



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES (OTE) – AULAS DE SUBSTITUIÇÃO**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Ana Carina Marques Libório**

**Sob a orientação de**

**Prof. Doutor Henrique Ferreira**



**Funchal 2010**



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES (OTE) – AULAS DE SUBSTITUIÇÃO**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Ana Carina Marques Libório**

**Sob a orientação de**

**Prof. Doutor Henrique Ferreira**

*Valeu a pena?*

*De acordo com a teoria da dissonância cognitiva,*

*A meta será tanto mais valorizada,*

*Quanto mais difícil tiver sido alcançá-la.*

*(Gleitman, Henry: 1993)*

## **Agradecimentos**

Longo foi o percurso que agora termina. Nem sempre preenchido por alegrias, diversas vezes por contrariedades, mas continuamente acompanhado por aqueles que tornaram possível a sua conclusão.

Com a apresentação desta dissertação, finda mais uma etapa de um projecto da minha vida pessoal. Tenho a consciência de que o êxito que alcancei, para além do meu esforço e dedicação, fica também a dever-se à colaboração e empenho de muitas pessoas, nomeadamente amigos e empresas com quem contactei ou com as quais estive, de alguma forma, envolvida.

À Universidade da Madeira, pela qualificada formação oferecida, pela oportunidade de realização deste trabalho e pelo permanente incentivo à aprendizagem e enriquecimento pessoal.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Henrique Ferreira, pela competência científica que pautou a orientação prestada e pela segurança com que confiou nesta investigação, expresso o meu sincero agradecimento. As suas qualidades de orientador e pedagogo complementam a forma profissional que o caracteriza.

Aos meus próprios Professores, cuja competência científico-pedagógica e experiências partilhadas se constituíram como uma mais-valia para este projecto e contribuíram para uma abertura de horizontes que, certamente, me será muito útil ao longo da minha carreira profissional e pessoal.

Aos docentes e auxiliares da acção educativa, pela forma acolhedora como me receberam, pela boa-vontade, paciência e afínco com que participaram neste estudo.

Ao Director Escolar, pela disponibilidade que manifestou em transmitir-me algumas informações pertinentes para as conclusões deste trabalho, apesar de não ter sido possível fazer-se a entrevista, este transmitiu algumas informações em contexto informal.

A todos, expresso o meu reconhecimento pela ajuda que prestaram.

## **Siglário**

ATL - Actividades de Tempos Livres

CIFOP – Centros Integrados de Formação de Professores

cit. – citado(a)

EBI – Escola Básica Integrada

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EFTA - The European Free Trade Association

ESE – Escola Superior de Educação

FENPROF - Federação Nacional dos Professores

IMAVE – Instituto dos Meios Áudio -Visuais do Ensino

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

OTE - Ocupação dos Tempos Escolares

OTL - Ocupação dos Tempos Livres

p. - página

pp. – páginas

SPZ – Sindicatos dos Professores da Zona

## Resumo

O presente estudo procura saber o que pensam e sentem os professores, auxiliares da acção educativa de uma Escola Básica Integrada (EBI), da região de Viseu, sobre a problemática da implementação da Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – no 2º Ciclo do Ensino Básico, implementadas pelo Despacho nº 17387/2005, postas em prática no ano lectivo de 2005/2006. Enquadramos esta temática nas tendências de mudança e de reformas vividas com intensidade desde o Estado Novo até à actualidade, dando destaque ao trabalho docente e à sua intensificação.

Revisitámos também o funcionamento das aulas de substituição e os pareceres sindicais e das Associações de Pais, face a esta problemática. Através de uma metodologia do tipo estudo de caso, cujo *locus* concreto foi a mencionada escola, que permite o cruzamento do método qualitativo com o quantitativo, procurámos saber como funcionam as aulas de substituição, como se processam as actividades desenvolvidas neste âmbito, quais as dificuldades de implementação, bem como as suas vantagens e desvantagens. Concluímos, pelos dados coligidos, que a implementação das aulas de substituição, segundo o referido diploma, não foram postas em prática de forma pacífica, tendo acarretado múltiplas querelas, quer por parte do corpo docente, quer do corpo não docente, dado que as práticas destes *actores* têm sido marcadas pela falta de diálogo com o poder central. Assim, verificámos que da teoria (legislação) à prática (vida escolar) há um desfasamento, o que implica mais diálogo entre as partes integrantes, anulando-se a instabilidade no que respeita à estruturação e funcionamento das aulas de substituição, o que, por outro lado, veio pôr os professores no centro de grandes controvérsias, desvalorizando-se, desta forma, a profissionalidade docente, acrescida de um mal-estar na organização escola.

**Palavras-chave:** Escola; Trabalho docente e sua intensificação; Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição.

## Abstract

This study aims to determine what do teachers and non-teaching staff of an Integrated Primary School (EBI), in Viseu's area, think and feel about Scholar Times' Occupation – Replacement Classes - implementation on the 2<sup>nd</sup> Basic Education Cycle, regulated by Resolution n<sup>er</sup> 17387/2005 and implemented in the academic year 2005/2006. This issue was framed in the trends of change and reforms intensively felt since the New State up to the present, highlighting the teacher's work and its intensification. It was also revised the Replacement Classes' organics and Trade Unions' and Parents Association's opinions, due to this problem.

Through a study case methodology, whose *locus* was the previous mentioned school, which allows the crossing between qualitative and quantitative methods, we tried to know the replacement classes' procedures, how activities works, identify implementation difficulties, as well as their advantages and disadvantages.

We conclude that the Replacement Classes' implementation, according to the law, was not peaceful, entailing multiple disputes, not only by teachers, but also by non-teaching staff, since the practices these *actors* have been marked by lack of dialogue with the central government. Thus, we found that from theory (law) to practice (teaching) there is a gap, which means more dialogue between the members, offsetting the structure and functioning of the Replacement Classes' instability, which, in other hand, placing teachers in the center of *major* controversies, depreciating, thus, the professional teaching, plus a malaise in the school organization.

**Key words:** School; Teacher's work and its intensification; Scholar Times' Occupation – Replacement Classes

## Resumen

Este estudio trata de determinar lo que piensan y sienten los profesores, auxiliares de la educación de una escuela primaria integrada, de la región de Viseu, sobre la cuestión de la aplicación de la ocupación de la *Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição* - Clases de sustitución – el 2º ciclo de la educación básica, ejecutado por Orden nº 17387/2005, a aplicarse en el año académico 2005/2006. Enmarcado este tema en las tendencias de cambio y la reforma vivido con intensidad desde el nuevo Estado hasta el presente poniendo de relieve la labor de los profesores y su intensificación. También volvió a examinar el funcionamiento de las clases de sustitución y las opiniones de los sindicatos y las asociaciones de padres, frente a este problema. A través de una metodología de estudio de caso, el *locus* específico se menciona en las escuelas, lo que permite el paso del método cualitativo con lo cuantitativo, tratamos de aprender a utilizar las clases de sustitución, como las actividades de transformación en este contexto, cuáles son las dificultades de aplicación, así como sus ventajas y desventajas.

Llegamos a la conclusión de las pruebas reunidas, que la aplicación de la sustitución de la escuela, según la ley no se aplicaron de manera pacífica, lo que implica numerosos conflictos, tanto por profesores u otro personal del organismo, ya que las prácticas estos *actores* se han caracterizado por la falta de diálogo con el poder central. Así, nos encontramos con que la teoría (la ley) la práctica (la vida escolar) hay un vacío, lo que significa un mayor diálogo entre los miembros compensen la inestabilidad con respecto a la estructura y el funcionamiento de las clases de sustitución, que, por otra parte, puso a los maestros en el centro de las controversias más importantes, la depreciación, lo que de la enseñanza profesional, además de un malestar en la organización de la escuela.

**Palabras clave:** Escuela; labor de los profesores y su intensificación;  
*Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição* - Clases de sustitución

## Resumé

La présente étude cherche à savoir ce que pensent et sentent les professeurs, auxiliaires d'éducation d'une Ecole Primaire de Viseu (EBI) (cycle1,2, et 3 de l'école Maternelle et Elémentaire), de la région de Viseu, à propos du problème que cause l'implantation de l'occupation des heures scolaires- cours de substitution dans les collèges – pour le premier niveau de l'enseignement secondaire, introduites par l'arrêt n°17387/2005, mises en pratique pendant l'année scolaire de 2005/2006. Nous encadrons cette thématique dans les tendances de changement et de réformes vécues avec intensité depuis « l'État Nouveau » jusqu'à nos jours, faisant ainsi ressortir le travail de l'enseignant et son augmentation.

Nous avons revu également le fonctionnement des cours de substitution et les opinions syndicales et celles des Associations de Parents d'Élèves, face à cette problématique. Par le biais d'une méthodologie de type étude de cas, dont le local choisi a été l'école, ci-dessus citée, qui permet le croisement de la méthode qualitative avec la quantitative, nous avons voulu savoir comment se passaient les cours de substitution, comment se déroulaient les activités prévues pour ces occasions, quelles ont été les difficultés de mise en place, ainsi que les avantages et désavantages. Nous avons conclu par les données recueillies que la mise en place des cours de substitution, d'après le diplôme ci-dessus indiqué, n'ont pas été introduits de forme pacifique, ayant entraîné de multiples querelles, de la part du corps enseignant et des autres fonctionnaires des établissements scolaires, étant donné que la façon d'agir de ces *acteurs* a été marquée par le manque de dialogue avec le pouvoir central. Ainsi nous avons pu vérifier que de la théorie (législation) à la pratique (vie scolaire), il existe une divergence qui implique un meilleur dialogue entre les différentes parties intégrantes, annulant ainsi l'instabilité liée à l'organisation et le fonctionnement des cours de substitution, ce qui, d'un autre côté, a mis les enseignants au centre de grandes controverses, en dévalorisant ainsi la profession d'enseignant, accrue d'un malaise dans l'organisation scolaire.

**Mots-clé:** École, travail de l'enseignant et son augmentation; l'implantation de l'occupation des heures scolaires- cours de substitution dans les collèges

## **Índice Geral**

Agradecimentos .....	II
Siglário .....	III
Resumo .....	IV
Abstract .....	V
Resumen .....	VI
Resumé .....	VII
Índice Geral .....	VIII
Índice de Figuras .....	X
Índice de Gráficos .....	XI

## **Introdução..... 1**

### **Capítulo I - Políticas educativas, professores e organização escolar ..... 7**

1.1. O Estado Novo .....	8
1.2. A «Revolução» do 25 de Abril de 1974 .....	15
1.3. A segunda Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 .....	17
1.4. Direcção, gestão e governação .....	25

### **Capítulo II - Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) – A Percepção dos Actores Educativos..... 28**

2.1. Eficácia da Escola e do Ensino.....	29
2.2. Resenha histórica .....	34
2.3. Análise dos Despachos nºs 16795/2005, de 3 de Agosto e 17387/2005, de 12 de Agosto.....	39

### **Capítulo III - Abordagem Metodológica..... 48**

3.1. Natureza do Estudo.....	49
3.2. Caracterização geral da investigação .....	49
3.3. Estudo de Caso .....	51
3.4. Os instrumentos de recolha de dados .....	52

3.4.1. Inquérito por questionário .....	53
3.5. O tratamento dos dados .....	54
<b>Capítulo IV – Ocupação dos Tempos Escolares (OET) – aulas de substituição – Que realidade? .....</b>	<b>55</b>
4.1. Caracterização da escola e dos inquiridos .....	56
4.2. Os inquiridos: professores e auxiliares da acção educativa .....	57
4.2.1. Modos de funcionamento .....	60
4.2.2. Actividades desenvolvidas .....	68
4.2.3. Dificuldades de implementação.....	69
4.2.4. Vantagens e desvantagens .....	72
<b>Conclusões, recomendações e sugestões para novas investigações .....</b>	<b>79</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>85</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>93</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 – Teoria <i>input-output</i> .....	
Figura 3 – Teoria da educação como processo.....	
Figura 4 – Teoria organizacional.....	

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: distribuição da amostra segundo as habilitações académicas .....	
Gráfico 2: distribuição da amostra segundo a situação profissional .....	
Gráfico 3: distribuição da amostra segundo o tempo de serviço .....	
Gráfico 4: distribuição da amostra segundo o tempo de serviço nesta escola.....	
Gráfico 5: distribuição da amostra segundo o nível de escolaridade .....	
Gráfico 6: distribuição da amostra segundo o sector funcional.....	
Gráfico 7: Conhecimento do Despacho nº17387/2005 que implementa as aulas de substituição dos alunos do ensino básico .....	
Gráfico 8: Existência de alguma orientação para a realização das actividades nas aulas de substituição .....	
Gráfico 9: órgão responsável por essas orientações .....	
Gráfico 10: Fazer parte do grupo de docentes que lecciona aulas de substituição.....	
Gráfico 11: Considera ter sido uma boa medida do Ministério da Educação a implementação do Despacho nº 17387/2005 e, consequentemente, a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE).....	
Gráfico12: Considera que a Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – vieram fazer benefícios para a vida da Escola? .....	
Gráfico 13: Se respondeu “muitos” ou “poucos”, por favor refira os benefícios mais significativos que na sua opinião aconteceram na sua Escola devido às Aulas de Substituição?.....	
Gráfico 14: Relativamente aos anos lectivos anteriores verificaram-se alterações no dia-a-dia da sua actividade profissional com a implementação das aulas de substituição? .....	
Gráfico 15: Na sua opinião quem na escola beneficia mais com as aulas de substituição?....	
Gráfico 16: Tipo de actividades que costuma desenvolver nas aulas de substituição.....	
Gráfico 17: dificuldades quando realiza uma aula de substituição .....	
Gráfico 18: tipo de dificuldades sentidas quando realiza uma aula de substituição.....	
Gráfico 19: a escola deveria ter outros recursos humanos para substituir os docentes em caso de ausência destes.....	
Gráfico 20: outros recursos humanos a escola deveria possuir para substituir os docentes em caso de ausência destes .....	

- Gráfico 21: as aulas de substituição são benéficas / proveitosas para o rendimento escolar dos alunos.....
- Gráfico 22: Na sua opinião quem manifestou maior resistência à implementação das aulas de substituição? .....
- Gráfico 23: a ocupação do aluno, em caso de ausência do docente da turma, deverá continuar a ser feita através de aulas de substituição .....
- Gráfico 24: Como deverão ser ocupados os alunos em caso de ausência do professor titular da turma .....
- Gráfico 25: Na escola existem condições espaciais e materiais para a realização de/das aulas de substituição .....
- Gráfico 26: a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição – têm sido, a nível social, uma forma de maior reconhecimento e maior valorização profissional da classe docente.....
- Gráfico 27: as aulas de substituição deveriam ter uma remuneração extra.....

## **Introdução**

A dissertação de um mestrado passa pela escolha e investigação de um tema que seja relevante, actual e com interesse para a área de estudos em causa. Tendo em conta estes factores, foi necessário procurar uma temática que acrescentasse o gosto pessoal da investigadora. Assim, para concluir o Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração Educacional, a escolha recaiu sobre o Programa da Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição, introduzido pelo Ministério da Educação, em 2005, através dos Despachos nº 16795/2005, de 3 de Agosto e 17387/2005, de 12 de Agosto e da Informação nº183/JM/SEE/2005 de 13 de Dezembro. O tema afigura-se assim bastante pertinente e actual para as Comunidades Educativas e, sendo um assunto pouco explorado, o seu estudo torna-se mais aliciante e mais motivador.

A implementação das actividades de substituição nas escolas básicas e secundárias tem sido tema de inúmeros debates na comunicação social, o que vem demonstrar que é necessária a investigação e a reflexão sobre a mesma. A sua actualidade constituirá, segundo a investigadora, um grande desafio quer ao nível pessoal quer ao nível profissional e um pequeno contributo na área das Ciências da Educação.

A pertinência deste estudo prende-se também com o facto de a OTL/OTE vir alterar o modo de funcionamento das organizações escolares pois interfere ao nível da gestão dos recursos humanos (professores, alunos e auxiliares de acção educativa), físicos e materiais (espaços e actividades educativas) e ainda dos comportamentos dos actores educativos das organizações escolares. É, por isso, necessário analisar a forma como os actores educativos – professores e alunos – participam nas actividades de OTL/OTE, bem como a sua percepção desta nova organização das actividades lectivas e não lectivas. Torna-se de extrema importância analisar os benefícios e inconvenientes que a concretização destas medidas provocou no seio das comunidades educativas.

O estudo deste tema procura igualmente observar e analisar as percepções que os diferentes actores das Comunidades Educativas em estudo têm sobre o assunto e quais os efeitos provocados no clima de escola e na qualidade do ensino e da educação.

Segundo o Ministério da Educação (2005),

“Diversos estudos nacionais e internacionais têm dado uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses. A sociedade portuguesa, em geral, e os responsáveis, em particular, questionam o porquê da continuidade destes resultados, quando os investimentos em educação não têm diminuído e a política educativa tem sido uma prioridade constante. Estes resultados são também de difícil compreensão face ao contínuo trabalho de muitas escolas e aos investimentos na formação de professores. Perante a necessidade de melhorar os resultados escolares e de proporcionar a todos os alunos idênticas oportunidades, o Ministério da Educação (ME) considerou importante introduzir algumas alterações à organização do funcionamento *das escolas este ano lectivo.*”

Ainda segundo o Ministério da Educação, houve necessidade de tomar medidas conducentes a uma melhoria do aproveitamento escolar dos alunos as quais estariam intimamente relacionadas com o empenho e contributo que os docentes de cada estabelecimento escolar poderiam colocar ao serviço dos mesmos, de modo a conduzir ao sucesso educativo e ao mesmo tempo reconhecer o trabalho dos professores como um recurso muito valioso na Comunidade Educativa, enaltecendo e dignificando a profissão docente.

Estas medidas passaram também pelo alargamento do horário escolar no primeiro ciclo até às 17h30m, tendo em conta que os alunos deste ciclo de estudos são pouco acompanhados pelos seus familiares devido às grandes mudanças da sociedade actual. Deste modo, as escolas deverão desempenhar um papel fundamental na ocupação integral do horário escolar dos seus alunos, bem como ser responsáveis pela oferta de novas oportunidades de aprendizagem ao nível do desporto, das expressões artísticas, da aprendizagem de uma língua estrangeira e ainda proporcionar tempos de recreio e de estudo individual.

É ainda preconizado neste documento que as escolas possuam recursos socioeducativos, tais como bibliotecas, computadores e jogos didácticos e que estes devam ser facultados aos alunos por um período mais alargado, uma vez que é missão da escola abrir os seus recursos de difícil acesso a todos os alunos e especialmente àqueles que têm maiores dificuldades económicas.

O Ministério da Educação (2005) considera ainda que

“Este alargamento conduz à necessidade de um reforço da autonomia da escola e a sua organização requer ligações e parcerias com as autarquias, com as associações de pais e com as diversas instituições existentes na comunidade, uma vez que têm

sido estes os parceiros com iniciativas de apoio às famílias nas Actividades de Tempos Livres (ATL).”

Considera também o Ministério da Educação que, no ensino básico e secundário, muitos alunos não assistem a todas as aulas previstas anualmente, havendo assim uma grande diferença entre o número de aulas previstas e as efectivamente dadas e entre estas e as assistidas. Tendo em conta este facto e reconhecendo a legitimidade de qualquer funcionário poder faltar ao serviço, ao abrigo da lei em vigor, o Ministério da Educação considera ser importante e urgente arranjar processos para colmatar essas faltas de modo a não impedir e/ou dificultar o funcionamento normal de cada estabelecimento de ensino.

Posto isto, foi definido pelo Ministério da Educação que, nos ensinos básico e secundário, fosse criado um sistema de substituição de docentes de forma a realizar um acompanhamento dos alunos que, na ausência do professor titular da turma ou do professor da disciplina ou área disciplinar, ficariam sem ocupação e sem formação. Este sistema de substituição poderia ser feito por um docente da mesma disciplina do professor titular da turma ou por outro de qualquer área disciplinar, sendo da responsabilidade da escola organizar projectos de ocupação dos tempos lectivos de modo a que os alunos não ficassem sem actividades.

O documento «Escola a Tempo Inteiro» refere ainda que

“Estas medidas implicarão algumas mudanças nas metodologias de trabalho. O ME faculta às escolas mais horas de trabalho docente, na convicção de que uma maior presença dos docentes na escola só pode conduzir a melhores resultados. Exige-se, sem dúvida, uma maior disponibilidade dos docentes, uma constante atenção e um planeamento rigoroso - quase diário - por parte dos órgãos de gestão e a implementação de metodologias de trabalho mais colaborativas que, acompanhadas por um sistema de avaliação interna, proporcionarão melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.”

A implementação do projecto «Escola a Tempo Inteiro» introduziu também alterações nos horários dos docentes dos diferentes níveis de ensino, uma vez que das duas componentes dos seus horários semanais, lectiva e não-lectiva, a não lectiva a realizar no estabelecimento de ensino (número de horas destinadas ao desempenho de cargos, apoios educativos, projectos, etc.) era assim alargada.

O horário do professor passou a corresponder ao número de aulas que lecciona semanalmente (25 horas no 1.º Ciclo, 22 horas nos 2.º e 3.º Ciclos e 20 horas no Ensino

Secundário) – e ao número de horas da componente não lectiva (10 horas no 1.º Ciclo, 13 horas nos 2.º e 3.º Ciclos e 15 horas no Secundário), esta última dividida numa componente não lectiva a efectuar ao nível de escola (dinamização de actividades de complemento curricular, informação, orientação e acompanhamento dos alunos, participação em reuniões pedagógicas, substituição de outros docentes, etc.) e noutra de trabalho individual (preparação de aulas, correcção de trabalhos, testes, etc.), de acordo com o previsto no Estatuto da Carreira Docente. É, pois, da responsabilidade de cada estabelecimento escolar, a definição do número de horas da componente não lectiva a realizar na escola e as correspondentes ao trabalho individual de cada docente, as quais deverão ser marcadas nos horários dos mesmos.

O Ministério da Educação considera importante

“...deixar esta decisão ao cuidado dos conselhos executivos dos agrupamentos/escolas já que estes conhecem os projectos educativos e os recursos físicos e humanos da sua escola, podendo, portanto, gerir esses recursos de acordo com as necessidades e atendendo à situação profissional concreta de cada docente. Deste modo, reforça-se a autonomia dos órgãos de gestão e possibilita-se uma gestão autónoma que, certamente, dará melhores resultados.”

Todas estas medidas impostas pelo Projecto Escola a Tempo Inteiro fizeram com que fosse importante estudar esta problemática, tentando analisar o modo como as escolas se organizaram ao nível dos projectos introduzidos, à organização dos horários dos docentes e alunos, à gestão dos conflitos entre os diversos participantes no projecto e como os actores educativos e respectiva Comunidade Educativa perceberam as alterações impostas pela implementação e execução do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/ Escolares (OTL/OTE).

Face ao exposto, apresentam-se os objectivos que levaram à escolha da temática implementação das actividades de substituição nas escolas básicas e secundárias, dando ouvidos e voz aos professores e auxiliares da acção educativa de uma Escola Básica Integrada (EBI), a fim de ficarmos a saber o que pensam e sentem estes profissionais da educação sobre a problemática da implementação da Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – no 2º Ciclo do Ensino Básico, postas em prática no ano lectivo de 2005/2006, de acordo com o referido dispositivo legal.

Qualquer investigação deverá ser enquadrada numa determinada estratégia de pesquisa. A opção por uma dada estratégia obriga-nos a levar a cabo um trabalho sistemático que distingue o pensamento científico do senso comum, respeitando, desta

forma, os critérios básicos de validade dos projectos de pesquisa. Ora, só uma estratégia sistemática permite a réplica dos estudos por outros investigadores e noutros contextos.

Por outro lado, as investigações são configuradas de modo a resolver problemas específicos. Os problemas de investigação são questões que se colocam à partida e que traduzem falhas ou imperfeições no conhecimento existente num dado domínio e que nos propomos perceber ou, até, reequacionar.

Assim, a formulação da questão central da nossa investigação, apesar da restrição em termos de literatura específica na actualidade, surgiu natural e espontaneamente, em consonância com o que acabámos de expor:

*O que pensam os actores educativos de uma Escola Básica Integrada acerca dos objectivos e implementação do Despacho n.º 17387/2005, que regula a obrigatoriedade da materialização das aulas de substituição nas escolas públicas portuguesas?*

Para podermos responder a esta questão de partida, fio condutor de todo o trabalho que aqui se apresenta, optámos por estratégias metodológicas que nos permitiram compreender o nosso “objecto de estudo”, procurando analisar a sua dinâmica própria, no interior de um espaço privilegiado de actuação, uma EBI, como já referimos.

Começamos por abordar o tema de forma mais abrangente e encetamos um esforço de delimitação progressiva do nosso campo de análise, de modo a podermos atingir os objectivos da investigação. Este processo global da investigação implica que percorramos diferentes etapas, de natureza distinta.

Na primeira parte, desenvolvemos um processo interactivo entre a questão geral de investigação e o *estado da arte* no domínio temático em estudo, consubstanciado pela literatura específica disponível. Esta fase consiste na conciliação dos nossos interesses pessoais, tanto teóricos como práticos, com o desenvolvimento científico acumulado na área de conhecimento em que nos situamos, ou seja, tivemos a necessidade de confrontar a nossa interrogação geral de investigação com o estado do conhecimento já produzido nesse campo.

O aprofundamento desta fase exigiu a realização de uma revisão de literatura que nos possibilitasse enquadrar o nosso problema no seio do estado do conhecimento nesse campo. Na revisão da literatura, procedemos à materialização das contribuições relevantes e actuais para o campo de conhecimento em análise.

Procuramos fundamentar as afirmações pela consistência lógica dos argumentos apresentados, fazendo, sempre que necessário, referências precisas aos autores proponentes.

Assim, apresentamos um quadro teórico sobre as aulas de substituição, suas vantagens e suas desvantagens. Espera-se, deste modo, que a revisão da literatura apresente uma argumentação sustentada, isto é, que exista uma explanação clara e consistente das ideias.

A segunda parte, de natureza empírica, corresponde à fase da investigação, uma vez que definimos quais os métodos de trabalho a utilizar, quer para a recolha dos dados, quer para a sua análise. Esta é uma fase de planeamento, pelo que importa avaliarmos a exequibilidade da nossa investigação, face ao tempo, aos recursos disponíveis e à acessibilidade da informação. Trata-se de um confronto entre a dissertação ideal e a dissertação possível. Nesta parte, identificamos os instrumentos de recolha de dados a utilizar e as características essenciais das fontes pertinentes para o problema de investigação formulado.

Adoptámos uma abordagem de tipo quantitativo para o tratamento estatístico das perguntas fechadas no questionário, traduzíveis em valores percentuais, vertidos em gráficos.

## **Capítulo I - Políticas educativas, professores e organização escolar**

---

## 1.1. O Estado Novo

O estudo das políticas educativas, professores e organização escolar assentará, numa perspectiva política da análise organizacional, na sua vertente macropolítica, numa visão diacrónica desde o Estado Novo até à actualidade. Nesta perspectiva, a escola é um sistema político em miniatura, composta por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos, com interesses individuais e grupais diferentes, que influenciam a actividade organizacional. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade desses interesses e na consequente luta pelo poder, a qual interfere nas decisões escolares. Estas decisões têm como base a capacidade de poder e influência dos diferentes indivíduos e/ou grupos e obtém-se a partir de processos de negociação.

As funções do professor não foram as mesmas ao longo da história portuguesa do último século.

Se os governos da I República tentaram enriquecer no plano educacional e no plano cívico o estatuto do professor, já o Estado Novo, sobretudo até aos anos 60, e mais particularmente entre 1933 e 1943, sobretudo através dos ministros Gustavo Cordeiro Ramos e Carneiro Pacheco desvalorizou o papel social e o estatuto educacional dos professores e, em geral, da educação, propondo uma quase total desprofissionalização da função docente.

De facto, a frágil I República, que não conseguia impor um governo forte e, consequentemente, vivia numa permanente instabilidade política, social, económica e financeira, foi facilmente derrubada pelo golpe militar de Gomes da Costa, em 1926.

O efeito da mudança política de I República para a Ditadura faz-se sentir de imediato ao nível da educação, sendo no Ensino Primário onde logo se notam algumas alterações.

Em 1927, pelo Decreto-Lei n.º 13.619/27, reduz-se a escolaridade obrigatória para quatro anos. Em 1926, deixa de ser permitida a coeducação, instituindo-se a separação dos sexos logo nas escolas primárias. No entanto, permanece ainda, em resultado das reformas havidas na I República, a divisão do Ensino Primário em três categorias: infantil, primário elementar e primário complementar (Carvalho, 2001).

O Estado Novo reduz as competências do Ensino Primário, remetendo-o para um nível muito baixo e retirando-lhe toda a importância que lhe havia sido dada

aquando da I República. O velho conceito defendido na 1ª República da mobilidade social através do ensino é posto em causa e começa a desenhar-se a estrutura imutável da sociedade perfeitamente hierarquizada.

Enquanto se vão estreitando cada vez mais os horizontes da escola, começa a processar-se o afastamento dos professores que revelavam não ser da confiança do regime. Assim,

“o professor vigoroso e ardente que surgia com a República acabou por se integrar progressivamente na massa obediente da burocracia, aceitando resignado os acontecimentos. Por mais nobre que fosse as suas funções ou intenções, converteu-se num modesto funcionário, grato pela oportunidade de ganhar o seu pão e abstendo-se de formular reivindicações: o seu objectivo resumia-se em manter um cargo para o qual a modéstia e a humildade faziam parte da competência requerida” (Mónica, 1978, p.188).

Salienta-se que a redução do tempo de escolaridade obrigatória para três anos e a declaração expressa pelo Ministro Cordeiro Ramos, segundo informa Carvalho (2001, pp. 735-736), é até aplaudida por muitos intelectuais da época, alegando que

“a cultura suficiente a fornecer às crianças rurais era o saber ler, escrever e contar, conduziam à conclusão de que não se justificava haver grandes preocupações com a preparação científica e pedagógica dos professores do ensino primário”.

Ou seja, para se transmitir às crianças tão reduzidos conhecimentos não era complicado arranjar quem prestasse tal função, sem que, para isso, lhe fosse exigida formação específica e com remuneração reduzida. Esta seria uma medida para beneficiar a economia do Estado e, simultaneamente, permitia uma elevada redução da taxa de analfabetismo.

Deste modo, o ministro Cordeiro Ramos criou novos postos de ensino, através de um novo Decreto-Lei, em Novembro de 1931, dirigindo-se à nação nos seguintes termos:

“os postos de ensino criados pelo presente decreto ficam sendo mais um instrumento da iniciativa da Ditadura em prol da diminuição do número dos iletrados, ou seja, da resolução do chamado problema do analfabetismo” (Carvalho, 2001, p. 736).

Desta feita, os denominados «mestres» que ocupariam estes novos postos designaram-se de «regentes escolares» que iriam ser escolhidos com o consentimento do Ministro da Instrução Primária, entre as pessoas a quem não se exigiria qualquer

habilitação, tendo que apresentar unicamente a “necessária idoneidade moral e intelectual” (Carvalho, 2001, p. 736).

Por conseguinte, em muitas aldeias portuguesas, múltiplas pessoas foram nomeadas para desempenhar a função de professores do ensino primário, tendo-se apenas em conta a sua idoneidade e o seu *comportamento* irrepreensível. Decorrente desta medida governamental, começaram a surgir muitos abusos na escolha dessas pessoas, as quais eram colocadas por parcialidade, por órgãos locais, que funcionavam em compadrio com o Poder Central. Um exemplo vivo desta situação calamitosa é-nos dado por Carvalho (2001, p. 736), o qual deixou registado o seguinte:

“O autor do presente livro teve conhecimento, na altura própria, por informação privada de um alto funcionário do Ministério da Instrução, de que um pretendente a regente escolar declarara, ao ter que assinar o auto de posse, que não sabia ler nem escrever”.

Carvalho advoga que, face a esta situação, que decorreu num período de quatro anos, foi necessário publicar-se um outro Decreto-Lei, com a data de 28 de Agosto de 1935, passando-se a exigir um exame de aptidão aos candidatos à regência dos referidos postos. No entanto, para não se pôr em causa, de forma tão declarada, a incompetência de muitos desses candidatos, o exame de aptidão tinha três provas escritas, Português, Aritmética e o restante exigível ao ensino primário, com a duração de meia hora cada prova, e de uma prova oral com a duração de uma hora.

No ano lectivo de 1934/35 exerciam funções cerca de 740 regentes. Devido ao seu “eficiente desempenho” na missão que lhes tinha sido incumbida, decide o governo aumentar o seu número, até porque ganhavam muito menos que um professor do ensino primário tendo chegado a atingir um total de 7.000 na década de sessenta do século passado, pois

“Dóceis, baratas e politicamente conservadoras”, as regentes, na sua maioria mulheres, “tinham as qualificações ideais para educar os filhos dos pobres” (Mónica, 1978, p. 209).

Em todos os seus graus de ensino, a metodologia preconizada era expositiva, a disciplina rígida e os programas cuidadosamente organizados. Escolhiam-se cuidadosamente as canções, os textos dos livros de leitura, os problemas de aritmética e de geometria, de forma a estimular a obediência e limitar a criatividade, continuando o professor a ser visto como um mestre a seguir.

A criação dos postos de ensino, como medida para anular o analfabetismo nacional, foi, naquela época, muito contestada por professores do ensino primário nos seus órgãos de imprensa, protestando a favor da restauração da sua dignidade profissional e também porque se sentiram muito prejudicados economicamente, uma vez que muitos deles não conseguiram colocação por falta de edifícios escolares, enquanto que os regentes ocupavam os seus lugares.

Segundo Carvalho (2001, p. 761),

“apesar da infeliz a decisão de se criarem postos de ensino em condições de eficiência tão impróprias, com o exclusivo fim de acelerar a redução do analfabetismo, aliás no seu conceito mais precário, não descuro, o Estado da construção de novos edifícios escolares cujo número foi sempre consecutivamente aumentado”.

Em suma, ao mesmo tempo que se retrocedia a passos largos na vida da democratização de ensino, iniciada pela Primeira República, instituía-se uma apertada malha de controlo ideológico e de difusão dos novos valores autoritários, quer através dos programas e livros de leitura, quer através dos regentes escolares.

O Ministro Carneiro Pacheco assume-se, neste período, como o grande obreiro de uma política educativa que procura conjugar um maior controlo ideológico com uma relativa expansão da rede. Corolário desse controlo ideológico é a adopção do livro único através do Decreto-Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936. A reforma de Carneiro Pacheco de 1936 vai marcar negativamente o sistema escolar português durante largos anos. O sucesso quantitativo da rede escolar que ele próprio propagandeava, nomeadamente, o aumento da população escolar em 53%, tem a sua explicação em algumas das medidas mais retrógradas que tomou, como é o caso da redução da escolaridade obrigatória para três anos (situação que se manteve até 1956 para o sexo masculino e até 1960 para o sexo feminino) (Carvalho, 2001), com a dilação de quatro anos para a produção de efeitos, relativamente ao Decreto-Lei que expandia a escolaridade obrigatória para quatro anos.

Decorrente da Base IX da Lei de 11 de Abril de 1936, a qual remodelou o Ministério da Instrução Primária, conforme nos informa Carvalho (2001, p. 761), não haveria de se ter muita preocupação com os agentes do ensino, podendo ler-se no seu preâmbulo:

“afirma-se desde já, pondo termo a entorpecedoras utopias e a aspirações ilegítimas, ainda que de simpático bairrismo, que o problema da educação popular

só pode ser resolvido (...) por meio da maior difusão de postos escolares, forma embrionária da escola elementar (...) regido por quem possua idoneidade comprovada, na falta de um diploma tantas vezes decorativo (...) o posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina”.

Nesse ano, não abriram vagas para o primeiro ano das escolas do Magistério Primário, de acordo com Artigo 7º do referido preceituário legal.

Ainda neste âmbito, no Artigo 8º da mesma Lei pode ler-se que todo o professor do ensino primário que não revelasse idoneidade moral irrepreensível seria demitido do seu posto de trabalho, tendo também em conta a Constituição de 1933.

Assim se pode comprovar a centralização de poderes, no que se refere mais concretamente ao caso da colocação de professores, por parte do governo central, sendo um outro exemplo, a publicação do Decreto-Lei de 24 de Novembro de 1936 que declarava a intromissão do Estado no casamento das professoras. Assim, no Artigo 9º deste diploma pode ler-se que

“O casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do Ministério da Educação Nacional, que só poderá concedê-la nos termos seguintes: 1º ter o pretendente bom comportamento (...); 2º ter o vencimento ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora” (Carvalho, 2001, p. 762).

Decorrente de tantas transformações operadas nesta altura, a Câmara Corporativa, em 1938, através do *Diário das Sessões*, defendia que se deveria ter em conta os professores do ensino primário, os quais não poderiam mostrar muitos conhecimentos:

“(…) fazer o ensino primário por meio de agentes altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos (...) preferível que se fosse bom e simples (...) que não se seja muito douto” (Carvalho, 2001, p. 765).

De acordo com o mesmo autor, a seguir à Segunda Guerra Mundial começam a encetar-se os primeiros passos no sentido da montagem de uma estrutura industrial evoluída, que a acumulação de capital, entretanto realizada, viera facilitar. O ligeiro surto industrial que o país começa a experimentar não deixa de fazer sentir a sua influência na política educativa.

No ano de 1942, Salazar ordenou a reabertura das Escolas do Magistério Primário, uma vez que à medida que se projectavam e nasciam muitas escolas primárias mais se dava conta da falta de professores do ensino primário. Assim, no período entre 1947 e 1952, diplomaram-se, pelas Escolas do Magistério Primário, como informa Carvalho (2001), um total de 4.350 professores.

A partir do início da década de 60 do Século XX, é desencadeada uma tentativa de renovação do Sistema Educativo, procurando conciliar os valores do Estado Novo com as recomendações internacionais, designadamente da EFTA e da OCDE, propondo não apenas a escolarização de massas da população escolar e adulta mas também a expansão do período da escolaridade obrigatória.

O regime do Estado Novo resistiu como pôde a estas recomendações e, em última instância, instituiu, a partir de 1964, vias diversificadas de realização e aumento da escolaridade, na tentativa de manutenção do país rural, de preservação da distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, e de desigualização das formações liceal e técnica.

Esta renovação aparece concretizada na expansão da escolaridade obrigatória para seis anos, executada em três vias de realização: 1) numa primeira fase, a partir de 1964/65, estes seis anos poderão ser cumpridos através de emissões televisionadas de ensino pelo IMAVE (Instituto dos Meios Áudio-Visuais do Ensino), designado Telescola a partir de 1970; 2) a partir de 1966/67, fazendo seis classes na própria escola primária; e, 3) a partir de 1967/68, frequentando quatro anos de escolaridade primária mais dois anos de Ciclo Preparatório, unificando o primeiro ciclo do Liceu e o da Escola Técnica. Por estas três vias, continuava a haver a diferenciação acima referida no cumprimento dos seis anos de escolaridade.

No início dos anos sessenta, dá-se uma grande contestação ao Regime através dos movimentos estudantis, o que leva ao endurecimento e refechamento do regime, até que, com Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional desde 1970, integrado no movimento da *primavera marcelista*, com uma nova e diferente concepção de Escola, chega uma lufada de ar fresco a este país, tão carenciado de inovações, com a ainda hoje denominada “Reforma Veiga Simão” (Lei nº 5/73, de 25 de Julho). Propõe-se uma escola aberta, que personifica a modernização do sistema educativo.

Inovadora desde a concepção, a Reforma de Veiga Simão foi, ainda em projecto, enviada às escolas para ser discutida pelos professores, facto inédito tendo em conta a conjuntura política. Pretendia-se com esta reforma, uma remodelação de fundo que beneficiasse todos os intervenientes no processo, desde alunos a professores, prevendo mesmo que abrangesse um leque diversificado de alterações no sistema educativo (Carvalho, 2001).

O mesmo autor diz ainda que o alargamento da escolaridade se estendeu a todos os graus de ensino mas as grandes alterações situaram-se ao nível do ensino que viria a

ser obrigatório. A questão da gratuidade não era ainda matéria de preocupação essencial. Extinguia-se o Ciclo Complementar do Ensino Primário constituído pelas 5ª e 6ª classes e admitia-se a Telescola nas localidades onde não houvesse Escolas Preparatórias.

Deste modo, a Reforma assumiu um cariz inovador, o que, pela primeira vez, demonstrava preocupação com o indivíduo enquanto pessoa humana; pressupunha a igualdade de oportunidades e pretendia democratizar o ensino. Estas novas premissas não estavam de acordo com os ideais nacionalistas e colidiam com o conceito salazarista de educação, que colocava o professor num pedestal, o grande transmissor de conhecimentos, o qual, de forma alguma, podia ser posto em causa.

A nova filosofia abria horizontes distintos dos preconizados pela doutrina vigente. Pela primeira vez, o currículo do ensino básico contemplava aspectos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de abranger crianças deficientes, inadaptadas e precoces. Inovadora era também a ênfase dada à participação da família, à valorização do meio local e à necessidade da sua interação com a escola, o que requeria uma formação mais sólida dos professores, que, como tal, tinham de acompanhar esta evolução operada no sistema educativo (Carvalho, 2001).

De acordo com o mesmo autor, não foi esquecida a situação socioprofissional dos professores, tentou-se mesmo elevar o seu estatuto socioeconómico: melhores remunerações e formação contínua apontavam para o sucesso da reforma. Mas esta impunha mudança numa perspectiva totalmente inovadora, de tal modo que chegou a ser posta em causa e atacada, inclusivamente, pela própria Assembleia Nacional (Carvalho, 2001).

As componentes humanista, universalista e internacionalista tinham por finalidade o desenvolvimento progressivo do país e entravam, nitidamente, em contradição com a ideologia dominante do Estado Novo.

A política de Veiga Simão preconizava uma educação de massas e não uma educação de elites e reivindicava que ela deveria ser planificada a longo prazo e que era o elemento primário, dinâmico e necessário ao desenvolvimento do país (Carvalho, 2001).

Esta Reforma é, de facto, um marco da Segunda República Portuguesa. Pena foi que não tenha sido possível operacionalizá-la devidamente. O Ministro da Educação, Veiga Simão, para além dos condicionalismos e entraves que sofreu no anterior regime,

só esteve à frente da tutela por mais um ano, até à chegada da Terceira República, a partir do «25 de Abril de 1974».

E foi neste contexto, de início de experimentação desta reforma inovadora que se deu o golpe do 25 de Abril de 1974 e a correspondente revolução social e política (Carvalho, 2001).

## **1.2. A «Revolução» do 25 de Abril de 1974**

Assim, num clima de grandes anseios e contestações de estudantes e professores, provocado pela tentativa de implementação da Reforma Veiga Simão, e numa atmosfera conturbada de atitudes modificadas e mentalidades reivindicativas, geradas por pressões internas e externas, surge o golpe militar do 25 de Abril de 1974, e da revolução subsequente emana a democratização do ensino.

Entrámos no chamado «Período Revolucionário», dando-se uma profunda mudança no contexto sócio-político da educação, bem como a nível económico e social. Foi necessário adaptar o sistema de ensino à nova conjuntura. As alterações que se tentou introduzir no Sistema Educativo Português acabaram, na maior parte dos casos, por se saldar num enorme fracasso, uma vez que não havia nem estruturas nem agentes com capacidades para executar as medidas emanadas dos gabinetes. Elaboraram-se novos programas, novos livros, essencialmente para o Ensino Básico, propostas novas metodologias, criados novos objectivos, contudo o professor continuava a ser o escolástico *Magister Dixit*, desempenhando o papel mais importante na sala de aula (Alarcão e Tavares, 2003, p. 13).

Em Portugal, esta necessidade de adaptação da escola tem surgido sobretudo a partir do 25 de Abril que veio operar mudanças em todos os sectores da vida social e, por conseguinte, também na área da educação. A legislação até aí em vigor deixou de se adequar às novas solicitações dos ideais de implementação da democracia, o que implicava a urgência de novo enquadramento legal para a vida nas escolas portuguesas (Nóvoa, 1992).

Com a aprovação da Constituição da República Portuguesa de 1976, são reforçados os direitos individuais e democráticos e é proclamado um maior investimento nos cidadãos, assumindo a educação um papel importante. Encontramos consagrados nos artigos 73º e 74º, os princípios que passam a orientar a política educativa. O artigo 73º, declara, no ponto 1, “Todos têm direito à educação e à cultura”;

no ponto 2, “O Estado promove a democratização da educação (...)” e no ponto 3, “O Estado promove a democratização da Cultura (...)”.

Relativamente ao artigo 74º, no ponto 1, encontramos referido: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolar”. E o ponto 3, no mesmo artigo obriga: «Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino universal, obrigatório e gratuito”.

Estes princípios constitucionais, para serem concretizados, têm vindo a condicionar a elaboração de um novo suporte legal, nos estabelecimentos de ensino da rede pública, na tentativa de tornar a educação acessível à totalidade das crianças em idade pré-escolar e escolar, através da atribuição de maior autonomia à gestão organizacional e curricular, no sentido da resposta educativa ser cada vez mais próxima de cada realidade.

De entre os objectivos prioritários da nova política educativa, figura igualmente a adopção de medidas que sejam favoráveis ao Estatuto da Carreira Docente, o qual foi sendo melhorado pelas revisões de 1975, de 1979 e de 1986, sendo finalmente, objecto de um estatuto global, aprovado pelo Decreto-Lei nº. 139-A/90, de 28 de Abril, o qual prevê no seu Artigo 1º, alínea 2, que “O presente Estatuto será aplicado, com as necessárias adaptações, aos docentes em exercício efectivo de funções em estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios (...)”. De acordo com o mesmo diploma legal, só é abrangido por este Estatuto o pessoal docente portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, que lhe permita o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático.

Há a referir também que, no Capítulo III do Decreto-Lei nº. 139-A/90, de 28 de Abril, está contemplada a formação do pessoal docente, que se deveria reger de acordo com os princípios gerais constantes do nº 1 do artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo, cabendo ao Ministério da Educação o respectivo planeamento, coordenação e avaliação global. Assim, nos artigos 31º, 33º e 35º da referida Lei, estão contempladas as várias modalidades de formação do corpo docente, que deveria abranger a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua.

O Decreto-Lei nº. 139-A/90, de 28 de Abril, legisla os princípios gerais para o recrutamento e selecção do corpo docente, vindo a sofrer sucessivas reformulações até aos nossos dias.

### **1.3. A segunda Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986**

A segunda Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi publicada em 1986, portanto, 10 anos depois da Constituição da República Portuguesa e da publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 24 de Outubro, este sobre a gestão das escolas, e seis anos depois da reconceptualização da função docente, reconceptualização operada pelo ordenamento da Profissionalização em Exercício, em finais de 1979 (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro), do Governo de Maria de Lurdes Pintassilgo.

Em 1979, o ensino de curta duração passa a designar-se por ensino superior politécnico, de tónica vincadamente profissionalizante e ditado por razões de eficiência e articulação à estrutura económica (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro de 1979), numa lógica de educação liberal e meritocrática (Stoer, 1980). O ensino superior politécnico vêm-lhe ser cometidas quatro finalidades, para além da formação de técnicos, como sejam a promoção da investigação e do desenvolvimento experimental, apoiar pedagogicamente os organismos de ensino e educação permanente, colaborar no desenvolvimento cultural das regiões e prestar serviço à comunidade.

Os cursos e os planos de estudos a organizar no seu âmbito serão objecto de publicação por Portaria do Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 303/80, de 16 de Agosto de 1980), mediante proposta dos conselhos científicos, ouvidos os conselhos pedagógicos respectivos (Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho de 1983).

As escolas superiores de educação adquirem capacidade legal, para além do definido anteriormente, formarem professores para todo o ensino básico – do 1º ao 6º ano de escolaridade, e realizarem a reconversão dos professores no activo. Na perspectiva dos seus promotores, a medida justifica-se como apoio ao efectivo alargamento da escolaridade, bem como uma tentativa para evitar a passagem brusca do ensino de classe para o de disciplina. A rede escolar distrital de escolas superiores de educação terá três excepções, onde se prevê a criação de Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP), no âmbito de outros tantos centros universitários, em Aveiro – já em funcionamento àquela data, em Braga e Évora (Decreto-Lei n.º 513-T/79).

A instalação das Escolas Superiores de Educação (ESE) fica marcada por vicissitudes de vária ordem, daí resultando o atraso no início do seu funcionamento, cujo arranque se consubstancia com a ESE de Viseu, a primeira a entrar em funcionamento, em 1983.

A legislação de referência da actividade das escolas superiores de educação (Decreto-lei n.º 59/86, de 21 de Março de 1986; Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho de 1986) e a regulamentação de cursos, graus académicos e diplomas só dois anos depois seria publicado e, no caso da escola superior de Viseu, a funcionar desde o 2º semestre do ano lectivo de 1982-1983, só em Setembro de 1986 veria os seus cursos legalizados (Portaria n.º 535/86, de 19 de Setembro de 1986; Decreto-lei n.º 298/86, de 19 de Setembro de 1986), enquanto a prática pedagógica dos cursos de formação inicial esperariam mais dois anos para a sua regulamentação (Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio de 1988).

O referencial genérico de actividades das escolas superiores de educação procura compaginar a situação vivida pelo sistema educativo à data da sua publicação, finais da década de oitenta, com as expectativas de evolução. Neste quadro prevê-se a formação das ESE a partir de dois bacharelatos, educação de infância e ensino primário, e a possibilidade de uma formação complementar com vista à docência de uma área curricular do ensino preparatório – respeitando a estrutura organizativa dos grupos de docentes do ensino preparatório (Despacho n.º 78/MEC/86, de 3 de Abril de 1986), com a duração de, respectivamente, seis e oito semestres (Decreto-Lei n.º 59/86).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo português, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Determina, no ponto 2 do artigo 1º do Capítulo I, que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”.

Esta lei, na sua globalidade, é bem fundamentada e constitui o referencial para a implementação da nova política democrática, que vem dar coerência às reformas necessárias no sistema educativo português.

Nos artigos 43º, 44º e 45º do capítulo VI, encontramos as determinações quanto à Administração de Sistema Educativo, cujos princípios são assim referidos:

“A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica” (Ponto 1, Artigo 43º da LBSE).

Esta Lei estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino se faça com a participação de todos os implicados no processo educativo, ou seja,

“A direcção de cada estabelecimento de ensino ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente (...)” (ponto 4, artigo 45º da LBSE).

Assim, verifica-se que são atribuídas algumas margens de autonomia às escolas, nomeadamente ao nível administrativo, de gestão e pedagógico. No entanto, não lhe foi concedida qualquer autonomia para o recrutamento e selecção do seu corpo docente.

O recrutamento e selecção do corpo docente é da inteira responsabilidade do Estado.

No Artigo 57.º prevê-se também que a docência nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo integrados na rede escolar requer, para cada nível de educação e ensino, a qualificação académica e a formação profissional estabelecidas na presente lei. Assim, cabe ao Estado apoiar a formação contínua dos docentes em exercício nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se integram na rede escolar. No Artigo 58º, prevê-se também a intervenção do Estado na fiscalização e apoio pedagógico e técnico ao nível do ensino particular e cooperativo. Como tal, o Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo quando, no desempenho efectivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas.

Ao analisar a organização curricular prevista na LBSE, Sousa Fernandes, referenciado por Cruz (2009, p. 17) identifica três princípios gerais:

“1) Princípio da globalidade da acção educativa reforço das componentes de socialização e estimulação que devem ter um peso equilibrado em relação à componente instrucional; 2) princípio da flexibilidade curricular - abertura, nos planos curriculares de âmbito nacional, de um lugar para a introdução de componentes de âmbito regional e local; 3) princípio da integração das actividades educativas - programação de actividades de complemento curricular que visam o desenvolvimento integral dos alunos, a ocupação de tempos livres e a inserção na comunidade, ou seja, a implementação de um currículo, assumido num sentido amplo, na actividade educativa da escola que inclui actividades na sala de aula e fora dela, instrucionais, socializadoras e estimuladoras”.

O tempo, o espaço e o agrupamento de alunos também são (in)variantes inter-relacionadas com a organização escolar que influem no (in)sucesso das reformas educativas e interferem no sucesso dos alunos. Desde a organização da escola primária

pública até às escolas de outros níveis de ensino, a adopção do princípio da homogeneidade destas variantes, cuja matriz essencial é o ensino em classe, tem sido um dos factores estruturantes do “modelo escolar” (Barroso, 2001, cit. por Cruz, 2009, p. 18).

### **O tempo**

Quanto ao factor tempo, Antúnez e Gairm (1996, cit. por Cruz, 2009, p. 18) mencionam que “a relação entre o uso do tempo escolar e a eficácia educativa é uma evidência e uma preocupação que deve centrar o interesse dos profissionais da educação”. Neste âmbito “o modelo rígido de organização do tempo na escola, fundamentado em princípios de uniformidade e de fragmentação em partes, cristalizou e tem permanecido invariável” (Pinto, 2001, cit. por Cruz, 2009, p. 18). Deste modo, compreende-se que organizar a escola para o sucesso impõe que se administre e aproveite adequadamente o tempo que, na opinião de B. Franklin, citado por Domènech e Viñas (1997, p. 71), “é recurso fundamental e escasso na escola”. Os mesmos autores dizem que, apesar de haver um reconhecimento de que há uma relação entre tempo de aprendizagem e os resultados da aprendizagem, é relevante colocar-se a tónica na qualidade do tempo.

“A estruturação temporal da actividade educativa (calendário, horário, jornada) estabelece-se com base em critérios higiénico-biológicos (relacionados com possibilidades e limitações das pessoas em referência, condições do seu lugar de trabalho, condições dos meios necessários), em critérios pedagógicos (planeamento educativo e instrutivo relativamente à execução do trabalho escolar) e em critérios socioculturais (costumes, circunstâncias que a sociedade respeita e considera seus) e nenhum destes critérios deveria ser menosprezado nem desconsiderado; mas, geralmente, impõem-se os critérios socioculturais aos pedagógicos e estes aos higiénico-biológicos” (Antúnez e Gairín, 1996, cit. por Cruz, 2009, pp. 18-19).

A concretização destes critérios atendem à complexidade do fenómeno educativo, uma vez que é complicado criar um esquema formal de carácter temporal. Na organização escolar pode ter-se em conta tempos distintos, contudo (inter)relacionados e sujeitos a condicionantes biológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas: o tempo dos alunos, o tempo do professor, o tempo para a organização, o tempo para a gestão, o tempo escolar como parte do tempo educativo, entre outros.

A organização do tempo para os alunos, segundo Antúñez e Gairín (1996, cit. por Cruz, 2009, p. 19), deve abranger condicionantes higiénico-biológicas, a serem consideradas na elaboração de horários e na gestão de actividades:

- “De terça a quinta-feira são os dias de melhor rendimento intelectual;
- A programação dos trabalhos deve atender às oscilações dos níveis de atenção;
- A duração da jornada escolar deveria oscilar entre as duas horas (dos 6-7 anos) e as seis horas (dos 12- 14 anos), com actividade contínua entre os 15 e 20 minutos e os 40 e 50 minutos e pausas até 10 minutos, mudança de actividade ou presença nos recreios;
- Dever-se-ia trabalhar de forma globalizada em alternativa a um currículo fragmentado que obriga a uma variedade constante de actividades que pode romper com o ritmo de trabalho e o processo de aprendizagem;
- Ter em consideração a curva de cansaço dos estudantes (ao longo da jornada e da semana), evitando concentração de matérias de alta fadiga em tempos sucessivos ou em momentos inadequados;
- Alternar a promoção de aprendizagens relacionadas com o processamento da informação (hemisfério esquerdo) com trabalhos do tipo espacial (hemisfério direito)”.

Domènech e Viñas (1997, pp. 78-79) salientam a necessidade de se atender que o grau de atenção dos alunos é variável e tem limitações, para além da fadiga reduzir a capacidade de aprendizagem. Deste modo, os mesmos autores aconselham uma dosificação da duração das aulas, uma distribuição das matérias durante a jornada de acordo com o grau de dificuldades dos alunos, um aproveitamento dos momentos de máxima energia para tarefas de maior dificuldade, reforçando que, à medida que o dia decorre, o cansaço aumenta e, por consequência, o ritmo de trabalho diminui. No tocante à variação do grau de atenção dos alunos, recomendam a utilização de uma multiplicidade estratégias, a limitação do tempo das actividades à capacidade de atenção dos alunos em função da sua idade e a utilização de técnicas de motivação. Estes factores devem ser ponderados pelos professores aquando da preparação e execução das suas aulas. Na medida em que a fadiga reduz a capacidade de aprendizagem, os mesmos autores propõem: reduzir as horas consecutivas de trabalho, aproveitar ao máximo o horário da manhã e efectuar momentos de descanso são algumas das medidas recomendadas.

Na organização do tempo escolar, a administração central intervém, através de orientações normativas, ao estabelecer o calendário escolar anual, a carga horária dos

professores, a carga horária dos alunos dos vários níveis de escolaridade e ao nível do currículo, quando define os tempos mínimos e a carga horária das várias disciplinas. Para Domènech e Viñas (1997, pp. 83-84), esta centralidade organizativa tem aspectos positivos e negativos. Dos aspectos positivos referem o facto de permitir uma ordenação geral do sistema educativo do país, de possibilitar o desenvolvimento de diferentes aspectos linguístico-culturais e de definir tempos globais dos alunos, das áreas, entre outros factores, que se podem constituir como fonte de discriminação. Quanto aos aspectos negativos, os mesmos autores apontam a limitação da autonomia das escolas, a uniformidade de aspectos essenciais do sistema educativo regulamentados, presumindo uma racionalidade. Porém, Cruz (2009, p. 21) menciona que “as normas devem ser consideradas como um recurso funcional cujo conhecimento detalhado e reflectido pelos responsáveis pela direcção e gestão poderá e deverá ser utilizado em benefício da comunidade educativa”.

O horário, e particularmente o tempo lectivo, é uma referência política e simbólica do controlo do professor e do controlo do aluno, que vem de tempos imemoriais, e a imposição da sua uniformidade reforça a componente) burocrática da escola (Pinto, 2001, cit. por Cruz, 2009, p. 22).

Face ao exposto, Cruz (2009, p. 23) é da opinião que algumas das vantagens do ponto de vista da racionalidade organizativa podem ser impróprias quando analisadas à luz do interesse dos alunos e do processo educativo. Deste modo, será imprescindível aproveitar os convenientes desta organização de horários como instrumentos de planificação e, progressiva e cautelosamente, ir-se superando os inconvenientes que, do ponto de vista de benefícios dos alunos, as equipas de professores forem comprovando.

Quanto ao tempo de permanência dos alunos na escola, constata-se que estes se detêm cada vez mais tempo nelas, mas este facto não está directamente relacionado com o tempo efectivo de aprendizagem, na medida em que o reforço do número de horas semanais pode ter efeito pernicioso na fadiga do aluno, levando-o à desmotivação, sendo preferível pouco e bom (Pinto, 2001, cit. por Cruz, 2009, p. 23). Daí que o autor afirme que “não se resolve o insucesso encerrando o aluno na escola durante mais tempo” (Pinto, 2001, p. 65). O mesmo autor acrescenta que o aluno tem necessidade de dispor de tempo livre suficiente para o seu crescimento, para a sua autonomia e para a sua socialização. Com o reforço da carga horária do aluno, “há uma transferência, de forma negativa e penalizadora, do tempo livre a que o aluno tem direito para tempo de trabalho escolar” (Pinto, 2001, pp. 117-118). Assim sendo, estes dados reforçam

necessidade de uma gestão do tempo flexível, ponderada e adequada às características do contexto global e, particularmente, às características dos alunos. Contudo, como afirma Cruz (2009, p. 23), “abordar a questão do tempo é simplificar um sistema complexo onde se integram outras questões nomeadamente a do espaço na organização escolar”.

### **O espaço**

Desde a expansão dos princípios da escola nova, o conceito clássico de espaço escolar fechado sobre si mesmo altera-se, ou seja, a escola começa a abrir-se ao exterior e estabelecem-se relações bilaterais entre a escola e o meio. Nesta óptica, definir-se o espaço escolar pressupõe abranger o meio físico e material de cada centro educativo juntamente com as inter-relações que se produzem no dito meio e com o meio que o rodeia (Domènech e Viñas, 1997).

Os espaços escolares deixaram de ser espaços meros locais de transmissão de conhecimentos em que os alunos estavam condicionados e submetidos à inactividade e passividade e passam a ter, progressivamente,

“funções mais especializadas nomeadamente instrutivas, formativas, de gestão e de circulação que devem facilitar e promover um crescimento e desenvolvimento global dos alunos e garantir uma conexão constante entre aprendizagem intelectual e educação da pessoa” (Cruz, 2009, p. 24).

Por norma, as estruturas escolares são muito rígidas e não permitem adaptações dos espaços e nem flexibilidade no sentido de possibilitarem cumprir as várias funções sem se introduzirem alterações profundas na sua estrutura. Assim, os espaços deveriam ser variados quanto a dimensões e polivalentes quanto a funções (Domènech e Viñas, 1997).

Neste sentido, é indispensável que os espaços escolares possibilitem usos alternativos e, para isso, Montoya (1997, cit. por Cruz, 2009, p. 24) designa alguns critérios de orientação geral:

- “Os espaços escolares devem propiciar uma convivência harmónica e ser flexíveis de forma a poderem ser reconvertidos e adaptados aos grupos, às actividades e às finalidades educativas;
- Devem desenvolver a sua função educativa de modo positivo e não só como único lugar de aprendizagem;

- O espaço em que se actua deve ser conhecido, explorado e redescoberto através de muitas tarefas e actividades que o transformem em conteúdo do trabalho educativo e não só num lugar onde este se realiza;
- O espaço deve adequar-se às exigências de cada dia, de cada actividade e de cada circunstância, devendo a referida organização contar com a colaboração dos alunos e ter em conta os seus interesses e necessidades;
- O espaço escolar deve ser amplo, digno, limpo, bem iluminado, agradável e estético”.

Na mesma linha de pensamento, Domènech e Viñas (1997, p. 61) dizem que “as modificações dos espaços da aula podem mudar positivamente os rendimentos e o comportamento dos alunos”. Por sua vez, Montoya (1997, cit. por Cruz, 2009, p. 24) menciona algumas investigações que evidenciam que as condições do espaço, sobretudo a arquitectura do edifício, as condições de luz e a ventilação, os efeitos do ruído, a distribuição do mobiliário e a dotação de equipamentos e materiais podem interferir positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

O espaço escolar é uma variável de grande importância, pois o desenvolvimento da aprendizagem resulta da interacção do indivíduo com o meio circundante. Contudo, nos estabelecimentos escolares permanece inalterável na maioria dos seus aspectos (Domènech e Viñas, 1997).

Os espaços devem ser adaptados às diversas necessidades e situações didácticas, dependendo da idade dos alunos, da flexibilidade e funcionalidade, da estética e da ordem, da segurança e higiene e das necessidades metodológicas (Antúñez e Gairín, 1997, cit. por Cruz, 2009, p. 25).

A denominada pedagogia activa subentende que os alunos passem a sujeitos activos na sua aprendizagem e, conseqüentemente, o espaço escolar deverá responder a esta nova concepção de aluno. Como tal,

“o espaço na escola é outro dos recursos que necessita de ser convenientemente administrado para o sucesso dos alunos pois o seu uso adequado criará condições favorecedoras tanto do equilíbrio pessoal de estudantes e de professores como das relações interpessoais. Também deverá proporcionar estímulos físicos, sensoriais e psicológicos que propiciarão oportunidades educativas ricas e variadas” (Cruz, 2009, p. 26-27).

Em suma, pelo exposto deduz-se que a flexibilidade, a adequabilidade e a comodidade do espaço escolar, bem como a disponibilização de uma pluralidade de recursos materiais que possam ser suportes de actividades para atender à diversidade de

interesses e necessidades dos alunos, são factores indispensáveis. Porém, estas condições podem ser ineficazes se não se valorizar nem se tiver a capacidade de problematizar o espaço como recurso importante no sucesso dos alunos e se não houver adaptação e flexibilização do mesmo. Em contrapartida, se o espaço da aula for (re)construído com a colaboração activa dos alunos, reflectindo os seus interesses e particularidades, estes sentir-se-ão melhor, identificando-se com o mesmo.

#### **1.4. Direcção, gestão e governação**

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, como referido no ponto anterior, aponta para um modelo de gestão estratégica assente numa cultura de qualidade e partilhada por todos os membros da comunidade educativa. Assim, pode ler-se no preâmbulo deste decreto 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 de serviços públicos de educação (...). A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.”

Desde o dia 22 de Abril de 2008 que o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, foi revogado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas.

Este Decreto-Lei vem completar o quadro de mudanças introduzidas na organização e na autonomia dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Com o objectivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, institui-se um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral.

Neste órgão colegial de direcção têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e dos estudantes do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local,

nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, tendo de ser observadas algumas regras elementares na composição deste órgão.

Cabe ao Conselho Geral a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo e plano de actividades) e o acompanhamento e fiscalização da sua concretização (relatório anual de actividades).

Este órgão dispõe, ainda, da competência para eleger e destituir o Director que, em consequência, terá de lhe prestar contas.

A criação do cargo de director está estreitamente relacionada com o segundo objectivo, que consiste em reforçar a liderança das escolas, uma das medidas mais relevantes na reorganização do regime de administração escolar.

O reforço da liderança das escolas pressupõe que em cada estabelecimento de ensino exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Coadjuvado por um subdirector e por um pequeno número de adjuntos, o cargo de Director constitui-se, assim, como um órgão unipessoal e não como um órgão colegial.

Ao Director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Por esse motivo, o Director terá de ser um professor do ensino público, particular ou cooperativo, qualificado para o exercício destas funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

O director é seleccionado através de um procedimento concursal, com critérios transparentes, para cumprir um mandato de quatro anos.

Para conferir mais eficácia, mas também maior responsabilidade ao director, é-lhe atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica.

O reforço da autonomia das escolas, que constitui o terceiro objectivo deste novo regime jurídico, está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas.

Neste sentido, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e directores de turma). De resto, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no conselho pedagógico.

A prestação de contas pressupõe, por um lado, a participação dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director, e por outro lado, o desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas.

O novo diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências, flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos necessários.

A transferência de competências tem de estar sempre associada à avaliação externa, assente no princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público.

## **Capítulo II - Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) – A Percepção dos Actores Educativos**

---

## 2.1. Eficácia da Escola e do Ensino

Tentar-se-á reflectir sobre as possibilidades de melhorar a eficácia das escolas e os seus contributos na melhoria da qualidade da educação.

A eficácia organizacional designa a capacidade que tem uma organização, apoiando-se numa gestão competente e evitando todo o desperdício inútil de energia, de dominar, no contexto mais ou menos complexo onde opera, as condições ligadas à sua organização interna e ao seu meio ambiente com a finalidade de fornecer, pelo jogo do seu próprio processo de transformação característico, o *output* esperado por instâncias externas (Scheerens, 2004, p.29).

Segundo Cheng (1993), citado por Scheerens (2004, pp.16-17), as definições de eficácia e eficiência têm em conta a relação entre o *output*, a curto prazo, e os resultados, a longo prazo. A eficácia e eficiência técnicas relacionam-se com o *output* exclusivamente produzido na escola ou no fim da escolaridade, tal como, comportamento de aprendizagem, competências adquiridas, mudança de atitude etc.

A eficácia e eficiência sociais referem-se aos efeitos produzidos sobre a sociedade ou sobre os indivíduos, como, por exemplo, a mobilidade social, as receitas e a produtividade profissional.

Vários investigadores em ciências organizacionais referem com frequência a grande dificuldade em descrever de forma simplificada a eficácia organizacional, uma vez que a interpretação deste conceito depende da teoria organizacional subjacente ao seu estudo e dos interesses manifestados por aqueles que colocam as questões da eficácia organizacional (Cameron e Whetten, 1983, 1985; Faerman e Quinn, 1985 citados por Tavares, 2008).

Os conceitos organizacionais da eficácia não dependem apenas da teoria escolhida para descrever os princípios que governam as organizações, mas também do estatuto dos que se preocupam com as questões da eficácia organizacional.

Nos modelos da racionalidade económica e nos sistemas orgânicos, os responsáveis pela eficácia são os directores das organizações que, nas escolas, poderão corresponder aos Directores, enquanto nos outros modelos (abordagem orientada para as relações humanas, teoria burocrática e teoria política) os responsáveis são os chefes de estabelecimento ou empregados, cuja correspondência à escola poderá significar os chefes de departamento curricular e os professores.

Pfeffer e Salancik (1978), citados por Scheerens (2004, p.21), comparam as organizações a “campos de batalha políticos onde os serviços, os empregados e o pessoal administrativo utilizam funções e objectivos oficiais, com fins próprios, mais ou menos escondidos”.

De acordo com o modelo político das organizações, a manutenção de boas relações com instâncias exteriores poderosas é importante para a reputação das organizações e/ou serviços. No entanto, é importante analisar se os grupos internos existentes na escola se conformam com as exigências das instâncias exteriores, tais como o Conselho Geral de Escola, Pais ou elementos do mundo empresarial, o que faz com que a eficácia da organização seja uma questão muito complexa.

A eficácia organizacional de uma escola pode ser avaliada de acordo com múltiplas perspectivas ou correntes que permitem delimitar os aspectos mais significativos na avaliação da qualidade dos serviços educativos.

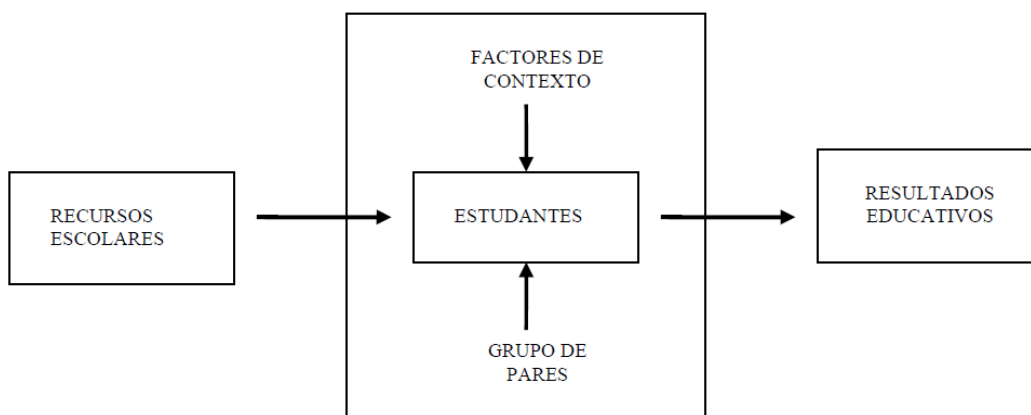
Neste trabalho, far-se-á uma breve análise de três perspectivas ou correntes, de acordo com o defendido por Tavares (2008) – *input-output*, educação como processo e organizacional, que permitem avaliar a eficácia de uma organização e que apesar de independentes costumam estar inter-relacionadas.

Na corrente *input-output*, segundo a autora suprarreferida, a escola é vista como uma caixa negra, cujo interior contém os estudantes e sobre a qual se aplicam recursos de natureza escolar para obtenção de fluxos de saída ou produtos definidos por sucessos educativos, que são medidos através dos resultados obtidos pelos alunos nas provas de avaliação externas.

A influência da família dos alunos, as características do meio envolvente e o grupo de pares são factores que contribuem também para o resultado final do processo educativo dado que desempenham um papel muito decisivo no rendimento escolar dos mesmos.

Segundo Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling e Pincus (1974), citados por Díaz (2003, p. 25), a teoria *input-output* pode ser resumida através da figura (1) seguinte.

**Figura 1** – Teoria *input-output*



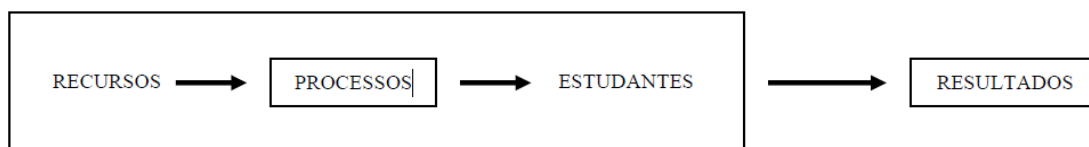
Fonte: Díaz (2003, p. 25)

A corrente da *educação como processo* preocupa-se fundamentalmente com os processos educativos utilizados para transferir os recursos escolares para os alunos e o modo como estes respondem perante tais estímulos. Esta preocupação permite determinar os factores relevantes que interferem nos resultados da educação bem como as possíveis interações entre os mesmos (Tavares, 2008).

Segundo esta teoria, os elementos que mais interferem no rendimento dos estudantes são as características dos professores (experiência, competências e comportamento), métodos de ensino (meios e instrumentos que o professor dispõe para desenvolver o seu exercício profissional e a interação professor-aluno no decurso das aulas) e as características dos alunos (aptidões e capacidades intelectuais que podem interferir nos resultados do processo escolar).

A figura (2) seguinte apresenta resumidamente a teoria da educação como processo proposta por Averch, Carroll, Kiesling e Pincus (1974) citados por Díaz (2003, p. 33).

**Figura 2** – Teoria da educação como processo



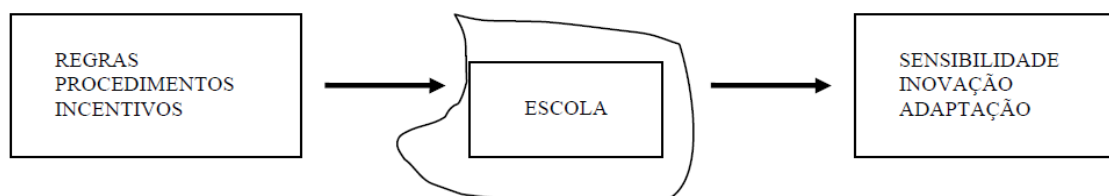
Fonte: Díaz (2003, p. 33)

Na corrente organizacional, a escola é caracterizada como uma organização complexa, cujo estudo vai além da compreensão e da descrição da relação técnica entre *inputs* e *outputs* e das características que definem os processos internos. Segundo esta teoria, a eficácia das organizações escolares deve ter em conta o número de anos de funcionamento, as exigências sociais, as mudanças organizacionais e os bloqueios que existem no sistema, num contexto mais amplo e de modo a entender o sistema escolar. O estudo da eficácia organizacional baseia-se não só no comportamento dos alunos e dos professores, mas também nas atitudes e comportamentos dos administradores e da comunidade educativa (Díaz, 2003).

De acordo com esta teoria, os recursos escolares (*inputs*) são definidos como regras, procedimentos e incentivos internos do sistema enquanto os resultados educativos (*outputs*) podem ser medidos por qualidades, tais como: a sensibilidade, a inovação e a adaptabilidade do sistema, indispensáveis para a obtenção de resultados escolares satisfatórios (Díaz, 2003).

Segundo Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling e Pincus (1974), citados por Díaz (2003, p.37), a teoria organizacional pode ser resumida através da figura seguinte.

**Figura 3 – Teoria organizacional**



Fonte: Díaz (2003, p. 37)

Apesar de as diferenças que separam as três teorias referenciadas sobre a eficácia escolar, segundo Díaz (2003), verifica-se que possuem uma vertente comum que se baseia no estudo das relações entre os resultados da escolarização (*output*) e as condições iniciais (*input*).

O objectivo principal destes estudos é a identificação dos objectivos, da estrutura das funções ou dos procedimentos, da cultura, do ambiente e do processo primário da organização, vulgarmente designados por modos de escolarização, que podem ser manipulados pelas escolas e que produzem efeitos sobre elas. Estes modos de

escolarização constituem os critérios de eficácia de uma organização escolar e, ao mesmo tempo, permitem avaliar essa mesma eficácia organizacional (Tavares, 2008).

Segundo Scheerens (2004), as escolas excepcionalmente eficazes são aquelas que possuem uma direcção pedagógica afirmada, um ambiente disciplinado e seguro, alto nível de expectativas face ao desempenho dos seus alunos e uma avaliação frequente da sua progressão. Por sua vez, a eficácia do ensino está intimamente relacionada com o tempo de aprendizagem efectivo, com o ensino estruturado e a possibilidade de aprendizagem harmoniosa entre os elementos ensinados e os elementos avaliados.

Na perspectiva micropolítica das organizações escolares, a eficácia da escola e do ensino, bem como a qualidade das mesmas serão conseguidas se existirem interesses individuais e grupais, conflitos e negociação no processo de tomada de decisões, relativamente à implementação, caracterização e execução de projectos educativos, nomeadamente, o projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE).

Os conflitos existentes entre os actores educativos são benéficos para as organizações escolares pois permitem manter estes intervenientes atentos às alterações que vão sendo implementadas e melhoram a qualidade da tomada de decisões, uma vez que identificam factores e/ou variáveis que melhoram a organização das escolas, assim como a aprendizagem dos alunos.

O preâmbulo do Despacho nº17387/2005, de 12 de Agosto, relativo à ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos do ensino básico, refere que a implementação deste projecto irá permitir o reforço do investimento na qualidade do serviço público da educação.

Posteriormente, o Despacho nº 13599/2006, de 28 de Junho, refere que o modelo organizativo das escolas e a gestão dos recursos humanos, físicos e materiais que lhe estão afectos constituem, reconhecidamente, importantes factores que interferem na qualidade do ensino ministrado e contribuem para a realização de aprendizagens bem sucedidas, em última análise, para a concretização dos objectivos do próprio sistema educativo.

O Despacho nº 17860/2007, de 13 de Agosto, refere que as medidas implementadas por estes despachos contribuem para a progressiva consolidação do modelo organizativo das escolas, num quadro de crescente autonomia e responsabilidade dos órgãos executivos das escolas e agrupamentos de escolas na gestão dos recursos que lhes estão afectos. De salientar também que as regras e os princípios

orientadores que regem a organização do ano lectivo gozam de uma progressiva estabilização.

Nos despachos acima referenciados, os decisores e responsáveis pela Educação afirmam que têm vindo a definir princípios orientadores da actuação dos estabelecimentos escolares nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente, com o objectivo de assegurar o aproveitamento eficiente e racional dos recursos humanos existentes nas escolas, garantindo o acompanhamento educativo dos alunos durante o período de permanência no espaço escolar e promovendo a qualidade da educação.

Importa tentar compreender o que se entende por qualidade da educação, que numa perspectiva técnico-instrumental está associada a normas marcadas por uma objectividade segura, traduzidas num resultado/produto final em que a excelência se associa à eficácia com que essas normas são atingidas.

No sentido literal do termo, eficácia significa realização de objectivos. O conceito de eficácia está intimamente ligado ao processo de produção de uma organização e, por isso, pode ser comparada a uma transformação de *input* (entradas) em *output* (saídas) (Tavares, 2008).

## **2.2. Resenha histórica**

Nesta secção, far-se-á uma apreciação histórica da legislação produzida desde 1973 pelos detentores da pasta da educação, colocando em evidência os decretos-lei que fazem alusão a projectos de ocupação de tempos lectivos/escolares, assim como mostrar as actividades aí preconizadas.

Posteriormente, realizar-se-á uma análise da Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE), em conformidade com o Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto e o Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, bem como dos despachos publicados nos anos seguintes, Despacho nº 13599/2006, de 28 de Junho e Despacho nº 17860/2007, de 13 de Agosto.

Com base neste pressuposto, pretende-se realçar o tipo de actividades aí preconizadas, assim como os princípios orientadores de actuação dos estabelecimentos escolares, nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente, e, os recursos humanos existentes nas escolas para garantir o acompanhamento

educativo dos alunos durante o período de permanência no espaço escolar. Por fim, efectuar-se-á uma comparação entre estes dois projectos, tentando evidenciar as diferenças e/ou semelhanças existentes nos mesmos.

No período de 1973 a 1986, é possível afirmar que as escolas da época não apresentavam nem implementavam actividades de ocupação dos tempos lectivos/escolares dos seus alunos, nos períodos de ausência prevista ou imprevista de professores, podendo os alunos usufruir de tempos de recreio/lazer para a prática de outras actividades do seu interesse. Esses períodos designados, geralmente, por furos, eram apreciados pela maioria dos jovens por serem períodos em que os discentes poderiam conviver e descarregar parte das suas energias (Tavares, 2008).

A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, também designada por Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece no capítulo V – Recursos materiais, no ponto 2, que

“A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares.”

Ainda neste diploma é possível encontrar-se no capítulo VII – Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, no artigo 48º – Ocupação dos tempos livres e desporto escolar, as seguintes disposições:

- “1 - As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.
- 2 - Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.
- 3 - As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.
- 4 - As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.
- 5 - O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia

e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.”

As actividades preconizadas neste diploma eram muito gerais, uma vez que apenas era estabelecido que elas deviam valorizar a participação e envolvimento dos alunos na comunidade educativa. Deste modo, ficaria a cargo de cada órgão executivo a planificação e elaboração das referidas actividades de ocupação de tempos livres. Com base nestas disposições as escolas começaram a organizar clubes/*ateliers* temáticos de acordo com os interesses dos alunos. Estes eram abertos a todos os discentes e não tinham carácter obrigatório, podendo ser frequentados em períodos de ausência prevista ou imprevista de professores ou em períodos extra-escolares, na verdadeira acepção – de ocupação de tempos livres.

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, relativo à Autonomia das Escolas tem por finalidade inverter a tradição de uma gestão muito centralizada e transferir poderes de decisão para os planos regional e local. Assim, pretende redimensionar o perfil de actuação das escolas do ensino básico e secundário nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem, reforçando a autonomia das escolas, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino.

Segundo este diploma,

“A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira.”

Com base neste preâmbulo, foi estabelecido no Capítulo III – Autonomia Pedagógica, o artigo 8º, que refere que «A autonomia pedagógica das escolas exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógico». Assim, o artigo 9º - Da gestão de currículos, programas e actividades educativas, alínea c) refere que compete às escolas “Organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola; e a alínea d) sublinha que é também da competência das escolas

“Planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas, bem como à organização de grupos de alunos e de individualização do ensino;”.

Relativamente ao capítulo III deste diploma, é possível ler-se no artigo 12º - Da gestão de espaços escolares, alínea b)

“Planificar a utilização semanal dos espaços, tendo em conta as actividades curriculares, as de compensação educativa, de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, bem como o trabalho de equipas de professores, e as actividades de orientação de alunos e de relação com os encarregados de educação;”

E no artigo 13º - Da gestão dos tempos escolares, alínea f) que é competência das escolas “Gerir globalmente o desconto de horário semanal atribuído a professores para o exercício de cargos ou de actividades educativas;” bem como “Estabelecer e organizar os tempos escolares destinados a actividades de complemento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação de tempos livres.” (alínea d)

Este conjunto de artigos definidos neste diploma previam a ocupação integral dos alunos nos períodos de ausência dos professores, no entanto, estas medidas não foram adoptadas e aplicadas em todos os estabelecimentos de ensino e, por isso, anos mais tarde houve necessidade de introduzir o Despacho nº 57/SEED/94 que vem promover a organização e o funcionamento de actividades educativas de acordo com os recursos diferenciados de cada escola (reflectidos nos diferentes projectos educativos) e identificar o perfil dos professores que poderão dinamizar estas actividades de ocupação dos discentes, como se poderá constatar, de seguida, através da sua análise.

O Despacho nº 57/SEED/94, de 17 de Setembro de 1994, estabelece um regulamento para organização de actividades de substituição que proporcionem aos alunos o aproveitamento dos tempos de inactividade resultantes da ausência imprevista dos professores a uma ou mais aulas. Segundo este documento, o modelo organizativo das escolas e a gestão dos seus recursos educativos constituem factores importantes que interferem na qualidade e sucesso educativos e, por isso, é importante que cada escola se organize no sentido de potenciar os recursos físicos e humanos de que dispõe para aumentar as oportunidades educativas e as situações de aprendizagem. A organização destas actividades de substituição deveria ter em vista a ocupação dos tempos livres dos alunos e promover o seu desenvolvimento integral, físico, emocional e intelectual, canalizando as suas energias para o bem próprio e da comunidade educativa em que se inserem.

Tendo em conta o que atrás foi referenciado, este despacho determina que

“1 – Compete ao órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário promover a organização de actividades educativas e respectivas formas de funcionamento que proporcionam aos alunos o aproveitamento dos tempos de inactividade resultantes da ausência imprevista dos professores a uma ou mais aulas.

2 – Para efeito do disposto no número anterior, deve o conselho pedagógico identificar e estabelecer, no início de cada ano lectivo, as actividades a desenvolver nas situações de ausência imprevista dos professores, em coerência com o projecto educativo de cada escola.

3 – As actividades referidas nos números anteriores deverão ser atribuídas aos professores que se encontrem nas seguintes situações:

- a) Professores colocados na escola sem horário distribuído ou com horário incompleto, salvo os contratados para horário incompleto;
- b) Professores dispensados total ou parcialmente da componente lectiva por motivo de incapacidade ou doença, de acordo com os nº 9 e 10º da Port. 622-B/92, de 30/6;
- c) Professores que, beneficiando da redução da componente lectiva ao abrigo do crédito horário para apoios e complementos educativos, deixem de participar, por qualquer razão, nas actividades previstas naquele âmbito.”

De acordo com este despacho, os órgãos de gestão estabelecerão uma série de actividades de substituição tais como: criação, dinamização e/ou rentabilização de espaços educativos, nomeadamente, biblioteca, ludoteca, videoteca, infoteca, ginásios, pavilhões desportivos, pátios de recreio, salas de estudo, clubes/*ateliers* temáticos, apoios pedagógicos acrescidos, fichas formativas, trabalhos de grupo, exercícios do livro adoptado previamente e seleccionados pelo professor da turma, etc. Algumas destas actividades podiam ser realizadas na sala de aula da turma, enquanto outras necessitavam da deslocação dos alunos para outros espaços da escola, podendo ou não ser realizadas por professores da mesma disciplina do professor substituído.

A realização das actividades acima preconizadas dependia das condições físicas existentes nas escolas e a sua implementação baseava-se fundamentalmente na acção e maior disponibilização dos professores e eventualmente na maior participação dos encarregados de educação em actividades escolares.

As actividades de substituição que estão preconizadas no despacho anteriormente referido eram incluídas nos horários dos professores fazendo parte da sua componente lectiva e, em muitos estabelecimentos de ensino, este modelo de ocupação

dos alunos, em períodos de ausência imprevista de um professor, funcionou em pleno até à entrada em vigor dos Despachos nº 16795/2005, de 3 de Agosto e 17387/2005, de 12 de Agosto. Nos despachos actualmente em vigor, as actividades de substituição fazem parte da componente não lectiva de todos os professores e não apenas dos professores com horários incompletos e/ou com reduções da componente lectiva.

### **2.3. Análise dos Despachos nºs 16795/2005, de 3 de Agosto, e 17387/2005, de 12 de Agosto**

O Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto, vem estabelecer a importância do desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular ou outras actividades extracurriculares, tais como, aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informática, etc., para o desenvolvimento e sucesso escolar futuro das crianças. Este despacho tem por objectivo adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, definindo as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos.

O despacho determina também que os estabelecimentos de ensino (pré-escolar e 1º ciclo) se manterão obrigatoriamente em funcionamento até às dezassete horas e trinta minutos de modo a que as actividades de animação e de apoio às famílias bem como as actividades de enriquecimento curriculares ou extra-curriculares possam ser realizadas nesse período.

Estas actividades podem incidir nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de estudo acompanhado, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, bem como na iniciação de uma língua estrangeira e poderão ser organizadas pelo agrupamento a que pertence o estabelecimento de educação ou de ensino, pelas autarquias e as associações de pais em parceria em articulação com o agrupamento ou ainda de forma autónoma caso não seja possível a parceria.

Para a aplicação deste despacho, cada Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas, dada a sua competência na autonomia e gestão do pessoal docente e não

docente, deverá providenciar os recursos humanos necessários ao funcionamento das actividades anteriormente mencionadas.

Na execução destas actividades será dada preferência conforme segue: docentes sem horário atribuído ou com insuficiência de tempos lectivos; professores de apoio educativo; outros docentes responsáveis por actividades de enriquecimento curricular ou actividades extracurriculares; pessoal não docente disponível no agrupamento.

O período de funcionamento do estabelecimento assim como a calendarização destas actividades devem ser definidos pelo Conselho Executivo de cada Agrupamento de Escolas e comunicados aos encarregados de educação.

O Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização do horário semanal do pessoal docente em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este despacho define orientações para a organização e programação das actividades educativas que proporcionem aos alunos do ensino básico o aproveitamento pleno dos tempos decorrentes de ausência imprevista do respectivo docente.

Compete às escolas e agrupamentos de escolas estabelecer o número de horas a atribuir à componente não lectiva dos docentes e registar no horário destes profissionais a totalidade correspondente à duração da respectiva prestação semanal, com excepção da componente não lectiva destinada a trabalho individual e da participação em reuniões de natureza pedagógica convocadas nos termos legais.

Na organização da componente lectiva do horário dos docentes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Secundário é aplicável a tabela constante no nº 1 do Despacho nº 13781/2001 de 3 de Julho, que determina o número de blocos (um ou dois tempos lectivos de 45 minutos) que cada docente terá para a realização de outras actividades de modo a promover o equilíbrio dos seus horários, evitando situações de desigualdade no cálculo da componente lectiva referida no artigo 77º do Estatuto da Carreira Docente.

O tempo lectivo resultante da aplicação do nº 1 do despacho anterior será utilizado para o desenvolvimento de actividades e medidas de apoio educativo, complemento curricular, reforço das aprendizagens e de acompanhamento de alunos em caso de ausência do respectivo docente e não poderá ser utilizado para actividades de articulação curricular ou de direcção de turma.

Neste despacho é referido também que as horas de redução da componente lectiva do horário de trabalho a que o docente tenha direito serão acrescidas à componente não lectiva, mantendo-se a obrigatoriedade da prestação pelo docente de trinta e cinco horas de serviço semanal. Estas horas de redução destinar-se-ão à prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino e serão registadas obrigatoriamente no horário do docente.

O ponto 5º do despacho antes referenciado, Ocupação de tempos escolares, determina o tipo de actividades que poderão ser realizadas pelas escolas nos períodos de ausência imprevista dos professores. Neste ponto é possível ler-se que

“1 – No âmbito da organização do ano escolar, deve a direcção executiva de cada agrupamento ou escola proceder à aprovação de um plano de distribuição de serviço docente, identificando detalhadamente os recursos envolvidos, que assegure a ocupação plena dos alunos do ensino básico em actividades educativas, durante o seu horário lectivo, na situação de ausência imprevista do respectivo docente a uma ou mais aulas.

2 – Para efeitos do disposto no número anterior, devem ser consideradas, entre outras, as seguintes actividades educativas:

- a) Aulas de substituição;
- b) Actividades em salas de estudo;
- c) Clubes temáticos;
- d) Actividades de uso de tecnologias de informação e comunicação;
- e) Leitura orientada;
- f) Pesquisa bibliográfica orientada;
- g) Actividades desportivas orientadas;
- h) Actividades oficiais, musicais e teatrais.

3 – O plano anual a que se refere o nº 1 deverá ser submetido à Direcção Regional de Educação respectiva até 15 de Outubro de cada ano, ficando esta obrigada a apresentar ao membro do Governo competente um relatório síntese de avaliação das diversas programações realizadas até 30 de Outubro do mesmo ano.

4 – O mesmo plano deverá igualmente ser dado a conhecer pelo responsável de turma aos pais e encarregados de educação na primeira reunião geral de turma.

5 – O plano de cada agrupamento ou escola constitui elemento a considerar no processo de avaliação sistemática da actividade desenvolvida em cada ano escolar.”

Considerando o Ministério da Educação que o diploma em vigor não estava a ser correctamente aplicado pelas escolas e ou agrupamentos, a Informação nº183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro, visa estabelecer algumas orientações no

sentido de apoiar e melhorar a organização do trabalho nas escolas no desenvolvimento da aplicação dos Despachos nºs 16795/2005, de 3 de Agosto e 17387/2005, de 12 de Agosto.

A Informação nº183/JM/SEE/2005 esclarece alguns procedimentos relativos aos horários do pessoal docente, na sequência de reuniões efectuadas com todos os presidentes dos Conselhos Executivos/Directores Executivos dos Agrupamentos/Escolas do país e dos protocolos estabelecidos entre o Ministério da Educação e algumas organizações sindicais.

Reafirma o princípio de “Escola a Tempo Inteiro” que se materializa na obrigatoriedade dos estabelecimentos da educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo estarem abertos até às 17 horas e 30 minutos e na ocupação educativa dos alunos do ensino básico em todo o seu horário escolar.

Desta informação destaca-se o ponto 3., relativo à componente não lectiva de estabelecimento dos docentes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, onde se pode ler que

“a) A componente não lectiva de estabelecimento é fixada para todos os docentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário observando as seguintes indicações: i. Duas horas para trabalho a nível de estabelecimento; ii. A estas acrescem as horas de redução da componente lectiva a que cada docente tem direito ao abrigo do artigo 79º do ECD, para além da participação nas reuniões de natureza pedagógica, convocadas nos termos legais;

b) A utilização das horas de redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79º do ECD será efectuada do seguinte modo: i. Até 50% serão utilizadas para a dinamização de actividades educativas decorrentes da ausência do docente titular de turma/disciplina. ii. As restantes 50% serão usadas, nos termos do Estatuto da Carreira Docente e do despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, para o exercício de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica, bem como para outras funções integradas na componente não lectiva de estabelecimento, como sejam as actividades de biblioteca/centro de recursos, salas de estudo ou a dinamização de clubes e projectos. (...)”.

No ponto 4. desta informação sobre o acompanhamento educativo dos alunos em caso de ausência do professor titular de turma/disciplina ressaltam as alíneas que a seguir se transcrevem:

“a) Em caso de ausência do docente titular de turma/disciplina a ocupação dos alunos é da responsabilidade de cada Agrupamento/Escola, a quem cabe a

organização de espaços/actividades, bem como a afectação rigorosa e adequada dos recursos humanos e materiais necessários.

b) A organização pedagógica destas actividades deve ser entendida como uma responsabilidade da escola enquanto organização, a quem compete assim uma resposta adequada e organizada. Não pode portanto ser vista como uma responsabilidade individual do docente ou docentes a quem foi atribuído aquele serviço.

c) Os Agrupamentos/Escolas, no âmbito dos órgãos de administração e gestão e de gestão intermédia, devem efectuar o planeamento e organização deste tipo de actividades.

d) Nas escolas dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, os órgãos de gestão, para a dinamização destas actividades, poderão utilizar até 50% das horas de redução da componente lectiva de que os docentes usufruem ao abrigo do artigo 79º do ECD.

e) Nos casos em que, face às necessidades, este número de horas se revele insuficiente, e tendo em conta a prioridade que deve ser dada ao acompanhamento e orientação educativa dos alunos, os Agrupamentos/Escolas deverão recorrer às horas da componente não lectiva de estabelecimento dos restantes docentes.

f) Embora o despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, institua a obrigatoriedade de acompanhamento dos alunos em caso de ausência do professor, apenas para o Ensino Básico, algumas escolas alargaram, com bons resultados, esta prática aos alunos do Ensino Secundário. Partindo destas experiências, entende-se como aconselhável que as escolas com ensino secundário, no âmbito das competências dos diferentes órgãos, equacionem as vantagens e a possibilidade de garantir a ocupação plena dos tempos escolares também aos alunos do ensino secundário”.

O Despacho nº 17387/2005 tem sofrido ligeiras modificações ao longo destes dois últimos anos, as quais se encontram consignadas nos Despachos nºs 13599/2006, de 28 de Junho e 17860/2007, de 13 de Agosto. Estas alterações decorrem das experiências e avaliações que este projecto tem vindo a ser alvo e que justificam o ajustamento de algumas normas estabelecidas no despacho supracitado.

Considera o Governo que o resultado da experiência entretanto colhida e a avaliação de algumas práticas organizativas desenvolvidas à sombra do despacho orientador, torna possível consolidar e aperfeiçoar os critérios de actuação então consignados, continuando a reforçar o papel das escolas na identificação e execução da sua acção educativa, em consonância com o quadro de autonomia de que estas dispõem e com o regime legal definidor das condições de trabalho do pessoal docente.

O Governo vigente considera esta perspectiva muito importante e, por isso, o Despacho nº 17387/2005, veio definir princípios orientadores de actuação dos estabelecimentos escolares nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente, com o objectivo de assegurar o aproveitamento eficiente e racional dos recursos humanos existentes nas escolas, garantindo o acompanhamento educativo dos alunos durante o período de permanência no espaço escolar.

Neste sentido, o Governo reafirma a necessidade de uma criteriosa e equilibrada gestão do efectivo disponível, assente na organização flexível do horário do pessoal docente, na rentabilização do seu perfil funcional e formativo, e também na sistemática avaliação dos procedimentos e resultados alcançados.

Este despacho veio consolidar e aperfeiçoar critérios consignados no despacho anterior introduzindo, com maior precisão, uma série de pontos que não constavam do mesmo. Assim, foram definidos critérios para organização do horário de trabalho, componente lectiva, redução da componente lectiva, em função da idade e do tempo de serviço, componente não lectiva de trabalho individual, componente não lectiva de trabalho no estabelecimento, desempenho de cargos de natureza pedagógica, biblioteca escolar, distribuição do serviço docente nas escolas, planificação do trabalho a desenvolver com a turma, apoio educativo a alunos, ocupação plena de tempos escolares, faltas à actividade docente e avaliação da distribuição de serviço. A entrada em vigor deste despacho revogou o Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, e ainda o Despacho Interno Conjunto nº 3-I/SEAE/SEE/2002, de 15 de Março.

O Despacho nº 13599/2006, de 28 de Junho, estabelece no seu preâmbulo que o modelo organizativo das escolas e a gestão dos recursos humanos, físicos e materiais que lhes estão afectos, constituem importantes factores que interferem na qualidade do ensino ministrado, contribuem para a realização de aprendizagens bem-sucedidas e para a concretização dos objectivos do próprio sistema educativo.

Este despacho estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente. Define ainda orientações a observar na programação e execução das actividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos dos ensinos básico e secundário, durante o período de permanência no estabelecimento escolar.

Analisando o artigo 12º – Ocupação plena de tempos escolares, do diploma referido anteriormente, verifica-se que apenas foram mantidos inalterados os pontos 2, 4 e 5 do Despacho nº 17387/2005 correspondendo respectivamente aos pontos 8, 14 e 15 do actual despacho e foram alterados ou criados novos pontos que vêm clarificar o *modus operandi* do projecto de ocupação dos tempos escolares dos alunos nos períodos em que falta um professor.

É possível ler-se neste artigo que

“1 – O agrupamento/escola é responsável pela organização e execução das actividades educativas a proporcionar aos alunos durante todo o período de tempo em que estes permanecem no espaço escolar.

2 – Os tempos registados no horário individual dos alunos devem ser prioritariamente preenchidos com a realização de actividades lectivas, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

3 – No âmbito da organização de cada ano escolar, incumbe à direcção executiva de cada agrupamento ou escola:

a) Criar ou favorecer mecanismos de programação e planeamento das actividades educativas que, de forma flexível e adequada, proporcionem o aproveitamento dos tempos escolares dos alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, com prioridade para o cumprimento do currículo e dos programas de cada disciplina/área;

b) Providenciar os recursos humanos, físicos e materiais necessários ao desenvolvimento de tais actividades;

c) Proceder à aprovação de um plano anual de distribuição de serviço docente que assegure a ocupação plena dos alunos dos ensinos básico e secundário, durante o seu horário lectivo, na situação de ausência temporária do docente titular de turma/disciplina.

4 – Tendo em vista criar condições para o efectivo cumprimento dos programas, o docente que pretenda ausentar-se ao serviço deve, sempre que possível, entregar ao órgão de direcção executiva do respectivo agrupamento/escola o plano de aula da turma a que irá faltar.

5 – A não comunicação da intenção de faltar e a não apresentação do plano de aula constituem fundamento bastante para a injustificação da falta dada, sempre que a mesma dependa de autorização ou possa ser recusada por conveniência ou necessidade de funcionamento do serviço.

6 – Em caso de ausência do docente titular de turma às actividades lectivas programadas, a direcção executiva do agrupamento/escola deve providenciar para

que a aula correspondente seja leccionada por um docente com formação adequada, de acordo com o planeamento diário elaborado pelo professor titular de turma/disciplina, sendo atribuída preferencialmente a docentes do quadro cuja componente lectiva possa ser completada.

7 – Quando não for possível realizar as actividades curriculares nas condições previstas no número anterior, devem ser organizadas actividades de enriquecimento e complemento curricular que possibilitem a ocupação educativa dos alunos.

(...)

9 – O docente que assegurar a ocupação dos períodos de ausência lectiva regista no livro de ponto da turma e, posteriormente, nos suportes administrativos da direcção de turma o sumário das actividades realizadas e as faltas dos alunos.

10 – O sumário deve sintetizar, com objectividade, as actividades realizadas e ser registado pelos alunos no caderno diário.

11 – É obrigatória a frequência das actividades curriculares e de enriquecimento ou complemento curricular organizadas para assegurar o acompanhamento educativo dos alunos dos ensinos básico e secundário, sendo a ausência do aluno a tais actividades considerada falta à disciplina marcada no respectivo horário.

12 – O plano anual a que se refere a alínea c) do n.º 3 deverá ser submetido à direcção regional de educação respectiva até ao 1º dia de aulas do ano lectivo.

13 – Até 30 de Setembro, a direcção regional de educação apresenta ao membro do Governo competente um relatório síntese dos diversos planos apresentados por cada agrupamento/escola (...)

O preâmbulo do Despacho nº 17860/2007, de 13 de Agosto, considera que as medidas de política educativa contribuem para a progressiva consolidação do modelo organizativo das escolas, num quadro de crescente autonomia e responsabilidade dos órgãos executivos das escolas e agrupamentos de escolas na gestão dos recursos que lhes estão afectos e estabelecem que as regras e os princípios orientadores que regem a organização do ano lectivo gozem de uma progressiva estabilização.

Entende o Governo que as orientações constantes no Despacho nº 13599/2006 se devem manter válidas, neste novo despacho, introduzindo-se apenas as modificações necessárias que decorrem essencialmente das alterações que foram efectuadas no Estatuto da Carreira Docente (ECD). Deste modo, foram reescritos alguns pontos dos artigos 2º, 3º, 4º, 7º, 9º, 11º, 12º e 13º do Despacho nº 13599/2006.

No artigo 12º – Ocupação plena dos tempos escolares, destaca-se a alteração ao ponto 6 com a introdução da permuta da actividade lectiva entre docentes da mesma

turma e a leccionação da aula por parte de docentes do quadro com formação adequada e componente lectiva incompleta, podendo ler-se o seguinte:

“6 – Em caso de ausência do docente titular de turma às actividades lectivas programadas, a direcção executiva do agrupamento/escola deve providenciar a sua substituição nos seguintes termos:

- a) Preferencialmente, mediante permuta da actividade lectiva programada entre os docentes da mesma turma;
- b) Mediante leccionação da aula correspondente por um docente do quadro com formação adequada e componente lectiva incompleta, de acordo com o planeamento diário elaborado pelo docente titular de turma ou disciplina.”

Numa escola,

“o *input* serão os alunos que apresentam características próprias, as ajudas financeiras e materiais e o *output* corresponderá aos resultados obtidos pelos alunos no final da escolaridade e o processo de transformação representará o conjunto dos métodos pedagógicos, as escolhas dos programas e as condições organizacionais prévias que permitem aos alunos adquirirem conhecimentos” (Tavares, 2008, p. 57).

Os professores, dado o seu importante papel na acção educativa, contribuem para uma maior qualidade do seu desempenho e, conseqüentemente, para uma maior qualidade da educação. A melhoria da qualidade da educação está intimamente relacionada com a eficácia da escola.

Portanto, é importante identificar os factores ou variáveis que melhoram a aprendizagem em todas as escolas, qualquer que seja a origem dos seus alunos, ou seja, identificar factores ou variáveis ligados à eficácia da escola que estão intimamente relacionados com a eficácia do ensino e conduzem à qualidade da educação.

### **Capítulo III - Abordagem Metodológica**

---

### **3.1. Natureza do Estudo**

Nesta fase do trabalho far-se-á uma breve análise do plano de investigação, das técnicas de recolha de dados, processo de amostragem e actividades a desenvolver nesta investigação assim como os métodos de tratamentos de dados, de forma a dar resposta às questões de investigação colocadas e à validade do mesmo.

No início deste capítulo será descrita a metodologia adoptada para esta investigação e a justificação da opção tomada. De seguida caracterizar-se-ão as técnicas de recolha de dados utilizadas (inquérito por questionário) e os métodos de análise dos dados recolhidos (análise quantitativa) e, por fim, far-se-á uma breve consideração sobre os procedimentos a adoptar para que a investigação tenha validade e fidelidade.

### **3.2. Caracterização geral da investigação**

Esta é uma fase de indiscutível importância, pois é a que assegura a fiabilidade e a qualidade dos resultados de investigação. Neste capítulo, de acordo com o que Tuckman (2000) advoga, serão determinados os métodos a utilizar para obter as respostas às questões de investigação. O mesmo autor acrescenta que nesta fase “é necessário escolher um desenho apropriado segundo se trata de explorar, de descrever um fenómeno, de examinar associações e diferenças ou de verificar hipóteses” (p. 123).

Todo o trabalho de pesquisa deve ter uma base metodológica científica que permita a organização crítica das práticas de investigação, no entanto, esta não deve ser reduzida aos seus métodos e técnicas. A investigação consiste em alargar o campo dos conhecimentos, na disciplina a que diz respeito, e facilitar o desenvolvimento desta ciência.

O conhecimento adquire-se de muitas formas, mas na perspectiva de Polit e Hungler (1995, p. 367), de todos os métodos de aquisição de conhecimentos “a investigação científica é o mais rigoroso e aceitável uma vez que assenta num processo racional (...) dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos e dos fenómenos”.

Os mesmos autores referem que a metodologia em investigação consiste na determinação das etapas, procedimentos e estratégias utilizadas para reunião e análise de dados. É através da metodologia que se estuda, descreve e explica os métodos que se vão aplicar ao longo do trabalho, de forma a sistematizar os procedimentos adoptados

durante as várias etapas, procurando garantir a validade e a fidelidade dos resultados. A metodologia tem como objectivo analisar as características dos vários métodos disponíveis, observando as suas vantagens e desvantagens.

Na fase metodológica deve operacionalizar-se o estudo, isto é, precisar o tipo de estudo, o meio onde se desenrola o estudo e a população deste mesmo estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o estilo da pesquisa adoptado e os métodos de recolha de informação seleccionados dependem da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter. Assim, após uma consulta estruturada e aprofundada sobre as principais características dos diversos tipos de pesquisa, a natureza do estudo e o tipo de informação que se pretende obter, define-se a metodologia de investigação.

A recolha dos dados processou-se num determinado momento pelo que o estudo tem também um carácter transversal. Um estudo transversal, de acordo com Polit e Hungler (1995, p. 363), é aquele que estuda fenómenos que se processam todos numa determinada data e que tenham ocorrido no passado ou no presente”.

Para além da abordagem do tipo quantitativo, no caso específico do questionário, optou-se igualmente por uma investigação qualitativa, por ser mais adequada ao tratamento das perguntas abertas do questionário e da entrevista efectuada ao Presidente do Conselho Executivo. Este tipo de investigação pressupõe que o investigador procure reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a acção, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenómenos pela sua descrição e interpretação, as questões são formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e no seu contexto natural. É privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e as experiências pessoais do investigador são também elementos importantes na análise e compreensão dos factos estudados. A investigação qualitativa apresenta as seguintes características, segundo Bogdan e Biklen (1994):

- ◆ o investigador observa os factos sob a óptica de alguém interno à organização;
- ◆ a investigação procura uma profunda compreensão do contexto da situação;
- ◆ a pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados;
- ◆ é descritiva porque a palavra escrita assume especial importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo de dados como para a disseminação dos resultados;
- ◆ os dados devem ser recolhidos em situação e complementados através da informação que se obtém por contacto directo e o contexto em que os dados são

recolhidos é fundamental, dado que o comportamento humano é significativamente influenciado pela situação envolvente;

♦ privilegia o significado atribuído por diferentes pessoas –, a investigação qualitativa elucida sobre a dinâmica interna das situações, muitas vezes invisível ao observador exterior.

O enfoque do paradigma qualitativo assume-se de grande importância pelo seu carácter rico, holístico e “real” já que as possíveis dificuldades sentidas relacionam-se com o trabalho exaustivo necessário à recolha de dados; e, principalmente, pelo tempo dispendido na análise dos mesmos.

Mediante o exposto neste capítulo, apresentam-se, na sua essência, os pontos sobre os quais incidirá toda a investigação, que tem o seu suporte no enquadramento teórico, desenvolvido na parte anterior. Serão abordados os aspectos essenciais no processo metodológico, tendo como ponto de partida o desenho de investigação, a caracterização dos intervenientes e a exposição do instrumento de colheita de dados.

### 3.3. Estudo de Caso

Tendo em conta a natureza do fenómeno em investigação, optámos por centrar a análise numa só escola, aproximando-nos estudo de caso.

Desta forma, a investigação situa-se numa perspectiva fenomenológica <sup>1</sup>, ou seja, privilegiou-se o caso singular, a recolha de dados e operações que não dessem origem apenas a dados quantitativos, uma vez que aquilo que pretendíamos era criar analogias causais em diferentes contextos, sem que, no entanto, a investigação ficasse condicionada a uma abordagem “*indutivista*” pura (Huberman e Miles, 1991).

Podemos, assim, afirmar que a investigação tem pontos similares com o estudo de caso etnográfico, uma vez que se fundamentou numa organização específica, ao longo de determinado período temporal, considerando as influências internas e externas.

Pelas características mencionadas, a adopção de algumas estratégias do estudo de caso apresenta vantagens e limitações. As principais vantagens, de acordo com Gil (1995, p. 59), são as seguintes:

“1. O estímulo a novas descobertas;

---

<sup>1</sup> Este tipo de trabalho investigativo pressupõe que se inicie por um “silêncio” com o intuito de se captar aquilo que se pretende estudar (Bogdan e Biklen, 1994).

2. A ênfase na totalidade - focaliza o problema como um todo, superando o problema comum em levantamentos em que a análise individual dá lugar à análise de traços;

3. A simplicidade dos procedimentos quando comparados com outras modalidades.

A principal desvantagem do estudo de caso refere-se a dificuldade de generalização dos resultados obtidos. Se a unidade escolhida for anormal em relação às outras do mesmo tipo, naturalmente os resultados serão bastante equivocados. Por isso, cabe lembrar que, embora se processe de uma forma relativamente simples, o estudo de caso exige um nível de capacitação mais elevado do pesquisador”.

No que respeita à recolha de dados da investigação, estes constituem meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o desenvolvimento do trabalho investigativo. Essas técnicas podem ser testes, questionários, observação participante e não participante, entrevistas estruturadas e não estruturadas, declarações pessoais, histórias, comunicação não verbal, fotografias, documentos pessoais, recursos audiovisuais, métodos interactivos e não interactivos, etc. (Bogdan e Biklen, 1994).

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998), a recolha de dados é um processo elaborado pelo investigador em que estrutura ou elabora em maior ou menor grau determinados objectos, factos, condutas, fenómenos, etc.

### **3.4. Os instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados constituem meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o desenvolvimento do trabalho investigativo. Essas técnicas podem ser testes, questionários, observação participante e não participante, entrevistas estruturadas e não estruturadas, declarações pessoais, histórias, comunicação não verbal, fotografias, documentos pessoais, recursos audiovisuais, métodos interactivos e não interactivos, entre outros (Bogodan e Biklen, 1994).

No presente trabalho optou-se fundamentalmente pelo recurso ao questionário (c.f. Anexo 1 e 2).

### **3.4.1. Inquérito por questionário**

Instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica. O seu uso só é viável em universos razoavelmente homogêneos (Pardal e Correia, 1995).

Para Pardal e Correia (1995), a construção das perguntas do questionário deve obedecer a vários princípios, de modo a ser compreendido da mesma forma por toda a população alvo. Assim, as perguntas devem ser estruturadas de forma precisa, concisa e unívoca, suscitando convergência de interpretações (princípio da clareza). É também fundamental atender ao princípio da coerência e da neutralidade. Enquanto o primeiro visa a importância da estrutura da questão corresponder à intenção da própria pergunta, o segundo acrescenta que as questões não devem induzir em caso algum uma determinada resposta.

De acordo com Pardal e Correia (1995), um questionário com uma boa apresentação tem mais possibilidades de ser bem acolhido junto dos inquiridos. Desta forma, procurámos também elaborar um questionário esteticamente atraente. Segundo os mesmos autores, é fundamental que o questionário seja apresentado através de uma nota introdutória que explica aos inquiridos o objectivo do estudo e apela à sua colaboração e termine com agradecimento aos participantes pela sua disponibilidade, o que também efectuámos. Devem preferencialmente ser anónimos e os que foram por nós construídos obedeceram a este princípio. Face a esta situação, foi solicitada uma autorização ao Presidente do Conselho Executivo, para se proceder à aplicação dos referidos questionários e da execução da entrevista, a qual foi favorável. De salientar que os dados recolhidos durante este estudo foram tratados de forma confidencial. Os participantes nunca serão identificados de forma individual.

Os questionários que construímos comportam questões simples e concretas, de fácil interpretação e de fácil resposta, relacionadas com a implementação da Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – no 2º Ciclo do Ensino Básico, implementadas no ano lectivo de 2005/2006, de acordo com o disposto no Despacho nº 17387/2005.

Recorreu-se a perguntas fechadas ou de escolha múltipla, em que se forneceu uma série de respostas entre as quais os sujeitos da amostra fizeram uma escolha, que também incluía a resposta – “outra, especifique”, que permitia a resposta livre. Foram

também utilizadas questões de natureza aberta, com o objectivo de os inquiridos justificarem a sua resposta, caso assim o desejassem.

Relativamente aos objectivos das questões, estes são muito variados e prendem-se nomeadamente com a caracterização pessoal e profissional, bem como com a problemática da implementação da Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – no 2º Ciclo do Ensino Básico.

As perguntas dos questionários (c.f. Anexos 1 e 2) foram elaboradas de modo a contribuir para dar resposta às questões de investigação. Podemos agrupá-las nos seguintes termos:

- modos de funcionamento;
- actividades desenvolvidas;
- dificuldades de implementação;
- vantagens e desvantagens.

### **3.5. O tratamento dos dados**

Os dados foram introduzidos, tratados e analisados através do programa estatístico Microsoft Office Excel 2007. Optou-se por fazer uma análise descritiva, apresentando as frequências e valores percentuais, dada a natureza das perguntas que constam do questionário. Os resultados são apresentados em gráficos para cada questão, a fim de facilitar uma leitura mais concisa e objectiva dos mesmos. Em primeiro lugar, tratámos os resultados dos questionários aplicados ao corpo docente; em segundo lugar, os que foram aplicados ao corpo não docente.

## **Capítulo IV – Ocupação dos Tempos Escolares (OET) – aulas de substituição – Que realidade?**

---

#### **4.1. Caracterização da escola e dos inquiridos**

Hill e Hill (2002) mencionam que os dados são “informação na forma de observações ou medidas dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidas por um conjunto de entidades”. Em Ciências Sociais é vulgar designarem-se estas entidades por “casos” da investigação, que podem ser pessoas singulares, famílias, empresas ou qualquer outro tipo de entidade para os quais o investigador pretende tirar conclusões a partir da informação fornecida. Ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende “retirar conclusões dá-se o nome de População ou Universo” (Hill e Hill, 2002, p. 45).

Estes autores consideram que é o objectivo da investigação que define a natureza e a dimensão do universo da mesma, reconhecendo que, muitas vezes, o investigador não tem tempo nem recursos suficientes para recolher e analisar dados para cada um dos casos do universo pelo que, nesta situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem este. Esta parte designa-se por amostra do universo da população. Assim “o que o investigador pretende fazer ou pode fazer, na maioria das situações, é analisar os dados da amostra, tirar conclusões, e extrapolar as conclusões para o universo” (Hill e Hill, 2002, p. 45). Ainda segundo estes autores, “se a amostra dos dados for retirada do Universo de modo que seja representativa desse mesmo Universo, é possível aceitar, com razoável confiança, que as conclusões obtidas utilizando a amostra possam ser extrapoladas para o Universo”. Tendo em consideração o que foi referido é pois fundamental que a amostra escolhida seja representativa do Universo e que o processo de extrapolação das conclusões seja efectuado cuidadosamente.

De um modo mais completo, Gil (1995, p. 202) define população como “uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios, o elemento é a unidade de base da população junto da qual a informação é recolhida» e «uma população particular que é submetida a um estudo, é a chamada população-alvo”.

No estudo realizado, a população-alvo é representada pelo corpo docente e não docente de uma Escola EBI do concelho de Viseu.

## 4.2. Os inquiridos: professores e auxiliares da acção educativa

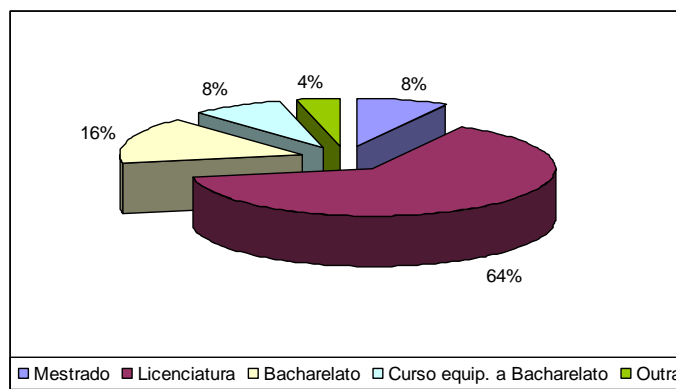
Quanto à amostra, esta pode ser definida como um subconjunto, uma parte seleccionada da totalidade de observações abrangidas pela população, através da qual se faz um juízo sobre as características da população.

De acordo com Polit e Hungler (1995, p. 144), a amostra é “um subconjunto de entidades que compõe uma população”. A amostragem é o procedimento pelo qual um grupo de pessoas ou subconjunto de uma população é escolhido, com vista a obter informações relacionadas com um fenómeno.

Este estudo incidiu sobre uma amostra não-aleatória, ou seja, de conveniência. Esta é útil quando, como é o caso, o investigador está interessado em estudar apenas determinados elementos pertencentes à população, de características bem recortadas (Carmo e Ferreira, 1998).

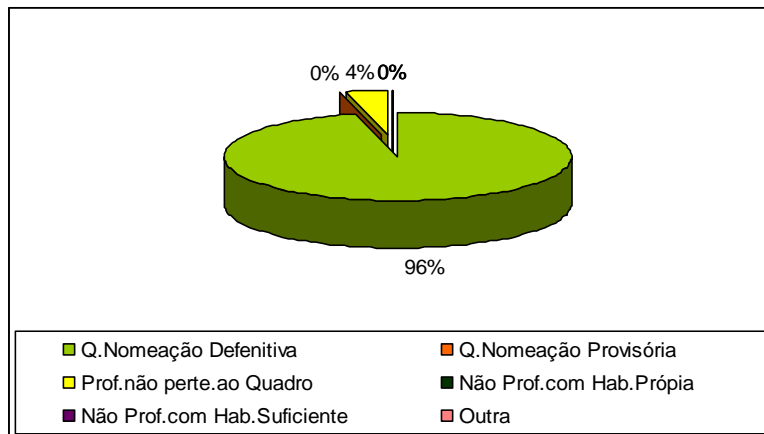
Assim, a amostra é constituída por 25 professores e por 17 auxiliares da acção educativa.

**Gráfico 1: Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas**



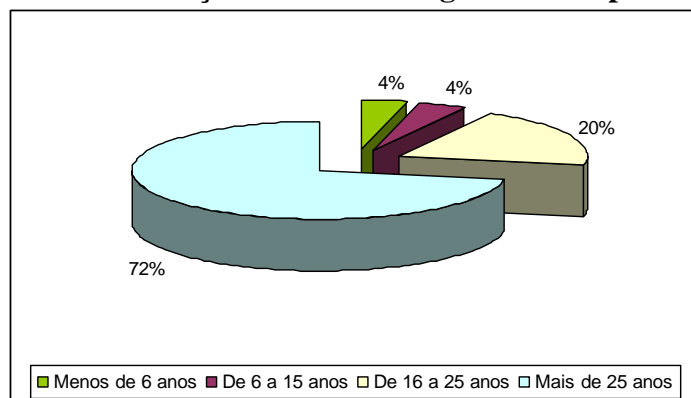
Pela leitura e análise do gráfico 1, verifica-se que a maioria dos docentes inquiridos é licenciado (64%); 16% possui o bacharelato; os docentes que possuem o mestrado constituem 8% e os que têm o curso de equiparação ao bacharelato (8%). Verificou-se que os professores com outra habilitação literária estão em menor percentagem (4%), destacando-se o Curso Equiparado à Licenciatura, o Curso de Formação Feminina (art. 33º) e a especialização em Matemática e Ciências.

**Gráfico 2: Distribuição da amostra segundo a situação profissional**



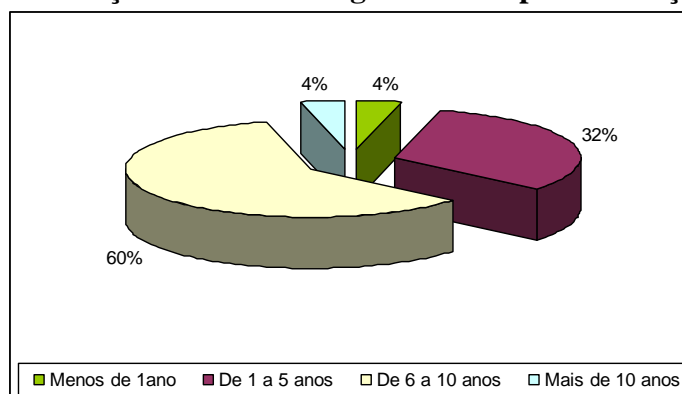
Relativamente à situação profissional, a maioria dos professores inquiridos (96%) pertence ao Quadro de Nomeação Defenitiva, 4% é profissionalizado não pertencente ao Quadro e 4% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica.

**Gráfico 3: Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço**



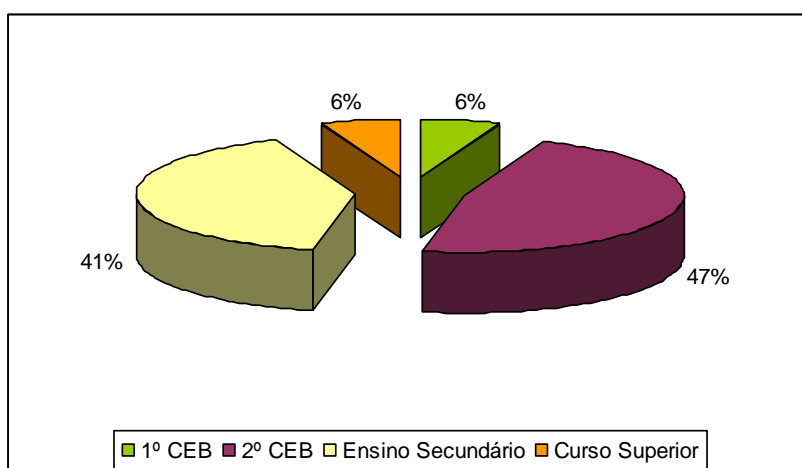
Quanto ao tempo de serviço, completado até ao dia 31 de Dezembro de 2005, sobressaem os professores com mais de 25 anos de serviço (72%), seguindo-se os que possuem entre os 16 e os 25 anos de tempo de serviço (20%). Com menor percentagem, temos os professores com menos de 6 anos de experiência profissional (4%) e os que possuem entre 6 e 15 anos de experiência profissional (4%).

**Gráfico 4: Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço nesta escola**



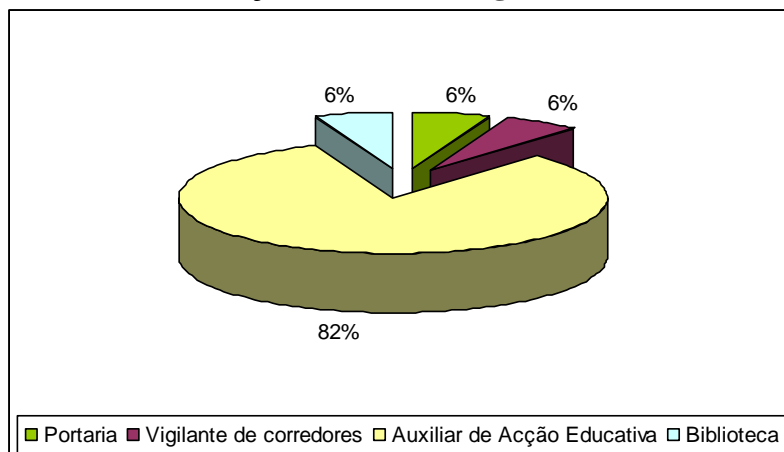
Apurou-se que a maioria dos docentes inquiridos (60%) já trabalha entre há 6 a 10 anos nesta escola, seguindo-se os que exercem funções na mesma entre há 1 a 5 anos. Os professores que trabalham há menos de 1 ano na referida escola estão em menor número (4%), bem como aqueles que o fazem há mais de 10 anos (4%).

**Gráfico 5: Distribuição da amostra dos Auxiliares de Acção Educativa, segundo o nível de escolaridade**



Dos sujeitos que constituem a amostra dos auxiliares da acção educativa, a maioria (47%) possui o 2º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se os que têm o Ensino Secundário (41%). Verificou-se que os auxiliares da acção educativa com o 1º Ciclo do Ensino Básico perfazem 6% da amostra, estando em igual valor percentual os que possuem o curso superior (6%).

**Gráfico 6: Distribuição da amostra segundo o sector funcional**



Pela análise dos resultados, expostos no gráfico 6, constatou-se uma superioridade de auxiliares da acção educativa (82%), estando os restantes divididos por outras funções (biblioteca, portaria, vigilantes de corredores), todos com o mesmo valor percentual (6%).

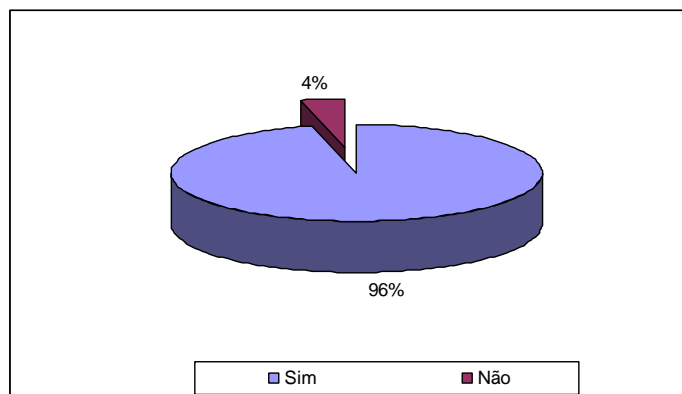
#### **4.2.1. Modos de funcionamento das aulas de substituição**

No que se refere ao modo de funcionamento das aulas de substituição na escola onde foi seleccionada a amostra, de acordo com as informações dadas pela Escola, estas processaram-se em duas fases, uma vez que já se procedia à substituição de aulas, mesmo antes de sair o Normativo, sempre de acordo com os recursos humanos e materiais de que dispunham, não sendo, por isso, nenhuma inovação. Quanto à segunda fase, esta teve o seu início com a estruturação das mesmas, pouco funcional, dado que, no início, foi muito complicado tentar estruturar-se todas as aulas de substituição com um número reduzido de professores. Uma outra desvantagem apontada reside no facto de não se conseguir coordenar as aulas de substituição de forma a que seja um professor da mesma disciplina a substituir o docente que está a faltar.

As aulas estão a funcionar, dentro dos possíveis, de acordo com o previsto no Normativo, e tendo-se ultrapassado algumas resistências, ou seja, no horário de trabalho do pessoal docente é registada a totalidade das horas correspondentes à duração da respectiva prestação semanal de trabalho, com excepção da componente não lectiva destinada a trabalho individual e da participação em reuniões de natureza pedagógica convocadas nos termos legais.

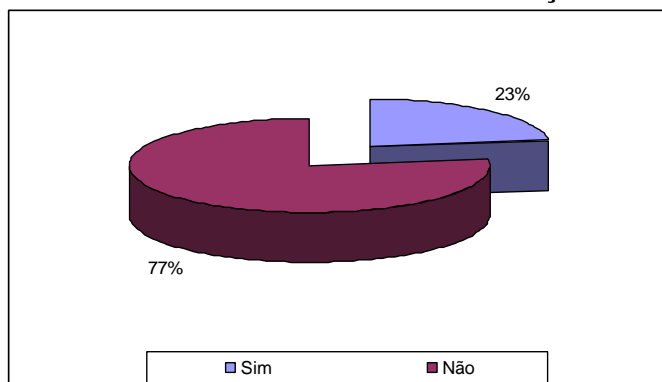
Verificou-se que prevalece uma maioria de docentes (96%) que tem conhecimento do Despacho nº17387/2005 que implementa as aulas de substituição dos alunos do ensino básico (Gráfico 7).

**Gráfico 7: Conhecimento do Despacho nº17387/2005, que regula as aulas de substituição dos alunos do ensino básico**



Quanto à existência de alguma orientação para a realização de atividades nas aulas de substituição, constata-se que há uma tendência para a inexistência dessa orientação, segundo a opinião de 77% docentes. Apenas uma minoria de sujeitos da amostra (23%) admite que há orientação para a realização de atividades nas aulas de substituição (gráfico 8).

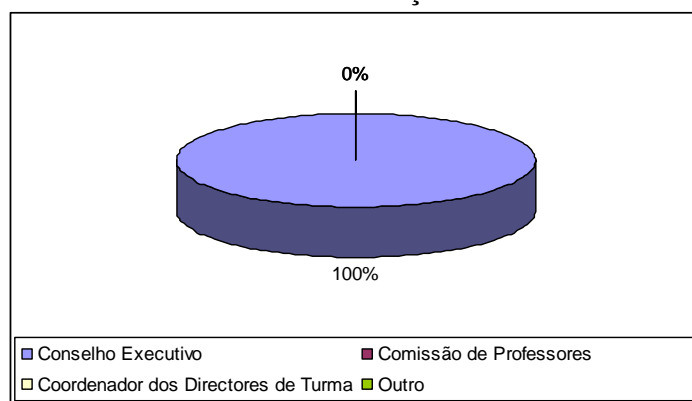
**Gráfico 8: Conhecimento da existência de alguma orientação para a realização das atividades nas aulas de substituição**



Quanto à liderança no processo de implementação das aulas de substituição, foi atribuída ao Conselho Executivo, segundo os docentes da amostra (100%), sendo este o órgão que as liderara (Gráfico 9). Este processo tinha que ser conduzido pelo Conselho Executivo, uma vez que, no preâmbulo do Despacho nº 17387/2005, pode ler-se que

“procura-se, através do presente despacho, enunciar alguns princípios de actuação que todos os estabelecimentos de educação e ensino estão obrigados a desenvolver, de molde a potenciar o melhor aproveitamento das suas capacidades próprias de organização e gestão dos tempos de trabalho, assim como a implementação de soluções organizativas ajustadas às necessidades efectivas da escola e dos respectivos utentes.”

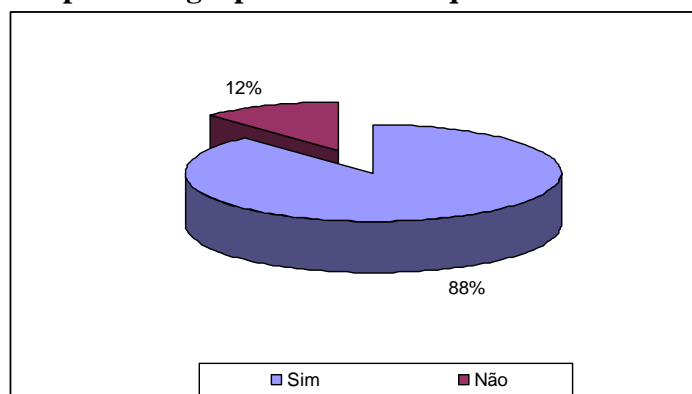
**Gráfico 9: Órgão responsável pelas orientações para a realização de actividades nas aulas de substituição**



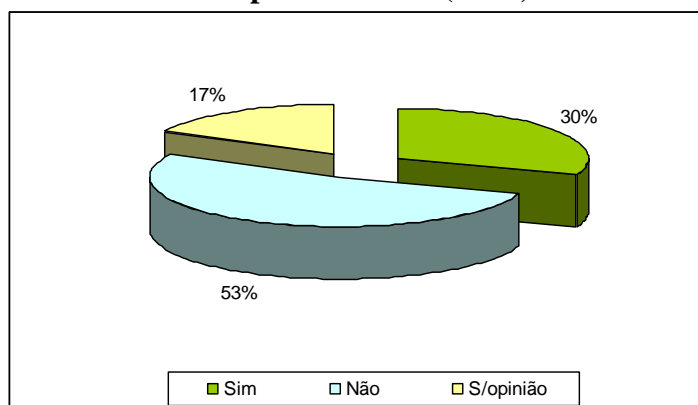
A leitura dos resultados revela que 77% dos docentes, que fazem parte do grupo que lecciona aulas de substituição, refere que não existe qualquer orientação para a realização de actividades nas aulas de substituição. Contudo, constatou-se que 23% dos docentes não perfilha a mesma opinião, uma vez que a sua resposta foi afirmativa à existência daquelas orientações (Gráfico 10).

Perguntou-se aos docentes se consideram ter sido uma boa medida do Ministério da Educação a implementação do Despacho nº 17387/2005 e, consequentemente, a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE), verificando-se que 53% não concorda com esta medida. Porém, verificou-se que 30% é favorável a esta deliberação do Ministério da Educação, bem como se constatou que 17% dos docentes não deu qualquer parecer sobre esta questão (Gráfico11).

**Gráfico 10: Fazer parte do grupo de docentes que lecciona aulas de substituição**

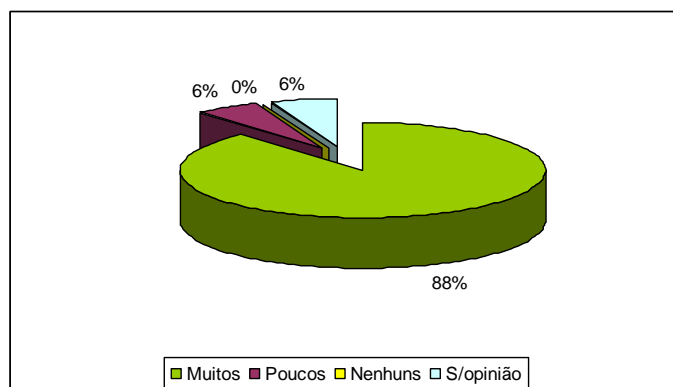


**Gráfico 11: Considera ter sido uma boa medida do Ministério da Educação a implementação do Despacho nº 17387/2005 e, consequentemente, a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE)**

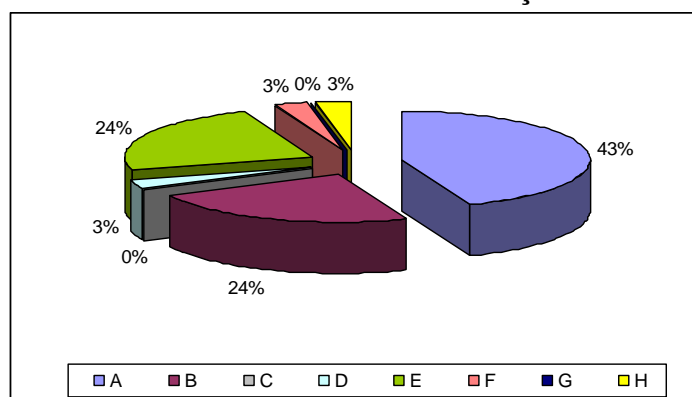


Contrariamente aos professores, cujas opiniões são divergentes, o pessoal não docente considera maioritariamente (88%) que a Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – veio trazer muitos benefícios para a vida da Escola, uma vez que os alunos estão sempre ocupados, há mais sossego nos corredores e no recreio, mais alívio nas suas actividades, diminuição dos conflitos entre alunos e entre os próprios auxiliares da acção educativa e diminuição de conflitos entre os alunos e os professores. De acordo com os mesmos, esta forma de os alunos ocuparem os seus tempos livres, em horário escolar, ajuda-os a cumprir regras escolares, diminui o risco de acidentes e motiva mais os alunos para as aprendizagens (gráficos 12 e 13).

**Gráfico 12: Considera que a Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – veio trazer benefícios para a vida da Escola?**



**Gráfico 13: Se respondeu “muitos” ou “poucos” benefícios, por favor refira os benefícios mais significativos que, na sua opinião, aconteceram na sua Escola devido às Aulas de Substituição?**



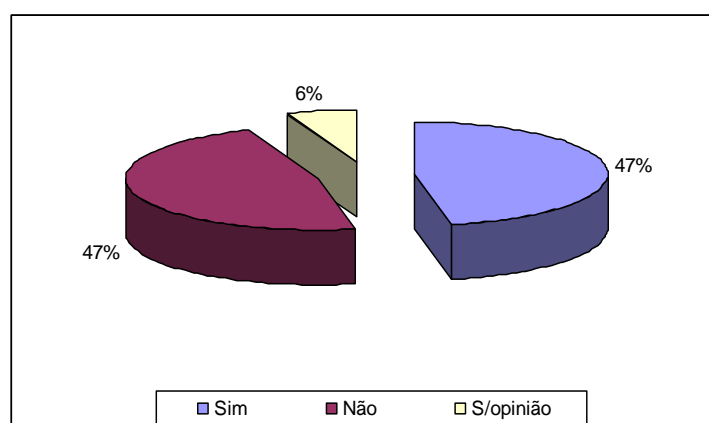
LEGENDA	
A	Alunos sempre ocupados
B	Mais sossego nos corredores
C	Mais sossego no recreio
D	Mais alívio no exercício da minha actividade
E	Diminuição de conflitos entre os alunos
F	Diminuição de conflitos entre os alunos e os AAE
G	Diminuição de conflitos entre os alunos e os Docentes
H	Outros

Repartição de «Outros Benefícios» (5 respostas)		Nº	%
Ajuda os alunos a cumprir as regras			
Escolares		1	20
Menos acidentes		3	60
Mais motivação nos estudos		1	20

Verificou-se que, relativamente aos anos lectivos anteriores, 47% dos auxiliares da acção educativa dizem que não houve quaisquer alterações no dia-a-dia da sua actividade profissional com a implementação das aulas de substituição. No entanto,

47% manifestou uma opinião contrária, pois, estes confirmam algumas alterações, argumentando que é gratificante saber que os alunos estão ocupados, livres de perigos, bem acompanhados, não andam nos corredores sem saber o que fazer e que não há "baldas", pelo contrário, há alunos mais motivados para trabalhar (gráfico 14).

**Gráfico 14: Relativamente aos anos lectivos anteriores verificaram-se alterações no dia-a-dia da sua actividade profissional com a implementação das aulas de substituição?**



A este propósito, o Director aludiu ao facto de no início da implementação da estrutura das aulas de substituição se terem agravado os conflitos entre professores, nos próprios departamentos disciplinares e até com o próprio órgão de gestão, dado que os professores com mais anos de serviço estavam obrigados a fazer mais aulas de substituição, o que equivalia a passarem mais tempo na escola, entrando, desta feita, em conflito com os restantes professores, inclusivamente, o entrevistado disse que a implementação do Normativo veio agravar o clima de escola. Aludiu também que, ao nível pedagógico, registaram-se episódios muito negativos por parte de muitos professores, pois, estes apenas faziam cumprir regras, sem se preocuparem com o que fazer durante as aulas de substituição, era uma “mera forma de cumprirem as leis”, o que se tornou negativo para os alunos. Contudo, este afirmou que estas situações foram ultrapassadas e que, presentemente, os alunos gostam de muitas das actividades que os professores desenvolvem com eles durante estas aulas. Salientou concomitantemente um outro aspecto negativo, o qual se refere ao facto de os professores não terem tanto tempo ou quase nenhum para desenvolverem outras actividades no contexto escolar, deixando, assim, de ser tão empreendedores e activos, ou seja, o funcionalismo estipulado pelo Governo para as aulas de substituição veio desmobilizar mais os

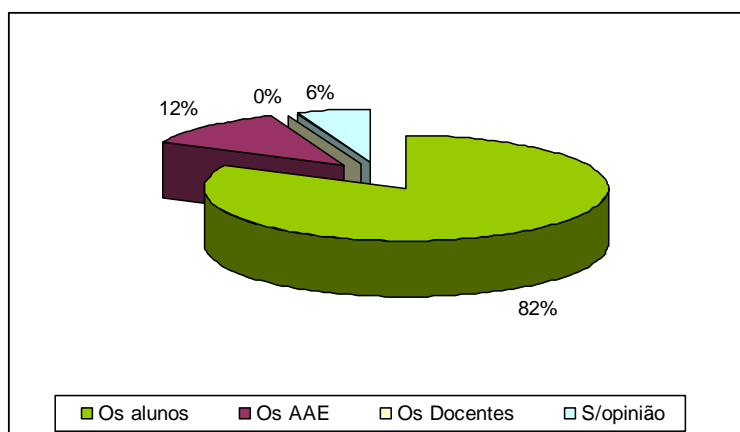
professores, o que se deve, na sua opinião, à forma pouco explícita com que o Governo implementou estas regras.

Ainda neste contexto, o Director referiu que os alunos reagiram, inicialmente, de forma negativa, pois deixaram de ter tantas horas para brincar, jogar à bola entre outras formas favoritas de ocuparem os seus tempos livres. Contudo, actualmente, já se revelam mais concordantes, dependendo muito das actividades que os professores desenvolvem com eles.

Quanto aos pais/encarregados de educação, o entrevistado começou por mencionar dois tipos, os que se preocupam com os filhos e os acompanham na sua vida escolar, para os quais esta medida governamental foi positiva, vendo mesmo nesta medida uma mais-valia pedagógica para os educandos, e os que continuam apenas a “despejar” os filhos de manhã na escola, demitindo-se das suas obrigações escolares, não manifestaram qualquer opinião.

Os auxiliares da acção educativa também expressaram a sua opinião acerca de quem manifestou maior resistência à implementação das aulas de substituição. Assim, segundo os resultados coligidos, a maioria destes indivíduos (82%) confirmam que os maiores contumazes face à implementação das aulas de substituição, conforme o Normativo, foram os professores, tendo mesmo um auxiliar da acção educativa dito que “basta olhar para as greves” e outro justificou a sua opinião, alegando que só manifestou resistência quem não tinha interesse no bom funcionamento da escola. Nesta amostra, 12% referiu que foram os alunos a revelar mais resistência, havendo 6% que não manifestou qualquer opinião sobre o assunto (Gráfico 15).

**Gráfico 15: Na sua opinião, quem na escola beneficia mais com as aulas de substituição?**



Estes resultados corroboram a opinião dos Sindicatos, exposta na fundamentação teórica deste trabalho, uma vez que os docentes consideram que esta é mais uma ironia do Estado, que persiste no argumento de que o problema de fundo do país está na Educação.

Contudo, esta problemática não tem passado de um *slogan* retórico dos sucessivos governos e Ministros da Educação. A este propósito, José Ricardo, Presidente do SPZ Centro, num artigo, intitulado “Autismo de uma Governação” (In Correio Sindical, 2007, p. 1), advoga que “há, no entanto, um aspecto que os governos não têm tido interesse em aprofundar, que é o de saber se a questão de fundo na Educação são as políticas para a Educação ou a Educação para a(s) política(s)”.

Dos resultados coligidos e das opiniões dos Sindicatos e das Associações de Pais, relativamente à aplicação das aulas de substituição, depreende-se que a receita do Governo para uma mais e melhor Educação não tem passado de um combate acérrimo aos professores e à sua dignidade profissional, o que denota uma certa erosão da eficácia do Estado na sua forma de actuação no contexto educativo (Carvalho, 2007).

Por outro lado, considera-se que a falta de boas redes de comunicação entre o poder central e os professores denota um nítido retrocesso na filosofia implícita à carreira docente face ao que outrora foi aplaudido no seio da OCDE e por várias organizações sindicais, como explica José Ricardo (Lobo, 2005, p. 42).

Certo é que as incompatibilidades existentes entre o Governo e os profissionais da educação têm acarretado grandes ataques públicos ao ministério docente, atacando-se a imagem profissional dos professores, resultando igualmente na perda de “autoridade” destes perante a Escola e perante a Comunidade Educativa. Isto porque quando a implementação de Normativos, Leis e Decretos não decorre como se tinha previsto e levanta celeumas, essa responsabilidade tem, *grosso modo*, sido atribuída ao corpo docente.

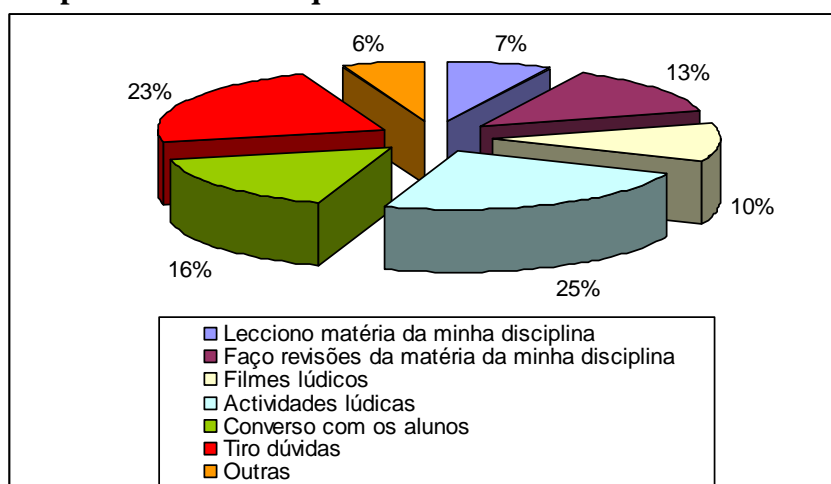
Acrescenta-se ainda que a maioria dos consensos em relação ao Despacho 17387/2005, tal como argumentou a FENPROF (2007), não debate o contingente reforço da presença dos professores nas escolas, bem como do trabalho a desenvolver entre professores, pais e outros agentes educativos, pelo contrário, tem-se realçado o excesso de trabalho levado a cabo por muitos professores nas escolas, no âmbito da sua componente não lectiva, sem que, todavia, fosse necessário o registo de horas no seu horário de trabalho. Assim, a FENPROF (2007) considera que, com esta decisão, as escolas perdem mais do que ganham, devido à perturbação que esse procedimento

introduziu no seu funcionamento e no clima entre todos os agentes educativos, incluindo os Órgãos de Gestão e Administração.

#### 4.2.2. Actividades desenvolvidas

No que concerne ao tipo de actividades que os docentes, responsáveis pelas aulas de substituição, costumam desenvolver nessas aulas, sobressaem essencialmente as seguintes: actividades lúdicas (25%); tirar dúvidas (23%); fazer revisões da disciplina que leccionam (13%); visualização de filmes lúdicos (10%); leccionar matéria da disciplina que lecciona (7%). Salienta-se que 6% dos professores acrescentou outras actividades: orientar os alunos nas actividades que se propõem realizar, fazer tudo o que seja construtivo para informação e formação do aluno, responder às solicitações dos alunos, realizando tarefas individuais e em grupo, seguir, por vezes, sugestões de outro(s) professores da turma, proposta de estudo de assuntos relativos às diversas disciplinas (Gráfico 16).

**Gráfico 16: Tipo de actividades que costuma desenvolver nas aulas de substituição**



Quais?	Nº
Oriento os alunos nas actividades que se propõem realizar	1
Tudo o que seja construtivo para informação e formação do aluno.	1
Respondo às solicitações dos alunos, realizando tarefas individuais e em grupo. Sigo, por vezes, sugestões de outro(s) professores da turma.	1
Proponho estudo de assuntos relativos às diversas disciplinas	1

Como se constatou, nas aulas de substituição, poucos foram os docentes que confirmaram que leccionam as matérias da disciplina que lecciona tendo que ocupar essas aulas com outras actividades, que requerem um esforço de sua parte e tantas vezes de improvisação, dadas as carências de condições.

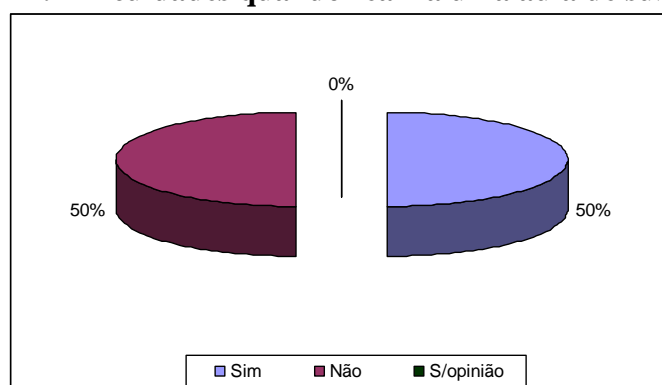
Apesar destes obstáculos, os sujeitos da amostra demonstraram que estão a fazer cumprir o que está decretado para o desenvolvimento de actividades, tais como: o apoio educativo, complemento curricular, reforço das aprendizagens e acompanhamento dos alunos na ausência do respectivo docente.

Todavia, estas premissas nem sempre são alcançadas e a escola deixa de realizar o seu verdadeiro papel: formar cidadãos. Aliás, o sucesso da escola implica múltiplas variáveis, de entre elas, o diálogo, o apoio, o envolvimento de toda a comunidade escolar, espaços e materiais adequados e tempo, pelo que se justifica uma cultura de proximidade entre toda a Comunidade Educativa e a Escola.

#### 4.2.3. Dificuldades de implementação

Constatou-se que, ao nível das dificuldades sentidas pelos docentes no desenvolvimento de actividades nas aulas de substituição não houve consenso pois 50% dos docentes diz ter dificuldades na realização das aulas de substituição e 50% refere não sentir quaisquer dificuldades durante essas aulas (Gráfico 17).

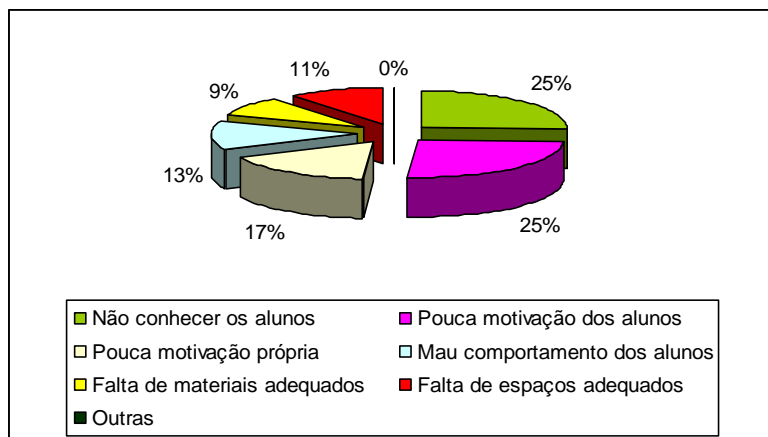
**Gráfico 17: Dificuldades quando realiza uma aula de substituição**



Relativamente às dificuldades sentidas pelos professores quando realizam uma aula de substituição, destacam-se essencialmente o facto de estes não conhecerem os alunos e a falta de motivação dos mesmos (25%), bem como a falta de motivação própria por parte dos docentes (17%), o mau comportamento dos alunos (13%), a falta

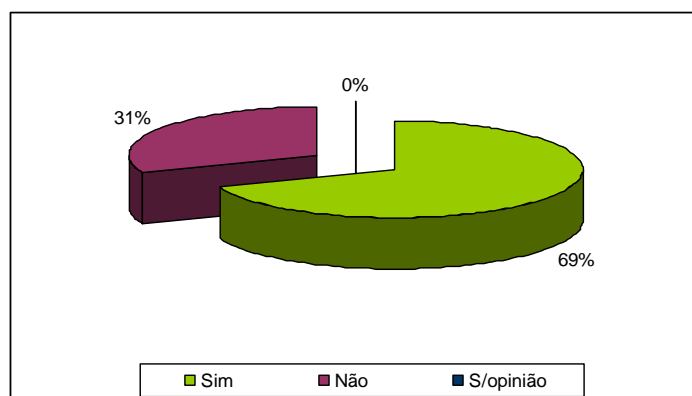
de espaços adequados (11%) e a falta de materiais também eles adequados (9%) (Gráfico 18).

**Gráfico 18: Tipo de dificuldades sentidas quando realiza uma aula de substituição**



Quanto ao facto de a escola ter outros recursos humanos para substituir os docentes em caso de ausência destes, apurou-se que a maioria dos professores inquiridos (69%) partilha desta opinião, o que se constitui como um obstáculo para a concretização das mesmas, enquanto 31% manifestou-se contrário a esta questão (Gráfico 19).

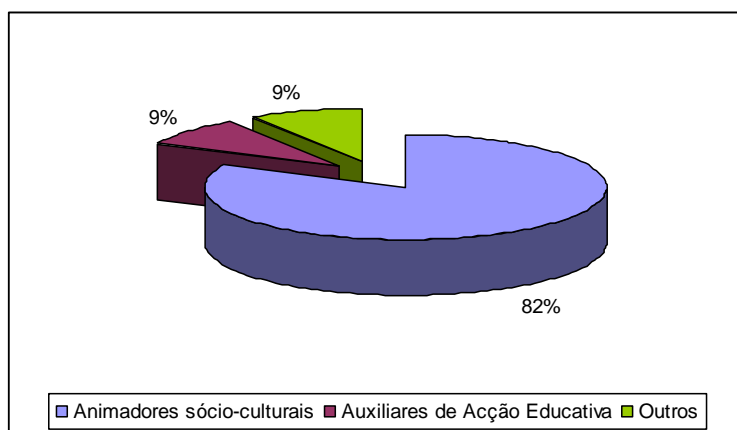
**Gráfico 19: A escola deveria ter outros recursos humanos para substituir os docentes em caso de ausência destes**



No que respeita ao facto de a escola possuir outros recursos humanos para substituir os docentes em caso de ausência destes, sobressai a opinião de 82% dos professores que considera que esta deveria possuir animadores socioculturais. Apurou-se igualmente que 8% dos docentes partilha da opinião de que a escola deveria de dispor

de mais auxiliares da acção educativa (8%) bem como de mais professores, segundo um dos inquiridos (Gráfico 20).

**Gráfico 20: Outros recursos humanos a escola deveria possuir para substituir os docentes em caso de ausência destes**



Neste sentido, questiona-se uma vez mais a materialização do que está legislado, sem que primeiro se preveja a sua real actualização, ou seja, para que realmente a escola cumpra a sua missão é fundamental que lhe sejam atribuídos todos os recursos necessários, desde os humanos até aos materiais.

Estes resultados corroboram os encontrados por Carvalho (2007) que, através de um estudo realizado no âmbito do papel da liderança na implementação das aulas de substituição, numa escola da Região Centro de Portugal Continental, demonstrou que a adaptação das escolas à ocupação dos tempos livres (aulas de substituição) não se realizou da melhor forma, o que se deveu à falta de recursos humanos e de espaços físicos, onde pudessem decorrer as aulas de substituição. Esta é uma realidade comum a muitas escolas portuguesas, o que se instituiu como um obstáculo ao pleno funcionamento deste projecto.

Carvalho (2007, p. 74) refere que “é na fase da implementação dos planos e medidas de ensino que a análise de factores de enquadramento e outras condições práticas de execução ganham pertinência”. Neste sentido, advoga a mesma autora que a implementação requer que as novas práticas ou estratégias pedagógicas, os novos materiais ou meios didácticos e, sobretudo, as novas concepções e orientações educativas exigidas pelo Ministério da Educação possam ser integrados na realidade escolar e fazer parte do quotidiano dos professores, dos alunos e dos auxiliares de acção

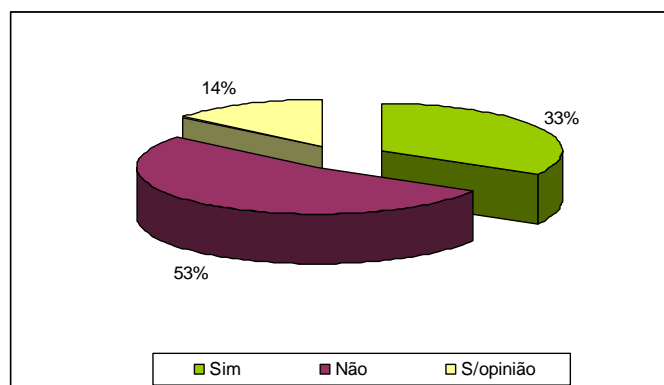
educativa, tem de se apetrechar as escolas com todos os recursos necessários, físicos, materiais e humanos.

#### 4.2.4. Vantagens e desvantagens

Questionaram-se os professores acerca do benefício/proveito das aulas de substituição para o rendimento escolar dos alunos. Assim, constatou-se que 53% dos inquiridos é da opinião de que estas não contribuem para o rendimento escolar dos alunos, contrariamente a 33% que deu um parecer favorável. Note-se que 14% dos docentes não manifestou qualquer opinião sobre a questão (gráfico 21).

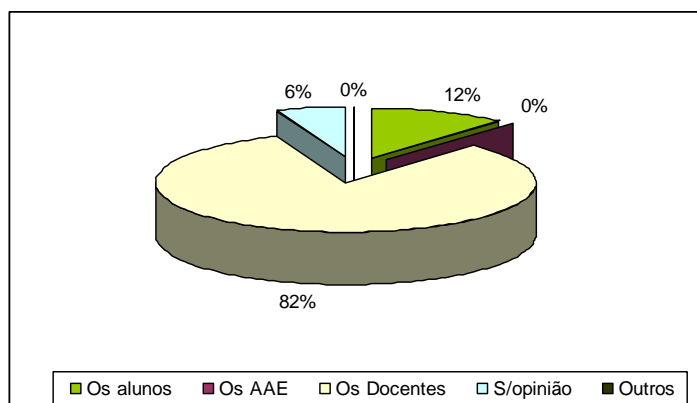
Neste contexto, o Director referiu que, mesmo não querendo fazer afirmações categóricas, e tendo sido comparados os resultados do ano transacto com os deste ano lectivo, as taxas de insucesso escolar baixaram, mormente na Matemática, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. Apesar destas evidências, o Director Escolar deixou claro que não se pode afirmar peremptoriamente que estaremos perante uma situação de causalidade, ou seja, que esta redução da taxa de insucesso é resultado das aulas de substituição. Todavia, acrescentou que as aulas de substituição poderão ter um valor acrescentado para os alunos, dado que têm mais apoio, por parte dos professores, contribuem mais para a ocupação dos seus tempos livres em clubes. Mediante esta situação, o entrevistado diz que as aulas de substituição são um “ingrediente” cuja previsão, em termos pedagógicos, será resultado de um processo a longo prazo.

**Gráfico 21: As aulas de substituição são benéficas / proveitosas para o rendimento escolar dos alunos**



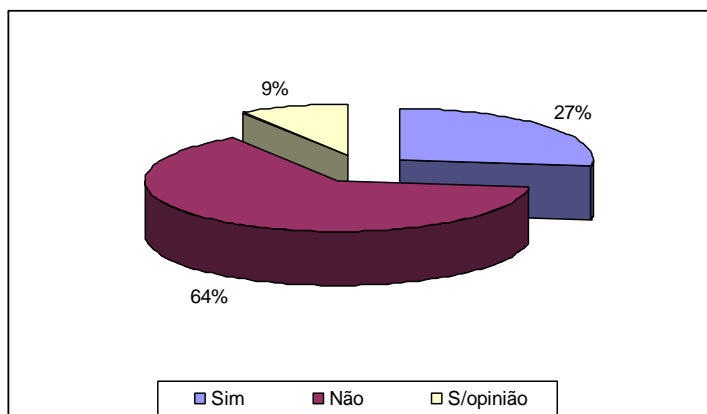
No concernente à opinião dos auxiliares da acção educativa sobre quem, na escola, beneficia mais com as aulas de substituição, estes, *grosso modo* (82%), consideraram que são os alunos. Nesta amostra, 12% disse que são os próprios auxiliares da acção educativa os mais beneficiados e 6% não se manifestou quanto a este assunto. Salienta-se que um dos sujeitos da amostra acrescentou que esta medida governamental tem beneficiado toda a Comunidade Educativa (Gráfico 22).

**Gráfico 22: Na sua opinião quem manifestou maior resistência à implementação das aulas de substituição?**



Verificou-se, pelos resultados obtidos, que a maioria dos docentes (64%) não considera que a ocupação do aluno, em caso de ausência do docente da turma, deverá continuar a ser feita através de aulas de substituição. No entanto, 27% dos professores manifesta uma opinião contrária, uma vez que concorda com esta forma de ocupação dos tempos livres. Averiguou-se que 9% dos professores não manifestou qualquer tipo de opinião (Gráfico 23).

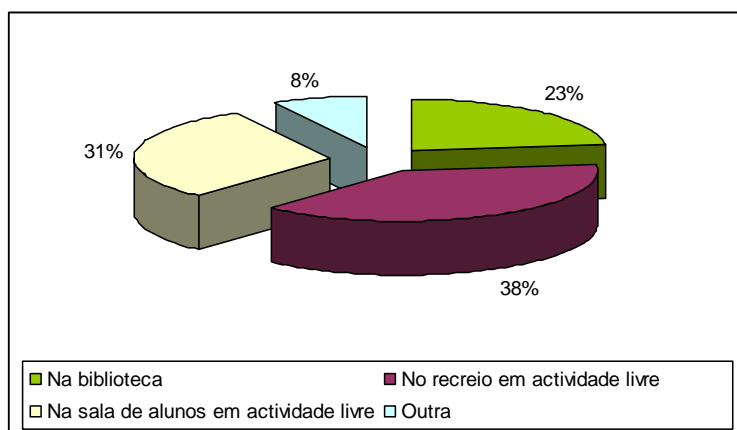
**Gráfico 23: A ocupação do aluno, em caso de ausência do docente da turma, deverá continuar a ser feita através de aulas de substituição?**



No que se refere à forma como deverão ser ocupados os alunos em caso de ausência do professor titular da turma, constatou-se que 38% dos professores inquiridos diz que estes devem passar esse tempo no recreio em actividades livres; 31% é da opinião que os alunos devem ir para a sala dos alunos e envolverem-se em actividades livres; 23% refere que os alunos devem ir para a biblioteca, enquanto 8% dos docentes indicou outras actividades, tais como: organizar e criar clubes e *ateliers* de actividades, conjugar diversas estratégias adequadas a cada situação, na sala de aula, mas

acompanhados por um professor ou funcionário, explorar jogos de interesse pedagógico (Gráfico 24).

**Gráfico 24: Como deverão ser ocupados os alunos em caso de ausência do professor titular da turma?**

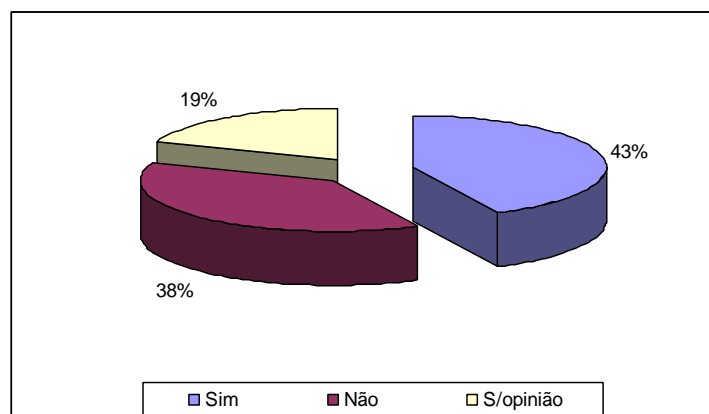


Quais?	Nº
Organizar e criar clubes e ateliers de actividades.	2
Conjugar diversas estratégias adequadas a cada situação.	1
Na sala de aula mas acompanhados por um professor ou funcionário.	1
Explorar jogos de interesse pedagógico.	1

Constatou-se que, do grupo de docentes que lecciona aulas de substituição, 43% diz que a escola possui condições espaciais e materiais para a realização de/das aulas de substituição. No entanto, apurou-se que 38% desses professores não partilha da mesma opinião, pois consideram que a escola não possui condições espaciais e materiais para a realização de/das aulas de substituição. Salva-se que 19% dos docentes que constitui essa amostra não manifestou qualquer opinião sobre a questão (Gráfico 25).

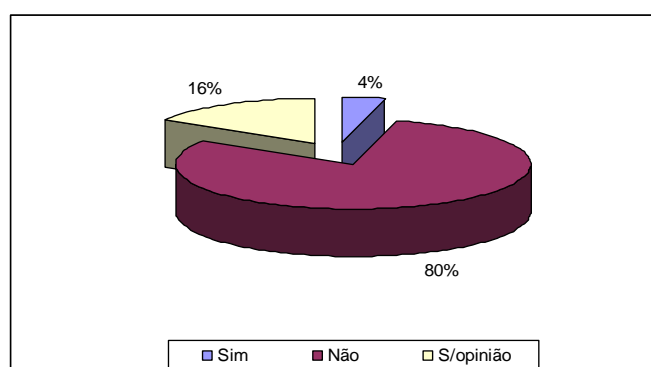
O Director referiu que uma das grandes desvantagens advindas deste tipo de alterações propostas pelo Governo reside especialmente no facto de estas mudanças serem sucessivas, surgindo quase sempre do nada, sem avisos prévios e de explicações atempadas, o que faz com que a organização escolar esteja susceptível a instabilidades, as quais, por sua vez, resultam em dificuldades de comunicação entre todos os “actores” e em dificuldades na execução dessas inovações, como tem sido o caso concreto das aulas de substituição. Acrescido a este problema está, segundo o mesmo, a pouca reflexão na área pedagógica, em prol das discussões à volta de normativos e despachos.

**Gráfico 25: Na escola existem condições espaciais e materiais para a realização de/das aulas de substituição**



Os resultados coligidos mostram que 80% dos docentes inquiridos não considera que a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição – têm sido, a nível social, uma forma de maior reconhecimento e maior valorização profissional da classe docente. Contudo, apurámos também que 16% dos docentes é favorável a esta questão. Note-se que 4% dos sujeitos da amostra não revelaram opinião sobre o assunto (Gráfico 26).

**Gráfico 26: a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição – têm sido, a nível social, uma forma de maior reconhecimento e maior valorização profissional da classe docente**



Neste sentido, o Director referiu que a instabilidade que se instaurou, principalmente no início, no que respeita à estruturação e funcionamento das aulas de substituição, veio colocar os professores no seio de grandes polémicas, o que desvaloriza a profissionalidade docente, acrescida das tensões que gerou no seu círculo, pois, todos acabam por “descarregar as tensões em cima uns dos outros”, tornando-se numa bola de neve. Isto deve-se concomitantemente ao facto de os professores serem os

executores finais de uma série de alterações e inovações governamentais, como ele afirma “somos quase meros executores das mesmas, não temos opinião sobre elas”.

Estas afirmações corroboram um sentimento generalizado de que a escola continua a ser um mero “*títere*” manejado pelo Governo, sem que se programe, em primeiro lugar, um diagnóstico, dando-se ouvidos e voz a quem trabalha com a realidade concreta do ensino, os professores e órgãos de Gestão e Administração, talvez porque se popularizou que estes profissionais trabalham pouco, ganham bem e falam muito. No entanto, há que atentar igualmente no descontentamento dos pais/encarregados de educação que também se sentem “peças fora do enorme puzzle” que é a Educação.

É patente que os pais/encarregados de educação apreçam a eliminação dos ‘furos’ enquanto ‘tempos mortos’, principalmente em escolas onde o absentismo e o insucesso escolar são muito acentuados. Assim, também constata Eduardo Ribeiro, presidente da Associação de Pais da Escola Secundária e de 3º ciclo Fontes Pereira de Melo (Lobo, 2205, p. 42). De acordo com o mesmo, o facto de ser uma medida “positiva”, não descarta a necessidade de “ter de ser acompanhada. Percebe-se que está a haver alguma pressão para que as coisas funcionem já, mas penso que só daqui por um ano isso acontecerá!” Sendo que, admite o encarregado de educação, a medida não terá a mesma aceitação “se simplesmente tirar os alunos do recreio para os pôr numa sala”.

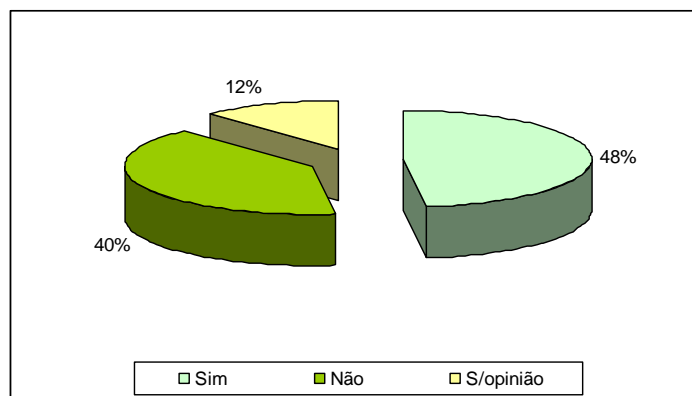
Discordante foi a mãe de um aluno do 5º ano da Escola Básica 2+3 da Areosa, para quem “Qualquer coisa é melhor do que ter os nosso filhos por aí a fazerem asneiras!. Ainda que o miúdo tivesse ficado “frustrado” quando viu que não iria beneficiar dos tão animados “feriados. “Mas agora ele até está a gostar das aulas de substituição, diz que os professores fazem jogos e actividades engraçadas!”, acrescenta a mãe.

A este propósito, Eduardo Ribeiro (2007) reconhece que o sucesso desta medida passa também por “mostrar aos alunos que nas aulas de substituição podem desenvolver actividades que lhes interessem!” Da parte dos docentes, continua, “é preciso que entendam que ninguém espera que dêem uma aula rígida!” Ainda que “nesses espaços tenha de haver sempre alguma actividade pedagógica produtiva”, acrescenta.

Constatou-se ainda que a maioria dos professores inquiridos (48%) concorda com a afirmação de que as aulas de substituição deveriam ter uma remuneração extra, contrariamente a 40%, que não são favoráveis a esta remuneração extra. Salienta-se que 12% dos sujeitos da amostra não se manifestou acerca do assunto. Neste âmbito, é do

conhecimento público, pelos órgãos de comunicação social, que diversos professores têm recorrido aos Tribunais, alegando a não remuneração pelo trabalho efectuado nas aulas de substituição, a quem tem sido dada razão (Gráfico 27).

**Gráfico 27: as aulas de substituição deveriam ter uma remuneração extra**



Em suma, a concretização do projecto da ocupação dos tempos livres – aulas de substituição - veio agitar as águas em que se mantinham as organizações escolares e veio alterar a vida das escolas, revolucionando as estruturas organizativas e modificando as formas de estar e pensar a escola.

Esta mudança não foi bem aceite pela maioria do pessoal docente nem por muitos alunos, criando-se um clima bastante diferente do percebido antes da introdução desta medida em que os actores educativos, “em função dos seus interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos” (Costa, 2003, p.78).

A concretização do projecto da ocupação dos tempos livres – aulas de substituição - surge como uma situação inovadora que gerou inevitavelmente conflitos inerentes aos diferentes interesses em jogo e diferentes relações de poder devido a estruturas bloqueadoras (Tavares, 2008).

Como refere Moscovici (1981, cit. por Tavares, 2008, p. 7), “... o conflito é algo que faz parte das dinâmicas transformadoras, que não é possível evitar, mas que é necessário gerir.” Deste modo, saber gerir os conflitos é uma competência indispensável para a concretização do referido projecto, para a obtenção de consensos dinâmicos que proporcionem fins e objectivos partilhados entre todos os agentes educativos (professores, pais/encarregados de educação, aluno, auxiliares da acção educativa).

## **Conclusões, recomendações e sugestões para novas investigações**

Com a realização desta investigação pretendeu-se descrever, analisar e compreender as diferentes fases de construção, os processos de participação de alguns actores educativos – professores e auxiliares da acção educativa - de uma Escola Básica Integrada (EBI), da região de Viseu, sobre a problemática da implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição – no 2º Ciclo do Ensino Básico, regulamentadas pelo Despacho nº 17387/2005.

O início deste trabalho foi feito a partir de algumas interrogações, para as quais se pretendia encontrar respostas e, após a conclusão do mesmo, importa fazer algumas reflexões sobre a investigação realizada.

As conclusões que se vão apresentar e analisar foram construídas a partir do estudo de caso realizado. Este conjunto de conclusões não tem a pretensão de generalizar. Pretende-se unicamente, nesta altura, ligar as conclusões ao contexto investigado e às formas de os sujeitos da amostra (professores e auxiliares da acção educativa) de percepcionar a questão da implementação das aulas de substituição e, assim, perceber-se as suas lógicas de acção.

A investigação realizada representa um pequeno contributo para uma reflexão sobre esta temática, da qual ainda existem muito poucos estudos em Portugal, pois a implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição, nas escolas básicas e secundárias, no ano lectivo 2005/2006, alterou o modo de funcionamento das organizações escolares, modificando as formas de estar e pensar a escola.

Atendendo à complexidade da questão formulada, torna-se paradoxal concluir um trabalho que assumiu, desde o início, um carácter exploratório. Assim, nesta última parte do trabalho registar-se-ão algumas reflexões finais, identificando alguns dos aspectos mais significativos que foram enumerados ao longo desta investigação.

Concluído este estudo, ficou a ideia de que uma interacção educativa de qualidade é sinónimo de uma interacção significativa entre todos os actores envolvidos. Um bom sistema de ensino implica não só abrir as portas da comunicação entre o aluno e o professor mas também entre os alunos, as outras pessoas, as coisas e os acontecimentos.

Tendo por base o assunto em análise, surge a necessidade de entender o modo de funcionamento das organizações escolares, a implementação da Ocupação dos Tempos

Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição - e os comportamentos dos actores educativos face a todas estas medidas.

Pensa-se que a metodologia desenvolvida neste trabalho – abordagem quantitativa de natureza exploratória e descritiva – é a que melhor se adaptou a esta problemática por permitir descrever as percepções que os sujeitos da amostra têm sobre esta problemática.

As dificuldades apontadas na implementação da Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição - prendem-se com a resistência de alguns professores e de alunos, com a fraca motivação dos professores e com a sobrecarga de trabalho imposta pela organização e distribuição do horário do trabalho docente. Com a introdução desta medida, os horários dos professores passaram a ter duas componentes: a lectiva e a não lectiva de estabelecimento, as quais obrigaram a uma maior permanência dos docentes nas escolas.

Os actores educativos inquiridos apontam razões de natureza política/legislativa, educacional/pedagógica e organizacional para justificar a implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição – nas escolas.

De realçar que os auxiliares da acção educativa apontam para vários benefícios, tais como a ocupação integral dos tempos lectivos dos alunos que está associada à oportunidade que estes têm para evitar a perturbação das outras aulas. Os motivos encontrados estão de acordo com os princípios e os objectivos consignados no Despacho nº 17387/2005, destacando-se o aproveitamento pleno dos tempos decorrentes de ausência imprevista do respectivo docente, o reforço do investimento na qualidade do serviço público da educação e o combate ao insucesso e abandono escolares, de modo a alterar a organização da vida das escolas, bem como reforçar a sua autonomia.

As metas/finalidades da implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição – pelas escolas são a ocupação integral dos alunos e a diminuição do absentismo dos professores e os objectivos estão intimamente relacionados com a ocupação integral dos alunos, em prol do conhecimento e do sucesso escolar dos mesmos, os quais se articulam com as metas/finalidades e objectivos preconizadas no seu Projecto Educativo – promoção da qualidade educativa e sucesso escolar.

As percepções dos actores educativos da amostra deixaram transparecer que a Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição – tem por objectivos

a ocupação e acompanhamento dos alunos e o cumprimento das orientações emanadas do Ministério da Educação. O Projecto Educativo desta escola define como metas/finalidades a valorização do sucesso educativo através da promoção de actividades para orientar o trabalho pessoal, aprender a estudar e desenvolver competências de estudo.

Esta escola organizou a Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição – numa lógica de funcionamento e de organização semelhante à prescrita pela legislação publicada sobre a matéria e, tendo uma autonomia que foi classificada como limitada ou refreada, visto que todos os estabelecimentos de ensino estão obrigados a desenvolver este tipo de projecto.

A limitação desta autonomia prende-se com algumas características da escola, apontada por alguns inquiridos, uma vez que tem elevado número de alunos, falta de espaços e de recursos humanos e materiais, os quais dificultam a diversificação de actividades e estratégias a implementar.

Na prática, a Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição – surge como um prolongamento das actividades efectuadas nas disciplinas, mas não têm estado vocacionados para a apresentação de situações problema que motivem os alunos na exploração de conteúdos e/ou no desenvolvimento de competências. A inexistência de um processo reflexivo, contínuo, de análise e de construção das estratégias e/ou actividades implementadas é considerado um factor limitativo da organização e funcionamento deste espaço.

A adesão de muitos professores à Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares – Aulas de Substituição – é considerada pouco satisfatória, uma vez que este projecto foi imposto, criando dificuldades de compreensão e de aceitação do mesmo. Alguns professores adoptam atitudes de pouco empenho e de desinteresse face ao cumprimento desta legislação. Os alunos adoptaram atitudes de resistência face às actividades que são realizadas nas aulas de substituição, dificultando o trabalho dos professores de substituição. A implementação deste tipo de projectos, caracterizados pela participação e envolvimento dos professores e alunos, designada por colaboração e colegialidade, colide com os modelos organizacionais em vigor que assentam numa cultura pautada pelo individualismo (Hargreaves, 1998, p. 188).

O envolvimento dos professores deverá passar por uma definição clara das prioridades e objectivos que uniformizaram o tipo de estratégias implementadas no projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares.

Os alunos poderão ser envolvidos através da valorização das actividades que são realizadas nas aulas de substituição. O envolvimento dos pais/encarregados de educação passará pela sensibilização dos fundamentos, princípios e cumprimento do regulamento da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares, nas reuniões com os directores de turma. Este tema não é pacífico, no entender dos actores educativos, pois, para muitos, não foram nem têm sido pensadas estratégias de envolvimento.

Os conflitos surgidos entre os professores e os alunos, durante as actividades de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares são devidos, tendo em conta a panorâmica nacional, à dificuldade no controlo da disciplina, à falta de envolvimento e resistência dos actores, à não-aceitação do professor de substituição e à imposição e obrigatoriedade do projecto. Alguns conflitos emergem da falta de motivação para a concretização das actividades, do facto de os alunos não reconhecerem a autoridade dos professores e de uma parte significativa dos intervenientes professores não encontrarem qualquer utilidade na actividade desenvolvida, potenciando conflitos de interesses causadores de situações de indisciplina.

Para muitos actores educativos, o clima das actividades desenvolvidas durante a Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares foi caracterizado como diferente, para pior, relativamente ao clima de escola, porque se não houver uma causa que justifique a presença dos alunos naquelas actividades, haverá sempre um conjunto de factores que se potencializa nas questões de indisciplina e que se reflectem no clima e no funcionamento do estabelecimento de ensino. Em muitas escolas portuguesas, o clima de escola não influenciou, de forma positiva, a adesão e a participação dos actores educativos ao projecto, visto que a maioria dos intervenientes não se identifica com os princípios, valores e políticas instituídas pelo Despacho nº 17387/2005 que decretou a implementação da Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares (Carvalho, 2007).

De acordo com as percepções de alguns inquiridos, as vantagens do projecto são a ocupação e o acompanhamento dos alunos; o aumento das actividades de enriquecimento curricular e pessoal; a diminuição da desconcentração; a diminuição da indisciplina nos espaços exteriores e dos conflitos nos espaços exteriores; a diminuição do número de faltas de alguns professores e a maior responsabilidade dos docentes, que faltam, relativamente aos materiais que deixam para as actividades de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares.

Assim, poder-se-á dizer que as vantagens deste projecto são: o reforço das aprendizagens e a minimização de dificuldades; a ocupação integral do horário escolar

dos alunos; a diminuição dos problemas ocorridos nos espaços exteriores e a responsabilização do professor que falta.

De acordo com os auxiliares da acção educativa inquiridos, o clima de escola, após a implementação do projecto de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares, na escola básica, foi difícil, no início, mas tem melhorado ao longo do tempo, pois tem existido uma maior resignação e aceitação relativamente ao projecto. O clima fora das salas de aula passou a ser mais calmo e ordeiro, tornando-o mais agradável e motivador.

As desvantagens deste projecto, prendem-se com: a falta de actividades específicas a desenvolver pelos professores da Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares; a falta de actividades estimulantes e diversificadas; a inexistência de actividades lúdicas; as aprendizagens pouco significativas; a desresponsabilização dos alunos e a ausência de formação e de investimento no projecto; actividades desintegradas da sequência dos conteúdos do processo de ensino e aprendizagem; o pouco empenho dos alunos nas tarefas a realizar e a substituição não ser efectuada por um professor da mesma disciplina do professor que falta.

Do balanço efectuado às vantagens e desvantagens do projecto da Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares, constata-se que este já conduziu à melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação. Assim, sugere-se que deveriam ser adoptadas outras medidas que beneficiem essa aprendizagem, tais como: actividades de recuperação dos discentes com dificuldades de aprendizagem, realização de actividades formativas, de modo a desenvolver nos alunos atitudes positivas perante a escola e a substituição efectuada por professores da mesma área do professor titular da turma. Deveriam ser recolhidas as opiniões dos alunos na organização dessas actividades, bem como realizar actividades que vão ao encontro das necessidades e interesses destes intervenientes.

Em jeito de conclusão e como sugestão de pesquisa futura, julga-se necessário alargar este tipo de estudo a outras escolas, com a mesma tipologia da estudada, utilizando uma metodologia de investigação quantitativa, de modo a verificar se os resultados obtidos são idênticos.

As limitações deste estudo prendem-se com as condicionantes como a distância física que mediou o local de residência e de trabalho da investigadora e o local de estudo disponível para a concretização desta investigação, o que lhe exigiu um grande controlo do tempo e da organização da problemática em estudo.

O tempo também foi um factor muito limitativo da investigação, uma vez que foi muito difícil conciliar o horário profissional da investigadora com o horário de funcionamento de bibliotecas e arquivos, elementos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Aliado ao tempo necessário à pesquisa bibliográfica está o tempo necessário a dedicar à leitura, à análise e à elaboração de textos o qual se torna bastante curto devido aos afazeres profissionais da investigadora, que dificultam ainda mais esta tarefa.

O facto de se estar a residir e exercer funções docentes na Região Autónoma da Madeira e ter-se escolhido como local de estudo uma escola em Portugal Continental condicionou muito a abordagem deste estudo e condicionou, por outro lado, a escolha das amostras, uma vez que, como já foi referido, a investigadora está a leccionar e, por isso, não teve disponibilidade total para a realização da referida investigação.

Por tudo o acima exposto, este trabalho de investigação não pretendeu fazer uma abordagem exaustiva sobre as percepções que alguns actores educativos inquiridos têm da implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares, mas uma abordagem de cariz predominantemente exploratório.

## Bibliografia

- ALARCÃO, I. (2004). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- APPLE, M. W. (1995). *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de género em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre a política educativa*. Porto: Edições ASA.
- BARDIN, L.(2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70
- BARRETO, A. & MÓNICA, M<sup>a</sup> F. (Coord.) (1999). *Dicionário da História de Portugal*, Suplemento, Vol. VII, Porto: Livraria Figueirinhas.
- BARROSO João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa. FPCE.
- BARROSO, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. M. Sarmiento e F. I. Ferreira (orgs.), *Comunidades Educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Minho Universitária, pp. 165-183.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J., ALMEIDA A. P. , HOMEM, L. F. (2001). As Assembleias de Escola em discurso directo. *Disponível em* <http://correio.cc.fc.pt~ceescola/> (acedido a 17 de Maio de 2008).
- BARROSO, João (1991a). “Modelos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução”. *Inovação*, vol. 4, n.º 2-3, pp. 55-86.
- BARROSO, João (1991b). “Entre a Reforma Curricular e a Reforma da Gestão. A Emergência do Estabelecimento de Ensino”. In Estrela & Falcão (org.). *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*.

- II Colóquio Nacional de L'AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp.167-197.
- BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUNO, L. (1999). Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, M. R. T. (orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, R. (1996). *História do Ensino em Portugal, Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*, 2ª Ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, L. M.S.R. de (2007). *O papel da liderança na implementação das aulas de substituição: motivação versus imposições – estudo de caso*. Viseu: Universidade Católica. Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu.
- CHIAVENATO, I. (1998), *Introdução à Teoria Geral da Administração*, S. Paulo: McGraw Hill.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Metodos de Investigacion Educativa*. Madrid: Editorial
- COSTA, J. A. (1998), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A. (2003a). *Imagens organizacionais da escola* (3ª ed.). Porto: ASA Editores, S.A.
- CRUZ, M. B. (1988). *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- CRUZ, A.B.T. da (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional de Braga. Faculdade de Ciências Sociais.
- DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- DOMÈNECH, J. e VIÑAS, J. (1997). *La Organización del Espacio y del tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona: Edición Graó.
- FERNANDES, A. Sousa (1988). A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação, In

- CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 103-148.
- FERNANDES, A. Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento policopiada).
- FERNANDES, A. Sousa (2003). Tendências e Paradigmas da Administração Educacional. In Ana Paula Vilela (org.), *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/ Sul, pp. 36-45.
- FENPROF (2007). Reafirma exigência de suspensão dos Despachos nº 16795-2005 e nº 17387-2005. Disponível em [www.fenprof.pt/?aba=27&cat=175&doc=1271](http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=175&doc=1271). (Consultado a 14 de Maio de 2008)
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, M. (2000). “Autonomia, projecto e liderança. In Jorge Adelino Costa, A Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.)”. *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, J. (1985). *A Escola Como Burocracia*. Braga. Universidade do Minho (Texto policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1992). *O dilema organizacional na escola de massas*. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol 5 nº 3, 23-48.
- FORMOSINHO, J. (1996). *Organização e administração escolar*. Braga: Universidade do Minho. Área de Análise Social e Organização da Educação (policopiado).
- FORMOSINHO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Edições Asa, Lisboa.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES A. S., MACHADO, J. e FERREIRA, F. I. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. I. & MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomias das Escolas*. Porto: Edições ASA.

- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1998). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In Lafond, M. André Blanche et al., *Autonomia, Gestão e Avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 99-124.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. Mendes e A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 185-199.
- FORMOSINHO, João (1984). A Renovação Pedagógica Numa Administração Burocrática Centralizada. In *O Ensino* – nº 7 – 10, 101-107.
- FORMOSINHO, João (1988). “Princípios para a Organização da Escola Portuguesa”. In *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa CRSE/ME.
- FORMOSINHO, João (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou director?* (Comunicação apresentada ao Seminário A Acção Educativa: Análise Psico-Social, realizado em Leiria, a 7,8 e 9 de Fevereiro: Textos policopiados.
- FORMOSINHO, João (2003). A Governação das Escolas em Portugal – Da “Gestão Democrática” à Governação Participada. In Ana Paula Vilela (org.), *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/ Sul, pp. 23-35.
- FORMOSINO, J. & MACHADO, J. (1998). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FRIEDBERG, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmica da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GANDIN, D. (1985). *Planejamento como prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Loyola.
- GANDIN, L.A. “Sem planejamento a escola funciona?: Quem está planejando a escola?”. In: *Revista de educação AEC*. Brasília Vol. 33, n. 132 (jul./set. 2004).
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras, Celta Editora.
- GIL, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 4ª edição, São Paulo: Atlas.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hill, M.M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- LAFOND, M. et al. (1999). *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*. Porto Edições ASA.
- LAKATUS, E. M. & MARCONI, M. A. (2001). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- LIMA, Jorge Ávila de (2000). *Isolamento Profissional e Colegialidade no Ensino*. (texto policopiado).
- LIMA, Licínio C. (1992). Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 5, nº 3. Braga: IEP/IJM, pp. 1-8.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- LIMA, Licínio C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. M. Catani e R. P. Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.
- LIMA, Licínio C. (2004). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez editora.
- LOBO, A. (2005) De "castigo" na sala com os professores. In *A Página da Educação*, nº 149, Agosto/Setembro, p.42 Disponível em <http://www.apagina.pt/>.(Consultado a 14 de Maio de 2008).
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Lisboa: Edições ASA.
- MANATA, D. V. “Planejamento docente, questão didática: "tenho tudo planeado na cabeça””. In: *Revista de educação AEC*. Brasília, DF Vol. 33, n. 132 (jul./set. 2004).
- MENDES, A. A. N. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.

- MILLES, M. & HUBERMAN, A. (1991). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar. A escola primária salazarista. 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença – Gabinete de Investigações Sociais.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. (2000). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus.
- NÓVOA, A. (1991). *Os Professores, Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.
- NÓVOA, A. (1992), “Para uma análise das instituições escolares”, In NÓVOA, António (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1995). *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- POLIT, D. F. & HUNGLER, P. B. (1995). *Fundamentos de Pesquisa*. 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) - Escola a Tempo Inteiro – 30 de Novembro de 2005, [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt) (acedido a 12 de Janeiro de 2008).
- PROENÇA, M. C. (Coord.) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal – Séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri.
- QUIVY, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- SERRÃO, J. (1979), “Perspectiva Histórica”. In SILVA, Manuela e TAMEN, Isabel, *O Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, Maria de Fátima Gomes da (2004). *Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Porto. FPCE da UP, Tese de Doutoramento. (documento Policopiado).
- TAVARES, C. M. R. (2008). *Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) – a percepção dos actores educativos*. Lisboa. Universidade Aberta.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*, 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VERGARA, S., C. (2000). *Projectos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

**Legislação consultada:**

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

Decreto-Lei nº 1941, de 11 de Abril de 1936

Decreto-Lei de 24 de Novembro de 1936

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro

Decreto-lei n.º 303/80, de 16 de Agosto de 1980

Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho de 1983

Decreto-lei n.º 59/86, de 21 de Março de 1986

Decreto-lei n.º 298/86, de 19 de Setembro de 1986

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Regime Jurídico da Autonomia da Escola)

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2/1, pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 22/1 e pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 22/9

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho n.º 78/MEC/86, de 3 de Abril de 1986. *Diário da República*, n.º 87/1986, 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 57/SEED/94, de 17 de Setembro (Regulamento para a organização de actividades de substituição). *Diário da República*, nº 216/1994, 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto (Projecto Escola a Tempo Inteiro). *Diário da Republica* nº 156/2006, 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto (Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares). *Diário da Republica* nº 155/2005, 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 13599/2006, de 28 de Junho (Distribuição Serviço Docente - Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares). *Diário da República* n.º 123/2006, 2ª Série. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. Lisboa.

Despacho n.º 17860/2007, de 13 de Agosto (Distribuição Serviço Docente - Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares). *Diário da República* n.º 155/2007, 2ª Série. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. Lisboa.

Informação n.º183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro (Esclarecimento sobre organização dos horários dos docentes)

Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio de 1988

Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho de 1986

Portaria n.º 535/86, de 19 de Setembro de 1986

## **Anexos**

---

## QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO CORPO DOCENTE

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a):

Chamo-me Ana Carina Marques Libório, estou a frequentar o Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, na Universidade da Madeira, e estou a elaborar uma investigação subordinada ao tema “Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição”, sob a orientação de especialidade do Professor Doutor Henrique Ferreira.

Pretendo auscultar a opinião dos professores que praticam aulas de substituição sobre as razões, pertinência, funcionalidade e resultados das referidas aulas.

Desta forma, a sua opinião é importante, pelo que solicito que responda a todas as questões. Os dados fornecidos serão confidenciais, nos termos da Lei nº 67/98, de 26 de Outubro, e destinam-se apenas a fins académicos.

Peço-lhe que, após ter terminado o preenchimento do seu questionário, o introduza dentro do envelope anexo e, depois de devidamente fechado e colado, o entregue à responsável pelo estudo.

Obrigada, pela colaboração!

### I SECÇÃO CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA

Pretende-se com este grupo dar resposta a variáveis que caracterizam a população em estudo. Nesta parte preencha os espaços ou coloque **X**, conforme o caso. Por favor, responda a todas as questões, caso contrário, o questionário não terá validade.

#### 1 - Sexo:

- a) Feminino ☐
- b) Masculino ☐

#### 2 - Idade: \_\_\_\_\_ anos

**3 – Anos de Serviço:** \_\_\_\_\_ anos

**4 – Habilitações Académicas:**

- a) Bacharelato ☐
- b) Licenciatura ☐
- c) Pós-Graduação ☐
- d) Mestrado ☐
- e) Outra ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**5- Categoria profissional:**

- a) Professor do Quadro de Escola ☐
- b) Professor do Quadro de Zona Pedagógica ☐
- c) Professor Contratado ☐

**6- Nível de ensino que lecciona:**

- a) 5º ano ☐
- b) 6º ano ☐

**6- Tempo de exercício profissional:** \_\_\_\_\_

**7 - Tempo de serviço nesta escola:** \_\_\_\_\_

**8 – Grupo disciplinar:** \_\_\_\_\_

**SECÇÃO II – OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES (OTE) – AULAS DE  
SUBSTITUIÇÃO**

**1 - Faz parte do grupo de docentes que lecciona ou leccionou aulas de substituição?**

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

**2- Na sua escola existem condições espaciais e materiais adequadas para as aulas de substituição?**

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

**3 - Existe alguma orientação por órgãos da escola para a realização das actividades nas aulas de substituição?**

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

**3.1 – Caso tenha respondido “Sim” à questão anterior, refira qual é o órgão responsável por essas orientações** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião):

- a) Conselho Executivo ☐
- b) Comissão de professores ☐
- c) Conselho Pedagógico ☐
- d) Coordenador dos Directores de Turma ☐
- e) Conselho de Turma ☐
- f) Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**4- Das actividades que se apresentam, refira quais as que costuma desenvolver nas aulas de substituição** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião):

- a) Lecciono matéria da minha disciplina ☐
- b) Faço revisões da matéria da minha disciplina ☐
- a) Visualização de filmes lúdico-pedagógicos ☐
- b) Jogos lúdico-pedagógicos ☐
- c) Conversa com os alunos sobre temas variados da actualidade ☐
- d) Promoção de debates sobre conteúdos escolares ☐
- e) Resposta às solicitações dos alunos, realizando tarefas individuais e em grupo ☐
- f) Outra ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**5 – Sente dificuldades quando lecciona uma aula de substituição?**

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

**5.1 - Caso tenha respondido “Sim” à questão anterior, refira que tipo de dificuldades sente quando realiza uma aula de substituição. Classifique de 1 a 7, por ordem crescente de prioridade, as seguintes opções, sendo que 1 corresponde ao nível menos prioritário e 7 ao nível com mais prioridade:**

___	Não conhecer os alunos
___	Pouca motivação própria
___	Carência de materiais adequados
___	Pouca motivação por parte dos alunos
___	Indisciplina dos alunos
___	Falta de espaços adequados
___	Desconhecimento das matérias das disciplinas substituídas

**6 – Considera que as aulas de substituição são benéficas / proveitosas para o rendimento escolar dos alunos?** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião)

- a) Sim ☐
- b) Não ☐
- c) Sem opinião ☐

**7 – Na sua opinião, a ocupação do aluno, em caso de ausência do docente da turma, deverá continuar a ser feita através de aulas de substituição?**

- a) Sim ☐
- b) Não ☐

**8 - Como deveriam ser ocupados os alunos em caso de ausência de um professor titular da turma** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião)?

- a) Na biblioteca ☐
- b) No recreio, em actividades livres ☐
- c) Na sala dos alunos, em actividades livres ☐
- d) Organizar e criar clubes e ateliês de actividades ☐
- e) Na sala de aula, mas acompanhados por um professor ou funcionário ☐
- f) Conjugação de diversas estratégias adequadas a cada situação ☐

g) Outras ☐  
Quais? \_\_\_\_\_

**9 – Considera que a escola deveria ter outros recursos humanos para substituir os docentes em caso de ausência destes?**

- a) Sim ☐  
b) Não ☐

**10 – Se respondeu “Sim” à questão anterior, refira outros recursos humanos que a escola deveria possuir para substituir os docentes em caso de ausência destes:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11 - A Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição – tem sido, a nível social, uma forma de maior reconhecimento e maior valorização profissional da classe docente?**

- a) Sim ☐  
b) Não ☐

**12 – Considera que a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) dos alunos – Aulas de Substituição deve ser competência dos professores com serviço lectivo atribuído?**

- a) Sim ☐  
b) Não ☐

**Porquê ?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13 – Considera que as aulas de substituição deveriam ter uma remuneração extra?**

- a) Sim ☐  
b) Não ☐

**14 - Considera ter sido uma boa medida do Ministério da Educação a implementação do Despacho nº 17387/2005 e, consequentemente, a Ocupação dos Tempos Escolares (OTE)?**

a) Sim ☐

b) Não ☐

**13.1. Justifique a sua resposta:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Grata, pela sua colaboração!**

### **QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO CORPO NÃO DOCENTE**

Exmo(a). Senhor(a):

Chamo-me Ana Carina Libório, estou a frequentar o Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, na Universidade da Madeira, e estou a elaborar uma investigação subordinada ao tema “Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição”, sob a orientação de especialidade do Professor Doutor Henrique Ferreira.

Pretendo auscultar a opinião dos professores que praticam aulas de substituição sobre as razões, pertinência, funcionalidade e resultados das referidas aulas.

Desta forma, a sua opinião é importante, pelo que solicito que responda a todas as questões. Os dados fornecidos serão confidenciais, nos termos da Lei nº 67/98, de 26 de Outubro, e destinam-se apenas a fins académicos.

Peço-lhe que, após ter terminado o preenchimento do seu questionário, o introduza dentro do envelope anexo e, depois de devidamente fechado e colado, o entregue à responsável pelo estudo.

Obrigada, pela colaboração!

## I SECÇÃO

### CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA

Pretende-se com este grupo dar resposta a variáveis que caracterizam a população em estudo. Nesta parte preencha os espaços ou coloque **X**, conforme o caso. Por favor, responda a todas as questões, caso contrário, o questionário não terá validade.

**1 - Sexo:**

- c) Feminino ☐
- d) Masculino ☐

**2 - Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3 – Anos de Serviço:** \_\_\_\_\_ anos

**4 - Grau de Escolaridade:**

- a) 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano) ☐
- b) 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) ☐
- c) 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) ☐
- d) Ensino Secundário (12º ano) ☐
- e) Curso Médio ☐
- f) Curso Superior ☐

## SECÇÃO II – OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES (OTE) – AULAS DE SUBSTITUIÇÃO

**1- Considera que a Ocupação dos Tempos Escolares – Aulas de Substituição – veio fazer benefícios para a vida da Escola** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião)?

- a) nenhuns ☐
- b) Poucos ☐
- c) Muitos ☐
- d) Sem opinião ☐

**1.1 - Se respondeu “muitos” ou “poucos”, por favor, refira os benefícios mais significativos que, na sua opinião, aconteceram na sua Escola devido às Aulas de Substituição? Para isso, Classifique de 1 a 10, por ordem crescente de prioridade, as seguintes opções, sendo que 1 corresponde ao nível menos prioritário e 10 ao nível com mais prioridade:**

	Alunos sempre ocupados
	Mais sossego nos corredores
	Mais sossego no recreio
	Mais alívio no exercício da minha actividade
	Diminuição de conflitos entre os alunos
	Diminuição de conflitos entre os alunos e os Auxiliares da Acção Educativa
	Diminuição de conflitos entre os alunos e os Docentes
	Menos acidentes escolares
	Ajuda os alunos no cumprimento de regras
	Melhor aprendizagem dos alunos
	Outros _____

**1.2 - Relativamente aos anos lectivos anteriores, verificaram-se alterações no dia-a-dia da sua actividade profissional com a implementação das aulas de substituição** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião)?

- a) Nenhuma ☐
- b) Poucas ☐
- c) Muitas ☐
- d) Sem opinião ☐

**1.2.1. Justifique a sua resposta:** \_\_\_\_\_

---

---

---

**1.3 - Na sua opinião, quem, na Escola, beneficia mais com as aulas de substituição** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião)?

- |                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| a) Alunos                        | <input type="checkbox"/> |
| b) Professores                   | <input type="checkbox"/> |
| c) Auxiliares da Acção Educativa | <input type="checkbox"/> |
| d) Toda a Comunidade Educativa   | <input type="checkbox"/> |

**1.4 - Na sua opinião, quem manifestou maior resistência à implementação das aulas de substituição** (insira um x no interior do quadrado correspondente à opção que corresponde à sua opinião)?

- |                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| a) Alunos                        | <input type="checkbox"/> |
| b) Professores                   | <input type="checkbox"/> |
| c) Auxiliares da Acção Educativa | <input type="checkbox"/> |
| d) Pais/Encarregados de Educação | <input type="checkbox"/> |

**Grata, pela sua colaboração!**

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo da Escola EB2/3 Dr. Azeredo  
Perdigão Abraveses

**Assunto:** pedido de autorização para a aplicação de questionários no âmbito do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, na Universidade da Madeira.

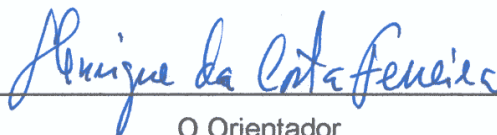
**Ana Carina Marques Libório**, estando a frequentar o Mestrado em Educação, área de Administração Educacional, na Universidade da Madeira, e estando a elaborar uma investigação subordinada ao tema "Ocupação dos Tempos Escolares (OTE) – Aulas de Substituição", sob a orientação de especialidade do Professor Doutor Henrique Ferreira, vem, respeitosamente, solicitar a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup>a se digne a autorizar a aplicação do questionário anexo, a partir da presente data.

Este questionário é para aplicar aos corpos docente e não docente da instituição que V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup>a dirige.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento

Viseu, 2008



O Orientador

A Mestranda