade

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo pouco	4	13,3	13,3	13,3
Concordo	12	40,0	40,0	53,3
Concordo bastante	7	23,3	23,3	76,7
Concordo Plenamente	6	20,0	20,0	96,7
34	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

O CE apela mais à interdisciplinariedade



18.No CE os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos alunos.

Estatística

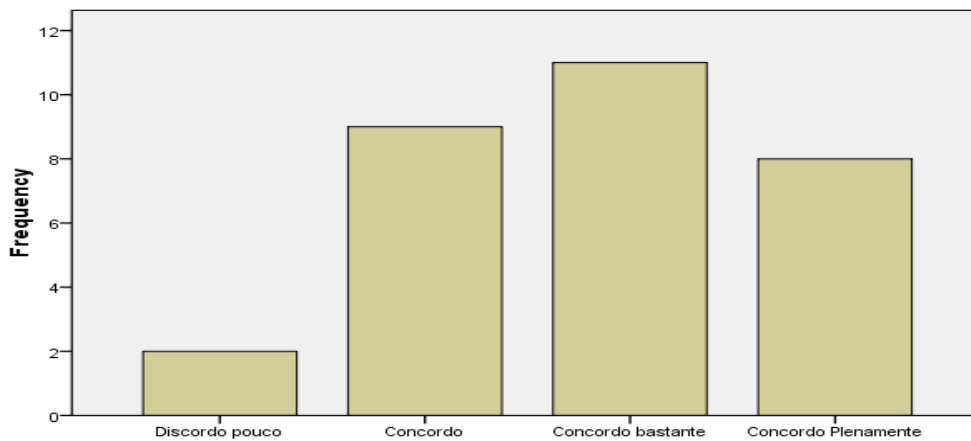
No CE os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos alunos

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	4

No CE os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos alunos

	Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas Discordo pouco	2	6,7	6,7	6,7
Concordo	9	30,0	30,0	36,7
Concordo bastante	11	36,7	36,7	73,3
Concordo Plenamente	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE os professores discutem mais sobre as aprendizagens dos alunos



19.No CE a carga horária dos alunos aumentou.

Estatística

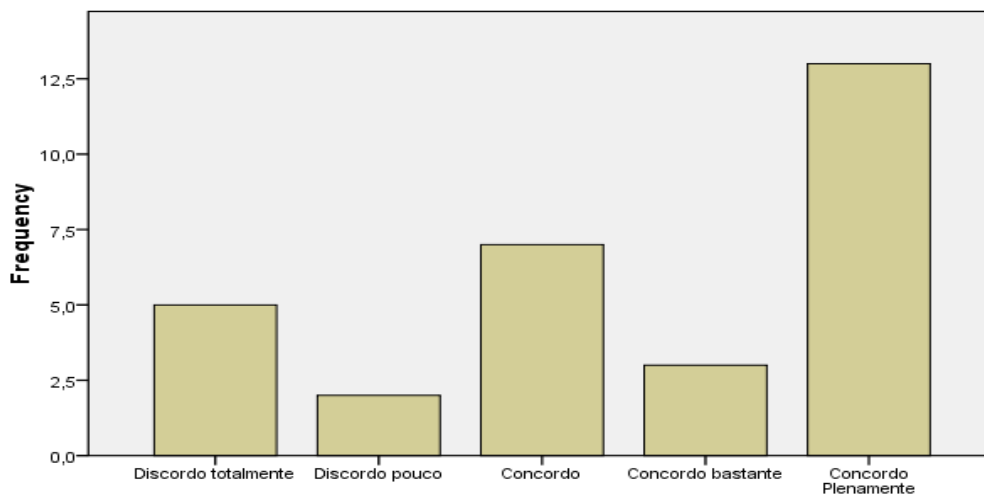
No CE a carga horária dos alunos aumentou

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	5

No CE a carga horária dos alunos aumentou

	Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	5	16,7	16,7	16,7
Discordo pouco	2	6,7	6,7	23,3
Concordo	7	23,3	23,3	46,7
Concordo bastante	3	10,0	10,0	56,7
Concordo Plenamente	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE a carga horária dos alunos aumentou



20.No CE os professores estão menos motivados.

Estatística

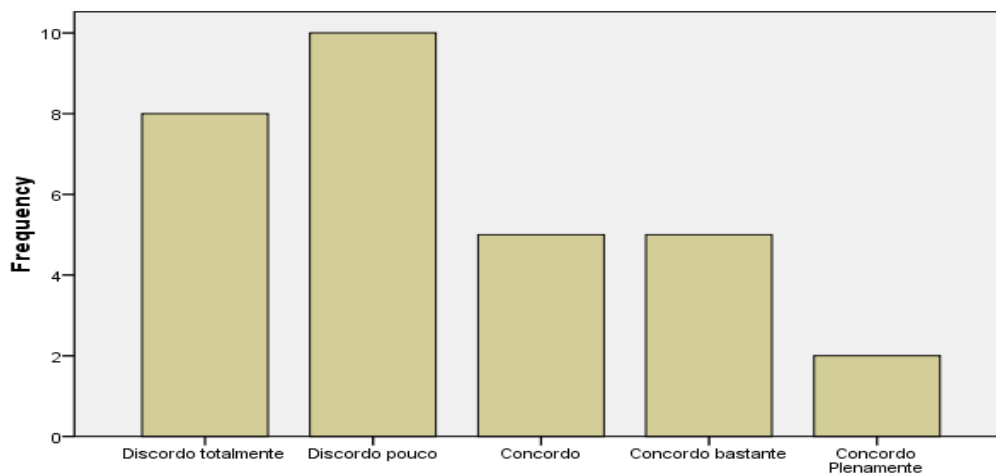
No CE os professores estão
menos motivados

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

No CE os professores estão menos motivados

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	8	26,7	26,7	26,7
Discordo pouco	10	33,3	33,3	60,0
Concordo	5	16,7	16,7	76,7
Concordo bastante	5	16,7	16,7	93,3
Concordo Plenamente	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE os professores estão menos motivados



21.No CE sente os alunos mais motivados.

Estatística

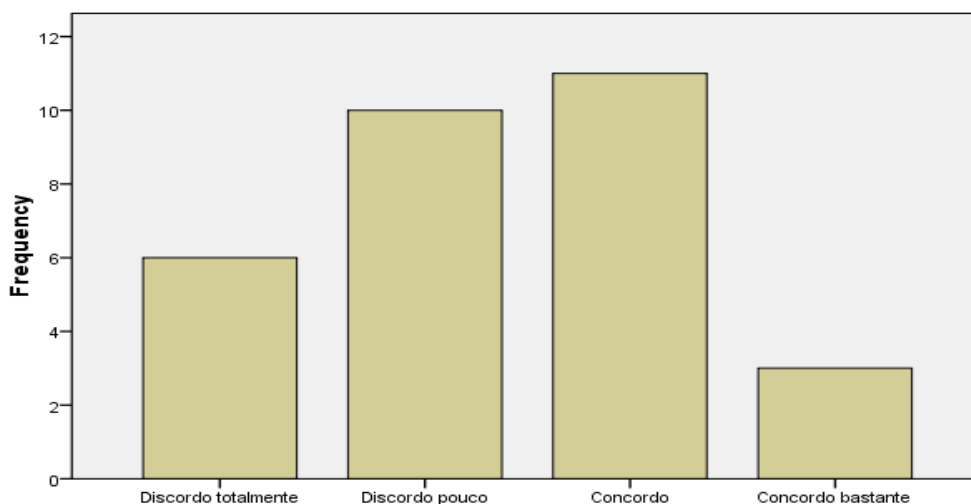
No CE sente os alunos mais motivados

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE sente os alunos mais motivados

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	6	20,0	20,0	20,0
Discordo pouco	10	33,3	33,3	53,3
Concordo	11	36,7	36,7	90,0
Concordo bastante	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE sente os alunos mais motivados



22.Os pais estão satisfeitos com a criação do CE.

Estatística

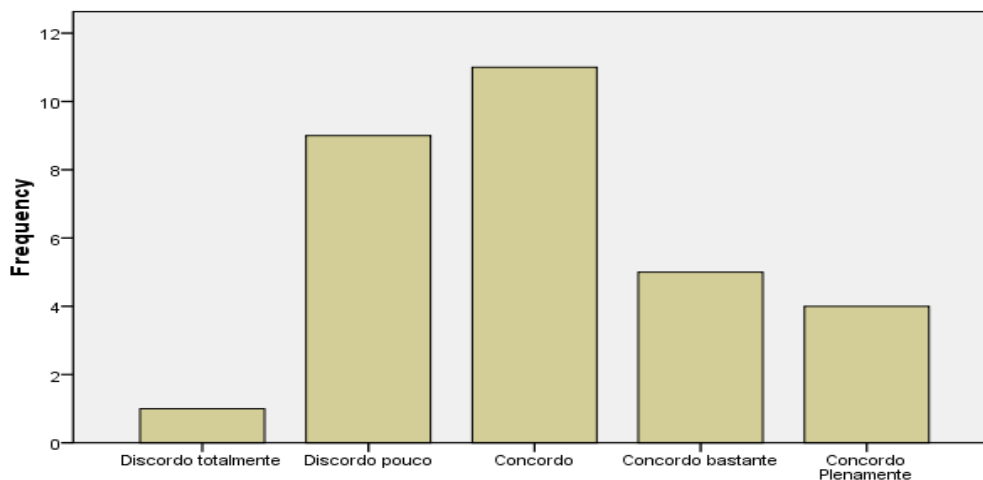
Os pais estão satisfeitos com a criação do CE

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

Os pais estão satisfeitos com a criação do CE

	Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	1	3,3	3,3	3,3
Discordo pouco	9	30,0	30,0	33,3
Concordo	11	36,7	36,7	70,0
Concordo bastante	5	16,7	16,7	86,7
Concordo Plenamente	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Os pais estão satisfeitos com a criação do CE



23.Os pais concordam com o encerramento das escolas.

Estatística

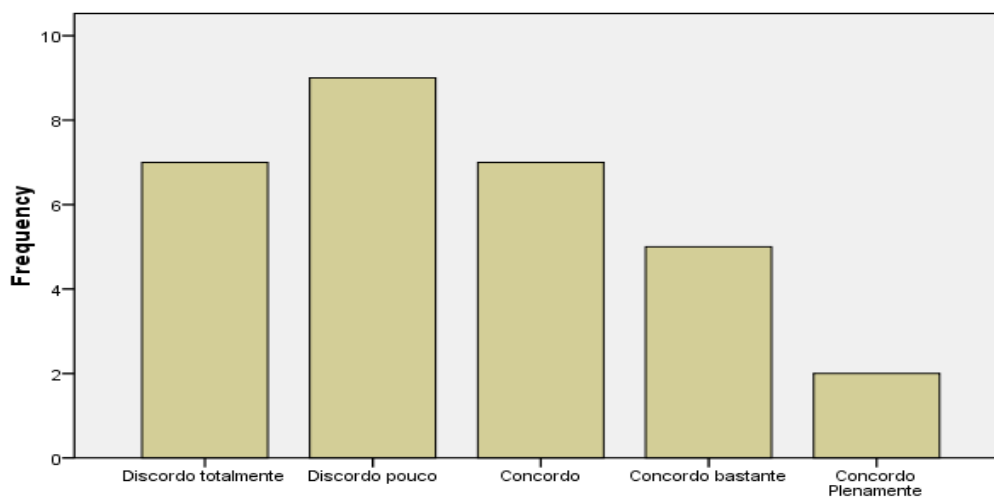
Os pais concordam com o encerramento das escolas

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

Os pais concordam com o encerramento das escolas

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	7	23,3	23,3	23,3
Discordo pouco	9	30,0	30,0	53,3
Concordo	7	23,3	23,3	76,7
Concordo bastante	5	16,7	16,7	93,3
Concordo Plenamente	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Os pais concordam com o encerramento das escolas



24.No CE as crianças demonstram maior interesse pela aprendizagem.

Estatística

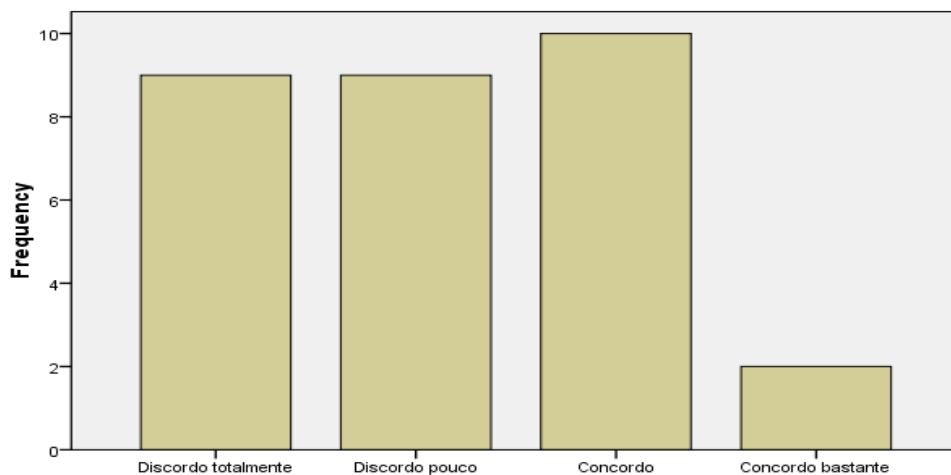
No CE as crianças demonstram maior interesse pela aprendizagem

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE as crianças demonstram maior interesse pela aprendizagem

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	9	30,0	30,0	30,0
Discordo pouco	9	30,0	30,0	60,0
Concordo	10	33,3	33,3	93,3
Concordo bastante	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE as crianças demonstram maior interesse pela aprendizagem



25.No CE as crianças demonstram maior motivação pela aprendizagem.

Estatística

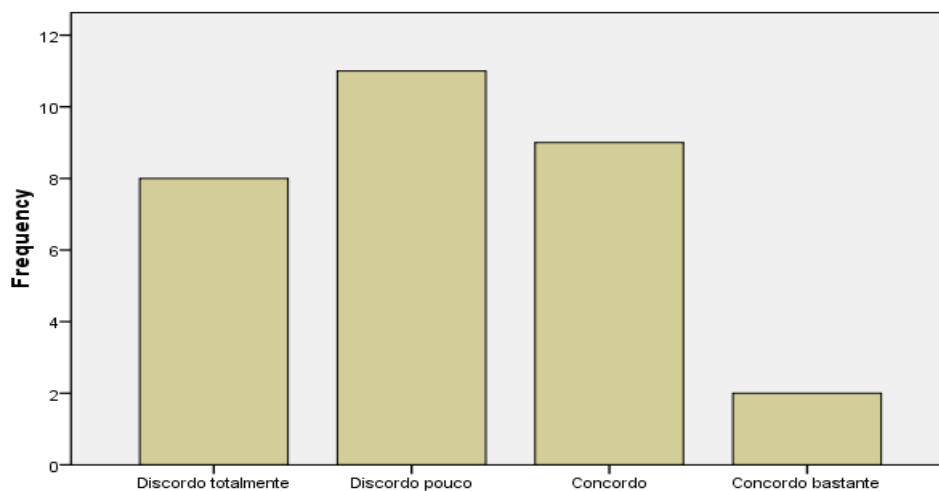
No CE as crianças demonstram maior motivação pela aprendizagem

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

No CE as crianças demonstram maior motivação pela aprendizagem

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	8	26,7	26,7	26,7
Discordo pouco	11	36,7	36,7	63,3
Concordo	9	30,0	30,0	93,3
Concordo bastante	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE as crianças demonstram maior motivação pela aprendizagem



26.No CE as crianças parecem mais felizes.

Estatística

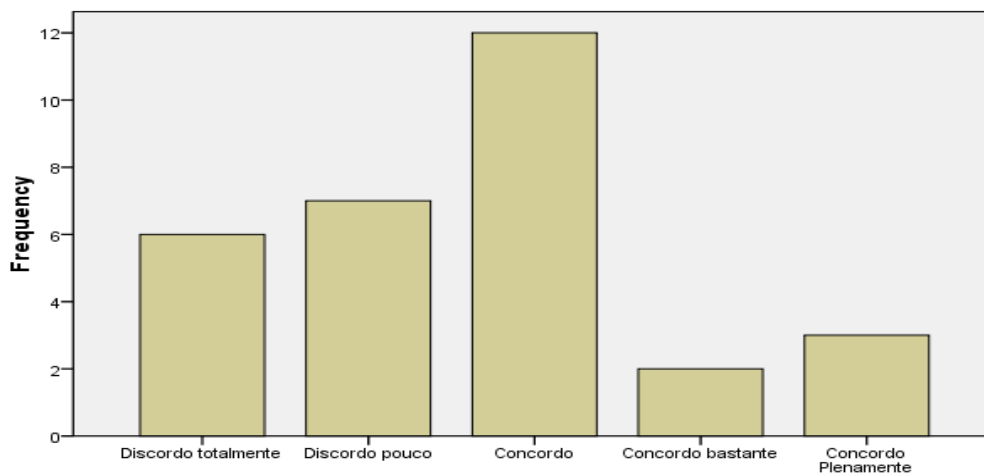
No CE as crianças parecem
mais felizes

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE as crianças parecem mais felizes

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	6	20,0	20,0	20,0
Discordo pouco	7	23,3	23,3	43,3
Concordo	12	40,0	40,0	83,3
Concordo bastante	2	6,7	6,7	90,0
Concordo Plenamente	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE as crianças parecem mais felizes



27.No CE as crianças têm mais oportunidades de ter sucesso escolar

Estatística

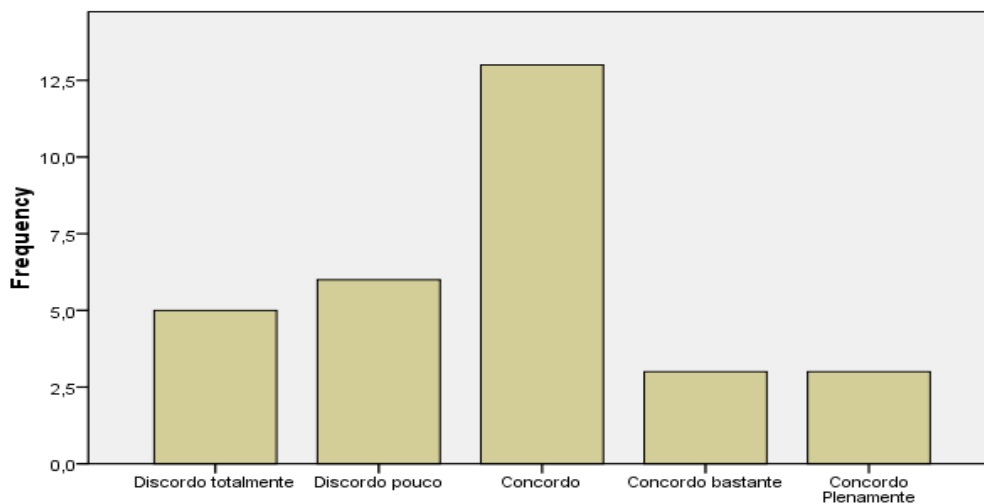
No CE as crianças têm mais oportunidades de ter sucesso escolar

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE as crianças têm mais oportunidades de ter sucesso escolar

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	5	16,7	16,7	16,7
Discordo pouco	6	20,0	20,0	36,7
Concordo	13	43,3	43,3	80,0
Concordo bastante	3	10,0	10,0	90,0
Concordo Plenamente	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE as crianças têm mais oportunidades de ter sucesso escolar



28.No CE as crianças melhoram as aprendizagens.

Estatística

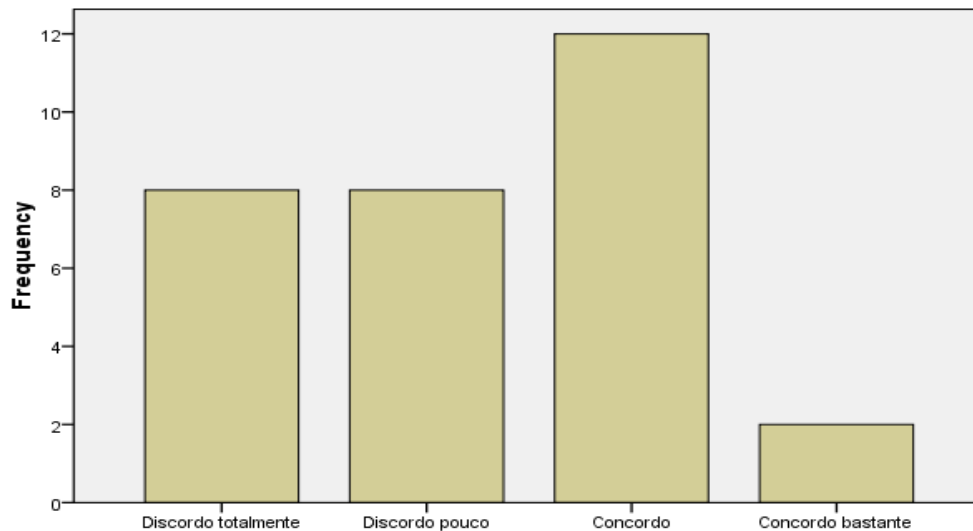
No CE as crianças melhoram as aprendizagens

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE as crianças melhoram as aprendizagens

	Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	8	26,7	26,7	26,7
Discordo pouco	8	26,7	26,7	53,3
Concordo	12	40,0	40,0	93,3
Concordo bastante	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE as crianças melhoram as aprendizagens



29.No CE as crianças melhoraram os comportamentos.

Estatística

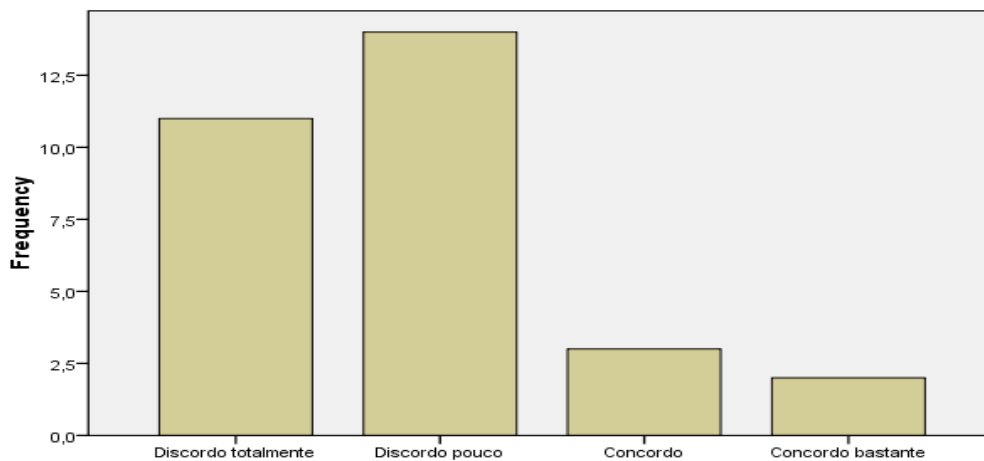
No CE as crianças melhoraram os comportamentos

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

No CE as crianças melhoraram os comportamentos

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo totalmente	11	36,7	36,7	36,7
Discordo pouco	14	46,7	46,7	83,3
Concordo	3	10,0	10,0	93,3
Concordo bastante	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE as crianças melhoraram os comportamentos



30.As crianças passam muito tempo na escola.

Estatística

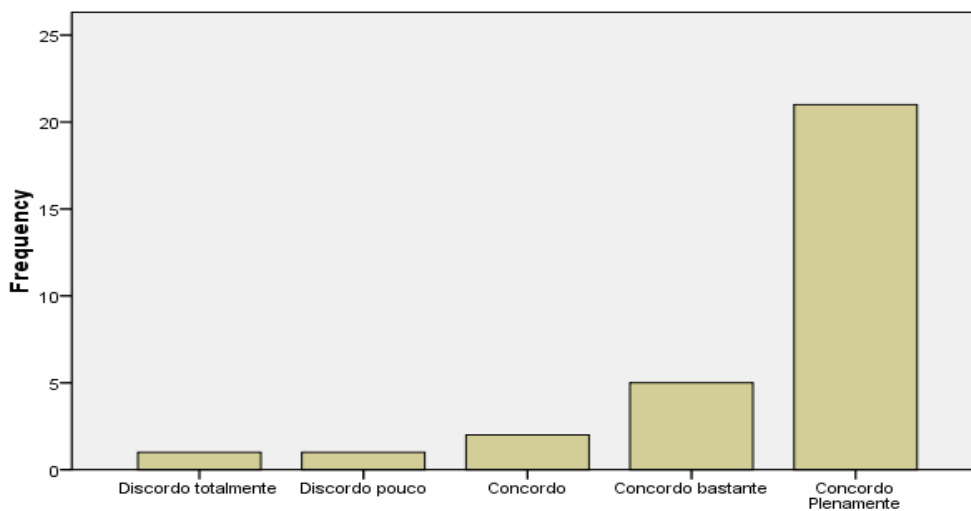
As crianças passam muito tempo na escola

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	5

As crianças passam muito tempo na escola

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Discordo totalmente	1	3,3	3,3	3,3
	Discordo pouco	1	3,3	3,3	6,7
	Concordo	2	6,7	6,7	13,3
	Concordo bastante	5	16,7	16,7	30,0
	Concordo Plenamente	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

As crianças passam muito tempo na escola



31.As crianças demonstram maior cansaço aos professores.

Estadística

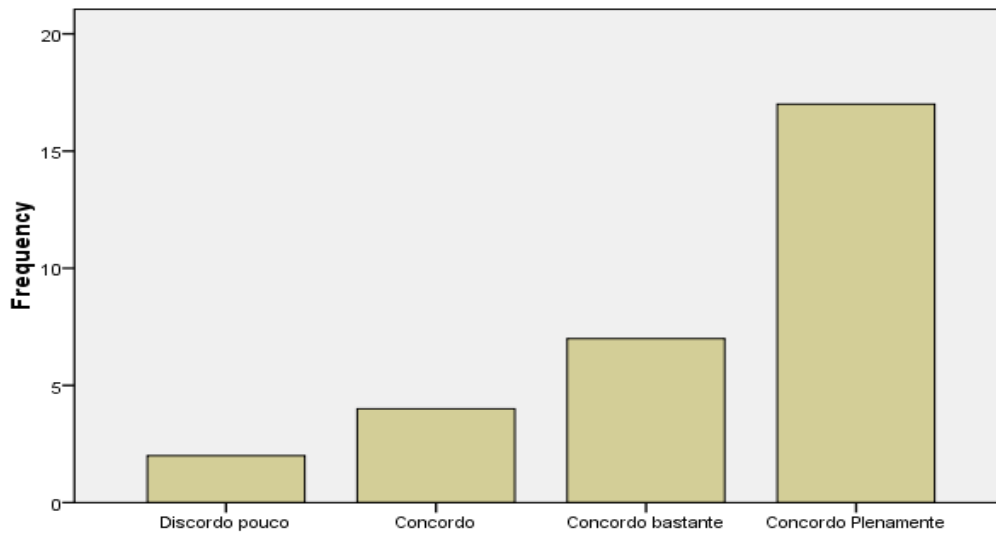
As crianças demonstram maior cansaço aos professores

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	5

As crianças demonstram maior cansaço aos professores

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas Discordo pouco	2	6,7	6,7	6,7
Concordo	4	13,3	13,3	20,0
Concordo bastante	7	23,3	23,3	43,3
Concordo Plenamente	17	56,7	56,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

As crianças demonstram maior cansaço aos professores



32.O CE melhorou a atividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores.

Estatística

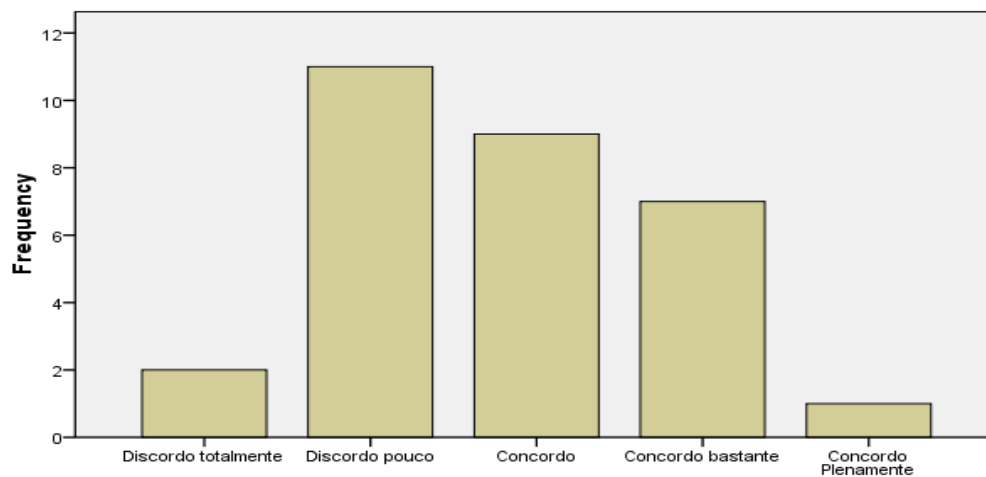
O CE melhorou a atividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

O CE melhorou a atividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo totalmente	2	6,7	6,7	6,7
Discordo pouco	11	36,7	36,7	43,3
Concordo	9	30,0	30,0	73,3
Concordo bastante	7	23,3	23,3	96,7
Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

O CE melhorou a actividade lúdica e a motivação dos alunos e dos professores



33.No CE há mais tempo para o estudo organizado.

Estatística

No CE há mais tempo para o estudo organizado

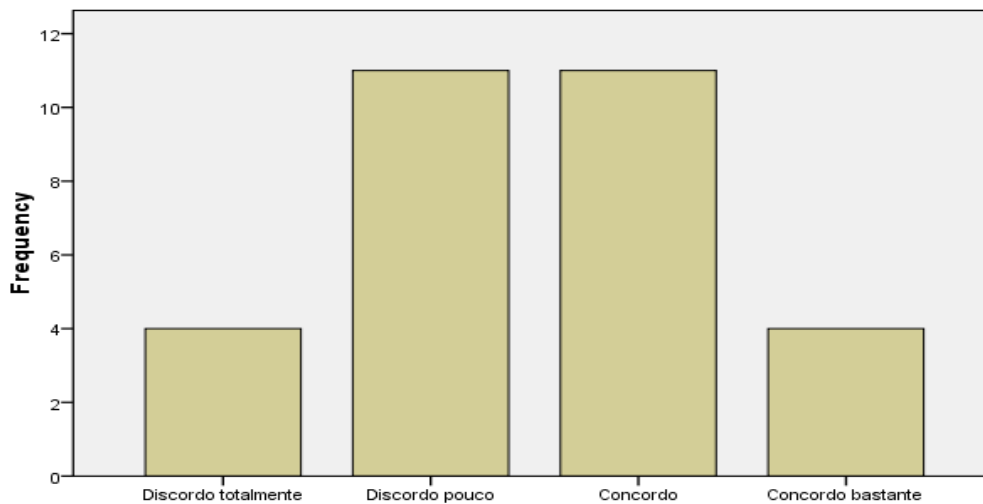
N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2 ^a

a. Multiple Modas exist. The smallest value is shown

No CE há mais tempo para o estudo organizado

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Discordo totalmente	4	13,3	13,3	13,3
	Discordo pouco	11	36,7	36,7	50,0
	Concordo	11	36,7	36,7	86,7
	Concordo bastante	4	13,3	13,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

No CE há mais tempo para o estudo organizado



34.No CE as crianças têm maior acompanhamento.

Estatística

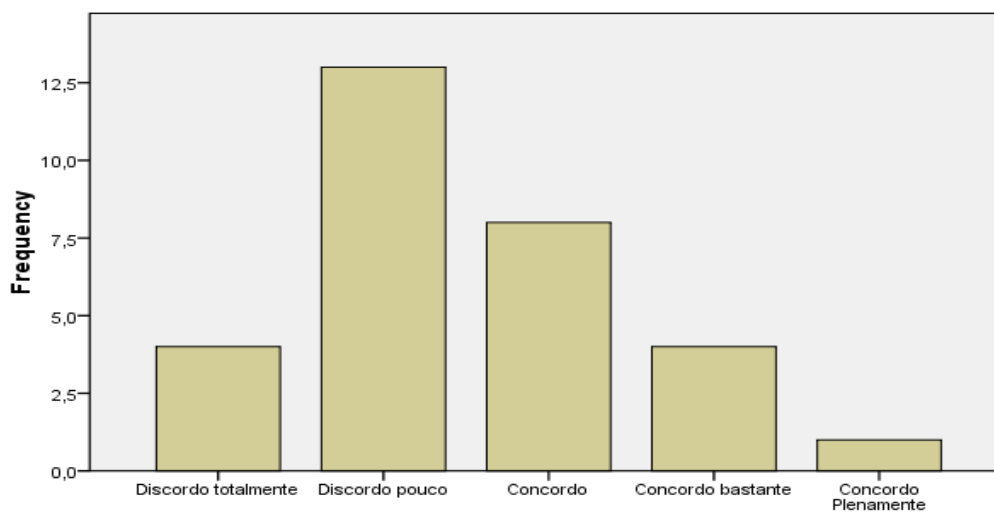
No CE as crianças têm maior acompanhamento

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

No CE as crianças têm maior acompanhamento

		Frequência	Percentage m	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Válidas	Discordo totalmente	4	13,3	13,3	13,3
	Discordo pouco	13	43,3	43,3	56,7
	Concordo	8	26,7	26,7	83,3
	Concordo bastante	4	13,3	13,3	96,7
	Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
Total		30	100,0	100,0	

No CE as crianças têm maior acompanhamento



35.O CE permite um acompanhamento mais adequado.

Estatística

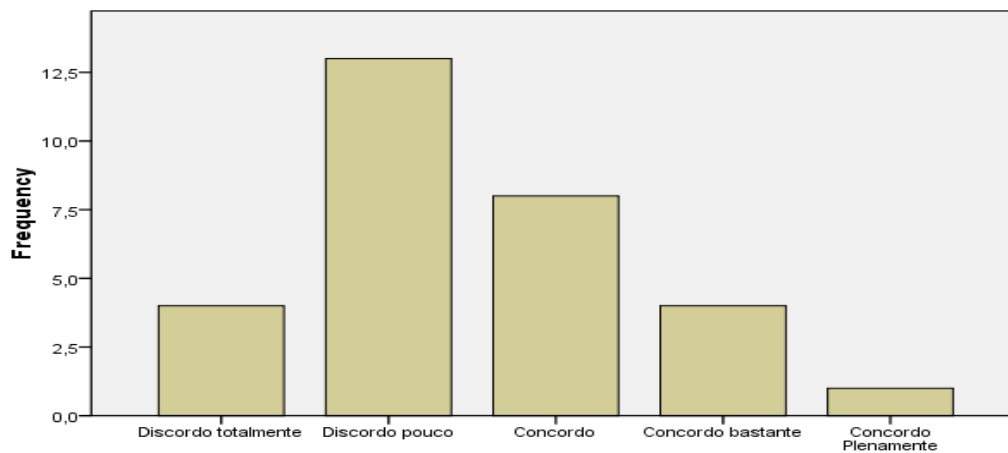
O CE permite um acompanhamento mais adequado

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	2

O CE permite um acompanhamento mais adequado

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Discordo totalmente	4	13,3	13,3	13,3
	Discordo pouco	13	43,3	43,3	56,7
	Concordo	8	26,7	26,7	83,3
	Concordo bastante	4	13,3	13,3	96,7
	Concordo Plenamente	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

O CE permite um acompanhamento mais adequado



36.O CE potencia a Igualdade de oportunidades.

Estadística

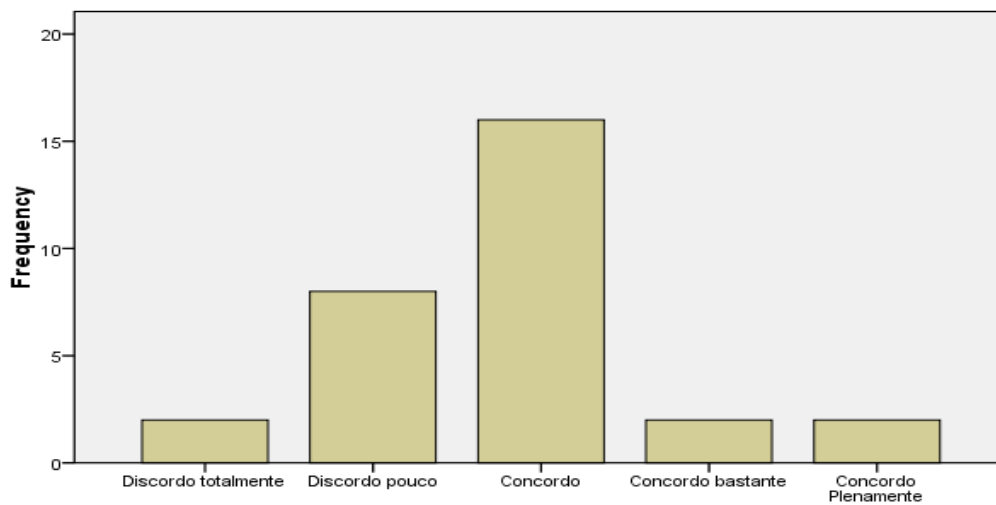
O CE potencia a Igualdade de oportunidades

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

O CE potencia a Igualdade de oportunidades

		Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas	Discordo totalmente	2	6,7	6,7	6,7
	Discordo pouco	8	26,7	26,7	33,3
	Concordo	16	53,3	53,3	86,7
	Concordo bastante	2	6,7	6,7	93,3
	Concordo Plenamente	2	6,7	6,7	100,0
Total		30	100,0	100,0	

O CE potencia a Igualdade de oportunidades



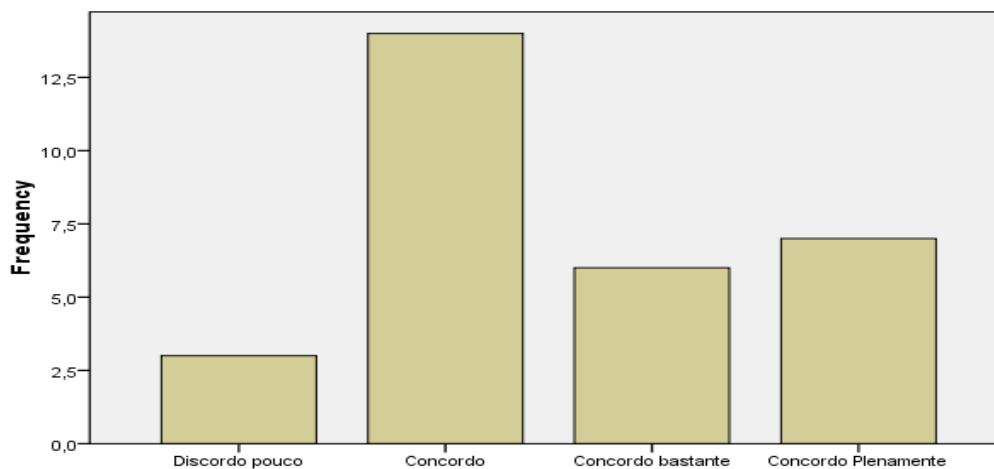
37.No CE há mais e melhores recursos pedagógicos.**Estatística**

No CE há mais e melhores
recursos pedagógicos

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	3

No CE há mais e melhores recursos pedagógicos

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo pouco	3	10,0	10,0	10,0
Concordo	14	46,7	46,7	56,7
Concordo bastante	6	20,0	20,0	76,7
Concordo Plenamente	7	23,3	23,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

No CE há mais e melhores recursos pedagógicos

38.Há melhores condições físicas no CE.

Estatística

Há melhores condições físicas
no CE

N	Válidas	30
	Em falta	0
	Moda	5

Há melhores condições físicas no CE

	Frequência	Percentage m	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válidas				
Discordo pouco	3	10,0	10,0	10,0
Concordo	6	20,0	20,0	30,0
Concordo bastante	6	20,0	20,0	50,0
Concordo Plenamente	14	46,7	46,7	96,7
6	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Há melhores condições físicas no CE

