



**VOLUME I**

**OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LECTIVOS/ESCOLARES (OTL/OTE)  
— A PERCEÇÃO DOS ACTORES EDUCATIVOS**

**CELINA MARIA RAMOS TAVARES**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira**

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2008



**VOLUME I**

**OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LECTIVOS/ESCOLARES (OTL/OTE)  
– A PERCEÇÃO DOS ACTORES EDUCATIVOS**

**CELINA MARIA RAMOS TAVARES**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

2008

**CELINA MARIA RAMOS TAVARES**

**OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LECTIVOS/ESCOLARES (OTL/OTE)  
— A PERCEÇÃO DOS ACTORES EDUCATIVOS**

*Dissertação apresentada à Universidade Aberta  
elaborada com vista à obtenção do grau de  
Mestre em Administração e Gestão Educacional*

*Sob a Orientação da Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira*

**Lisboa, Setembro de 2008**

*À memória do meu pai que não teve oportunidade de me ver terminar mais esta caminhada. Obrigada, por tudo o que me ensinaste.*

## *Agradecimentos*

**À Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira**, pelo interesse e disponibilidade sempre manifestados, por toda a orientação, forte motivação, apoio e úteis observações durante a realização deste trabalho.

**Aos Presidentes dos Conselhos Executivos** das Escolas Básica 2, 3 Amarela e da Escola Secundária Cor-de-Rosa pelas facilidades concedidas na realização deste trabalho e, ao mesmo tempo, por terem dado o seu excelente contributo.

**Aos professores, alunos e pais/encarregados de educação** que participaram nesta investigação pela disponibilidade e informações prestadas e, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

**À minha mãe** por tudo o que representa no nosso núcleo familiar. Os teus ensinamentos foram e são sempre preciosos, obrigada por me teres apoiado nesta aventura profissional.

**Às minhas irmãs, irmãos, cunhada e cunhados** por acreditarem sempre em mim e me apoiarem neste projecto.

**Às minhas sobrinhas e sobrinho** por todos os momentos que partilho com vocês e por me permitirem continuar mentalmente sã e fisicamente jovem.

**À Rosário** minha amiga de todos estes anos, por todos os momentos e conversas que comigo partilhas. A minha inteira gratidão por tudo o que fizeste neste trabalho, e por mim.

**A todos os outros amigos** (que felizmente são muitos) por todo o apoio e palavras de incentivo com que me têm brindado.

**Às minhas colegas de grupo** especialmente, Luísa, Lurdes, Palmira e Teodorina pelo apoio e incentivo na concretização deste trabalho e à Filipa pelos momentos que partilhámos nas nossas pesquisas e pelas longas conversas telefónicas.

**Aos meus colegas da Maria Ulrich**, Lurdes Tojal, Clara Torrado, Ana Aires e Alberto Sousa por se preocuparem comigo e com este trabalho.

**A todos os professores** do Mestrado em Administração e Gestão Educacional por todos os ensinamentos.

**Aos colegas deste curso** que comigo partilharam esta aventura e, em particular, à Elsa, Elisabete e Emília, pelo bom relacionamento, conversas e aprendizagens partilhadas.

**Às colegas** Guiomar e Elisabete pela preciosa ajuda nas traduções.

## Resumo

O presente trabalho intitulado – *Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) – A Percepção dos Actores educativos* pretendeu conhecer e analisar as percepções que os professores, alunos e pais/encarregados de educação de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos e de uma Escola Secundária do Concelho de Sintra têm do projecto OTL/OTE bem como as relações de poder existentes, os interesses em jogo, a gestão dos conflitos entre os diversos participantes, a negociação e a participação dos actores educativos na tomada de decisões. Todos os aspectos referidos foram relacionados com o clima de escola e com os efeitos provocados na qualidade do ensino.

O modelo organizacional subjacente a este trabalho foi o modelo político, na sua dimensão micro (funcionamento interno) e serviu como referência teórica dominante, por permitir compreender a dinâmica existente no interior das organizações em estudo, no que concerne às atitudes e comportamentos de uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos com interesses individuais e grupais diferentes que influenciam a actividade organizacional.

Este estudo insere-se numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo ou colectivo “*multi-site*” e de carácter exploratório e descritivo de nível I (Fortin, 2003, p. 136), uma vez que não existe bibliografia sobre o tema em estudo e as suas bases teóricas e conceptuais são muito incipientes.

O estudo foi construído com base em informação qualitativa proveniente das entrevistas exploratórias (semi-estruturadas) aos Presidentes dos Conselhos Executivos, a dois grupos de alunos dos 8º e 9º anos e aos representantes da Associação de Pais. Realizaram-se ainda entrevistas (semi-estruturadas) aos restantes actores educativos das comunidades educativas em estudo, assim como se procedeu à análise de actas de reuniões dos diversos órgãos e de documentos produzidos para a concepção e implementação do projecto de ocupação dos tempos lectivos.

Em termos globais conclui-se que as duas escolas tentam ocupar os alunos com actividades de carácter essencialmente educativo que conduzam ao sucesso escolar dos alunos, no entanto, os actores educativos adoptam, muitas vezes, atitudes de resistência ao projecto OTL/OTE que conduzem a alterações do clima de escola. Para a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos o clima de escola tornou-se menos satisfatório e a avaliação global do projecto OTL/OTE é pouco positivo enquanto a Escola Secundária classifica o clima como satisfatório e a avaliação global do projecto como positiva.

## **Abstract**

The present work, designated *School Timetable Occupation (OTL/OTE) – The Perception of the Educational Agents*, aimed to acknowledge and analyse the perceptions that teachers, students and parents of a Compulsory School (second and third cycles) and a Secondary School located in the administrative area of Sintra have, considering the project OTL/OTE, as well analysing the existing power relations, the interests involved, the conflicts managements amongst the various elements, the negotiation and the participation of the Educational Agents in the decision making. All the mentioned aspects were studied in relation to the school background and its effects on the quality of education.

The organizational model supporting this work was the political model in its micro dimension (internal functioning) and it was a dominant theoretical reference because it allows to understand the insight dynamics of the studied organizations in what concerns to attitudes and behaviour of plural and heterogeneous individuals and groups having individual and group interests that influence the organizational activity.

This study has a qualitative approach, of multiple case or collective “*multi-site*” type, its character is exploratory and descriptive of level I (Fortin, 2003, p. 136), since there is no bibliography about the studied subject and its theoretical and conceptual basis are incipient.

The study was built on a qualitative information basis resulting from the exploratory interviews (semi-structured) to the Executive Council Presidents, to two groups of students of the 8th and the 9th grades and to the representatives of Parents Associations. Semi-structured interviews were also conducted towards the other educational agents of the studied educational communities. The official documents of the various organs councils summoned in order to conceive and implement the school timetable occupation were analysed as well.

In global terms it is possible to conclude that the two schools have been trying to keep their students occupied with activities that are mainly educational and that aim the educational success of the students. However, the educational agents frequently adopt the attitude of resisting to the project OTL/OTE and this attitude leads to a change in the school atmosphere. In the case of the Compulsory School (second and third cycles) the school atmosphere became less satisfactory and the global evaluation of the project OTL/OTE is not very positive, while the Secondary School classifies the atmosphere as satisfactory and the global evaluation of the project is positive.

## Résumé

Ce travail qui s'intitule – *Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) – A Percepção dos Actores educativos* prétend connaître et analyser les perceptions que les professeurs, les élèves et les parents d'une École Basique du 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles et d'un Lycée de la municipalité de Sintra ont du projet OTL/OTE et des relations de pouvoir existantes, les intérêts en jeu, la gestion des conflits entre les divers participants, la négociation et la participation des acteurs éducatifs en ce qui concerne les décisions. Tous les aspects signalés ont été mis en relation avec le climat de l'école et avec les effets provoqués par la qualité de l'enseignement.

Le modèle organisationnel sous-jacent à ce travail est le modèle politique, dans sa dimension micro (fonctionnement interne) et il a servi de référence théorique dominante, parce qu'il permet de comprendre la dynamique existante à l'intérieur des organisations en étude, en ce qui concerne les attitudes et les comportements d'une pluralité d'individus et de groupes qui ont des intérêts individuels et groupaux différents qui influencent l'activité organisationnelle.

Cette étude s'insère dans un abordage qualitatif, du genre d'étude de cas multiple ou collectif "*multi-site*" et avec un format exploratoire et descriptif de niveau I (Fortin, 2003, p. 136), parce qu'il n'y a pas de bibliographie sur le thème en étude et donc les bases théorique et conceptuelles sont à leurs débuts.

L'étude s'est basée sur l'information qualitative venant des interviews exploratoires (semi-structurées) aux Directeurs des Écoles, à deux groupes d'élèves de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et aux représentants de l'Association de parents d'élèves. Des interviews (semi-structurées) ont été faites aux autres acteurs éducatifs des communautés éducatives en étude. Les actes des réunions des diverses sections et les documents produits pour la conception et l'implémentation du projet ont été lus.

Globalement, nous pouvons conclure que les deux écoles essaient d'occuper leurs élèves avec des activités essentiellement éducatives qui conduisent au succès scolaire des élèves, cependant, les acteurs éducatifs ont, fréquemment, des attitudes de résistance au projet OTL/OTE qui provoquent le changement du climat de l'école. En ce qui concerne l'École Basique du 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle, le climat est moins satisfaisant et l'évaluation globale du projet OTL/OTE é peu positif tandis que pour le lycée, le climat é satisfaisant et l'évaluation globale du projet est positive.

## ÍNDICE GERAL

	Pág.
ÍNDICE GERAL .....	x
ÍNDICE DE FIGURAS .....	Xii
ÍNDICE DE QUADROS .....	Xii
TÁBUA DE SIGLAS .....	xv
INTRODUÇÃO .....	1
1 - Problema da Investigação .....	6
2 - Relevância do Estudo .....	10
3 - Limitações do Estudo .....	11
4 - Questões de Investigação .....	13
PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	18
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO .....	19
1 - MODELO POLÍTICO DAS ORGANIZAÇÕES .....	21
1.1. A Escola como Arena Política .....	23
2 - CLIMA DE ESCOLA .....	33
2.1. Motivação .....	35
2.2. Atitudes .....	36
2.3. Satisfação no Trabalho .....	38
3 - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E EFICÁCIA DA ESCOLA .....	40
3.1. Eficácia da Escola e do Ensino .....	41
3.2. Qualidade da Escola e da Educação .....	46
4 - PERCEPÇÃO DOS ACTORES EDUCATIVOS .....	50
4.1. Percepção .....	50

<b>CAPÍTULO II – PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA</b> .....	54
1 - PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AMARELA	61
2 - PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA COR-DE-ROSA .....	66
<b>CAPÍTULO III – PROJECTO ESCOLA A TEMPO INTEIRO</b> .....	79
1 - PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	80
2 - ANÁLISE DOS DESPACHOS nº 16796/2005 e nº 17387/2005 .....	97
3 - PROJECTO ESCOLA A TEMPO INTEIRO DAS ESCOLAS EM ESTUDO ....	105
3.1. Projecto Escola a Tempo Inteiro da Escola B 2, 3 Amarela .....	106
3.2. Projecto Escola a Tempo Inteiro da Escola Secundária Cor-de-Rosa ..	110
<b>PARTE B – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b>	117
<b>CAPÍTULO IV – ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	118
1 - INDICAÇÃO DO PLANO DE INVESTIGAÇÃO .....	119
2 - TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	126
2.1. Pesquisa Arquivística ou Documental .....	126
2.2. Entrevista .....	128
2.3. Aspectos Éticos .....	140
3 - INDICAÇÃO DO PROCESSO DE AMOSTRAGEM .....	143
4 - ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS .....	146
5 - VALIDADE E FIABILIDADE .....	150
<b>CAPÍTULO V – AS ESCOLAS EM ESTUDO</b> .....	153
1 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA B 2, 3 AMARELA .....	154
2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA COR-DE-ROSA .....	156
<b>CAPÍTULO VI – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	159
<b>CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	165
1 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ESCOLA B 2, 3	169

AMARELA .....	
2 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA COR-DE-ROSA .....	217
CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES .....	285
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	295

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro teórico metodológico para o estudo da OTL/OTE .....	9
Figura 2 – Teoria <i>Input-Output</i> .....	44
Figura 3 – Teoria da Educação como Processo .....	45
Figura 4 – Teoria Organizacional .....	45
Figura 5 – Mecanismo Perceptual ( <i>Inputs e Outputs</i> ) .....	52
Figura 6 – Design da Investigação (OTL/OTE) .....	125

### ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Enquadramento das questões de investigação .....	13
Quadro 2 – Modelos da Eficácia Organizacional .....	43
Quadro 3 – Cooperação Escola/Família .....	63
Quadro 4 – Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais .....	64
Quadro 5 – Desenvolvimento de competências de ensino-aprendizagem .....	65

<b>Quadro 6 – Objectivos Gerais e Específicos .....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 7 – Consolidar a Identidade de Escola Secundária .....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 8 – Manter e reforçar um plano de intervenção a nível da Língua Portuguesa .....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 9 – Cultivar o Rigor e a Exigência através do Reforço da Participação e da Responsabilização .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 10 – Guião de Entrevista Exploratória para Presidentes dos Conselhos Executivos, Alunos e Pais/E.E. das Escolas em Estudo .....</b>	<b>132</b>
<b>Quadro 11 – Guião de Entrevista para Professores, Alunos e Pais/E.E. das Escolas em Estudo .....</b>	<b>136</b>
<b>Quadro 12 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco II</b>	<b>169</b>
<b>Quadro 13 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco II</b>	<b>170</b>
<b>Quadro 14 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco II</b>	<b>173</b>
<b>Quadro 15 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco III</b>	<b>175</b>
<b>Quadro 16 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco III .....</b>	<b>178</b>
<b>Quadro 17 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco III .....</b>	<b>179</b>
<b>Quadro 18 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo quatro do Bloco III .....</b>	<b>181</b>
<b>Quadro 19 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco IV</b>	<b>184</b>
<b>Quadro 20 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco IV .....</b>	<b>185</b>
<b>Quadro 21 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco IV .....</b>	<b>186</b>
<b>Quadro 22 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco V</b>	<b>190</b>
<b>Quadro 23 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco V</b>	<b>193</b>
<b>Quadro 24 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco V</b>	<b>194</b>
<b>Quadro 25 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco II</b>	<b>217</b>
<b>Quadro 26 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco II</b>	<b>219</b>
<b>Quadro 27 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco II</b>	<b>222</b>
<b>Quadro 28 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco III</b>	<b>225</b>

Quadro 29 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco III</b> .....	229
Quadro 30 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco III</b> .....	230
Quadro 31 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo quatro do Bloco III</b> .....	234
Quadro 32 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco IV</b> .....	239
Quadro 33 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco IV</b> .....	241
Quadro 34 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco IV</b> .....	243
Quadro 35 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco V</b> .....	250
Quadro 36 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco V</b> .....	254
Quadro 37 –	<b>Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco V</b> .....	255

## **TÁBUA DE SIGLAS**

**AD** – Área Disciplinar

**AP** – Área de Projecto

**AP 9A/B** – Área Pedagógica de Sintra

**AE** – Assembleia de Escola

**ASE** – Acção Social Escolar

**ATL** – Actividades de Tempos Livres

**CAPE** – Comissão de Acompanhamento do Projecto Educativo

**CAM** – Centro de Apoio de Matemática

**CAFQ** – Centro de Apoio de Físico-Química

**CE** – Conselho Executivo

**CP** – Conselho Pedagógico

**CT** – Conselho de Turma

**DC** – Departamento Curricular

**DT** – Director(es) de Turma

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**EE** – Encarregados de Educação

**FC** – Formação Cívica

**GAA** – Gabinete de Apoio de Aluno

**ME** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OTL/OTE** – Projecto de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares

**PAA** – Plano Anual de Actividades

**PCA** – Projecto Curricular de Agrupamento

**PCE** – Presidente do Conselho Executivo

**PCT** – Projecto Curricular de Turma

**PEA** – Projecto Educativo do Agrupamento

**PEE** – Projecto Educativo de Escola

**RI** – Regulamento Interno

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária

**UE** – Unidades de Enumeração

## **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 os factores acima mencionados, foi necessário procurar uma temática que aliasse estes objectivos com o gosto pessoal do investigador. Assim, para concluir o Mestrado em Administração e Gestão Educacional, a escolha recaiu sobre o projecto *Escola a Tempo Inteiro*, 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, uma vez que o projecto acima referenciado se tornou um tema bastante pertinente e actual para as Comunidades Educativas e é um assunto que ainda não foi objecto de investigação, tornando o seu estudo ainda mais aliciante e motivador.

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

Segundo documentos<sup>1</sup> fornecidos pelo Ministério da Educação “*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 ME, houve necessidade de tomar medidas conducentes a uma melhoria do aproveitamento escolar dos alunos as quais estariam intimamente relacionadas com o

---

<sup>1</sup> Escola a Tempo Inteiro – 30 de Novembro de 2005 (www.min-edu.pt)

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 ME considera 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 ME 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/ou assistidas. Tendo em conta este facto e reconhecendo a legitimidade de qualquer funcionário poder faltar ao serviço, ao abrigo da lei em vigor, o ME 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 ME 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, ficariam sem ocupação. Este sistema de substituição poderá 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 fiquem 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 passou a constar dos seus horários semanais duas componentes: uma lectiva (número de horas para a leccionação das disciplinas) e outra não lectiva a realizar no estabelecimento de ensino (número de horas destinadas ao desempenho de cargos, apoios educativos, projectos, etc.). Assim, 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) – com uma componente lectiva e uma 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 que 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).

Considera-se importante estudar e analisar o projecto elaborado por uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos comparativamente com o elaborado numa Escola Secundária com 3º Ciclo, tentando identificar a existência ou não de pontos comuns na ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos dos dois estabelecimentos de ensino.

A observação de todos os factores já mencionados bem como diversificadas reflexões pessoais indiciam que este assunto é de grande importância para a Comunidade Educativa, o que levou o investigador a defini-lo como tema da sua investigação – Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) – A Percepção dos Actores Educativos.

Como objectivo principal deste estudo pretende-se analisar e estudar a participação e a percepção que os Actores Educativos das escolas Básica 2, 3 Amarela (nome fictício) e Secundária Cor-de Rosa (nome fictício) têm da Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares, da sua execução e da sua influência no clima de escola.

## 1. Problema da Investigação

Os **Despachos nº 16795/2005**, de 3 de Agosto e **17387/2005**, de 12 de Agosto e posteriormente a **Informação nº 183/JM/SEE/2005** de 13 de Dezembro<sup>2</sup> que estabeleceram a implementação da medida “*Escola a Tempo Inteiro*” alteraram a organização da vida escolar de um modo bastante significativo, pois os Conselhos Executivos das organizações escolares tiveram de estabelecer novos horários para o pessoal docente de modo a assegurar a ocupação plena dos alunos do ensino básico, em actividades educativas, durante a ausência imprevista do respectivo docente. Esta medida que, segundo o Governo, veio racionalizar e rentabilizar o trabalho das escolas de forma consentânea com o projecto educativo, pretende também reforçar o investimento na qualidade do serviço público da educação e o combate ao insucesso.

A medida acima referida foi introduzida no início do ano lectivo 2005/06 e veio *agitar as águas* em que se vinham mantendo as organizações escolares e 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, 2003a, p.78).

A ocupação plena das actividades educativas dos alunos foi alargada ao ensino secundário no ano lectivo 2006/2007, tornando cada vez mais pertinente e actual o estudo desta temática, do ponto de vista dos actores educativos, principalmente dos principais intervenientes neste processo – professores e alunos. Por isso, torna-se conveniente iniciar estudos sobre esta

---

<sup>2</sup> O despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto, estabelece a obrigatoriedade do alargamento dos horários dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico até às 17.30 horas.

O despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, estabelece a ocupação educativa dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico em todo o seu horário escolar.

A informação nº183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro, clarifica a atribuição da componente não lectiva de estabelecimento dos docentes da educação pré-escolar, dos 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino básico e secundário.

temática de modo a observar e analisar os efeitos que estas medidas têm provocado nas Comunidades Educativas e qual a sua contribuição para a qualidade do serviço público.

A concretização da OTL/OTE surge como uma situação inovadora que gera inevitavelmente conflitos inerentes aos diferentes interesses em jogo e diferentes relações de poder devido a estruturas bloqueadoras. Como refere Moscovici (1981):

*“... 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 sobrevivência da OTL/OTE e para a obtenção de consensos dinâmicos que proporcionem fins e objectivos partilhados.

Por outro lado, e de acordo com Brito (1994),

*“(...) gerir o conflito sem o gerar é a melhor atitude em cada uma e em todas as vertentes da gestão escolar, reconhecê-lo quando exista (mesmo que camuflado) e identificar-lhe a causa, é a melhor forma de lidar com o conflito e para a sua atenuação ou resolução definem-se as estratégias mais correntes: a estratégia do ganha e perde (uso da autoridade ...), a estratégia da negociação (não há vencedores nem vencidos ...), a estratégia da resolução do problema (abertura e empenhamento na solução (...))” (citado por Cabral, 2003, p. 25)*

O modelo organizacional subjacente a este trabalho será o modelo político, na sua dimensão micro (funcionamento interno) e servirá como referência teórica dominante, por permitir compreender a dinâmica existente no interior das organizações em estudo, no que concerne às atitudes e comportamentos dos diferentes actores. A análise política destas organizações é a mais adequada pois segundo Afonso (1993, p.43) *“A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder.”*

Segundo Hargreaves (1998, pp. 12-13):

*“O reconhecimento de que os docentes são aprendizes sociais desloca a nossa atenção, não apenas para a sua capacidade de mudar, mas também para os seus desejos de mudança (e, com efeito, de estabilidade)  
(...) Para a maior parte dos professores a questão central da mudança é a de saber se ela é de facto prática.”*

Esta investigação situar-se-á no trabalho desenvolvido pelas escolas em estudo, nomeadamente, na organização das actividades de ocupação de tempos lectivos/Escolares (OTL/OTE) e também nas percepções que os actores educativos, das referidas comunidades educativas têm das mesmas, no que concerne a benefícios e inconvenientes.

Este problema de investigação poderá traduzir-se na seguinte pergunta de partida: ***Qual a percepção que os actores educativos das Escolas B, 2, 3 Amarela (nome fictício) e Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício) têm do Projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE)?***

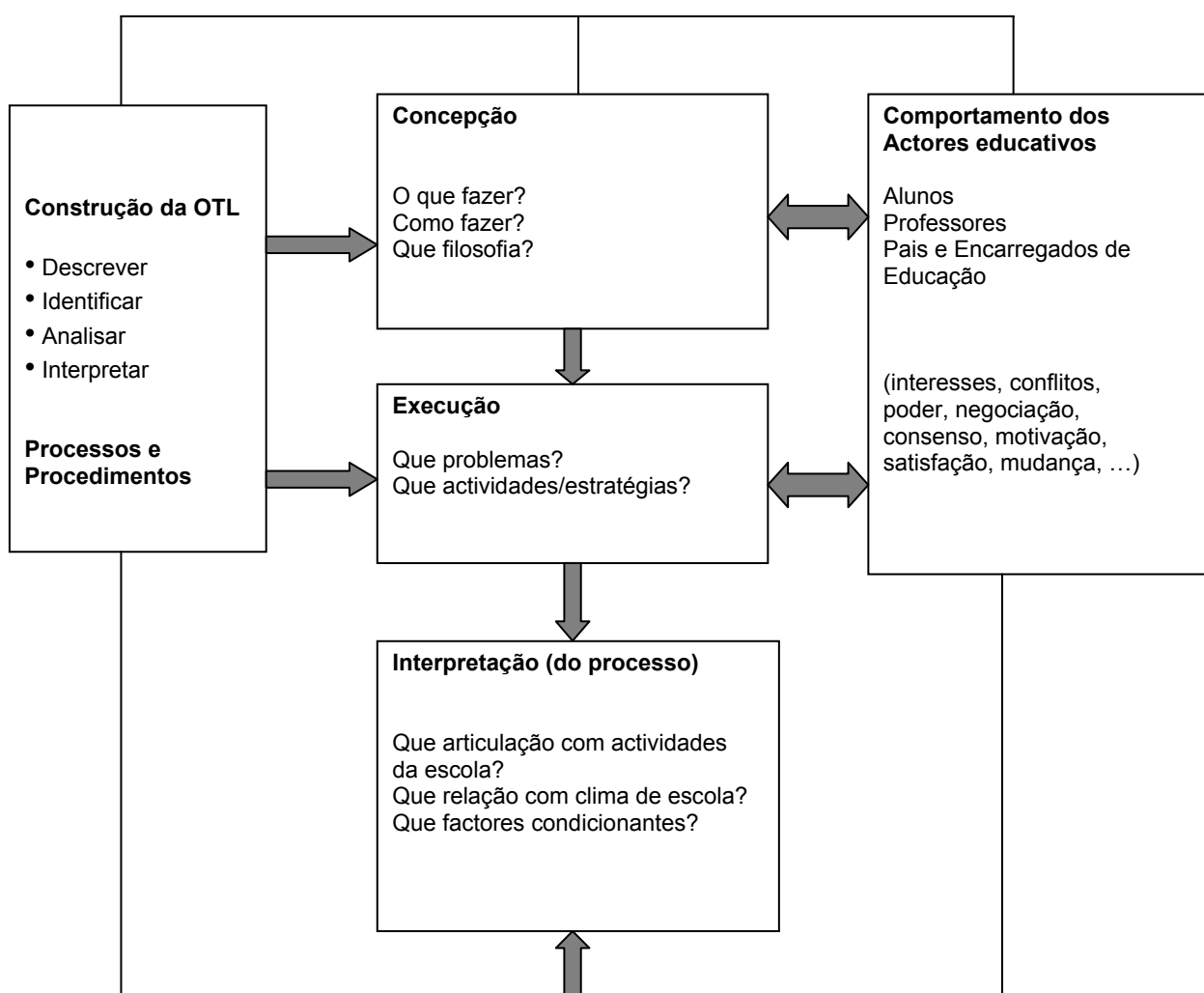
A pergunta de partida deste estudo permitiu estabelecer várias questões secundárias a este problema, tais como: *Quais os processos que levarão à concepção da OTL/OTE? Como se desenvolve o processo de execução da OTL/OTE? Em que medida o funcionamento da OTL/OTE influencia o Clima de Escola?* A partir destas questões foram então definidos vários objectivos que traçarão os caminhos desta investigação e que poderão ser formulados da seguinte maneira:

- descrever as percepções dos actores educativos na implementação da OTL/OTE;
- descrever o tipo de organização estabelecido nos planos de OTL/OTE;
- identificar e analisar o tipo de actividades realizadas na OTL/OTE;
- identificar o tipo e o grau de envolvimento dos actores escolares na OTL/OTE;
- verificar se existe uma estratégia global de escola que preside à concepção da OTL/OTE;
- investigar qual o contributo da OTL/OTE nos projectos educativos de escola (PEE);
- avaliar o grau de satisfação dos actores educativos;
- identificar factores que favorecem ou desfavorecem o modo como se desenvolve a OTL/OTE;
- identificar em que medida o clima existente nas actividades de OTL/OTE reflecte o clima de escola;
- contribuir para a avaliação das políticas educativas na OTL/OTE.

De referir ainda, que foram surgindo mais questões secundárias para dar corpo a este trabalho, tais como: *Quais os comportamentos dos actores educativos face à OTL/OTE? Quais as*

*estratégias utilizadas na OTL/OTE? Quais as consequências da implementação da OTL/OTE?*

O quadro teórico-metodológico deste estudo está organizado de modo a identificar os momentos de construção do plano de OTL/OTE (concepção, execução e interpretação do processo) e a relação que terá com os diferentes actores educativos. Assim, pretende-se descrever e compreender as diferentes fases de construção, os processos de participação dos actores educativos, as relações e acções estratégicas aplicadas.



**Figura 1** – Quadro teórico-metodológico para o estudo da OTL/OTE (adaptado de FONSECA, 1998)

O estudo desta problemática assenta numa perspectiva política da análise organizacional, mais concretamente, na sua vertente micropolítica, no que concerne aos interesses em jogo, aos

conflitos gerados, aos processos de negociação de consensos e às estratégias a adoptar e pretende também analisar alguns conceitos do sistema comportamental, tais como motivação, clima, atitudes e satisfação no trabalho.

## **2. Relevância do Estudo**

A escolha do tema em estudo prende-se com o facto de ser uma área de investigação, da qual ainda não existem estudos em Portugal, o que o torna mais aliciante para a *investigadora*. A inexistência de estudos sobre esta temática faz com que o trabalho de investigação seja mais interessante, no entanto, também poderá ser um entrave, uma vez que as triangulações de dados e de teorias serão mais difíceis de realizar.

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.

Esta escolha foi feita também em função dos problemas surgidos com a implementação destas medidas, na comunidade educativa onde a *investigadora* lecciona e por isso, tornou-se um assunto de extrema relevância, que seria pertinente estudar e analisar sob os diferentes pontos de vista dos actores educativos relativamente à problemática em estudo e às finalidades do Governo.

A razão da escolha das escolas Básica 2, 3 Amarela e Secundária Cor-de-rosa relaciona-se com o facto de serem escolas próximas da área geográfica onde a *investigadora* exerce as suas funções, facilitando a recolha da informação pretendida e, ao mesmo tempo, permitindo aprofundar a problemática em causa nessa área e contribuir para a implementação destas medidas quer ao nível do ensino básico quer secundário.

O tipo de actividades propostas por cada uma das escolas escolhidas foi objecto de análise comparativa de modo a verificar-se quais as perspectivas e objectivos de cada uma, tendo em conta as finalidades do Governo, no que concerne à implementação da OTL/OTE.

Para se poder dar sentido a tudo o que já foi referenciado, estudou-se cada uma das escolas quanto ao seu contexto e políticas educativas. De acordo com a abordagem política proposta para a análise das organizações escolares serão analisados os interesses e os conflitos gerados entre os actores educativos, as relações de poder, a concertação e a negociação na resolução desses conflitos e as atitudes tomadas pelos intervenientes na implementação da OTL/OTE. Para além destas questões serão analisadas a motivação e satisfação no trabalho dos diferentes actores educativos, o clima de escola antes e após a implementação deste projecto e o clima da OTL/OTE, bem como os objectivos, recursos, actividades/estratégias, inovações, dificuldades e/ou constrangimentos na implementação e execução deste projecto.

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.

### **3. Limitações do Estudo**

As limitações deste estudo prendem-se com as condicionantes como o curto espaço de tempo (um ano) disponível para a concretização desta investigação, o que exigiu à investigadora um grande controlo do tempo e da organização da problemática em estudo.

O tempo é um factor muito limitativo da investigação, uma vez que é muito difícil conciliar o horário profissional do investigador 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 (leccionação de duas disciplinas do ensino secundário e uma no ensino superior) que dificultam ainda mais esta tarefa.

Esta limitação profissional condicionou em parte a abordagem deste estudo e condicionou, por outro lado, a escolha das amostras de professores, alunos e pais/encarregados de educação, 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.

De salientar também que o horário de trabalho da investigadora condicionou a escolha das amostras, uma vez que estas não puderam ser tão numerosas e representativas como seria desejável.

Por falta de tempo também não foi possível a realização dos inquéritos por questionário a toda a população, como seria desejável, diminuindo a possibilidade de se fazerem as generalizações adequadas a esta problemática.

O número limitado de sujeitos a inquirir, assim como o número de escolas a investigar constituiu outro constrangimento, pois não permitiu, mais uma vez, generalizar os resultados obtidos, uma vez que apenas incidiu em duas escolas de uma determinada zona. Por este motivo, o objectivo principal deste estudo limitou-se a uma análise das medidas implementadas e da filosofia inerente adoptada por cada uma das organizações em análise.

A impossibilidade de utilizar nesta investigação vários métodos e/ou processos de recolha de informação, tais como: observação de reuniões, conversas informais, observação de actividades, etc., são também constrangimentos.

Por tudo o acima exposto refira-se que este trabalho de investigação não pretende fazer uma abordagem exhaustiva sobre as percepções que os actores educativos das Escolas Básica 2, 3 Amarela (nome fictício) e Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício) têm da implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE), mas uma abordagem de cariz predominantemente exploratório.

#### 4. Questões de Investigação

Para que seja possível responder ao problema acima mencionado e concretizar os objectivos propostos nesta investigação foram elaboradas as seguintes questões de investigação:

##### Quadro 1 – Enquadramento das Questões de Investigação

OBJECTIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO
1. Conhecer as razões políticas e educacionais que justificam a implementação da OTL	1. Quais as razões que justificam a implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos na escola?
2. Identificar processos de participação / liderança na implementação da OTL	2. Quais os órgãos (formais ou informais) que intervieram no processo? De que forma se processou essa intervenção? 3. Houve algum elemento ou grupo na liderança que se destacasse no processo de implementação da OTL? 4. Qual o papel do PCE neste processo? 5. Quem estabeleceu a articulação entre a identificação dos objectivos / a selecção das actividades / a distribuição dos tempos lectivos/horários e recursos? De que forma?
3. Identificar dificuldades /obstáculos na implementação da OTL	6. Quais as dificuldades sentidas pelos actores educativos na implementação desta medida? De que natureza se revestem essas dificuldades?
4. Identificar os objectivos e as metas do projecto	7. Quais os objectivos definidos pela Escola para a implementação do projecto? 8. Na organização do projecto quais as características da escola que foram tidas em conta? 9. Foram estabelecidas metas a médio e longo prazo?
5. Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas	10. Que actividades e estratégias são desenvolvidas no projecto? 10a. Quais as actividades e estratégias que são desenvolvidas no projecto da OTL/OTE? (E.E.) 10b. Quando um professor falta, que tipo de actividades são desenvolvidas nesse horário? ( <b>alunos</b> ) 10c. Quando há aula de substituição, que tipo de actividades são desenvolvidas? ( <b>alunos</b> ) 10d. As actividades realizadas nas aulas de substituição são diferentes das desenvolvidas nas aulas? 11. Que aspectos inovadores são utilizados na OTL/OTE? 12. As actividades realizadas na OTL/OTE foram ou são consideradas na avaliação dos alunos?
6. Identificar os actores educativos e a sua forma de participação	13. Qual o grau de adesão/participação dos actores educativos? 13a. Qual o grau de adesão/participação dos alunos nas actividades desenvolvidas? E dos professores? ( <b>alunos</b> ) 14. Que estratégias são ou foram desenvolvidas para envolver os actores educativos? 15. Houve ou há conflitos? Se sim, como são resolvidos?

(Continua)

(Continuação)

7. Identificar a lógica estrutural (fidelidade / adaptação) da OTL	16. Para a organização do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos foi seguido o modelo prescrito pela legislação ou a escola adoptou outro? 17. Foi tida em consideração a autonomia da escola?
8. Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE	18. Qual a relação entre o projecto OTL e o PEE?
10. Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL reflectem o clima de escola	19. Existe convergência ou divergência de perspectivas e objectivos dos professores, alunos, pais/encarregados de educação relativamente à OTL? 20. Como se caracteriza o clima da escola, tendo em consideração a cooperação entre os professores, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, a motivação e a satisfação no trabalho? 21. O clima existente na escola é propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL? 22. O clima existente durante as actividades da OTL é idêntico ou diferente do clima geral da escola? 23. Se é diferente, quais as diferenças?
11. Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos	24. As actividades da OTL trazem vantagens reais para os alunos? 25. A aprendizagem dos alunos beneficiou com esta medida? Como? 26. Se não, como poderão estas medidas beneficiar a aprendizagem dos alunos?
12. Identificar o grau de satisfação dos actores educativos	27. Como foi aceite esta medida pelos actores educativos? 28. Como reagiram os actores educativos?
13. Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL	29. Quais os aspectos positivos a destacar na implementação da OTL/OTE? E os negativos? 30. As actividades preconizadas no projecto são consideradas as mais adequadas? 31. Segundo os actores educativos, o que deveria ser transformado neste projecto? 32. Após a implementação desta medida, quais as características do clima de escola?

A partir destas questões de investigação foram elaborados os guiões de entrevista exploratória (semi-estruturada) aos presidentes do Conselho Executivo, aos grupos de alunos do 8º e 9º ano de escolaridade e aos presidentes das Associações de Pais/Encarregados de Educação das duas escolas em estudo.

Após a realização das entrevistas exploratórias aos três grupos anteriormente definidos e à análise de conteúdo destas entrevistas, elaboraram-se os guiões das entrevistas semi-estruturadas aos presidentes da Assembleia de Escola (AE), professores, alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade e pais e/ou encarregados de educação de alunos de 8º e 9º anos de escolaridade das escolas em estudo.

As questões assinaladas com os termos “E.E.” e “Alunos” foram redigidas de forma diferente e aplicadas apenas a estes grupos de sujeitos por se considerar que eram mais fáceis de

entender. Deste modo, os guiões de entrevista aplicados aos grupos de participantes (professores, alunos e encarregados de educação) são ligeiramente diferentes uns dos outros, uma vez que nem todos os sujeitos poderiam ter condições para responder a algumas questões.

O trabalho aqui apresentado será constituído por duas partes. A primeira parte (A) será dividida em três capítulos que pretendem efectuar uma contextualização teórica do assunto proposto, especificando-se alguns assuntos e/ou conceitos que estarão intimamente relacionados com o tema proposto e que servirão de fio condutor da investigação.

Capítulo I – A Escola como Organização – aprofunda-se o estudo do modelo político das organizações na sua dimensão micro (funcionamento interno), permitindo a compreensão das dinâmicas existentes no interior das organizações em estudo, no que diz respeito às atitudes e comportamentos dos diferentes actores educativos assim como aos interesses em jogo, aos conflitos gerados na implementação destas medidas, aos processos de negociação de consensos e às estratégias a adoptar.

Abordar-se-á o clima de escola e as suas tipologias, com o intuito de enriquecer o estudo aqui apresentado e sustentar algumas das conclusões do trabalho que relacionam o clima de escola com a implementação do projecto de ocupação de tempos escolares ou lectivos e as percepções dos actores educativos relativamente às questões derivadas desta problemática. Estudar-se-á a Qualidade do Ensino e Eficácia da Escola de modo a tentar estabelecer alguma relação entre a implementação do projecto Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares e a qualidade e eficácia das escolas e conseqüentemente da educação.

Capítulo II – Projecto Educativo de Escola – analisa-se a legislação relativa à elaboração dos projectos educativos de escola e os projectos educativos das duas escolas em estudo, no sentido de tentar estabelecer relações entre estes e os projectos de ocupação dos tempos escolares/lectivos das duas escolas referidas.

Capítulo III – Projecto “*Escola a Tempo Inteiro*” – procede-se ao estudo dos projectos das duas escolas em estudo, assim como uma análise retrospectiva de carácter historiográfico sobre os projectos de ocupação de tempos lectivos/escolares desenvolvidos em Portugal ao

longo dos anos. Esta análise reflexiva permitirá contextualizar a problemática em estudo e contribuirá para uma melhor compreensão da situação actual.

A segunda parte (B) deste relatório de investigação será constituída por quatro capítulos. Esta organização do trabalho permitirá mostrar a trajectória utilizada neste estudo de caso múltiplo realizado numa Escola Secundária com 3º Ciclo e numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Sintra.

Capítulo IV – Abordagem Metodológica – descreve-se a metodologia de trabalho seguida durante o trabalho de campo, dando-se ênfase à indicação do plano de investigação, às técnicas de investigação, aos instrumentos de pesquisa, aos aspectos éticos a ter em conta numa investigação, ao processo de amostragem, às actividades a desenvolver no decorrer deste estudo investigativo e à validade do estudo efectuado.

Capítulo V – As Escolas em Estudo – são apresentados dados relevantes sobre as escolas em estudo, de forma a caracterizá-las quanto aos seus recursos físicos e materiais, e quanto aos seus recursos humanos (professores, alunos, auxiliares de acção educativa, funcionários administrativos e encarregados de educação).

Capítulo VI – Recolha e Análise de Dados – faz-se referência à metodologia de recolha de informação, à identificação e caracterização do contexto de recolha de informação dos sujeitos, e aos critérios e estratégias de selecção. Serão ainda apresentadas as técnicas de recolha de informação utilizadas na investigação que se pretende realizar e um esboço de um guião de entrevista, onde se realçam os objectivos e as questões a colocar aos entrevistados.

A recolha de dados foi feita através de análise documental (leitura de actas de Conselho Executivo (CE), Conselho Pedagógico (CP), Departamentos Curriculares (DC) e/ou Áreas Disciplinares (AD) e documentos produzidos para implementação do projecto); de entrevistas exploratórias (semi-estruturadas) aos Presidentes dos Conselhos Executivos (PCE), grupos de alunos do 8º e 9º ano de escolaridade e Presidentes das Associações de Pais/Encarregados de Educação e entrevistas (semi-estruturadas) aos diferentes actores educativos (Professores, Alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade e Encarregados de Educação de alunos dos 8º e 9º

anos de escolaridade) das duas Comunidades Educativas em estudo, por se considerarem os principais interessados na implementação desta medida.

Por último, será explicitada uma referência ao modo como foi realizada a validade interna e externa dos dados recolhidos.

Capítulo VII - Discussão dos Resultados – procede-se à discussão dos resultados obtidos através das transcrições das várias entrevistas realizadas e da respectiva análise de conteúdo, fazendo um paralelismo à luz da legislação e das propostas do Governo para os projectos de ocupação dos tempos escolares/lectivos dos alunos.

Conclusões, Recomendações e Sugestões para Novas Investigações – serão retiradas as conclusões e inferências possíveis, tendo em conta que não será exequível fazer grandes generalizações, dadas as características desta investigação (abordagem exploratória, descritiva de nível I) e uma vez que esta será uma das primeiras abordagens a esta temática. Relaciona-se também os resultados obtidos com o enquadramento teórico apresentado e, para além disto, apresentam-se sugestões para futuros trabalhos de investigação.

Na última parte deste relatório de investigação incluem-se as referências bibliográficas, *sites* e Diários da República consultados e em anexo figuram os instrumentos de trabalho utilizados nesta investigação.

**PARTE A**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I**

### **A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO**

## **A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO**

O estudo das organizações escolares assentará, numa perspectiva política da análise organizacional, na sua vertente micropolítica. 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 que interfere nas decisões escolares. Estas decisões, têm como base a capacidade de poder e influência dos diferentes indivíduos e/ou grupos e obtêm-se a partir de processos de negociação.

Este capítulo foi dividido em quatro subcapítulos: um – Modelo Político das Organizações, dois – Clima de Escola, três – Qualidade da Educação e Eficácia da Escola e quatro – Percepção dos Actores Educativos.

No primeiro subcapítulo analisar-se-ão as organizações do ponto de vista da sua contextualização e política educativa e os conceitos subjacentes à implementação da medida “Escola a tempo inteiro”, mais concretamente, na implementação do projecto de Ocupação de Tempos Lectivos/ Escolares (OTL/OTE). Deste modo, serão abordados conceitos tais como: interesses, conflito, negociação, estratégia, gestão estratégica, planeamento estratégico e tomada de decisão.

No subcapítulo dois desenvolver-se-ão os conceitos motivação, atitudes e satisfação no trabalho de modo a relacioná-los com o clima de escola. A interacção e a participação dos indivíduos na organização escolar e o modo como influenciam o clima de escola, serão objecto de análise, uma vez que estes desenvolvem sentimentos de pertença relativamente a este espaço.

No terceiro reflectir-se-á sobre as possibilidades de melhorar a eficácia das escolas e do ensino assim como os seus contributos para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que os despachos que implementaram o projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos têm por

objectivo 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.

Para finalizar este capítulo far-se-á uma descrição aprofundada do conceito percepção, pois a problemática em estudo dependerá das percepções dos actores educativos destas duas organizações.

## **1 – MODELO POLÍTICO DAS ORGANIZAÇÕES**

Os modelos políticos<sup>3</sup> das organizações desenvolveram-se nos anos setenta, a partir das alterações sofridas pelas organizações que se baseavam em conceitos dos modelos clássicos da teoria da organização administrativa, nomeadamente a racionalidade e a previsibilidade organizacional.

Segundo Hoyle (cit. por Costa, 2003a, p.76), existem três grupos de investigadores dos modelos políticos das organizações, liderados por March, Crozier e Bacharach que foram fundamentais para a construção desta análise organizacional. Estes investigadores desenvolveram várias linhas de investigação que basicamente recusaram a concepção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão heterogénea da realidade organizacional e para o caos.

March (1974) em parceria com Simon (1974) realizou vários estudos sobre os conflitos e os limites da racionalidade nas organizações e com a colaboração de investigadores, como Cohen e Olsen (1974), estudou também os processos de decisão organizacional. Esses estudos levaram-no a recusar a homogeneidade e racionalidade das organizações clássicas e a definir os processos de funcionamento e de comportamento organizacionais, como ambíguos e incertos, de acordo com o modelo do *caixote de lixo* (*garbage can*).

---

<sup>3</sup>A perspectiva política da análise organizacional pode ser equacionada em duas vertentes: primeira - micropolítica, centrada mais no funcionamento interno das organizações. Esta vertente entende a organização como uma arena política onde confluem interesses distintos, negociações e onde os processos e as finalidades organizacionais são instáveis e conflitantes; segunda – micropolítica, centrada na análise do papel político e ideológico que as organizações desempenham no contexto sócio-cultural.

Segundo Crozier (1963), os actores organizacionais para atingirem os seus objectivos, adoptam estratégias próprias, processos de influência e de poder autónomos, bem como dinâmicas de jogo, que são características fundamentais para o desenvolvimento colectivo e para a dinâmica da organização.

Bacharach (1988) desenvolveu conceitos teóricos para o modelo político e criticou fortemente aqueles que não davam importância à natureza política das organizações, principalmente os apoiantes da análise estruturalista que tinha por base o modelo burocrático de Weber<sup>4</sup>.

A metáfora política passou a ter uma grande importância na análise organizacional, quando se reconheceu a sua utilidade construtiva na criação da ordem social. As metas, os objectivos, a estrutura, a tecnologia, o desenho organizacional, o estilo de liderança e outros aspectos do funcionamento organizacional possuem uma dimensão política e permitem estabelecer relações entre política e organização.

Uma das vantagens desta metáfora é a destruição do mito da racionalidade organizacional de modo a ajudar a compreender a organização e a ultrapassar a visão das organizações como sistemas integrados. Outra vantagem é o facto de reconhecer que na organização existem conflitos e tensões entre os interesses de cada um e da própria organização e que esta diferença de interesses leva ao desenvolvimento da actividade política, fazendo com que se desenvolva o poder “*de uns sobre os outros*”. No entanto, esta tensão não é negativa, pois poderá ser encarada como uma motivação para o desenvolvimento da organização.

---

<sup>4</sup> O modelo burocrático de Weber (1864-1920) foi caracterizado como o melhor modelo de organização por ser racional, imparcial e objectivo evitando a influência das emoções humanas no processo de tomada de decisão. Segundo Costa (2003, p.39), os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola são: “*centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania); actuação rotineira (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; concepção burocrática da função docente.*”

Uma das limitações desta metáfora prende-se com o facto dos elementos da organização passarem a ver actividade política e motivações escondidas em todos os actos dos outros, o que levará ao enfraquecimento da organização, uma vez que os interesses divergentes não contribuirão para o bem comum, mas para servir de “*arma*” para defender os interesses de cada um. Outra limitação tem a ver com o facto de haver sobrevalorização do poder e aumento de importância de cada indivíduo na organização e desvalorização das dinâmicas da organização.

### **1.1. A Escola como Arena Política**

As organizações escolares são, no entender de Hoyle (1986), locais onde a actividade micropolítica está mais evidenciada, devido ao facto das diversas áreas de actividade das escolas estarem fracamente articuladas e à existência de competição e conflito na tomada de decisões. A legitimidade formal dos decisores entra geralmente em colisão com as formas democráticas e profissionais do modo de funcionamento das escolas.

Segundo Peter Gronn (1986, pp. 45-46), os quatro factores que justificam a caracterização da escola como uma arena política são:

- “- escassez de recursos: os diferentes grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos (por recursos entende o autor não só as instalações, o equipamento, o pessoal, ou o dinheiro mas, também, outros de tipo mais qualitativo como, por exemplo, o capital cultural e o «know-how»);*
- diversidade ideológica: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar e dos objectivos pedagógicos diferem de actor para actor e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;*
- conflitualidade de interesses: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros;*
- diferenças de personalidade: o ser humano vai, desde o seu nascimento, formando (em interacção com o meio) uma personalidade própria que o identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos caracteriológicos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito.”* (cit. por Costa, 2003a, p. 80).

No entanto, González (1994, p. 54) afirma que para se compreender a vida organizacional da escola é necessário ter em conta que:

*“A concepção da organização como uma coligação de indivíduos com interesses distintos constitui um ponto de partida importante para compreender esta perspectiva. Rompe-se, neste caso, com a ideia da organização como uma estrutura racional e estável, para realçar o facto de que as escolas nem sempre perseguem metas explícitas, mas múltiplos fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicadas em contínuas lutas sobre os meios e os fins. Sublinhe-se que, não obstante as escolas possuírem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que deverão constituir o foco de atenção face a uma melhor compreensão.”*

Os investigadores da especialidade (Bacharach, 1988, Ball, 1989, Bush, 1986, Hoyle, 1986) consideram que a caracterização das organizações escolares com base na imagem micropolítica deve ter em conta os seguintes conceitos chave: interesses, conflito, poder e negociação. Há também outros conceitos, tais como: ambiguidade e instabilidade dos objectivos, tomada de decisões, distribuição de recursos, coligação, estratégia, influências e pressões externas, que poderão ser úteis para caracterizar a escola como uma arena política e alguns deles serão objecto de análise no decorrer deste trabalho.

Do ponto de vista dos sistemas políticos, serão destacados os conceitos de **interesses, conflitos, poder, negociação, estratégia, gestão estratégica, planeamento estratégico e tomada de decisão**. Estes conceitos serão abordados neste estudo, apenas no sentido da problemática e consequentemente como factores derivados da implementação da ocupação dos tempos lectivos dos alunos e não lectivos dos professores.

A metáfora micropolítica das organizações dá maior ênfase aos indivíduos do que à colectividade ou instituição. Os indivíduos, nesta concepção organizacional, não são considerados, nem sujeitos passivos, nem mecânicos e têm **interesses** pessoais, políticos e profissionais que tendem a realizá-los nas organizações.

Segundo Bacharach (1988), os indivíduos tendem a fazer coligações para, em conjunto poderem atingir esses mesmos objectivos. Estes grupos que existem nas escolas (por exemplo: Departamentos, Grupos Disciplinares, Directores de Turma, etc.) podem estar formalmente constituídos ou actuar de uma forma menos transparente e influenciar grandemente a tomada de decisões por parte dos órgãos decisores.

Mas numa perspectiva micropolítica das organizações, a diversidade de interesses dos indivíduos pertencentes à organização levam a que durante a tomada de decisões surjam situações de **conflito**. Os conflitos que surgem no interior das organizações não são maléficos ao seu desenvolvimento, mas fazem parte das suas dinâmicas próprias e devem ser considerados como inevitáveis e naturais. Por isso, estas situações de conflito não devem ser consideradas como um problema a evitar, mas como situações que levam a um desenvolvimento bastante positivo das organizações e conseqüentemente a uma progressiva mudança.

Segundo Morgan (1996), as organizações podem enquadrar-se numa visão unitária ou pluralista do conflito e do poder. A visão unitária parte do pressuposto, de que existem objectivos comuns entre os membros da organização e esta existe para realizar esses objectivos de uma forma integrada. Neste tipo de visão, o papel do gestor é a promoção da coesão entre os membros, para que possam actuar como equipa na concretização dos objectivos formais. O conflito é visto como um fenómeno indesejável, mas temporário, que pode ser eliminado por meio de uma boa gestão e é geralmente atribuído à acção de indivíduos que querem prejudicar o funcionamento da organização. A visão pluralista do conflito considera que as organizações são coligações de interesses, de indivíduos e de grupos. Estes elementos possuem objectivos próprios que tentam satisfazer a partir da organização. Nestes casos, o papel do gestor será coordenar e equilibrar os interesses de cada um, dentro dos limites impostos pelos objectivos formais. Este modo de pensar as organizações é, oposto à da metáfora mecanicista e orgânica, uma vez que vêem as organizações como um todo, onde os interesses individuais e sociais se identificam.

Brown (1983) considera que o conflito tem funções que resultam em vantagens para as organizações tais como:

- “- dinamizar a organização, mantendo as pessoas atentas e evitando a conformidade e a apatia;*
- estimular a auto avaliação, para que as sugestões apresentadas resistam aos argumentos da oposição;*
- estimular a adaptação, pondo em causa as percepções do meio e práticas organizacionais impostas pelo topo;*
- estimular a inovação, na procura de novas soluções que dêem poder aos seus detentores;*
- melhorar a qualidade da tomada de decisão, através da oposição construtiva;*

- servir como válvula de escape das tensões, ajudando a manter a estabilidade.” (cit. por Chambel e Curral, 1995, p. 196).

Brown (1983) sugere que os órgãos decisores da organização podem gerir o conflito aumentando ou diminuindo o seu nível de modo a que este possa ser usado para melhorar o desempenho da própria organização. A gestão do nível de conflito pode ser feita por meio de alterações nas atitudes e nos comportamentos dos membros da organização ou na sua estrutura:

*“Ao nível das atitudes, o gestor pode mudar as percepções através da gestão da cultura; salientar as diferenças ou semelhanças entre grupos; redefinir interesses, introduzindo objectivos de nível superior aos dos elementos em conflito; introduzir novos padrões de cooperação ou de competição e modificar sentimentos, estereótipos e processos de percepção da realidade.*

*Ao nível dos comportamentos, o gestor pode manipular padrões de recompensa e de punição; treinar os indivíduos para reconhecer e lidar com o conflito, ensinando capacidades de negociação, de cooperação e de trabalho em equipa e introduzir um moderado.*

*Ao nível da estrutura, o gestor pode redefinir papéis, funções e interdependências; criar regras para resolução ou mediação de conflitos; criar novos mecanismos de coordenação e de interface; estabelecer grupos de consulta, para antecipar o conflito e estabelecer grupos de participação, para formalizar o conflito.” (cit. por Chambel e Curral, 1995, p. 197).*

Segundo Costa (2003a, p.83), nesta concepção organizacional o **poder** assume um lugar central:

*“Os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes. De um modo geral, poder-se-á dizer que nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam um maior peso organizacional.”*

Na perspectiva micropolítica das organizações são considerados pelos especialistas (Bacharach, 1988, Hoyle, 1986) dois tipos de poder: **poder de autoridade e de influência**. A autoridade está relacionada com o poder formal e situa-se na estrutura hierárquica da organização enquanto a influência se relaciona com o poder informal e tem por base o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos. Nas organizações escolares verifica-se que os responsáveis pelos estabelecimentos podem exercer vários tipos de poder (de *posição oficial*, de *especialista*, *pessoal*, de *controlo de recompensas*, e *coercivo*) bem como os professores (*físico*, *remunerativo*, *pessoal*, *cognoscitivo*, *normativo* e *autoritativo*).

*“As decisões na arena política não surgem, nem na sequência de um processo racional, nem de acordo com os objectivos formalmente definidos para a organização (imagem empresarial e burocrática), nem, mesmo, a partir do desenvolvimento de situações consensuais tendo em conta a partilha de objectivos comuns (imagem democrática), mas resultam de complexos processos de negociação e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários sub-grupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência.”* (Hughes, 1986, p. 29; cit. por Costa, 2003a, p. 84).

A **negociação** é por isso um processo importante no funcionamento de uma organização, pois os diversos grupos dispõem de bens de troca, que utilizarão para que os seus objectivos sejam concretizados. Nas organizações escolares esses bens de troca entre professores e directores/gestores poderão ser, por parte dos directores/gestores, de: distribuição de recursos materiais, aumento da auto-estima, autonomia e aplicação flexível de regras e por parte dos professores: estima ao director, apoio aos seus objectivos, opinião sobre a sua liderança, conformidade com as regras e a reputação da escola.

*“Um dos casos típicos de conflitualidade (e por consequência, também de negociação e de troca de bens) nas organizações escolares (designadamente na confrontação entre os responsáveis hierárquicos e a classe docente) é o que tem a ver com a implementação de reformas educativas e com a introdução de inovações pedagógicas.”* (Costa, 2003a, p. 85).

De acordo com Busher (1990), a negociação surge como um elemento fundamental neste processo:

*“A inovação ocorre nas escolas, não exactamente através do estabelecimento de estruturas e da aplicação da autoridade, nem mesmo através da utilização unidireccional de várias fontes e bases de poder pelos seus promotores, mas através de um processo de negociação entre as pessoas. Estas negociações podem ser compreendidas em termos de regateio e troca [...]”* (cit. por Costa, 2003a, p. 85).

A negociação é uma forma de resolução de conflitos que decorre de duas lógicas: a da **soma nula** (crença de que os ganhos obtidos por uma das partes em conflito corresponderão a perdas para a outra parte e vice-versa) e a da **soma positiva** (crença de que é possível que uma das partes em conflito obtenha benefícios sem que tal signifique perdas para a outra parte). Os processos de negociação e respectivos resultados dependem das orientações tomadas por cada um dos negociadores face a estas lógicas e da capacidade que cada um tem para influenciar as acções da outra parte. A capacidade de influenciar pode assumir diversas formas tais como: autoridade, maior preparação, mais

recursos financeiros, maior disponibilidade de tempo, maior legitimidade no objecto da contenda, grau de determinação e persistência do negociador, maior experiência em negociar, maior conhecimento das sanções em caso de falha da negociação, etc.

Quanto à **estratégia** Chandler (1962, cit. por Bilhim, 2005, pp. 299-300) realçou a importância das escolhas estratégicas em algumas empresas como a Sears Roebuck e a General Motors. Desse estudo concluiu que as mudanças organizacionais originam mutações nas estruturas e que uma nova estratégia implica sempre uma mudança ou renovação para que a organização continue a funcionar eficazmente. A adopção de estratégias diferentes conduz a estruturas diferentes.

Segundo John Child (1970, cit. por Bilhim, 2005, pp. 300-301), os gestores escolhem as estruturas da organização da mesma maneira que escolhem os seus quadros. Assim, a política interna das organizações é determinante nas formas estruturais, na manipulação das características do meio envolvente e na escolha dos padrões de desempenho. Factores ambientais tais como, concorrentes, sindicatos e governo fazem parte das restrições à estrutura das organizações, mas não colidem com as mesmas.

Os seus argumentos podem ser resumidos em quatro pontos fundamentais:

- 1º Quem toma as decisões tem mais autonomia do que a inferida por aqueles que defendem o domínio das forças ambientais, tecnológicas e outras.*
- 2º A eficácia organizacional deve ser construída como algo contínuo e não pontual.*
- 3º As organizações ocasionais têm o poder de manipular e controlar o seu ambiente.*
- 4º As percepções e avaliações de acontecimentos são uma ligação importante entre os ambientes e as acções.”*

A **gestão estratégica** envolve o conjunto de decisões de gestão e acções que determinam o futuro de uma organização, contemplando ainda a análise do ambiente, a formulação e a implantação da estratégia, a sua avaliação e controlo. De acordo com Bilhim (2005, p. 311), *a gestão estratégica implica a tomada de decisão sobre o que a organização deverá fazer para passar do estágio actual ao desejável estágio futuro, e a garantia de que todas as acções necessárias serão implementadas com sucesso, com vista a atingir tal meta.”*

Segundo Estêvão (1998, p. 14),

- A gestão estratégica apresenta um conjunto de características que a distinguem de outros processos (como o de planeamento estratégico) dos quais se destacam:*
- orquestração de todos os recursos da organização para a obtenção de vantagens competitivas;*

- *consiste numa série de etapas repetidas de modo cíclico, exigindo um reajustamento contínuo;*
- *propicia um enquadramento que orienta a condução de outras fases da gestão (tais como: orçamentação, avaliação de recursos, elaboração de programas, etc.);*
- *valoriza a flexibilidade e a criatividade, mantendo uma articulação interna mais débil de todos os componentes e processos organizacionais;*
- *difícil de realizar, dado exigir que a organização, em vez de aguardar o desenrolar dos acontecimentos ou das crises, corra o risco de escolher alternativas;*
- *ambiciona construir o futuro da organização, trabalhando numa perspectiva de longo prazo.*

Os objectivos da gestão estratégica serão fornecer uma direcção estratégica, reorientar os recursos materiais e humanos, estabelecer padrões de excelência, definir valores comuns, lidar com incerteza, dar uma base objectiva ao controlo e à avaliação, tendo por pressupostos a visão da organização, a cultura, a liderança e o controlo gerencial. A gestão estratégica relaciona-se com outros factores, tais como: planeamento estratégico, necessidades de recursos, estrutura e processos organizacionais e controlo estratégico.

Apesar do modelo de gestão estratégica se deparar com algumas dificuldades para se impor nas organizações públicas e em particular, nas organizações escolares, pensa-se que poderá ser importante a sua utilização para que as escolas não fiquem reféns das políticas educativas nacionais. Este facto implicará uma autonomia de actuação proactiva por parte dos gestores e restante comunidade educativa, podendo ser um desafio à construção de organizações escolares com identidades diferenciadas.

A partir do quadro das fases da gestão estratégica: ambição estratégica, fins, objectivos, diagnóstico, opções estratégicas, decisão estratégica, implantação organizacional e comportamental e controlo, é possível afirmar que esta gestão nas escolas implicará responsabilidades e tarefas que obriguem a que:

- se defina a ambição e a missão da escola (definição do sector ou aspecto da escola em que todos devem investir);
- se discriminem os valores, as crenças, as atitudes que dêem um cunho próprio ao modo como as coisas são feitas;
- se estabeleçam e coordenem políticas;
- se definam fins e os objectivos de modo a tornar mais objectiva a ambição da escola;

- se diagnostiquem possíveis áreas em que a escola pode adquirir vantagens competitivas face às outras escolas;
- se identifiquem os destinatários, os parceiros e os supervisores, assim como as suas necessidades;
- se detectem os pontos de fertilidade inovadora da escola e se estabeleçam os factores críticos de sucesso;
- se analisem rumos estratégicos possíveis de crescimento, no sentido de ser escolhida a direcção estratégica considerada mais viável e enriquecedora para todos os actores;
- se desenvolva a estratégia seleccionada, mobilizando-se conceitos, ideias e planos para realizar com êxito os objectivos;
- se reelabore a estrutura organizacional para facilitar a consecução das actividades segundo a ambição, a filosofia, a estratégia e as políticas;
- se considerem outras variáveis da organização interna (como as subculturas, estilos de gestão, as pessoas);
- se forneçam recursos (humanos, materiais e financeiros) suficientes;
- se envolvam todos os actores de modo a que a construção do futuro não seja propriedade só de alguns (...);

O **planeamento estratégico** é o processo que fixa as grandes orientações e que permite às organizações modificar, melhorar ou fortalecer a sua posição face à concorrência. É por isso, uma ferramenta de gestão que especifica a forma e os “*timings*” de execução. *O planeamento estratégico envolve a organização no seu todo em virtude de especificar a relação da organização com a sua envolvente geral e específica quanto à missão, objectivos, estratégias e plano de gestão da carteira de negócios/actividades. A sua importância tem crescido na razão directa do aumento da incerteza da envolvente e da procura de respostas baseadas na racionalidade técnica (meios/resultados) que a envolvente pós-moderna apresenta*” (Bilhim, 2005, p. 311).

A nível empresarial cada planeamento estratégico deverá ser definido a dois níveis: pela empresa mãe – planeamento estratégico empresarial e por cada unidade de negócio – planeamento estratégico das unidades de negócio.

O planeamento estratégico empresarial deverá contemplar as quatro fases seguintes: 1ª definição da missão empresarial; 2ª identificação das unidades de negócios estratégicas; 3ª análise do *portfolio* e da estratégia empresarial e 4ª novo plano de negócios empresarial.

A partir do planeamento estratégico definido pela empresa mãe, cada unidade de negócio deverá estabelecer o seu próprio planeamento estratégico, que será compreendido pelas seguintes fases: 1ª definição da missão do negócio; 2ª análise da envolvente externa e interna; 3ª definição de objectivos; 4ª formulação da estratégia; 5ª implementação; 6ª controlo.

A teoria clássica da decisão defende que a **tomada de decisão** resulta de um processo racional, através do qual os decisores escolhem a melhor alternativa para que sejam atingidos os objectivos pretendidos. De acordo com esta teoria, os decisores a partir do conhecimento dos objectivos, analisam as informações, identificam e avaliam as alternativas de acção e escolhem a melhor opção. Para Drucker (1986) este processo desenvolve-se ao longo das seguintes etapas:

- 1ª – Definição dos objectivos;
- 2ª – Identificação das alternativas;
- 3ª – Avaliação das alternativas;
- 4ª – Decisão;
- 5ª – Implementação da decisão
- 6ª – Avaliação e controlo.

Neste processo, o decisor deverá analisar todas as alternativas possíveis e escolher, de uma forma racional a opção que permita maximizar a acção face aos objectivos desejados. No entanto, esta teoria baseia-se num conjunto de pressupostos que são difíceis de existir na prática, tais como: “*objectivos claros e bem definidos; as alternativas devem ser todas consideradas; resultados possíveis são tidos em conta; decisores racionais e maximizadores e a informação disponível é completa e gratuita.*” (Harrison, 1987, cit. por Bilhim, 2005, p. 306).

Os processos de tomada de decisão podem ser abordados segundo três níveis de análise: nível individual, nível grupal e nível organizacional, apresentando características específicas consoante as teorias e os modelos a partir dos quais se estudam.

Segundo Lunenburg (1991, cit. por Fonseca, 1998, p. 38), o processo de tomada de decisões, na administração educacional, tem um papel muito importante na participação, liderança, comunicação e mudança organizacional, pois está presente em todas as funções administrativas. Os actores, nas organizações escolares, desenvolvem actividades como planificação, coordenação, orientação e execução que influenciam de modos diferentes a organização e levam a que sejam utilizados processos de tomada de decisões.

Para Koopman e Pool (citados por Ferreira, 2001, pp. 418-419) os modelos básicos de tomada de decisão nas organizações são: modelo neo-racional, modelo burocrático, modelo político ou de arena e modelo de fim aberto.

O **modelo político** ou de **arena** é frequentemente utilizado onde o poder de decisão se encontra fracamente centralizado, uma vez que se distribui por grupos de interesses e é caracterizado por uma diversidade e contradição entre os objectivos dos diferentes actores organizacionais.

A tomada de decisão resulta do combate entre os actores educativos ou entre grupos, pelo controlo das variáveis críticas para a redução da incerteza da organização. Sendo um processo de natureza política, a negociação e outras formas de resolução de conflitos estão inseridas no processo de tomada de decisão. Este modelo está associado a organizações compostas por unidades relativamente independentes e diferenciadas, que competem, na maioria dos casos, por recursos escassos onde o processo de tomada de decisão exige coordenação com vista à obtenção de consensos.

Os benefícios da tomada de decisão participativa são: qualidade, criatividade, compreensão, clareza e exactidão da decisão. Na tomada de decisão participativa os grupos produzem mais e melhores soluções para os problemas do que os indivíduos que trabalham isoladamente. (Fonseca, 1998)

Para a implementação e execução do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares o processo de negociação bem como a tomada de decisões será o

resultado dos debates entre os indivíduos e/ou grupos constituintes da organização na defesa dos seus interesses.

## **2 – CLIMA DE ESCOLA**

Do ponto de vista dos sistemas comportamentais, serão destacados os conceitos de motivação, atitudes e satisfação no trabalho que poderão convergir no clima da organização escolar. Qualquer um destes conceitos poderia ser motivo de um estudo mais aprofundado nas escolas a analisar, mas, neste caso em particular, serão abordados apenas no sentido da problemática e consequentemente como factores derivados da implementação da ocupação dos tempos lectivos do aluno e não lectivos do professor.

A noção de clima ou de ambiente educativo não poderá ser definida a partir de uma única dimensão, pois deriva de comportamentos e estratégias dos membros da organização e das suas variáveis humanas.

Brunet (1992) identifica três dimensões para o clima organizacional: estrutural (onde se incluem os aspectos físicos do espaço e acesso aos equipamentos), processos organizacionais (forma como são geridos os recursos humanos considerando o estabelecimento de circuitos de informação, forma de comunicação, resolução de conflitos, organização do processo decisório) e comportamentais (funcionamento individual e de grupo nas interacções entre si e com o órgão de gestão, condicionados pelas características da personalidade e valor educativo do pessoal envolvido – pessoal docente, não docente e discente).

Como refere Ghilardi e Spallarossa (1991), o clima de uma escola pode ser influenciado pela liderança e pelas características do funcionamento da organização escolar, pela natureza e qualidade da interacção pessoa-ambiente e pelos factores materiais – espaço disponível, edifício, condição sócio-económica dos indivíduos ou pelas diferenças étnicas.

Os principais factores que se tornam fundamentais para a caracterização/avaliação do clima social de uma escola são:

- o comportamento dos indivíduos entre si;
- as interacções entre os alunos, os professores e os auxiliares;
- as relações existentes entre docentes;

- o comportamento da direcção da escola;
- a comunicação existente entre a escola e a comunidade (agentes educativos).

A construção do clima de escola está associada a uma dinâmica interactiva que se gera entre os actores educativos e dependente do estilo de relações sociais que se estabelecem. Deste modo, está directamente relacionada com a tomada de decisões, com as formas de comunicação estabelecidas, com as normas e funções utilizadas e com os papéis assumidos (Fonseca, 1998, p. 52).

Para Revez (2004), a teoria comportamental desenvolvida por Likert assenta em dois pólos de uma mesma escala contínua – fechado e aberto. O clima fechado (**autoritário** e **paternalista**) caracteriza-se por ter um ambiente de trabalho autocrático, rígido e constrangedor, onde os actores educativos não são considerados nem consultados. O clima aberto (**consultivo** e **participativo**) corresponde a um meio de trabalho participativo, onde os actores educativos são reconhecidos e os seus potenciais são desenvolvidos.

O clima **autoritário** de uma organização escolar é representado por um conselho executivo que não confia nos actores educativos e, por isso, as decisões são tomadas a nível superior e os objectivos e regulamentos são impostos. A satisfação dos actores educativos passa pelos planos psicológico e de segurança. No clima **paternalista** o conselho executivo tem uma confiança condescendente nos actores educativos e, deste modo, as decisões, os objectivos e as normas estabelecidas são tomadas a nível superior, no entanto, verifica-se, por vezes, uma delegação de poderes. Os actores educativos sentem-se pouco satisfeitos e têm pouca responsabilidade.

O clima **consultivo** é caracterizado por ter um conselho executivo que tem confiança nos actores educativos onde existe uma razoável satisfação e um nível de confiança elevado nos mesmos. Os objectivos e as normas são estabelecidos a nível superior, no entanto, é permitida a participação dos actores educativos a diversos níveis organizacionais e o processo de controlo é delegado de cima para baixo. O clima **participativo** define-se por um conselho executivo com total confiança nos actores educativos onde os objectivos e as normas são estabelecidos de forma participada. O processo de tomada de decisões está difundido por toda a organização escolar e as relações entre o conselho executivo e os actores educativos são amistosas e de confiança, tendo a estrutura executiva funções de coordenação e de regulação.

As organizações escolares em estudo caracterizam-se por ter um clima de trabalho aberto que se poderá classificar de consultivo e/ ou participativo, pois nos modelos políticos os actores educativos têm diferentes percepções da organização devido aos diferentes interesses individuais e grupais e, tal como nos sistemas políticos, identificam-se com os objectivos colectivos e utilizam estratégias para os alcançar.

As percepções dos indivíduos numa escola são diferentes, pois a personalidade, o grau de motivação, as atitudes e a satisfação de cada um é necessariamente desigual e apesar de não ser fácil definir estes conceitos é possível avaliar a percepção que os actores educativos têm do clima social ou organizacional da instituição a que pertencem.

## **2.1. Motivação**

A motivação define-se como sendo a vontade de exercer esforços para que a organização alcance os seus objectivos e é o resultado da interacção entre o indivíduo e a situação. A motivação é um factor interno que influencia o comportamento humano e, por isso, é um conceito muito complexo, mas decisivo para a produtividade de uma organização bem como para a realização individual.

O conceito **motivação** tem sido utilizado com diferentes sentidos e de um modo geral é tudo aquilo que faz com que o sujeito actue de determinada maneira ou que origina um comportamento específico (Kast e Rosenzweig, 1970, cit. por Chiavenato, 1990). A resposta à motivação é dada em termos de forças activas e impulsionadoras e em esforço, tendo em vista a realização de objectivos.

O conceito de motivação no trabalho poderá ser definido como um estado emocional positivo ou agradável, resultado da apreciação de experiências vividas no trabalho ou do trabalho para o indivíduo (Locke, 1976). Para Ferreira (2001, p. 260), *“a motivação é o equivalente do desejo de adoptar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objectivos organizacionais, na condição de tais esforços conduzirem à satisfação de alguma necessidade individual. Esforço (medida da intensidade ou do impulso),*

*necessidade (estado interno que determina o grau de atracção de um resultado) e objectivo (meta que serve de referência ao comportamento), tornam-se por isso os elementos principais da definição. Na situação organizacional, o comportamento humano é motivado por um conjunto de necessidades (estado interno da pessoa que faz com que certos objectivos ou resultados sejam desejados e procurados), extremamente variáveis e em permanente evolução.”*

Os indivíduos consideram-se motivados intrinsecamente quando se envolvem com o trabalho que realizam e este proporciona-lhes satisfação. Se os indivíduos apenas se interessam pelos aspectos adjacentes ao trabalho que realizam e estão preocupados em cumprir o estipulado e merecer o reconhecimento dos outros, então a motivação é classificada como extrínseca.

No que concerne à actividade docente, Seco (2002) refere que os professores e alunos intrinsecamente motivados envolvem-se livremente nas tarefas que realizam, pelo prazer e satisfação que retiram do seu desempenho, sem necessidade de qualquer recompensa ou constrangimentos materiais.

Os professores e alunos extrinsecamente motivados apresentam uma orientação de natureza mais instrumental, associando o trabalho que realizam a algumas recompensas.

Para Jesus (2002, p. 23), *“se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno percebe esta atitude, podendo diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta os fenómenos de modelação, o professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam desta forma.”*

## **2.2. Atitudes**

Uma das formas de diferenciação dos indivíduos é através das atitudes e nas organizações o seu significado relaciona-se com a influência que tem no comportamento, desempenho e produtividade dos mesmos. Conceitos como valores, crenças, traços de personalidade e ideologia estão intimamente relacionados com as atitudes bem como os sentimentos positivos e negativos dos indivíduos em relação aos objectos.

Apesar dos vários estudos sobre as atitudes ainda não se conseguiu um consenso à volta de uma definição, o que deixa transparecer que este conceito é uma realidade psicossocial ambígua e difícil de apreender (Neto, 1998).

Segundo Allport (1954, cit. por Chambel e Curral, 1995, p. 282),

*“Atitude é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência directa ou dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos e situações com que se relaciona.”*

As atitudes baseiam-se em três componentes principais – cognitiva, comportamental e afectiva. A componente cognitiva caracteriza-se pelo processo mental do indivíduo, as suas percepções e crenças e as avaliações acerca do objecto atitudinal. A componente afectiva caracteriza-se pela emoção ou pelo sentimento que um indivíduo tem relativamente a um objecto. A componente comportamental define-se por uma tendência para a acção, em relação a um objecto, de forma específica e consistente. (Rosenberg e Hovland, 1960, cit. por Ferreira, 2001).

Segundo Neto (1998), ainda não se sabe muito bem como estas três componentes se inter-relacionam, no entanto, sabe-se que cada componente pode contribuir com algo específico para a atitude e que, em muitas situações, a presença de uma destas implica a presença das outras.

Devido à importância atribuída à relação entre atitude e comportamento, foram desenvolvidos instrumentos que permitem medir as atitudes relativamente aos comportamentos observáveis, através do modelo das três componentes de Rosenberg e Hovland (1960). Segundo este modelo, as respostas observáveis, provenientes das atitudes tomadas pelos indivíduos, são integradas em três categorias: afectivas (respostas do sistema nervoso simpático – afirmações verbais de afecto), cognitivas (respostas perceptivas – afirmações verbais de crenças) ou comportamentais (comportamentos observáveis – afirmações verbais de acções) e poderão ser medidas com os instrumentos mais utilizados e fáceis de medição das atitudes que são as escalas de Likert (1932). Esta técnica possibilita que o investigador se concentre nos sujeitos submetidos à avaliação dispensando a intervenção dos juízes.

### **2.3. Satisfação no trabalho**

Existem várias variáveis atitudinais que estão relacionadas com o trabalho, no entanto, a que tem tido maior relevância na investigação é a satisfação no trabalho.

O conceito de satisfação no trabalho é definido por vários autores (Locke, 1976; Crites, 1969; Muller e McCloskey, 1990; Muchisky, 1993; Newstrom e Davies, 1993, cit. por Ferreira, 2001) como um estado emocional, sentimentos ou respostas afectivas.

A satisfação no trabalho pode estar relacionada com uma resposta afectiva ou emocional. A resposta afectiva relaciona-se com as preferências, as avaliações, os estados de ânimo enquanto as emoções focalizam-se em objectos específicos e originam avaliações e reacções corporais determinadas.

Várias teorias ou modelos têm contribuído para a compreensão da satisfação no trabalho e são: teoria dos factores higiénicos e motivacionais, modelo das características da função, teoria da adaptação ao trabalho, teoria da discrepância, modelo da satisfação de facetas, teoria do grupo de referência social, teoria do processamento social da informação, teoria dos eventos situacionais e modelo dinâmico da satisfação no trabalho.

As abordagens da satisfação no trabalho podem ser de duas dimensões: unidimensional ou global e multidimensional. Para Peiró e Prieto (1996, cit. por Ferreira, 2001) a satisfação é uma atitude generalizada em relação ao trabalho, atendendo a três componentes: cognitiva (pensamento ou avaliação do objecto de acordo com o conhecimento), afectiva (sentimentos, emoções positivas ou negativas) e comportamental (predisposições comportamentais/de intenção em relação ao objecto) – abordagem unidimensional.

Segundo Peiró (1986) e Cook et al. (1981) citados por Ferreira (2001), a satisfação resulta de um conjunto de factores (emocional, sentimentos ou respostas afectivas) que estão associados ao trabalho e que permitem relacioná-los com a satisfação dos indivíduos. A satisfação com: a chefia, a organização, os colegas de trabalho, as condições de trabalho, a progressão na carreira, as perspectivas de promoção, as recompensas salariais, os subordinados, estabilidade do emprego, a quantidade de trabalho e o desempenho pessoal são factores que permitem caracterizar a satisfação dos indivíduos no trabalho que realizam.

A satisfação no trabalho pode medir-se através de métodos directos ou indirectos (Harpaz, 1983, cit. por Ferreira, 2001).

Nos métodos directos, utiliza-se o questionário como instrumento de medição da satisfação e procura-se recolher informação ao nível das atitudes dos inquiridos relativamente a diversas dimensões do trabalho. Os indivíduos escolhem várias alternativas apresentadas sob a forma de uma escala numérica. Podem também recorrer-se a entrevistas utilizando, por exemplo, as escalas de diferenciadores semânticos para avaliar a satisfação no trabalho. Os métodos indirectos procuram minimizar os enviesamentos e obter informação mais precisa quanto às verdadeiras atitudes dos indivíduos. Como inconveniente é de realçar a subjectividade das interpretações e a dificuldade de quantificação das respostas do sujeito.

As formas de satisfação no trabalho são: satisfação no trabalho **progressiva**, satisfação no trabalho **estabilizada**, satisfação no trabalho **resignada**, insatisfação no trabalho **construtiva**, insatisfação no trabalho **estável** e pseudo-satisfação no **trabalho**. (Bruggemann et al.(1975) cit. por Ferreira (2001) e podem ser caracterizadas da seguinte forma:

Satisfação progressiva – o indivíduo está satisfeito com o seu trabalho e procura aumentar o seu nível de aspirações e conseqüentemente o seu nível de satisfação;

Satisfação estabilizada – o indivíduo está satisfeito com o seu trabalho e procura manter o seu nível de aspirações;

Satisfação resignada – relacionada com uma insatisfação pouco definida, que faz com que o indivíduo procure reduzir o seu nível de aspirações adequando-se às condições de trabalho;

Insatisfação construtiva – apesar de insatisfeito, o indivíduo procura manter o seu nível de aspiração, optando por soluções que lhe permitam resolver os problemas;

Insatisfação estável – o indivíduo está insatisfeito e mantém o seu nível de aspiração, apesar disso, não procura soluções que lhe permitam resolver os problemas;

Pseudo-satisfação no trabalho – indivíduo sente-se frustrado e insatisfeito, mas mantém o seu nível de aspiração, no entanto, não consegue identificar soluções que o encaminhem para a melhoria da sua situação e acaba por distorcer a sua própria percepção da realidade. Estas formas de satisfação permitem ajudar as organizações a realizar avaliações/diagnósticos sobre o bem-estar dos seus colaboradores.

### 3 – A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E EFICÁCIA DA ESCOLA

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 gozem 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).

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.

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.

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

### **3.1. Eficácia da Escola e do Ensino**

*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 (traduzido de van Kesteren, cit. por 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 Scheerens, 2004, p.18).

Os conceitos organizacionais da eficácia não dependem apenas da teoria escolhida para descrever os princípios que governam as organizações, mas 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 presidentes dos conselhos executivos 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 e os professores.

Pfeffer e Salancik (1978) citado 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 são importantes 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 Conselho de Escolas, Pais ou elementos do mundo empresarial, o que faz com que a eficácia da organização seja uma questão muito complexa.

O quadro seguinte apresenta as principais características de cinco modelos organizacionais relativamente à eficácia organizacional.

**Quadro 2 – Modelos da Eficácia Organizacional**

Fundamento teórico	Critério de eficácia	Escalão que coloca a questão da eficácia	Principais domínios de estudo
Racionalidade económica (industrial)	Produtividade	A organização	<i>Output</i> e seus determinantes
Teoria do sistema orgânico	Adaptabilidade	A organização	Aquisição de <i>input</i> essencial
Abordagem orientada para as relações humanas	Participação	Membros da organização	Motivação
Teoria burocrática: teoria orientada para os membros do sistema; teorias social, psicológica, homeostática	Continuidade	A organização + o indivíduo	Estrutura formal
Teoria política sobre o modo de funcionamento das organizações	Capacidade de resposta para parceiros exteriores	Subgrupos e indivíduos	Independência, poder

Fonte: SCHEERENS (2004, p. 22)

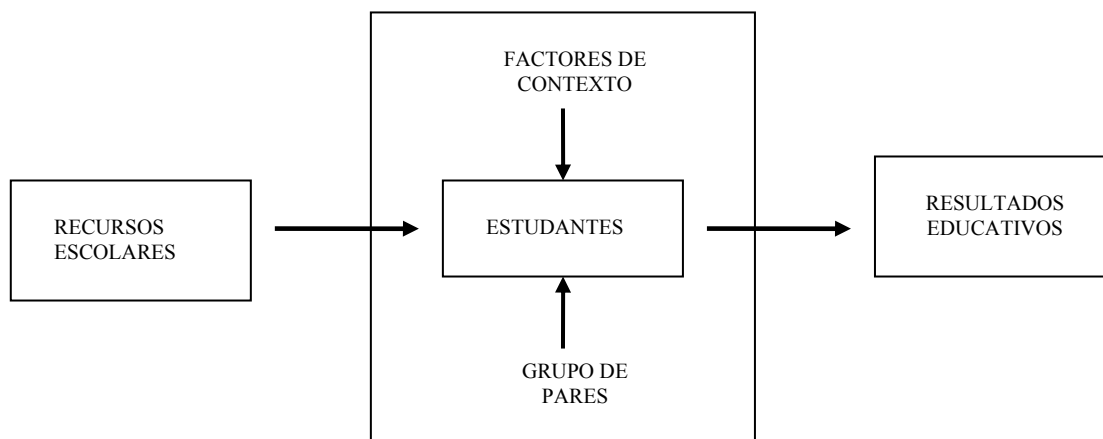
A eficácia organizacional de uma escola pode ser avaliada de acordo com múltiplas perspectivas ou correntes que permitem delimitar os aspectos mais significativos na avaliação da qualidade dos serviços educativos.

Neste trabalho, far-se-á uma breve análise de três perspectivas ou correntes – *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* 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 estudantes, 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 alunos.

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



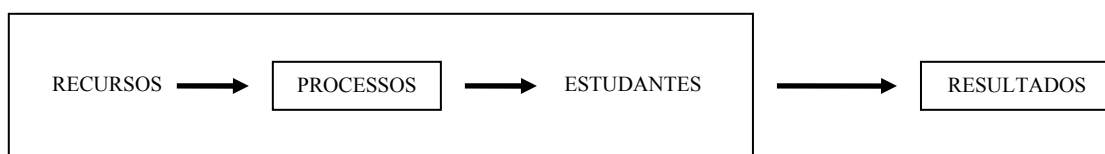
Fonte: Díaz (2003, p. 25)

**Figura 2** – Teoria *input-output*

A corrente **da educação** como processo preocupa-se fundamentalmente com os processos educativos utilizados para transferir os recursos escolares para os estudantes 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.

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



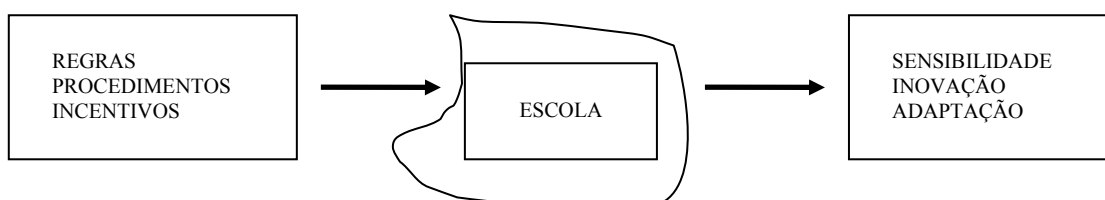
Fonte: Díaz (2003, p. 33)

**Figura 3** – Teoria da educação como processo

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.

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.

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



Fonte: Díaz (2003, p. 37)

**Figura 4** – Teoria organizacional

Apesar das diferenças que separam as três teorias referenciadas sobre a eficácia escolar 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.

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.

### **3.2. Qualidade da Escola e da Educação**

O **Decreto-Lei nº 115-A/98**, de 4 de Maio, 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.

O conceito de qualidade na educação é difícil de definir já que inclui várias dimensões ou enfoques e é analisado por várias áreas disciplinares tais como a sociologia, a pedagogia, a psicologia e a economia.

O significado do termo qualidade está intimamente relacionado com a definição de eficácia a qual se relaciona com a consecução dos resultados desejados. Logo, uma educação de qualidade é aquela que consegue que os alunos aprendam tudo aquilo que devem aprender no final de um determinado nível de estudos, ou seja, aquela em que os alunos superam com êxito o que está definido nos planos e programas curriculares. De um modo simplificado é possível afirmar-se que a qualidade dos serviços educativos é dada pela relação existente entre os resultados obtidos pelos estudantes (*outputs*) e todos os factores que incidem sobre os anteriores (*inputs*) de modo a produzir-se o máximo de produto possível para um determinado nível de *inputs* ou de forma a obter-se um *output* com o mínimo de *inputs*.

A qualidade do processo educativo depende das variáveis de entrada (*input*), de processo, de produto (*output*) e de contexto.

As variáveis de entrada constituem os recursos de natureza física, financeira e humana que as organizações escolares utilizam para desenvolver a sua actividade educativa e que servem para caracterizar a escola, os alunos e os professores. Para a avaliação da qualidade da escola e do ensino analisam-se indicadores, tais como: gasto médio por aluno, número médio de alunos por turma, alunos por computador, formação de professores, experiência dos professores, remuneração dos professores, número médio de livros por aluno na biblioteca, características dos alunos (sexo, idade, percentagem de alunos repetentes), aspirações profissionais dos alunos, etc.

As variáveis de processo utilizam-se para analisar e compreender a actividade interna de uma escola e as suas dinâmicas quer ao nível da sala de aula quer ao nível da escola.

Ao nível da sala de aula, os indicadores que permitem analisar o trabalho desenvolvido pelos professores estão relacionados com os processos e estratégias de ensino e com as relações que estes mantêm com os alunos. Relativamente ao processo de ensino é necessário analisar o tempo realmente utilizado para a aprendizagem, a qualidade do ensino-aprendizagem, os apoios em caso de dificuldade de aprendizagem e o grau de

preparação do professor na matéria que ensina. Os indicadores mais relevantes que permitem analisar as estratégias de ensino são a planificação da disciplina, as estratégias de gestão da aula e de ensino e a coordenação com os outros professores da mesma disciplina ou de outras disciplinas. As relações que o professor estabelece com os seus alunos podem ser analisados a partir da atitude do professor face aos alunos, da existência de disciplina, do clima favorável à participação dos alunos, do clima na sala de aula, isto é, da percentagem de alunos e professores com alto grau de satisfação nas relações mútuas, etc.

A análise dos processos ao nível da escola está relacionada com o projecto curricular, a cultura profissional dos professores, as expectativas dos actores educativos e com o clima de escola.

As variáveis de contexto são aquelas que permitem caracterizar os meios socioeconómicos que interferem na escola e nos seus alunos podendo interferir nos processos internos e também nos resultados. A análise destas variáveis tem em conta o meio envolvente à escola, relacionando-o com o contexto familiar do aluno (relação entre a escola e a família, apoio dos pais e/ou encarregados de educação em tarefas escolares, nível socioeconómico da família, tamanho da família, aspirações educacionais dos pais relativamente à formação dos seus filhos) e com a comunidade (meio envolvente, nível socioeconómico do meio, necessidades/oportunidades de trabalho, indicadores de escolarização, etc.).

As variáveis de produto medem os resultados do processo escolar e permitem avaliar a qualidade dos serviços educativos, permitindo sintetizar os efeitos das restantes variáveis (contexto, entrada e processo).

Os indicadores que permitem avaliar o resultado do processo de ensino são o êxito ou fracasso escolar (desempenho académico, progresso real de cada aluno sobre os seus conhecimentos anteriores, percentagem de alunos que completam um nível de ensino num determinado período de tempo e troca de provas para comparação de resultados entre professores da mesma escola), o desenvolvimento pessoal e social (avaliação dos valores cívicos e grupos de discussão sobre as expectativas de integração dos alunos na

sociedade), a trajectória dos alunos (estudo da trajectória dos alunos, entrevistas a antigos alunos e expectativas futuras no âmbito da educação e do trabalho) e a satisfação de pais e professores (valorização da orientação educativa desenvolvida pela escola, nível de satisfação quanto ao funcionamento da escola e do seu ambiente educativo, nível de satisfação relativo à actividade docente nas aulas e aos resultados dos alunos, grau de cumprimento das expectativas iniciais dos pais sobre a educação recebida pelos filhos).

Clímaco (1995) refere que a promoção da qualidade da escola traduzir-se-á pela:

1. *universalização do acesso com sucesso à educação;*
2. *promoção da autonomia das escolas, traduzida na capacidade de elaboração de um projecto educativo em benefício dos alunos;*
3. *introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas, situando-as numa nova dimensão de liberdade e responsabilidade, explicitando a sua orientação por princípios de democratização e eficácia.*

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, uma educação de qualidade será aquela que oferece aos estudantes um contexto físico adequado para a sua aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar e estratégias didácticas adequadas de modo a promover o progresso dos alunos, em cada etapa do processo educativo.

Segundo Díaz (2003) o processo de avaliação da qualidade da educação e do ensino não poderá ter apenas em conta os resultados iniciais e finais dos alunos de cada escola, mas também o contexto escolar, o meio familiar, os processos ao nível de escola e de aula e as características dos professores.

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.

Na consecução destes objectivos, o clima de escola poderá ser classificado como um clima aberto (consultivo ou participativo), pois corresponde a uma ambiente de trabalho participativo onde os actores educativos são reconhecidos e, por isso, participam na definição de normas, metas/finalidades e objectivos dos projectos estabelecidos.

#### **4 – A PERCEPÇÃO DOS ACTORES EDUCATIVOS**

O conceito **percepção** dos actores educativos faz parte da questão de partida deste trabalho e por isso deverá também ser clarificado e aprofundado de modo a permitir encontrar o fio condutor desta pesquisa.

Segundo qualquer dicionário de Língua portuguesa, *actor é aquele que tem papel activo em algum acontecimento e educativo é o que contribui para a educação*. Partindo destas definições, é possível dizer que actores educativos serão todos os indivíduos que participam numa organização escolar e contribuem para a consecução das suas finalidades.

No contexto educativo e, para a análise da problemática que se pretende estudar, os actores educativos serão os alunos, os professores e os pais/encarregados de educação que darão conta das suas percepções na implementação, caracterização e execução do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE).

##### **4.1. Percepção**

De acordo com a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira e com os dicionários (Porto Editora, 1999; Editorial Verbo, 2001), os significados de percepção podem ser listados como sendo:

- “- acção ou efeito de perceber; compreensão; distinção;*
- faculdade de perceber pelos sentidos (externa)*
- representação mental de objectos ou acontecimentos exteriores com base numa ou em múltiplas impressões sensoriais;*
- qualquer operação ou representação intelectual;*
- noção, ideia mais ou menos clara de qualquer coisa, compreensão, intuição;*
- ter a percepção clara das dificuldades ..., ou acção de conhecer pela consciência, inteligência ou entendimento, independentemente dos sentidos (interna).”*

*“A palavra percepção foi outrora empregada em sentido muito geral, que compreendia quase toda a vida da psique: hoje, porém, no uso comum da linguagem filosófica e na psicologia científica, tem o vocábulo percepção, um sentido mais restrito, significando o acto da mente com que se toma conhecimento de um objecto do mundo sensível, actualmente dado; e distingue-se por aí a percepção da imagem no sentido estrito, na qual se tem a representação de um objecto que não é actualmente dado na sensação. Há alguns filósofos que identificam a percepção com a sensação, porque admitem uma imediata apreensão das coisas; mas a reflexão filosófica e a análise psicológica puseram em relevo a actividade do intelecto na percepção. Pode-se ter sensação sem perceber, como sucede quando estamos distraídos e nos casos patológicos de surdez psíquica e de cegueira psíquica, em que se tem a sensação do som ou da cor, mas não se reconhece o objecto de que provém o som ou a que pertence a cor. Os empiristas ingleses acreditavam poder explicar a integração da sensação actual, que temos da percepção, por meio das imagens das sensações passadas, que acodem por associação; mas a análise psicológica demonstra que a integração perceptiva não é uma simples agregação mecânica de outras imagens à sensação actual, mas sim um processo activo de construção de uma certa imagem típica, que se considera como a coisa real, substituindo e corrigindo com tal esquema as sensações imediatas<sup>5</sup>.”*

Percepcionar, é por tudo isto, dar um sentido à informação que se pretende recolher de modo a perceber os outros, os seus relacionamentos profissionais e o meio que os rodeia utilizando os órgãos dos sentidos.

Quando se trabalha numa organização escolar passa-se a maior parte do tempo a interagir com professores, alunos, auxiliares de acção educativa, pessoal administrativo e pais/encarregados de educação. Nessas interacções efectuam-se frequentemente juízos sobre o que os outros pensam, o que são ou parecem ser, os comportamentos adoptados no presente e no futuro, que podem ter consequências na vida de cada um dos intervenientes. Estes juízos são designados por percepções interpessoais e baseiam-se num processo de inferências, que as pessoas fazem umas das outras com base em informação que têm disponível e que podem ser influenciadas por factores de natureza pessoal, social e cultural.

Do ponto de vista relacional, quem percebe pode analisar com detalhe a informação que obtém a partir do comportamento (aspectos físicos, fisionómicos e de aparência de quem é percebido), documentos escritos (como currículo, biografia, etc.) e em descrições fornecidas por terceiros.

No plano social, a percepção interpessoal é afectada pelo contexto em que a mesma se insere.

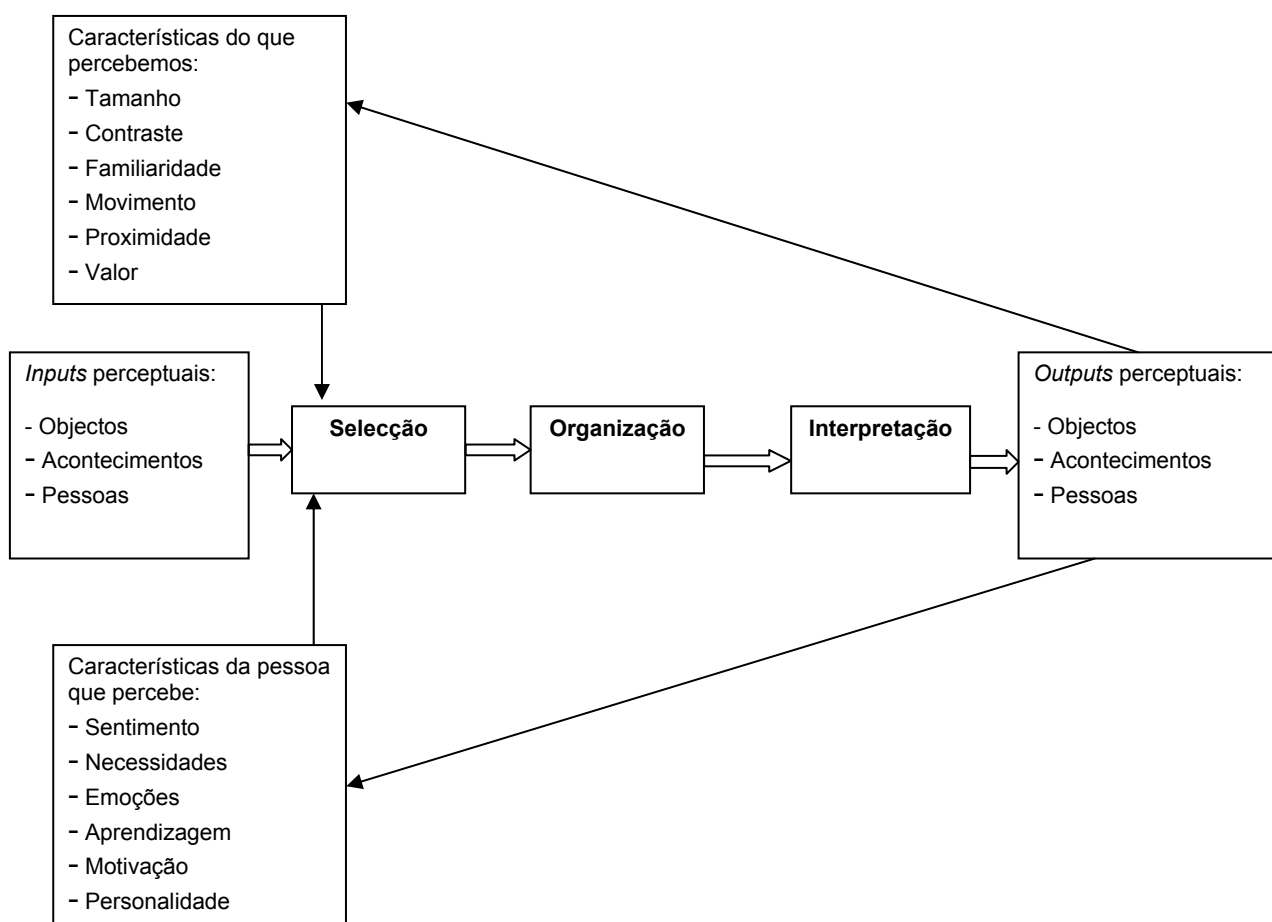
---

<sup>5</sup> In *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (vol. XXI)

O contexto cultural influencia igualmente as percepções interpessoais bem como as distâncias estabelecidas entre os dois interlocutores, uma vez que funcionam como fontes importantes de influência da percepção.

Neste sentido, verifica-se que a percepção é um processo automático em que os indivíduos traduzem as realidades, por meios de um conjunto complexo de estímulos, de modo coerente, estruturado e estável. Jabes (s/data, p. 63) estabelece, de um modo esquemático, os *inputs* e *outputs* perceptuais e os diferentes mecanismos existentes. Como não é possível responder a todos os estímulos que os sentidos captam, o processo perceptual torna-se selectivo. A selectividade perceptual depende dos valores e comportamentos dos indivíduos, das suas experiências, expectativas e/ou motivações.

### Mecanismo perceptual (*Inputs e Outputs*)



Fonte: Jabes (s/data, 63)

**Figura 5** – Mecanismo perceptual (Inputs e Outputs)

O estudo aqui apresentado pretende analisar as percepções dos actores educativos face à implementação dos projectos de Ocupação de Tempos Escolares/Lectivos, assim como os factores que favorecem ou desfavorecem o modo como estes se desenvolvem em cada uma das escolas e o seu grau de satisfação e de envolvimento nos mesmos. Cada inquirido poderá, através da entrevista efectuada, manifestar as suas percepções sobre os assuntos abordados, tendo em conta que o mesmo assunto pode ser percebido de diferentes formas, pelos diversos participantes neste trabalho de investigação.

Neste capítulo foram caracterizados conceitos tais como: interesses, conflitos, poder, negociação, estratégia, planeamento estratégico, gestão estratégica e tomada de decisão, numa perspectiva micropolítica da organização escolar sem “subestimar” a importância das estratégias de acção, dos factores relativos à administração das escolas e às relações que se geram em torno delas. A visão política postula que as influências externas são transformadas internamente em cada escola em factores políticos, condicionando as relações internas e levando, por vezes, a conflitos e disputas.

Para além destes conceitos foram ainda analisados os factores motivação, atitudes e satisfação no trabalho como variáveis que permitem a caracterização do clima das organizações escolares, os quais foram relacionados com a perspectiva micropolítica adoptada para o estudo desta problemática, definindo-se o clima aberto como clima existente nas escolas em estudo.

A eficácia da escola e a qualidade da educação foram assuntos tratados neste capítulo de modo a compreender o significado destes termos e a relacioná-los com os objectivos inerentes à implementação do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) na perspectiva política destas organizações.

Por fim, procurou-se perceber o significado da palavra percepção dos actores educativos – *“representação mental de objectos ou acontecimentos exteriores com base numa ou em múltiplas impressões sensoriais (...)”* na implementação, caracterização e execução do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE).

Numa perspectiva política das organizações, far-se-á, no capítulo seguinte, uma análise dos projectos educativos das duas escolas em estudo, tendo em conta a definição das metas, valores, finalidades, objectivos e estratégias na construção destes projectos.

## **CAPÍTULO II**

### **PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA**

## **PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA**

Neste capítulo analisar-se-ão os decretos conducentes à construção do Projecto Educativo de Escola (PEE) e algumas das definições encontradas para a sua caracterização. A partir destas definições evidenciar-se-ão os principais objectivos e aspectos do PEE.

Posteriormente, efectuar-se-á uma análise comparativa dos projectos educativos das duas escolas em estudo, de acordo com as metas, valores, finalidades, objectivos e estratégias estabelecidos nos referidos projectos, tendo em conta o tema escolhido neste trabalho de investigação e com os objectivos com ele relacionados.

O *projecto educativo de escola* começou por ter a sua conceptualização exarada em diploma legal relativo ao regime de autonomia das escolas públicas, quando, em 1989, o **Decreto-Lei nº 43/89**, de 3 de Fevereiro, assim proclamava no seu preâmbulo:

*“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”*

Posteriormente foram publicados outros documentos legislativos que reflectem uma progressiva autonomia das escolas e fazem referência ao Projecto Educativo de Escola (PEE) como instrumento que lhes permite concretizar essa autonomia.

O **Despacho 8/SERE/89**, de 8 de Fevereiro, regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico (CP) e estabelece que este órgão é o impulsionador de acções e mecanismos conducentes à construção de um PEE que beneficie os alunos e conduza à participação de todos os intervenientes no processo educativo.

O **Decreto-Lei nº 172/91**, de 10 de Maio estabelece o ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define como funções do CP a elaboração do PEE.

O anexo ao **Despacho 113/ME/93**, de 23 de Junho, publica o regulamento do sistema de incentivos à qualidade da educação e é neste documento que se encontra uma definição de PEE mais elaborada e mais explícita onde se pode ler:

*“(…) o projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa nos recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”*

O **Decreto-Lei nº 43/89**, de 3 de Fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

Neste decreto define-se a autonomia da escola como a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. É ainda referido, neste decreto, que:

*“O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.”*

Porém, será só uma década mais tarde, após a publicação do **Decreto-Lei nº 43/89**, que um outro diploma legal apresentará com maior precisão o teor do projecto educativo a construir pelas escolas. O **Decreto-Lei nº 115-A/98**, de 4 de Maio, define o regime de autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este diploma considera a autonomia como o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Estabelece no seu art. 3º, o *projecto educativo de escola* como:

*“O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa.”*

O **Decreto-Lei nº 75/2008**, de 22 de Abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este decreto realça no seu artigo 9º, do capítulo II, o projecto educativo como um dos instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas

não agrupadas. O conceito de projecto educativo proposto neste decreto-lei tem uma redacção semelhante à indicada no **Decreto-Lei nº 115-A/98**.

Este documento estabelece que ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Uma das suas funções é submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo, elaborado pelo conselho pedagógico.

A este órgão colegial de direcção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades).

Com a entrada em vigor deste decreto foram revogados os **Decreto-Lei nº 115-A/98**, de 4 de Maio e o **Decreto-Regulamentar nº 10/99**, de 21 de Julho.

No decorrer desta investigação foram encontradas várias definições e conceitos de Projecto Educativo de Escola (PEE), destacando-se as seguintes:

*“Documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.”* (COSTA, 1991, p. 6)

*“O Projecto Educativo apresenta-se como um documento fundamental da política interna de cada escola/agrupamento, cuja finalidade é apresentar e explicar as linhas orientadoras da actividade educativa e o modo como se combina com as linhas da política nacional, e mostrar em que medida cada escola/agrupamento se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções bem sucedidas, isto é, das suas boas práticas, e estabelecer novas metas de desenvolvimento. (...)”*

*Em síntese, o Projecto mostra sobre o quê, e como, a escola reflectiu ao analisar-se a si mesma, clarificando o plano de acção que pretende desenvolver para manter e, se necessário, melhorar a qualidade do serviço que presta.”*<sup>6</sup> (Ministério da Educação, 1999, p. 4)

*“O Projecto Educativo de Escola foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto (...). É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir.”* (CANÁRIO, 1999, p. 3)

---

<sup>6</sup> In “Contributos para a Construção do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades da Escola ou Agrupamento de Escolas”, Unidade de Acompanhamento de Regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas, Ministério da Educação, Março de 1999.

*“Documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores ...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.” (LEITE, et al., 2003, p. 68)*

*“... o projecto educativo (...) implica entre outros, os seguintes aspectos: formulação das finalidades educativas; consideração das necessidades educativas especiais; selecção das orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se norteia; clarificação e distribuição das responsabilidades entre os distintos agentes; critérios de desenvolvimento profissional dos professores (incluindo planos de formação), das equipas de gestão e dos demais participantes no projecto educativo; critérios de inter-relação escola-comunidade; critérios de vertebração de projectos comuns a várias escolas (pertencentes ao mesmo território educativo. A elaboração de um projecto educativo não representa um problema ou uma solução técnica mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa: professores, alunos, encarregados de educação, etc.” (PACHECO, 1996, p. 91)*

Todas estas definições evidenciam a fluidez e alguma ambiguidade legal que envolve o conceito de projecto educativo, conduzindo a uma diversidade de concepções e práticas do mesmo e que condicionam implicitamente as atitudes e as práticas dos actores educativos.

Apesar de todas estas definições, o projecto educativo de uma escola deverá ser um projecto que apresente claramente as linhas orientadoras, metas, finalidades e objectivos da escola, permitindo a partir das situações concretas que preconiza, mostrar a sua identidade própria. O projecto deverá ainda mostrar o modo como as linhas da política nacional se relacionam com as definidas pela organização escolar e o envolvimento da comunidade educativa (professores, alunos, pais/encarregados de educação, etc.) na consecução destes objectivos como forma de melhorar a qualidade do serviço que presta.

A escola entendida como unidade local de um serviço público centralizado e a escola reconhecida enquanto comunidade educativa são dois conceitos subjacentes ao Projecto Educativo de Escola e, por isso, as escolas assumem-se como organizações autónomas com lógicas de funcionamento próprias e que definem objectivos e estratégias para o seu próprio desenvolvimento de modo a poder cumprir com a sua finalidade básica que é o sucesso escolar dos alunos.

O Projecto Educativo de Escola é construído com base na gestão de conflitos e/ou tensões entre os princípios e normas nacionais e os princípios, objectivos, necessidades, recursos e

finalidades específicas de cada escola, traduzindo a política educativa que se pretende distinta e original de cada comunidade educativa

Actualmente as sociedades modernas enfrentam desafios que esperam ser a escola a resolvê-los como agência socializadora por excelência, reformista e atenta às diversidades culturais existentes. Procura-se, sobretudo, que a escola seja um meio capaz de formar cidadãos solidários, responsáveis, intervenientes e desprovidos de atitudes discriminatórias. O cumprimento destes objectivos pressupõe a autonomia da escola e a descentralização da tomada de decisões em termos de política educativa de modo a garantir o desenvolvimento da escola e a sua visibilidade perante a comunidade local.

A escola tem como objectivo aprofundar a formação pessoal e social dos alunos, como tal, tem de haver cada vez mais uma articulação entre a escola e o meio envolvente para dar resolução aos problemas actuais que preocupam a sociedade.

É necessário que os diversos actores da comunidade educativa, implicados na construção do Projecto Educativo, o interiorizem e participem na sua elaboração para que sejam ultrapassados os obstáculos decorrentes da sua implementação, pois, muitas vezes, é imperioso alterar as práticas vigentes que o tempo legitimou.

Segundo Afonso (1995, p.5),

*“... as mudanças verdadeiramente fundamentais, necessárias à promoção da qualidade da educação (isto é, à melhoria do sucesso escolar dos alunos), situam-se a este nível, na forma como cada escola está organizada e funciona no seu dia-a-dia, e no modo como se insere e se relaciona com o sistema educativo nacional e com a comunidade local a que pertence e à qual presta o serviço público para que foi criada e é mantida pelo Estado.”*

Por tudo o acima exposto, é conveniente analisar os projectos educativos de cada uma das escolas em estudo, tentar observar quais os desafios e propostas que cada uma tem para a resolução dos problemas actuais, as estratégias e/ou instrumentos de trabalho na sala de aula, os processos utilizados na formação pessoal e social dos seus alunos e os modos de articulação com o meio envolvente, isto é, os processos de interacção escola-comunidade envolvente.

Esta análise procurará identificar os interesses e as necessidades de cada comunidade e o modo como cada uma das escolas em estudo adequa o seu projecto educativo na prossecução da mesma finalidade nacional: o sucesso escolar dos alunos.

De acordo com a perspectiva micropolítica das organizações escolares (imagem organizacional de escola adoptada neste estudo), o projecto educativo de escola será designado por “**projecto negociação conflitual** na medida em que esta actividade pode ser entendida como um dos espaços privilegiados para a manifestação da dinâmica conflitual que, segundo esta imagem organizacional, percorre a escola, nomeadamente:

- pelo facto de, enquanto processo, a elaboração do projecto educativo se desenvolver no quadro da luta de interesses que os vários grupos desencadeiam entre si em ordem à obtenção dos seus objectivos sectoriais, socorrendo-se, para isso, de diversificadas estratégias de influência e de mecanismos de afirmação do seu poder em função de processos negociais donde surgem vitoriosos os grupos ou as coligações dominantes;
- e pelo facto de, enquanto produto, o projecto educativo se traduzir num documento que, embora com intenção de orientar a vida escolar (ou pelo menos alguns sectores da actividade educativa), dificilmente poderá pretender identificar os objectivos da escola como um todo, mas limitar-se-á a representar os objectivos e os interesses dos grupos que conseguiram impor as suas posições e perante os quais os departamentos minoritários (ou que não faziam parte da coligação vitoriosa) terão sérias dificuldades em aceitar, apoiar ou pôr em prática. (Costa, 2003b, p. 84)

Para Costa (2003b, p. 85), “o projecto educativo da escola surge como o resultado de um processo de construção social, fruto do jogo (interesses e estratégias) dos actores em interacção que, em função de “uma luta democrática entre distintos projectos e interesses” (Lima, 1992, p. 78).”

Segundo Costa (2003b), na elaboração do projecto educativo, os diferentes grupos – direcções executivas, professores (representados pelos departamentos curriculares), alunos, famílias e funcionários – procuram impor as suas posições, quer de forma indirecta (influência, pressões, ligações pessoais), quer de forma directa (através da participação em debates sobre o projecto, apresentação de propostas de projecto educativo ou aprovação participada da versão final do documento). Este processo termina com concretização do projecto educativo que será utilizado como projecto da escola e que representará os objectivos manifestados pelos grupos dominantes que, nos processos de negociação se conseguiram impor.

## **1. PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AMARELA**

A Escola B 2, 3 Amarela está inserida no Agrupamento de Escola Amarela e, por esse motivo, analisar-se-á o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Amarela (PEA).

Este projecto foi dividido em seis capítulos : I – Introdução, II – Caracterização do agrupamento, III – Diagnóstico da situação, IV – Áreas de intervenção, V – Avaliação do Projecto Educativo e VI – Apontamento final.

O primeiro capítulo faz referência ao modelo geral de organização e aos objectivos pretendidos pela instituição, indicando ainda que sendo um instrumento de gestão, é ponto de referência orientador, facilitando a coerência e a unidade da acção educativa. Pretende ser um documento simples que vincule a prática educativa e dê orientações claras para o desenvolvimento das actividades e organização da escola.

A estrutura do Projecto Educativo baseou-se no esquema seguinte:

- *Notas de Identidade – Onde estamos? O que somos?*
- *Formulação de objectivos – Que pretendemos?*
- *Concretização de uma estrutura – De que meios dispomos?*

O documento refere ainda que o PEA pretende ser o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da comunidade educativa dando um sentido útil à sua participação.

O PEA deverá ser a referência para a construção contínua da mudança, para a organização do Agrupamento, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas.

O segundo capítulo dedica-se à caracterização do agrupamento quanto à sua localização ao nível das acessibilidades e organização espacial e às escolas do agrupamento relativamente à sua designação, instalações, pessoal docente e não docente, serviços especializados de apoio educativo, alunos e turmas e finalmente pais e encarregados de educação.

No terceiro capítulo é feito o diagnóstico da situação abordando-se temas, tais como: alunos com apoio da acção social escolar, alunos com necessidades educativas especiais, alunos sem nacionalidade portuguesa, resultados escolares, pontos fortes e pontos fracos

do agrupamento. Deste capítulo serão analisados, com mais pormenor, as alíneas referentes aos pontos fortes e fracos.

Relativamente aos pontos fortes são consideradas as actividades desportivas e o projecto educativo. As actividades desportivas têm constituído um ponto forte no agrupamento devido ao desenvolvimento do projecto de formação para os professores do primeiro ciclo que fazem parte do agrupamento, ao número de alunos que têm sido mobilizados para as actividades desportivas, particularmente no âmbito do desporto escolar e aos resultados obtidos pelos alunos do agrupamento nas provas de competição organizadas no âmbito do desporto escolar.

O documento refere ainda que o projecto educativo tem algumas características a que vale a pena dar continuidade, uma vez que atende às características específicas dos alunos do agrupamento e cria condições (através dos apoios educativos oferecidos e dos percursos alternativos disponibilizados) para que todos os alunos encontrem uma resposta às suas necessidades de aprendizagem.

Os pontos fracos são referenciados como sendo a ligação à comunidade envolvente e a auto-avaliação. O documento refere que *apesar dos protocolos existentes e das situações em que houve uma colaboração com alguns elementos da comunidade envolvente, existe a percepção de que o agrupamento tem de ir ao encontro das expectativas onde está inserido.*

No documento pode ler-se que o agrupamento considera que tem conseguido avaliar alguns aspectos do seu funcionamento, com destaque para os que estão mais directamente ligados aos resultados escolares dos alunos, no entanto, tem manifestas limitações nas áreas relativas ao funcionamento:

*“- dos principais órgãos de gestão: Conselho Executivo, Conselhos de Docentes, Conselho Pedagógico; embora estes órgãos tenham reflectido sobre os pontos fortes e fracos do seu funcionamento, não se tem conseguido conhecer a percepção que os elementos externos têm do seu funcionamento;*  
*- dos órgãos de gestão intermédia do Agrupamento (Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes); a auto-avaliação destes órgãos tem sido feita, sobretudo tendo em atenção a concretização das tarefas com que se propõem enriquecer o currículo nacional, mas existe um conhecimento menor do nível de concretização das tarefas que lhe são imputadas por lei;*

- dos serviços de apoio à comunidade escolar: secretaria, bar, papelaria, ...;
- da sala de aula; o conhecimento do que se passa nas salas de aula chega aos órgãos de gestão, essencialmente através do próprio professor ou de situações pontuais que são apresentadas pelos alunos ou pelos encarregados de educação.”

O quarto capítulo tem como tema central as áreas de intervenção incluindo no primeiro ponto, as áreas de intervenção prioritária, no segundo ponto, a sequência temática anual e no terceiro e último ponto, a lógica de funcionamento destas áreas. Dar-se-á maior enfoque neste capítulo, às áreas de intervenção prioritária que incluem a cooperação escola/família, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e o desenvolvimento de competências ensino-aprendizagem.

No que concerne à cooperação escola/família, o documento refere que as metas a atingir são a harmonia plena entre a escola e a família e a convergência no acto educativo. Para a concretização destas metas são estabelecidas as seguintes estratégias:

**Quadro 3 – Cooperação Escola/Família<sup>7</sup>**

<b>METAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<b><i>Harmonia plena entre Escola e Família.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Visitas guiadas à escola para conhecimento do espaço físico, nos primeiros anos de frequência das escolas.</i></li><li>• <i>Ateliers de apresentação de áreas desenvolvidas na escola. Distribuição de brochura informativa sobre organização da escola.</i></li><li>• <i>Promoção de momentos de convívio informal entre escola e família – a acontecer ao longo do ano.</i></li><li>• <i>Aproveitamento do saber fazer de cada interveniente em diversas actividades – lúdicas e desportivas.</i></li></ul>
<b><i>Convergência no acto educativo.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Promoção de encontros formativos para a comunidade educativa (encarregados de educação e professores) orientados por técnicos, abordando temas como por exemplo “Auto-estima”, “Técnicas de estudo – como apoiar os filhos a estudar”, “Educação para a saúde”...</i></li><li>• <i>Intervenção dos pais na escola em áreas que se relacionem com a sua formação/profissão.</i></li><li>• <i>Promoção do conhecimento dos papéis de cada interveniente.</i></li><li>• <i>Participação dos Encarregados de Educação na construção do Projecto Curricular de Turma.</i></li></ul>

<sup>7</sup> In Projecto Educativo de Agrupamento da Escola Amarela (nome fictício)

As metas a atingir no desenvolvimento de competências pessoais e sociais prendem-se com “Eu” e os “Outros”: conhecer, aceitar e valorizar; convivência interpessoal baseada em valores democráticos; reforçar o papel dos agentes educativos como formadores de competências pessoais e sociais junto dos alunos.

As estratégias que serão utilizadas para concretizar as metas anteriormente referidas são, por exemplo: fomentar a intervenção dos alunos em algumas áreas programáticas em que revelem competências (valorização sócio-afectiva), valorizar “o outro” e incentivar a tolerância através de actividades que permitam ao aluno tomar consciência de diferentes realidades, conhecimento das regras de convivência democrática e dos diversos regulamentos, atribuir aos alunos tarefas específicas e rotativas que visem o cumprimento de diversas obrigações, desenvolver acções para alunos em risco e desenvolver projectos na área da mediação de conflitos. Estas e outras estratégias estão resumidas no quadro abaixo.

**Quadro 4 – Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais<sup>8</sup>**

<b>METAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<b><i>“Eu” e os “Outros”: conhecer, aceitar e valorizar.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Actividades para a descoberta do “eu” – jogos, reflexão, discussão, inquéritos.</i></li><li>• <i>Intervenção de técnicos especializados.</i></li><li>• <i>Fomentar a intervenção dos alunos em algumas áreas programáticas em que revelem competências (valorização sócio-afectiva).</i></li><li>• <i>Valorizar o “outro” e incentivar a tolerância através de actividades que permitam ao aluno tomar consciência de diferentes realidades.</i></li></ul>
<b><i>Convivência interpessoal baseada em valores democráticos.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Conhecimento das regras de convivência democrática e dos diversos Regulamentos.</i></li><li>• <i>Responsabilização pessoal e colectiva pelos actos praticados.</i></li><li>• <i>Atribuição aos alunos de tarefas específicas e rotativas que visem o cumprimento de diversas obrigações.</i></li></ul>
<b><i>Reforçar o papel dos agentes educativos como formadores de competências pessoais e sociais junto dos alunos.</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Reforçar a formação na Pedagogia dos Afectos.</i></li><li>• <i>Desenvolver acções para alunos em risco.</i></li><li>• <i>Desenvolver projectos na área da mediação de conflitos.</i></li><li>• <i>Reforçar a formação dos agentes educativos na gestão de conflitos.</i></li></ul>

<sup>8</sup> In Projecto Educativo de Agrupamento da Escola Amarela (nome fictício)

Por fim, este projecto educativo estabelece, no ponto relativo ao desenvolvimento de competências de ensino-aprendizagem, as seguintes metas: valorizar o sucesso educativo e valorizar o rigor e a disciplina. Para a consecução destas metas foram definidas estratégias, tais como a promoção de actividades que promovam a concentração, a atenção, o desenvolvimento de competências de estudo e a adopção de metodologias dinâmicas na sala de aula bem como a participação dos alunos na elaboração do Projecto Curricular de Turma (PCT) e a valorização do cumprimento das normas de funcionamento da sala de aula e do regulamento interno do agrupamento. Estas e outras estratégias constam do quadro abaixo.

**Quadro 5 – Desenvolvimento de Competências de Ensino-Aprendizagem<sup>9</sup>**

<b>METAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<i>Valorizar o sucesso educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rentabilização dos recursos.</li><li>• Desenvolvimento de actividades que promovam concentração e atenção, formando docentes nesta área.</li><li>• Promoção de actividades para orientar o trabalho pessoal, aprender a estudar e desenvolver competências de estudo.</li><li>• Utilização de metodologias dinâmicas na sala de aula.</li></ul>
<i>Valorizar o rigor e a disciplina</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participação dos alunos na elaboração e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma.</li><li>• Realização de Assembleias de Turma com os seus professores.</li><li>• Valorização do cumprimento das normas de funcionamento da sala de aula e do Regulamento Interno</li></ul>

Estas áreas de intervenção prioritárias serão abordadas e exploradas nos vários projectos e/ou acções a desenvolver no agrupamento, como por exemplo, Projecto Curricular de Agrupamento (PCA), Projectos Curriculares de Turma (PCT), Plano Anual de Actividades (PAA), possíveis opções de formação, orientações curriculares para Área de Projecto (AP) e Formação Cívica (FC) e no funcionamento institucional dos órgãos.

O quinto capítulo debruça-se sobre a avaliação do projecto educativo deste agrupamento, referindo que esta será feita a partir da análise das metas atingidas face às metas

<sup>9</sup> In Projecto Educativo de Agrupamento da Escola Amarela (nome fictício)

estabelecidas, por outro lado, os projectos e as actividades serão avaliados tendo em conta os contextos, os processos concretizados e os resultados atingidos.

O referido documento indica ainda que a avaliação do projecto educativo do Agrupamento é contínua e é da responsabilidade da Assembleia de Agrupamento que, para o efeito, criará uma Comissão de Acompanhamento do Projecto Educativo (CAPE) que acompanhará o trabalho do Grupo de Avaliação do Agrupamento.

O sexto capítulo refere apenas que este projecto pretende perspectivar novos caminhos tendo em conta as experiências passadas. Explicita também a data de aprovação deste projecto em Assembleia de Agrupamento e o período em que o mesmo vigorará.

## **2. PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA COR-DE-ROSA**

O Projecto Educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa divide-se em seis pontos com os seguintes títulos: I – Introdução, II – Valores e finalidades educativas, III – Missão, IV – Objectivos, V – Grandes linhas de acção e VI – Conclusão.

O primeiro ponto refere em linhas gerais os pressupostos normativos que conduziram à construção do PEE bem como a caracterização da escola, das acessibilidades, da zona envolvente e da sua população.

A população desta escola é caracterizada como sendo de um extracto sócio-económico médio a médio-alto apesar de existirem algumas bolsas de pobreza entre esta população. No entanto, é referido ainda no documento, que existe um grande desfasamento entre a escolaridade dos alunos e dos respectivos pais/encarregados de educação que contribui grandemente para o pouco apoio escolar que os pais/encarregados de educação disponibilizam aos seus educandos.

É referido ainda no documento que a escola está sobredimensionada e como consequência tem alguma dificuldades em gerir, com eficácia e em tempo útil, todos os problemas que se lhe deparam. No entanto, a escola é claramente uma mais-valia para a freguesia e para a população pelo que se afirma ser importante *aprofundar a articulação com o meio envolvente*.

Neste primeiro ponto o documento indica o *reforço da autonomia e da identidade da Escola, de promoção do respeito por valores que possam mobilizar os jovens e de apelo a uma cultura de criatividade, inovação, rigor e exigência, como os valores e as virtudes que devem ser defendidos e divulgados como uma referência fundamental para os nossos jovens alunos.*

No segundo ponto definem-se os valores e as finalidades educativas, destacando-se os seguintes pontos: promoção do respeito pelo outro, valorização do trabalho e do saber, defesa da saúde integral, defesa e preservação do ambiente, defesa e preservação do património e promoção do exercício de cidadania.

Relativamente à promoção do respeito pelo outro, o projecto destaca a prevenção de sentimentos discriminatórios ou de práticas de exclusão, factores que pervertem o ambiente escolar e comprometem o clima afável existente na escola, devido à diversidade das funções sociais, às diferenças étnicas e religiosas e às desigualdades sociais e intelectuais.

A valorização do trabalho e do saber é um valor assumido pela escola e é considerado uma referência fundamental da sua acção educativa.

O terceiro ponto debruça-se sobre a grande missão do projecto educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa que é *Promover o rigor e a excelência do serviço público de educação, estimulando nos alunos, a criatividade, o gosto pelo trabalho e a autonomia.*

O quarto ponto refere-se aos quatro objectivos gerais definidos pela escola e correspondentes objectivos específicos. Os objectivos gerais que foram definidos são: promover a qualidade educativa e o sucesso escolar, promover a integração social dos alunos, promover a identidade e a autonomia da escola e desenvolver a cooperação entre a escola e a comunidade. Para a concretização dos objectivos acima referidos foram ainda estabelecidos vários objectivos específicos que estão sintetizados no quadro abaixo.

**Quadro 6 – Objectivos Gerais e Específicos<sup>10</sup>**

<b>OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS</b>			
<b><i>Promover a qualidade educativa e o sucesso escolar</i></b>	<b><i>Promover a integração social dos alunos</i></b>	<b><i>Promover a identidade e a autonomia da escola</i></b>	<b><i>Desenvolver a cooperação entre a escola e a comunidade</i></b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Combater o absentismo</li> <li>2. Motivar os alunos para o sucesso</li> <li>3. Promover a formação interna</li> <li>4. Humanizar e racionalizar o ambiente e os espaços de trabalho e convívio</li> <li>5. Consolidar e adaptar a oferta educativa às tendências de desenvolvimento curricular do ensino secundário</li> <li>6. Desenvolver mecanismos de auto controlo da escola</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incentivar e apoiar as iniciativas dos alunos</li> <li>2. Promover a articulação entre a oferta educativa e a realidade social, económica e profissional</li> <li>3. Promover a assunção de valores e de códigos de conduta ajustados</li> <li>4. Promover a participação dos alunos nos órgãos associativos e representativos da comunidade educativa</li> <li>5. Desenvolver um plano de orientação escolar e vocacional</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Divulgar a escola e o seu desempenho</li> <li>2. Desenvolver as dimensões simbólica e cultural da escola</li> <li>3. Promover o sentimento de pertença a uma comunidade escolar</li> <li>4. Melhorar os canais de comunicação e a difusão da informação</li> <li>5. Incentivar a coresponsabilização e a partilha dos processos de tomada de decisão</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incentivar a participação dos pais e encarregados de educação</li> <li>2. Desenvolver as relações com as autarquias</li> <li>3. Desenvolver contactos com empresas e outros agentes sócio culturais e económicos</li> <li>4. Promover a oferta de serviços à comunidade</li> <li>5. Promover contactos com outras escolas, centros de formação e universidades</li> </ol>

O quinto ponto aborda as grandes linhas de acção deste projecto educativo, assim, foram consideradas como grandes linhas de acção: consolidar a identidade de escola secundária, concretizar o projecto educativo através do plano anual de actividades, reforçar a articulação curricular a nível do Conselho de Turma, manter e reforçar um plano de intervenção a nível da Língua Portuguesa e cultivar o rigor e a exigência através do reforço da participação e da responsabilização.

Relativamente à linha de acção – ***Consolidar a identidade de escola secundária***, foram estabelecidas seis metas a atingir: elaborar um estudo criterioso e fundamentado sobre as possibilidades de desenvolvimento do currículo e da oferta educativa da escola, desenvolver efectivos mecanismos de parceria externa e de captação de recursos materiais e humanos, desenvolver uma política marcada de afirmação da identidade da escola, reforçar o combate ao insucesso no 10º Ano, reforçar os mecanismos de avaliação interna e reforçar a ligação ao mundo do trabalho. Para cada uma destas metas foram estabelecidas várias estratégias para a sua consecução, que serão sintetizadas no quadro resumo que a seguir se apresenta.

<sup>10</sup> In Projecto Educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício)

**Quadro 7 – Consolidar a Identidade de Escola Secundária<sup>11</sup>**

<b>METAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<i>Elaborar um estudo criterioso e fundamentado sobre as possibilidades de desenvolvimento do currículo e da oferta educativa da escola</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Propostas de reformulação dos currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário;</i></li><li>• <i>Expansão da oferta educativa e a sua adequação ao meio sócio-económico envolvente.</i></li></ul>
<i>Desenvolver efectivos mecanismos de parceria externa e de captação de recursos materiais e humanos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Estabelecer relações com a tutela, autarquias, outras escolas e todas as outras entidades sociais e profissionais;</i></li><li>• <i>Captar recursos através dos diversos programas e concursos locais e nacionais, sem descuidar as oportunidades de rentabilização dos nossos próprios meios.</i></li></ul>
<i>Desenvolver uma política marcada de afirmação da identidade da escola</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Promoção da imagem, das boas práticas e dos bons resultados da escola;</i></li><li>• <i>Criação de áreas científicas de referência que possam estimular a procura da nossa escola por parte dos jovens do concelho.</i></li></ul>
<i>Reforçar o combate ao insucesso no 10º Ano</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Implementar um plano de orientação escolar e vocacional para os alunos do 9º Ano;</i></li><li>• <i>Afectar meios e recursos de apoio pedagógico para os alunos do 10º Ano, de acordo com uma distribuição mais equitativa e criteriosa desses recursos;</i></li><li>• <i>Estabelecer orientações pedagógicas para a integração dos alunos em Clubes e Projectos de Escola;</i></li><li>• <i>Adoptar um conjunto de normas de conduta e de procedimentos dentro e fora da sala de aula, que restabeleçam o valor da Escola e do trabalho escolar.</i></li></ul>
<i>Reforçar os mecanismos de avaliação interna</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Encontrar os seus próprios mecanismos de controlo de qualidade;</i></li><li>• <i>Organizar, a partir dos Departamentos e do Conselho Pedagógico, os grupos de trabalho que possam acompanhar e fazer o tratamento de todos os indicadores que produzam informação sobre</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>o desempenho global da escola</i></li><li>- <i>a relação pedagógica</i></li><li>- <i>a participação dos Encarregados de Educação</i></li><li>- <i>a colaboração dos funcionários, auxiliares e administrativos.</i></li></ul></li></ul>
<i>Reforçar a ligação ao mundo do trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Testar e avaliar concretamente a adequação dos Cursos Tecnológicos à vida activa</i></li><li>• <i>Estabelecer entre a Escola e a Empresa elos de cooperação, traduzidos em protocolo, que garantam aos alunos estágios profissionais na sua área</i></li><li>• <i>Estabelecer relações com o mundo empresarial e profissional nas mais diversas e variadas formas de cooperação no sentido de abrir a Escola ao futuro.</i></li></ul>

<sup>11</sup> In Projecto Educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício)

Para a concretização da segunda linha de acção - ***Concretizar o projecto educativo através do plano anual de actividades*** foi estabelecida uma única meta, designada por conceber o plano anual de actividades de forma criativa e inovadora, uma vez que a operacionalidade do projecto educativo é garantida anualmente pelo plano anual de actividades da escola. Tendo em vista esta estratégia, o projecto indica que o plano de actividades deverá começar a ser preparado pelo Conselho Pedagógico, no final do ano lectivo anterior de modo a estabelecer bases sólidas para o lançamento do ano lectivo seguinte.

O documento refere ainda quais as características a que deve obedecer o plano de actividades. Assim é possível identificar que o plano deve ser:

- *Um documento conciso, ilustrador da capacidade de organização e realização que existe na Escola;*
- *Um documento de planeamento de curto prazo, ilustrador da disciplina interna e da determinação que existe em alcançar objectivos específicos, em campos diferentes mas simultâneos;*
- *Um elemento orientador do trabalho das diferentes equipas que existem na escola, no qual se entroncam os diversos planos sectoriais de acção.*

As actividades propostas por todos os órgãos, estruturas, projectos e sectores deverão ser incluídas no plano anual de actividades e serão concretizados nos momentos especiais da escola, tais como: abertura do ano lectivo, dia do patrono e encerramento do ano lectivo. Nestes momentos deverão ser potenciados a divulgação da escola e da sua identidade, a confraternização entre os membros da comunidade educativa, a atribuição dos prémios Cor-de-Rosa (nome fictício) e a exposição de trabalhos das diferentes disciplinas, áreas curriculares não disciplinares, clubes e projectos.

A terceira linha de acção – ***Reforçar a articulação curricular a nível do Conselho de Turma***, estabelece como principais metas, a construção do Projecto Curricular de Escola (PCE) e a importância do conselho de Turma na construção do respectivo Projecto Curricular de Turma (PCT).

O documento refere que *a articulação curricular constitui um desafio à autonomia da Escola, enquanto instituição construtora da sua identidade, e para os docentes que nela trabalham enquanto agentes educativos em contínua e renovada formação.*

É referido no documento que o PCE deverá explicitar claramente as estratégias para a concretização da articulação curricular, uma vez que esta *constitui um desafio à autonomia da Escola, enquanto instituição construtora da sua identidade*. É ainda realçado que, apesar da articulação curricular poder ser decretada e anunciada nas intenções educativas, esta não poderá ser concretizada por obrigação ou por zelo individual de cada professor, mas pelo trabalho colectivo de todos os membros da comunidade escolar.

O documento estabelece que o Conselho de Turma terá um papel preponderante na articulação curricular, pois é o órgão que constrói o Projecto Curricular de Turma (PCT), definindo um conjunto alargado de saberes e competências que devem ser adquiridos por um grupo de alunos, de acordo com as suas características e motivações, aumentando a sua importância na organização interna da escola.

Pode ler-se neste documento que *a abertura à representação dos alunos e dos encarregados de educação no Conselho de Turma contribui também para transformar este órgão no centro da vida comunitária escolar, centro dos problemas e centro das soluções*.

A quarta linha de acção – ***Manter e reforçar um plano de intervenção a nível da Língua Portuguesa***, identifica a valorização da Língua Portuguesa como *um dos traços mais ricos e distintivos daquilo que somos e da nossa sobrevivência futura*, ressaltando ainda que a Língua Portuguesa ultrapassa em muito as fronteiras europeias e é uma das línguas mais faladas no mundo actual.

O documento refere que *“A Escola deverá afirmar e valorizar a Língua Portuguesa como um dos traços mais ricos e distintivos daquilo que somos e da nossa sobrevivência futura.”*

As metas e estratégias concebidas para a consecução desta linha de acção estão resumidas no quadro síntese apresentado abaixo.

**Quadro 8 – Manter e Reforçar um Plano de Intervenção a Nível da Língua Portuguesa**<sup>12</sup>

<b>METAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<i>Diagnosticar e reforçar as competências ao nível da Língua Portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ao nível do 7º ano:</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>reforçar as competências básicas a nível da escrita, compreensão e expressão oral, leitura e capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento de aprendizagem;</i></li><li>- <i>reconhecer a transversalidade destas tarefas através de actividades inseridas no PCT</i></li></ul></li></ul>
<i>Consolidar e articular as acções positivas nesta área</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Publicação de criação literária dos alunos (publicação editada anualmente pela escola);</i></li><li>• <i>Produção e publicação do jornal escolar;</i></li><li>• <i>Envolvimento em iniciativas da Câmara Municipal de Sintra relacionadas com a leitura, a escrita e a produção literária;</i></li><li>• <i>Apoio e desenvolvimento de actividades de Clubes vocacionados para o reforço da expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, nomeadamente grupo de teatro;</i></li><li>• <i>Promoção de concursos de ortografia</i></li></ul>

Está consignado no projecto educativo desta escola que esta linha de acção deverá *envolver a generalidade dos professores e assumir-se como uma das prioridades no desenvolvimento da articulação curricular e dos projectos interdisciplinares que forem levados a cabo.*

A quinta e última linha de acção deste projecto educativo é ***Cultivar o rigor e a exigência através do reforço da participação e da responsabilização***, para a consecução desta linha de acção estabeleceram-se oito metas a atingir: explorar e aprofundar as competências dos órgãos de gestão intermédia e dos respectivos chefes/coordenadores, promover nos alunos a (in)formação para a participação e para a cidadania, desenvolver os instrumentos de avaliação interna e de controlo do desempenho da escola, promover a construção de uma imagem de rigor e de qualidade para a nossa escola, conceber e implementar um “Observatório de Atitudes”, sensibilizar para o cumprimento do Regulamento Interno (RI), aferir critérios de valor e atitudes e motivar para uma “Cultura de Valores”. Para cada uma das metas que foram estabelecidas definiram-se uma série de estratégias que estão resumidas no quadro síntese abaixo.

<sup>12</sup> In Projecto Educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício)

**Quadro 9 – Cultivar o Rigor e a Exigência através do Reforço da Participação e da Responsabilização**<sup>13</sup>

<b>METAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
<i>Explorar e aprofundar as competências dos órgãos de gestão intermédia e dos respectivos chefes/ coordenadores</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Enquadramento legal em vigor.</i></li></ul>
<i>Promover nos alunos a (in)formação para a participação e para a cidadania</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>formar os alunos;</i></li><li>• <i>promover o efectivo funcionamento das assembleias de delegados e da Associação de Estudantes.</i></li></ul>
<i>Desenvolver os instrumentos de avaliação interna e de controlo do desempenho da escola</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Colocar em prática o estabelecido no Decreto-Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro.</i></li></ul>
<i>Promover a construção de uma imagem de rigor e de qualidade para a nossa escola</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Reforço do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.</i></li></ul>
<i>Conceber e implementar um “Observatório de Atitudes”</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Elaboração de uma carta de valores e atitudes que integrará o Gabinete de Apoio ao Aluno.</i></li></ul>
<i>Sensibilizar para o cumprimento do Regulamento Interno (RI)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Criação, nos anos iniciais de cada ciclo, de uma possível “Semana do Regulamento Interno”.</i></li></ul>
<i>Aferir critérios de valor e atitudes</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Aferição de critérios de valores e atitudes, em Conselho de Directores de Turma, para todas as turmas de um mesmo ciclo, para além do que já está definido em Regulamento Interno.</i></li></ul>
<i>Motivar para uma “Cultura de Valores”</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Reconhecer Alunos, Professores e Funcionários que devido às suas atitudes, tais como, assiduidade, pontualidade e acções meritórias em benefício da comunidade escolar, se destaquem;</i></li><li>• <i>Aproveitar a abertura solene de cada ano lectivo para a atribuição dos prémios e reconhecimentos referentes ao ano lectivo anterior.</i></li></ul>

O sexto ponto deste projecto educativo elucida o período de funcionamento do mesmo e indica o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola como os órgãos responsáveis pela avaliação e reformulação do projecto educativo da escola.

<sup>13</sup> In Projecto Educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício)

Em conformidade com o acima exposto é possível verificar que a Escola Básica 2, 3 Amarela apresenta um projecto educativo, cujas grandes linhas de acção são: a cooperação escola/família, o desenvolvimento de competências sociais e o desenvolvimento de competências ensino-aprendizagem, a desenvolver nos anos lectivos de 2006/2007 a 2008/2009. Tendo em conta o projecto educativo desta escola é possível compará-lo à Escola – Comunidade Educativa, baseado numa lógica de funcionamento doméstica<sup>14</sup>, que tende a prevalecer a escola como uma comunidade educativa, em que se prolongam as relações que se desenvolvem na intimidade das famílias. O seu princípio de justiça é definido pela confiança depositada na relação entre as pessoas e no acordo estabelecido entre ambas sobre o que é melhor para cada uma.

De acordo com esta lógica de funcionamento, o **saber** resulta da ligação entre a escola e a vida activa, em que o estudo do “meio” é privilegiado e ponto de partida obrigatório e onde é dada grande importância à interdisciplinaridade e aos trabalhos de grupo. As **relações sociais** entre professores, alunos, família e restantes parceiros da comunidade local, são as principais preocupações da escola e as características de gestão familiar e interpessoal são adaptadas. A competência profissional dos **professores** está ligada a um conjunto de qualidades pessoais, aliadas às profissionais (científicas e pedagógicas). O **projecto educativo** é o modo de exprimir a identidade da comunidade escolar, traduzindo os objectivos educacionais gerais nacionais em objectivos que correspondam à diversidade e às necessidades dos alunos, da comunidade e da localidade.

Foram definidas como metas/finalidades deste projecto: a harmonia plena entre a escola e a família e a convergência no acto educativo para a linha de acção **cooperação escola/família**; “eu” e os “outros”: conhecer, aceitar e valorizar, a convivência interpessoal baseada em valores democráticos, reforçar o papel dos agentes educativos como formadores de competências pessoais e sociais junto dos alunos no âmbito do **desenvolvimento de competências sociais**; valorizar o sucesso educativo e valorizar o rigor e disciplina no **desenvolvimento de competências ensino-aprendizagem**.

---

<sup>14</sup> Derouet (1988) citado por Macedo (1995, pp. 127-130) identifica cinco lógicas de funcionamento, correspondentes a princípios de justiça diferentes: lógica cívica, lógica doméstica, lógica industrial, lógica de mercado e lógica de comunicação.

Este projecto dá maior ênfase ao desenvolvimento das competências sociais devido, essencialmente, ao tipo de população alvo existente nesta comunidade educativa – alunos dos 2º e 3º Ciclos. O enquadramento sócio-cultural das crianças e jovens que frequentam o agrupamento é muito variável, o que torna necessária uma intervenção articulada em diversos âmbitos, especialmente no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, no que se refere, ao nível da aquisição de regras/comportamentos sociais, de espírito de solidariedade e de respeito pelo outro.

De acordo com o relatório de avaliação externa<sup>15</sup> realizado a esta escola pode ler-se que: *“O espírito geral, no agrupamento, relativamente à participação e desenvolvimento cívico é que para muitas crianças esses são valores estranhos às suas famílias, o que dificulta e valoriza o trabalho que a escola possa fazer nessa área, mas não há acções sistemáticas por parte do Agrupamento nesse sentido.*

*Um ponto muito positivo é que, de um modo geral, os alunos gostam da escola e identificam-se com ela.”*

Neste projecto educativo são propostas estratégias, tais como: o desenvolvimento de actividades que promovam concentração e atenção, formando docentes nesta área; a promoção de actividades para orientar o trabalho pessoal, aprender a estudar e desenvolver competências de estudo; a utilização de metodologias dinâmicas na sala de aula; a participação dos alunos na elaboração e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma; a realização de Assembleias de Turma com os seus professores e a valorização do cumprimento das normas de funcionamento da sala de aula e do Regulamento Interno para desenvolver as competências de ensino-aprendizagem.

A débil inserção sócio-cultural de uma parte da população escolar faz com que os órgãos de gestão e os serviços de apoio organizem formas de apoiar os alunos na sua formação, tendo como finalidade a sua integração e acompanhamento. Em geral, os alunos sentem-se apoiados e, até se verifica em alguns um sentimento de identificação com a sua escola.

O relatório da avaliação externa refere que *“Os alunos gostam de frequentar a escola, embora o seu nível de motivação para as aprendizagens formais seja muito variável. Parece haver reconhecimento do papel dos órgãos responsáveis pelo Agrupamento, que*

---

<sup>15</sup> Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas. (2006). Ministério da Educação.

*se preocupam com o impacto das aprendizagens escolares nos alunos e nas suas famílias e na comunidade local.”*

O projecto educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa, em vigor desde o ano lectivo 2004/2005, distingue-se do anterior por apresentar um projecto educativo, cuja grande missão é **promover o rigor e a excelência do serviço público de educação, estimulando nos alunos, a criatividade, o gosto pelo trabalho e a autonomia**. Este é concretizado através da definição de cinco linhas de acção: consolidar a identidade de escola secundária, concretizar o projecto educativo através do plano anual de actividades, reforçar a articulação curricular a nível do Conselho de Turma, manter e reforçar um plano de intervenção a nível da Língua Portuguesa e cultivar o rigor e a exigência através do reforço da participação e da responsabilização. O projecto educativo desta escola assemelha-se ao da Escola – Empresa, assente numa lógica de funcionamento industrial, onde a escola é entendida como uma organização dotada de equipamentos e recursos, cujo principal objectivo é o de contribuir para a elevação do nível de competência económica e técnica, tendo como princípio de justiça a eficácia e a eficiência.

Baseada nesta lógica de funcionamento, a concepção do **saber** resulta da operacionalização do principal objectivo: procurar a proximidade entre as situações de aprendizagem desenvolvidas na escola e as situações de trabalho (vida activa), privilegiando-se a pedagogia por objectivos e a criação de situações problema. As **relações sociais** podem ser consideradas variáveis, pois admite-se indiferentemente, a existência de relações distantes entre professores, alunos, família, comunidade local ou o desenvolvimento de relações pessoais directas. O desenvolvimento destas relações tem como objectivo assegurar as melhores capacidades e técnicas dos alunos, em conformidade com os conceitos de eficácia e eficiência e com as necessidades do mercado de trabalho. O **professor** deve, não só possuir um conjunto de saberes especializados, mas também saber quando e como os deve aplicar, de acordo com os interesses pré-definidos. O **projecto educativo** é elaborado como um instrumento que tem em vista a eficácia e a eficiência e está em sintonia com os objectivos ditados pelo mercado.

Os valores e as finalidades educativas traçados por este projecto educativo são: a promoção do respeito pelo outro, a valorização do trabalho e do saber, a defesa da saúde

integral, a defesa e preservação do ambiente, a defesa e preservação do património e a promoção do exercício da cidadania. Os quatro objectivos gerais que foram definidos como instrumentos de operacionalização do referido projecto são: promover a qualidade educativa e o sucesso escolar, promover a integração social dos alunos, promover a identidade e a autonomia da escola e desenvolver a cooperação entre a escola e a comunidade.

Este projecto educativo realça o desenvolvimento de competências ensino-aprendizagem, uma vez que a população alvo é constituída maioritariamente por alunos do ensino secundário.

A Escola dá grande relevância ao desenvolvimento do espírito de investigação nos alunos, à utilização de metodologias activas em contexto de sala de aula e ao recurso às tecnologias de informação e de comunicação. Esta valoriza os saberes e incute nos alunos o gosto pelas actividades culturais, artísticas e desportivas.

De acordo com o relatório da avaliação externa<sup>16</sup> desta escola, *“A escola tem-se empenhado em motivar os alunos e envolver os pais e encarregados de educação com iniciativas que pretendem satisfazer ou melhorar as expectativas dos alunos e das suas famílias e diminuir o insucesso, promovendo a diversidade da oferta educativa, na dupla perspectiva do prosseguimento de estudos e de inserção no mercado de trabalho, no sentido da integração dos alunos, nomeadamente dos que estão em risco de abandono.”*

Os apoios às dificuldades de aprendizagem e as actividades de complemento do currículo destinam-se à promoção da integração social, pessoal e escolar dos alunos e são formas de concretização dos objectivos do projecto educativo desta escola – **promover a qualidade educativa e do sucesso escolar e promover a integração social dos alunos**. Estes apoios contemplam as modalidades de apoio pedagógico individualizado, tutoria e apoio pedagógico em projecto (centro de apoio à matemática, oficina de línguas e centro de apoio à física e química), gabinete de apoio aos exames e sala de estudo. Estas medidas facilitam a integração dos alunos, de acordo com as características e dificuldades reveladas.

---

<sup>16</sup> Avaliação externa das escolas. (2008). IGE, Ministério da Educação. ([www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt))

Assim, segundo o relatório da avaliação externa “*Existe articulação entre os órgãos de gestão, de modo a todos contribuírem para o cumprimento da “missão” que a Escola se propõe no Projecto Educativo: Promover a Excelência, Reforçar a Autonomia e Estimular a Criatividade.*”

Procedeu-se, neste capítulo, à caracterização do conceito de projecto educativo que a administração central pretende veicular através da legislação produzida, nomeadamente do **Decreto-Lei nº 43/89**, de 3 de Fevereiro, do **Decreto-Lei nº 115-A/98**, de 4 de Maio e **Decreto-Lei nº 75/2008**, de 22 de Abril, com o intuito de identificar as linhas de orientação estratégica contidas nesses documentos.

De seguida, analisaram-se pormenorizadamente cada um dos projectos educativos elaborados pelas escolas em estudo de modo a perceber as metas, os valores, as finalidades, os objectivos e as estratégias dos mesmos.

Os projectos educativos das duas escolas foram construídos com lógicas de funcionamento diferentes. O projecto educativo da Escola B 2, 3 Amarela é um projecto que evidencia a escola como Comunidade Educativa, privilegiando as relações entre os actores educativos – professores, alunos, pais/encarregados de educação e restantes parceiros da comunidade local como forma de exprimir a identidade da escola.

O projecto educativo da Escola Secundária Cor-de-Rosa é um projecto que realça a escola como uma empresa, cujo principal objectivo é contribuir para a elevação do nível de competência económica e técnica, tendo em vista a eficácia e a eficiência e estando de acordo com os objectivos ditados pelo mercado.

No capítulo seguinte far-se-á uma análise historiográfica, a partir da legislação produzida em Portugal, dos projectos de ocupação de tempos lectivos/escolares que possam ter sido implementados a partir de 1835.

Por fim, analisar-se-ão os projectos de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) implementados pelas duas escolas que são objecto deste estudo.

## **CAPÍTULO III**

### **PROJECTO “ ESCOLA A TEMPO INTEIRO”**

## **PROJECTO “ ESCOLA A TEMPO INTEIRO”**

Neste capítulo, far-se-á uma apreciação de carácter historiográfico à legislação produzida desde 1835 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 pormenorizada dos projectos de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) implementados por cada uma das escolas em estudo, 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.

### **1. PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Os projectos de Ocupação Integral dos Tempos Lectivos e/ou Escolares dos alunos durante o seu horário escolar sempre foram uma preocupação dos Ministérios de Educação em Portugal, uma vez que ao longo dos anos foi aparecendo legislação, determinando formas de ocupação integral do horário escolar dos alunos nos períodos em que falta um professor. Com base nesta constatação tornou-se imperioso fazer uma pesquisa de carácter historiográfico à legislação produzida a partir de 1835 até aos nossos dias, pelos diferentes órgãos detentores da pasta da educação, que fizessem alusão a formas de ocupação dos alunos nos períodos em que falta um professor de modo a realçar

que a legislação actualmente em vigor sobre este assunto, não é uma preocupação apenas dos dias de hoje, mas de sempre.

As formas e os modos como se organizaram estes projectos dependeram da maior ou menor importância que cada Governo Constitucional lhes foi atribuindo, tendo maior destaque em determinados períodos da história portuguesa. Assim, ao longo deste capítulo far-se-á uma análise de decretos-lei sobre Reformas de Ensino em Portugal que dão relevância a este tema.

No período de 1835 a 1869 os decretos e regulamentos produzidos para o ensino primário e secundário pela Direcção Geral de Instrução Pública do Ministério dos Negócios do Reino não referem projectos de ocupação dos tempos escolares/lectivos nos períodos em que falta um professor, pois todas as escolas e os liceus contratavam três professores vitalícios ou também designados proprietários (titulares das disciplinas), que regiam respectivamente, as cadeiras e três professores substitutos que entrariam em funções sempre que houvesse um impedimento prolongado ou não do professor proprietário. Convém referir que os professores substitutos recebiam apenas metade do vencimento dos professores proprietários e enquanto estivessem a leccionar. Os documentos acima referenciados não elucidam sobre o que faziam os professores substitutos nos períodos em que não leccionavam.

De acordo com Adão (1997, pp. 280-284),

*“(...) foram definidas quatro categorias nos últimos quartéis do século XVIII: os mestres, os substitutos, os substitutos interinos e os mestres religiosos das escolas conventuais.*

*As duas primeiras categorias não diferiam no vencimento nem no modo de acesso à profissão; a distinção residia no tempo de nomeação e nos direitos e privilégios de que gozavam.*

*O termo proprietário não nos aparece em documentos oficiais; encontrámo-lo em uma carta do deputado Frei Joaquim de Sant’Anna e Silva, com sentido idêntico ao de mestre e em diversos documentos referentes à Comarca de Coimbra, em que se falava de propriedade da cadeira.*

*Os substitutos eram nomeados para provisão régia, “interinamente”, enquanto não fosse decidido prover a cadeira com mestre, ou prescindir dos seus serviços por qualquer outra razão. Esta categoria oferecia menos estabilidade de emprego do que a de mestre, embora muitas vezes, a interinidade se mantivesse por largos anos; e a nomeação por simples diploma régio não teria o prestígio da carta de mercê de um lugar.*

*Embora existissem as duas categorias, os docentes do ensino elementar não beneficiavam de promoções nem tão-pouco de uma carreira profissional. Quase todos os que eram*

*providos como substitutos terminavam assim a sua actividade; houve apenas dez que vieram a obter a carta de mercê.” [sic]*

Pode ler-se no art.º 22 da **Reforma da Instrução Publica**<sup>17</sup>, de 20 de Setembro de 1844, também designada por reforma de Costa Cabral, no capítulo III referente à instrução primária que: “*Nos impedimentos prolongados dos Professores vitalícios de qualquer dos graus, poderá ser-lhes dado um Substituto, que será provido pela forma geral estabelecida para o provimento das cadeiras.*”, bem como no art.º 58 do capítulo II referente à instrução secundária onde se indica o tipo de professores existentes na época, os professores proprietários e substitutos, nestes estabelecimentos de ensino.

*“Em cada um dos Lyceos de Lisboa, Porto, Coimbra, Braga, e Evora, nos quaes haverá um Professor proprietario para cada uma das suas respectivas Cadeiras, haverá tambem tres Substitutos – um para a 1ª e 2ª Cadeiras; outro para a 3ª e 4ª; e outro para a 5ª e 6ª.*

*§ 1º No Lyceo de Lisboa haverá mais um Substituto para a Secção Commercial, nos termos do § 2º do Artigo 52º.*

*§ 2º Estes Substitutos serao de direito providos na primeira das respectivas Cadeiras que vagar.” [sic]*

Pode ainda ler-se no artigo 61º: “*§ 2º Os Substitutos vencerão metade do ordenado dos proprietarios; excepto os das quatro Secções do Lyceo de Lisboa, que vencerão dous terços.*”

Este documento não permite identificar quais as funções e/ou atribuições dos professores substitutos quando não estavam a fazer substituições dos professores proprietários assim como não é possível saber se auferiam vencimento durante todo o ano lectivo.

De forma a clarificar esta situação, Adão (1982, p. 40) refere que:

*“Surge neste projecto a proposta de criação de uma nova categoria de professores, que só muitos anos mais tarde será adoptada, os substitutos, um para cada cadeira, que ensinarão por impedimento temporário do professor efectivo. Recomenda-se o pagamento de «uma módica retribuição»; mas sempre que o seu trabalho exceda oito dias terão direito a um vencimento diário igual ao do professor ausente.”*

Quanto às tarefas realizadas pelos professores substitutos, Adão (1982, p. 72) escreve que:

---

<sup>17</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1835-1869), Tomo I – vol. I, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1989)

*“Quanto aos professores, aparece a categoria de substitutos, recebendo metade do vencimento dos professores efectivos, e que se destinam a reger as cadeiras no impedimento destes. Têm direito a participar no Conselho do Liceu e ficam obrigados a efectuar outros serviços a definir em regulamentos especiais. Fazer substituir os professores efectivos pelos alunos de anos mais adiantados, como prevê, o decreto de Passos Manuel, julga o conselho que só seria possível, quando muito, nas cadeiras de Latim, onde há diferentes classes. Considera esta medida de facto económica, mas adianta que «tal economia vai destruir o fim do estabelecimento»”.*

O **Regulamento para os Liceus Nacionais**<sup>18</sup>, de 10 de Abril de 1860, considera no seu capítulo III – Dos professores, que haverá nos liceus professores proprietários e substitutos de acordo com o que se encontra disposto nos artigos 57º e 58º do decreto de 20 de Setembro de 1844.

A **Reforma da Instrução Pública**<sup>19</sup>, de 31 de Dezembro de 1868, não faz qualquer tipo de referência sobre o tipo de actividades que os professores proprietários e substitutos podem realizar com os alunos para ocupação dos tempos escolares/lectivos. Considera-se, no entanto, que os normativos anteriores estariam em vigor uma vez que apenas é revogada a legislação contrária à descrita neste diploma.

No **Regulamento dos Liceus Nacionais**<sup>20</sup>, de 31 de Março de 1873, elaborado por António Rodrigues Sampaio, verifica-se na secção II – Da administração e dos funcionários dos Liceus, no capítulo III – Dos professores, que os professores impossibilitados de reger as suas cadeiras eram obrigados a participar ao reitor para que o serviço lectivo não tivesse interrupções.

A situação descrita pode ler-se no artigo 102º: *“Quando o professor estiver legalmente impossibilitado de reger a cadeira, participa-lo-há ao reitor para este providenciar de modo que não haja interrupção no serviço, conforme determinam os regulamentos em vigor.”* [sic]

---

<sup>18</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1835-1869), Tomo I – vol. I, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1989)

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1870-1889), Tomo I – vol. II, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1991)

A **Reforma da Instrução Secundária**<sup>21</sup>, de 29 de Julho de 1886, foi elaborada porque o Governo da época considerava necessária e urgente uma reforma dos estudos secundários que alterassem algumas das disposições vigentes, simplificassem o plano de estudos e facilitassem a frequência escolar, beneficiando a instrução e o país. O Governo referia que o estado a que tinha chegado o ensino secundário era tão grave, que qualquer adiamento das reformas poderia ter consequências funestas, uma vez que os males antigos acumulados tinham vindo a agravar-se de dia para dia.

Assim, estabelece, no artigo 17º, o significado de serviço efectivo de um professor, “§. unico. Entende-se por serviço effectivo a regencia de cadeira ou de curso, a presidencia das salas de estudo, e o serviço de exames, de secretaria e de inspecção.”

Tendo em conta as disposições apresentadas na **Reforma da Instrução Secundária**, o Governo liderado por José Luciano de Castro, elabora e submete a aprovação o **Regulamento Geral dos Liceus**<sup>22</sup> a 12 de Agosto de 1886, onde sobressaem o capítulo I – Da organização do ensino, que estipula o funcionamento das salas de estudo, o capítulo III que regula a frequência e regime das aulas e o capítulo XII sobre os professores. O primeiro capítulo surge como uma inovação relativamente a toda a legislação até agora publicada e vem esclarecer o tipo de actividades que poderiam ser executadas nos liceus. O terceiro capítulo introduz algumas alterações, em contraponto com a legislação anterior, pois especifica o regime de frequência das salas de estudo, que ainda não tinha sido abordado.

Neste regulamento é possível ler-se no capítulo I, o artigo 4º:

*“Para os exercicios escolares, alem das aulas, gabinetes de estudo e instrumentos, haverá nos lyceus, sempre que seja possivel, e para cada grupo de disciplinas, salas de estudo presididas por um ou mais professores do respectivo grupo.*

*§ 1º. As salas de estudo têm por fim proporcionar aos alumnos dos lyceus o meio de melhor se habilitarem cada dia para o cumprimento das obrigações escolares do mesmo dia ou do dia seguinte, pela maior facilidade e proficuidade do estudo feito sob a direcção de pessoas idoneas.*

*§ 2º. Funccionam as salas de estudo em todos os dias uteis do anno lectivo durante hora e meia e a horas em que não haja aulas do respectivo grupo.*

---

<sup>21</sup> Idem

<sup>22</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1870-1889), Tomo I – vol. II, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1991)

§ 3º. *A distribuição do serviço das salas de estudo é feita pelo inspector, sob proposta fundamentada do conselho escolar.*”[sic]

No **Regulamento Geral dos Liceus** são definidas as regras de funcionamento das aulas e das salas de estudo, depreendendo-se da análise destes artigos que a frequência das salas de estudo era obrigatória. No artigo 17º deste regulamento está consignado que “*Os alumnos dos lyceus são obrigados a assistir a todos os exercícios escolares e a executar os trabalhos correlativos que lhes forem exigidos pelos professores.*” [sic]

A ausência da sala de estudo bem como a recusa da execução de qualquer tarefa pedida pelo professor que presidia à sala de estudo poderia dar origem à marcação de uma falta. Nesse período, os alunos realizariam os exercícios escolares e os trabalhos que fossem exigidos pelos professores das diferentes disciplinas. O artigo 18º estipula a marcação de faltas aos alunos que não compareceram às aulas ou sala de estudo: “*Logo depois de dada a hora designada para a abertura da aula ou sala de estudo, e de ter entrado o professor, o continuo tomará o ponto, annunciando em voz alta o nome e o numero dos alumnos que não compareceram, e o professor, verificado o ponto, mandará marcar as faltas e d’ellas tomará nota no seu caderno de registo.*”

O artigo 19º consigna outra situação em que poderá ser marcada falta a um aluno numa aula ou na sala de estudo, “*Ao alumno qu se ausentar da aula ou sala de estudo, que se recusar a responder às perguntas ou a executar quaesquer trabalhos escolares, poderá o professor marcar falta.*” [sic]

Pode ainda ler-se no artigo 20º que “*O alumno que na aula ou sala de estudo dér faltas superiores á quinta parte do numero de dias uteis d’essa aula perde desde logo a qualidade de alumno d’essa aula ou sala de estudo.*” [sic]

O capítulo XII deste Regulamento caracteriza os quatro grupos disciplinares (*Lyceus centraes: 1º - Lingua e litteratura portugueza, lingua latina e lingua grega; 2º - Mathematica elementar e principios de physica, chimica e historia natural; 3º - Geographia e historia e philosophia elementar; 4º - linguas franceza, ingleza e allemã. Lyceus nacionaes: Os mesmos com excepção da lingua grega no primeiro, e da lingua allemã no quarto*) [sic] existentes nos liceus nacionais e centrais bem como o modo como são contratados os professores proprietários e agregados ou substitutos, criados pela lei de

14 de Julho de 1880. Neste capítulo são ainda definidos os deveres dos professores proprietários e agregados.

Fica consignado no artigo 59º que “*Os professores aggregados serão obrigados a fazer o serviço que lhes for designado pelo conselho, em harmonia com os seus diplomas de nomeação, habilitações especiaes e conveniencias do ensino.*” [sic]

O artigo 60º relativo aos deveres dos professores estipula que: “§. unico. *Aos aggregados incumbe:*

- 1º. Reger, quando for necessario, alguma das disciplinas do respectivo grupo;*
- 2º. Acompanhar e dirigir os alumnos nas salas de estudo;*
- 3º. Executar os exercicios escolares que forem determinados pelo conselho do lyceu;*
- ...” [sic]*

O Regulamento dos Institutos criado pela **Lei de 9 de Agosto de 1888**<sup>23</sup> e destinado ao ensino secundário do sexo feminino, elaborado pela Direcção Geral de Instrução Pública foi aprovado em 6 de Março de 1890 pelo Conselho de Ministros e assinado por António Serpa Pimentel, é prova de que já nesse tempo as entidades governamentais se preocupavam com a ocupação dos tempos lectivos/escolares das alunas em caso de falta de um professor.

Este regulamento estipula no seu capítulo IV – Das aulas e salas de estudo, art.º 19, o regime de funcionamento das salas de estudo bem como das actividades a realizar quando falta um professor.

Neste documento pode ler-se no art.º 19:

*“Salvo os casos especiaes que forem indicados no regulamento interno, as alumnas são obrigadas a permanecer no estabelecimento desde a abertura até ao encerramento das aulas do instituto. Durante as horas em que têm lições, afora o tempo destinado para descanso ou refeição, frequentam as salas de estudo, a fim de se habilitarem ao cumprimento dos deveres escolares.*

*§ 1º As salas de estudo são presididas por mestras.*

*§ 2º As mestras auxiliam e vigiam as alumnas dentro do instituto durante o intervallo das aulas, tomam nota do seu procedimento, e estão presentes ás lições que forem dadas por algum professor.*

---

<sup>23</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1890-1899), Tomo I – vol. III, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1992)

§ 3º *As notas relativas ao procedimento das alunas são enviadas em cada dia lectivo á directora do instituto.*

§ 4º *O número de mestras será subordinado ás exigências d'este serviço, não podendo nunca ser superior a cinco.” [sic]*

Neste documento pode verificar-se que as alunas estavam sempre ocupadas durante o seu horário escolar, mesmo que não tivessem aulas por ausência do professor titular da disciplina. As tarefas preconizadas nesses períodos prendiam-se com a frequência de salas de estudo onde as mesmas poderiam efectuar os seus trabalhos escolares. Pode também verificar-se pela leitura do documento que os procedimentos das alunas nestes espaços eram avaliados pelas *mestras* e enviados à directora do instituto.

Do conjunto de diplomas promulgado em 1894 sobressai pelo cuidado com que foi preparado a **Reforma do Ensino Primário e Secundário**<sup>24</sup>, publicada em 22 de Dezembro de 1894 (*Decreto approvando a reforma dos serviços de instrucção primaria e dos serviços de instrucção secundaria*) e conhecida por reforma de João Franco, assentou no princípio oposto de que se devia exigir muito mais trabalho aos alunos e que o ensino das várias disciplinas devia ser simultâneo, coordenado e interdependente (regime de classe).

Neste documento é proposta uma nova estrutura pedagógica do ensino liceal, em que o sistema de classes é substituído pelo regime de disciplinas e o curso passa a organizar-se num curso geral de cinco anos e num curso complementar de dois anos, num total de 7 anos em vez dos 6 anos até aí preconizados.

Esta reforma não teve longa duração por se considerar que não era consentânea com a índole do aluno português e por exigir um esforço excessivo a professores e estudantes.

Da análise pormenorizada desta reforma sobressai no *Decreto n.º 2 – Instrucção secundaria*, o art.º 32 onde se pode ler: “*Haverá nos lyceus salas de estudo que serão presididas, por turno, pelos professores.*” [sic]

Ao contrário da legislação anteriormente referida, este diploma não determina claramente o modo de funcionamento destas salas de estudo, não se percebendo, por isso, qual o objectivo e finalidade a que se destinavam estas salas de estudo. Pressupõe-se, no entanto,

---

<sup>24</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1890-1899), Tomo I – vol. III, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1992)

que estas poderiam ter a mesma finalidade e objectivo das do diploma anterior, uma vez que neste decreto apenas fica revogada a legislação contrária ao disposto.

A 14 de Agosto de 1895 foi publicado o **Regulamento Geral do Ensino Secundário**<sup>25</sup> público e particular, tendo por base as disposições referidas no *Decreto n.º 2 de 1894*. Este regulamento estabelece entre outros assuntos as normas de frequência e do exercício das aulas.

Da análise efectuada verificou-se que não foi dada especial ênfase a nenhum tipo de projecto de ocupação dos tempos escolares/lectivos dos alunos em caso de ausência prevista ou imprevista de um professor.

Em 1896 foram publicados a **“Lei organizando a instrução secundaria”**, a 28 de Maio, o **“Decreto aprovando a parte I do regulamento geral do ensino primario, que comprehende: recenseamento escolar, organização dos cursos, exames e programmas do ensino elementar”**, a 18 de Junho, o **“Decreto aprovando a parte II do regulamento geral do ensino primario, a qual comprehende o ensino complementar e os cursos de habilitação para o magisterio”**, a 18 de Junho e o **“Decreto aprovando a parte III do regulamento geral do ensino primario”**, a 18 de Junho<sup>26</sup>. [sic]

Da análise destes documentos, pode ler-se no primeiro diploma o art.º 32, *“Haverá nos lyceus salas de estudo que serão presididas, por turno, pelos professores.”*, tal como sucedeu no Decreto n.º 2 - *“Instrução secundaria”*, não há nenhuma explicação pormenorizada da organização nem do funcionamento das salas de estudo. Não se percebe se estas teriam como função a ocupação dos alunos, nos períodos de ausência prevista ou imprevista de um professor ou se funcionariam como espaços onde os alunos poderiam efectuar os seus deveres escolares.

Nos anos de 1897 a 1899, não foram produzidos diplomas que regulamentassem o funcionamento das aulas no ensino secundário e, conseqüentemente, não existem artigos

---

<sup>25</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1890-1899), Tomo I – vol. III, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1992)

<sup>26</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1890-1899), Tomo I – vol. III, Secretaria Geral do Ministério da Educação (1992)

relacionados com a ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos nem com o funcionamento de salas de estudo – tema muito recorrente nos normativos desta época.

A 29 de Agosto de 1905 foi publicado o **Decreto modificando o regime vigente da instrução secundária**<sup>27</sup> por se ter reconhecido a necessidade da revisão do antigo regime do ensino secundário estabelecido pelos decretos de 22 de Dezembro de 1894, de 18 de Abril e 14 de Agosto de 1895 e pela carta de lei de 28 de Maio de 1896.

Segundo Eduardo José Coelho<sup>28</sup>, uma nova reforma da instrução secundária era urgente por considerar que a educação da mocidade só poderia ser bem feita em bons edifícios escolares, com bom material didáctico e mobiliário escolar e por professores dedicados à sua missão social e cheios de competência e autoridade para a exercerem.

Os recursos materiais existentes nos liceus dessa época já não satisfaziam alunos, pais, tutores e encarregados de educação por serem muito pobres e antigos. Relativamente aos recursos humanos, principalmente professores, eram raros os que se dedicavam exclusivamente ao magistério devido à fraca remuneração paga pelo Estado. Todos estes factores, aliados à imperfeita preparação profissional de alguns professores, conduzia ao desânimo de toda a Comunidade Educativa.

Esta reforma além de procurar construir novos edifícios para liceus e de fornecê-los com mobiliário moderno e material adequado pretendia também reduzir o trabalho dos alunos, quer pela diminuição de matérias que sobrecarregavam os programas quer pela redução das horas de aula a que estes eram obrigados, propondo que os discentes ocupassem os intervalos das aulas com actividades, tais como ginástica, jogos e trabalhos manuais. Nas palavras de Eduardo José Coelho, com bons professores e bons meios de ensino estarão resolvidos os mais graves problemas da instrução secundária, a sua execução será facilitada e poder-se-á exigir um melhor desempenho por parte dos institutos de instrução secundária.

Este diploma não faz qualquer referência à ocupação dos tempos escolares/lectivos dos alunos em actividades de substituição e/ou salas de estudo, não significando, por isso, que os artigos referentes a essas matérias tivessem sido revogados.

---

<sup>27</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1900-1910), Tomo I – vol. IV (1ª parte), Secretaria Geral do Ministério da Educação (1996)

<sup>28</sup> Da Direcção Geral da Instrução Pública

Da análise efectuada aos diplomas produzidos entre 1906 e 1910 verifica-se no *Decreto aprovando a organização do Liceu Maria Pia em Lisboa*<sup>29</sup>, de 31 de Janeiro de 1906, que o mesmo foi elaborado seguindo de perto o preceituado no regime vigente da instrução secundária para o sexo masculino – **Lei de 28 de Maio de 1896** e a lei e regulamento modificados pelo **Decreto de 29 de Agosto de 1905**, o que significa dizer que o art.º 32 relativamente ao funcionamento das salas de estudo se encontrava em vigor.

Analisando o “*Regulamento provisório da Escola Colonial*, criado pelo **Decreto de 18 de Janeiro de 1906**<sup>30</sup>”, publicado a 4 de Outubro do mesmo ano pode encontrar-se artigos referentes aos deveres dos professores efectivos e substitutos relativamente à regência das diferentes cadeiras a serem ministradas. Assim, pode ler-se no capítulo II – Dos professores, o art.º 5 :

*“§ unico. Os professores substitutos, quando regendo a respectiva cadeira, teem os mesmos deveres dos professores effectivos e sempre o do n.º 6.º do presente artigo.”, o art.º 8: “No caso de impedimento temporario do professor effectivo de qualquer cadeira, sera a regencia confiada ao respectivo substituto, que perceberá a gratificação correspondente.” e o art.º 9: “Nas faltas accidentaes do pessoal docente, e quando não haja na escola professores substitutos disponiveis, o Governo, sob proposta do conselho escolar e com o parecer da direcção da Sociedade Geographia, nomeará pessoa idonea para interinamente desempenhar as respectivas funções; mas essas nomeações caducarão logo que cessem as circunstancias que as determinaram.” [sic]*

Estes dois diplomas em vigor mostram que, nesta fase, as escolas deveriam ter salas de estudo para que os alunos pudessem efectuar os seus exercícios escolares e/ou trabalhos exigidos pelos professores e também uma lista de professores substitutos ou agregados que faziam trabalho eventual, em caso de impedimento previsto ou imprevisto do professor efectivo ou proprietário da disciplina.

A reforma do ensino liceal promulgada pelo **Decreto-lei nº 27:084**, de 14 de Outubro de 1936, prevê no capítulo III – Liceus, professores e actividade docente, artigo 30º, o complemento do horário docente com a marcação de horas para substituições ou serviços eventuais. Assim, pode ler-se no ponto 3º do artigo 30º:

---

<sup>29</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1900-1910), Tomo I – vol. IV (2ª parte), Secretaria Geral do Ministério da Educação (1996)

<sup>30</sup> In Reformas do Ensino em Portugal (1900-1910), Tomo I – vol. IV (2ª parte), Secretaria Geral do Ministério da Educação (1996)

*“O serviço obrigatório pode ser aumentado ou diminuído até duas horas, por absoluta exigência da distribuição do serviço e designadamente para se assegurar a sequência e concentração do ensino, mas do aumento serão, quanto possível, excluídos os professores com mais de trinta anos de serviço, e aqueles a quem houver sido diminuído completá-lo-ão em substituições eventuais para que o reitor os designe.”*

O **Decreto-lei nº 36:507**, de 17 de Setembro de 1947, promulga a reforma do ensino liceal, dados os problemas que assolavam o ensino médio e que preocupavam os pedagogos e estadistas de todo o Mundo. Considera o Governo que o regime de ensino para portugueses deverá ser consentâneo com as suas tradições e o seu modo de vida e, por isso, deverá ter em conta as experiências e resultados obtidos em Portugal e pouco terá a ver com os estudos realizados noutras nações.

O **Decreto-lei nº 36:508**, de 17 de Setembro de 1947, aprova o estatuto do ensino liceal uma vez que o Governo considerava que era urgente uma reforma no ensino, pois já tinham sido feitos inúmeros e fundamentados reparos ao actual regime e, por se tornar necessário definir medidas de coordenação entre o ensino liceal e o ensino técnico.

Este decreto consigna no seu capítulo VIII – Professores dos liceus, na secção III – Serviços, comissões e deslocações, os procedimentos a efectuar quando não for possível distribuir o número total de horas semanais a que são obrigados os professores efectivos.

No artigo 131º pode ler-se:

*“Os professores efectivos, auxiliares ou agregados a quem não for possível distribuir o número total de horas semanais a que são obrigados, completá-lo-ão com as substituições, que lhes forem indicadas pelo reitor, de professores que ocasionalmente faltem.”* Segundo o artigo 132º: *“Os professores nas condições do artigo anterior têm direito à totalidade do vencimento, salvo os descontos por faltas dadas, embora não prestem algum mês todo o serviço normalmente obrigatório.”* [sic]

O **Decreto-lei nº 48:572**, de 9 de Setembro de 1968, não preconiza nos seus artigos actividades/aulas de substituição, na ausência imprevista ou temporária de um docente, no entanto, estabelece que caso haja falta de um docente, as horas correspondentes a esse horário, deverão ser distribuídas por outros professores da mesma disciplina. É ainda referido que essas horas de serviço docente serão abonadas como horas extraordinárias quando excederem o serviço obrigatório do professor.

Pode ler-se no artigo 18º que:

*“1º. Quando, por falta de nomeação de professor, não estiver sendo ministrado o ensino em qualquer disciplina, as horas correspondentes serão distribuídas, no todo ou em parte, por outros professores da mesma disciplina, segundo as possibilidades docentes e de instalações da escola.*

*2º. Compete ao director da escola a distribuição das horas docentes a que se refere o número anterior, em conformidade com o preceituado no artigo 228º e demais disposições aplicáveis; essa distribuição cessará logo que deixe de se verificar o motivo que lhe deu origem.” [sic]*

Da leitura e análise de relatórios de serviço prestado por diferentes docentes no período compreendido entre 1942 e 1966, verifica-se que eram atribuídas para completamento de horário dos docentes horas de substituição e/ou serviço eventual para colmatar as ausências previstas ou imprevistas dos professores. Pode ler-se num relatório do ano lectivo de 1959-1960, na distribuição do serviço docente “... e uma hora de substituição de professores que ocasionalmente faltassem.”. A maioria dos relatórios analisados apenas faz referência na distribuição do serviço docente ao número de horas atribuídas à substituição e/ou serviço eventual.

Nesta análise documental não foi possível identificar todo o tipo de actividades realizadas nos períodos em que falta um professor, uma vez que a maioria dos docentes não as especificam. No entanto, é possível ler-se num relatório do ano lectivo de 1957-58 o seguinte:

*“Nas aulas de serviço eventual, para não tornar demasiado pesados aqueles minutos que as alunas lamentam sempre não poderem passar nos recreios, resolvi aliar o útil ao agradável, e assim, narrei-lhes certos factos da história das Matemáticas, que para elas podiam ter interesse formativo ou informativo, e ainda certas «curiosidades» matemáticas que de algum modo se podiam relacionar com rubricas do programa.” [sic]*

Da leitura deste documento depreende-se que as actividades realizadas nestas aulas dependiam do professor que as fosse leccionar e de acordo com o público alvo de modo a cativar os alunos para essas tarefas a executar. Também se pode verificar que as actividades realizadas tinham um carácter lúdico-didáctico, pois os decretos-lei dessa época preconizavam que os professores deveriam ser tão eficientes nas aulas que o trabalho dos alunos fora delas deveria ter carácter complementar, destinando-se principalmente a estimular o gosto pela reflexão pessoal, pela leitura e pela observação.

A substituição de professores dentro do mesmo grupo, também podia ser efectuada sem recurso à contratação de um novo docente para o período de ausência do titular da

disciplina. Num relatório de desempenho da actividade docente, pode ler-se o seguinte parágrafo:

*“Todos os meus colegas de grupo souberam compreender tão bem a minha preocupação por não poder abandonar o leito durante uma das últimas semanas de aulas que se prontificaram a dar aos meus alunos do quinto e sétimo ano, todas as aulas que os seus horários lhes permitissem.  
... o senhor Reitor ... quis tranquilizar-me substituindo-me em algumas das aulas e permitindo que os outros Professores do VII grupo o pudessem fazer.”*

Eliana Gersão refere em Memórias do Liceu Português<sup>31</sup> que, no período de 1951 e 1958, no Liceu Nacional Infanta Dona Maria (Coimbra), eram efectuadas “aulas de substituição” pois no seu discurso indica que:

*“Se, excepcionalmente, faltava uma professora, havia em princípio uma “aula de substituição”. Se esta não fosse possível, ficávamos na sala de aula a estudar, sob a vigilância de uma contínua. Mesmo se o “feriado” fosse na última aula, não podíamos sair mais cedo do liceu.”*

É ainda possível ler-se neste livro um depoimento de Emílio Rui Vilar, que efectuou os seus estudos no Liceu Alexandre Herculano, no Porto, entre 1949 e 1956, que:

*“Era raríssimo um professor faltar e termos “feriado”; a maior parte das vezes havia aulas de substituição.”*

O **Decreto-lei nº 5/73**, de 25 de Julho de 1973, concebido por Veiga Simão, não aborda o assunto das aulas/actividades de substituição, no caso da ausência temporária ou imprevista dos docentes, desta análise não é possível perceber se este tipo de actividades se realizava ou não nos liceus e/ou escolas dessa época.

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 ou 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.

---

<sup>31</sup> Pereira, Sara Marques (coord.). (2006). *Memórias do Liceu Português*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

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 estas deviam valorizar a participação e envolvimento dos alunos na comunidade educativa. Deste modo, ficaria a cargo da 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 estabeleceram 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 dependiam 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. 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 extra-curriculares, 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) manter-se-ão obrigatoriamente em funcionamento até às dezassete horas e trinta minutos de modo a que as actividades de animação, 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 a 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 e 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 aos docentes sem horário atribuído ou com insuficiência de tempos lectivos, a professores de apoios educativos ou a outros docentes responsáveis por actividades de enriquecimento curricular ou actividades extra-curriculares, bem como a 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 do 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 - Ocupação de tempos escolares, do despacho acima referenciado, 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 oficinais, 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 nº 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 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 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 n° 17387/2005** tem sofrido ligeiras modificações ao longo destes dois últimos anos que se encontram consignadas nos **Despacho n° 13599/2006**, de 28 de Junho e **Despacho n° 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 n° 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, como 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 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 n° 17387/2005**, de 12 de Agosto e o **Despacho Interno Conjunto n° 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 lhe 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 13 599/2006**.

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.”*

### **3. PROJECTO “ESCOLA TEMPO INTEIRO” DAS ESCOLAS EM ESTUDO**

Para a implementação dos **Despachos nº 16795/2005**, de 3 de Agosto e **17387/2005**, de 12 de Agosto, os presidentes dos Conselhos Executivos das escolas da área pedagógica de Sintra (AP 9A e B) reuniram-se em plenário, para decidir o crédito horário a atribuir aos docentes para a actividade não lectiva a cumprir nas escolas e que permitiriam o acompanhamento dos alunos do ensino básico durante a ausência de um docente. Esta reunião serviria para que fosse uniformizado o número de horas a atribuir à actividade não lectiva a realizar na escola e ao trabalho individual de cada docente, para que não houvesse grandes discrepâncias entre escolas da mesma área pedagógica, de modo a evitar uma disparidade de actuações entre os estabelecimentos de ensino do Concelho e, ao mesmo tempo, evitar maior perturbação no arranque do ano lectivo 2005/06.

Nesta reunião foram discutidas diferentes propostas de aplicação que reflectiram os interesses e respectivo poder de cada escola, assim como a diversidade ideológica, a instabilidade dos objectivos, as pressões externas e os escassos recursos que as escolas possuem para colocar em prática estas medidas. Após a análise exhaustiva de cada proposta, foram votadas as diferentes alternativas, tendo-se chegado a um “consenso” sobre a medida a implementar em todas as escolas desta área pedagógica.

Nesta reunião plenária (AP 9), decidiu-se que o tempo não lectivo do docente seria distribuído de acordo com as horas de redução de cada professor, acrescentando-se mais ½ bloco (45 minutos) ou 1 bloco (90 minutos), conforme as horas supervenientes, de modo a permanecerem na escola 25 ou 26 horas semanais. As restantes 9 ou 10 horas do horário de trabalho semanal seriam atribuídas à componente de trabalho individual de cada professor e que poderia ser gerido de acordo com as necessidades de cada docente.

Nas escolas em estudo, a decisão anteriormente referida foi comunicada aos chefes de departamento, em reunião de Conselho Pedagógico e posteriormente aos docentes, em reunião de departamento, pelos respectivos chefes de departamento.

Os professores consideraram que o tempo não lectivo, atribuído à componente individual<sup>32</sup>, seria escasso para a realização de um trabalho conducente à melhoria da qualidade do ensino e não beneficiava o seu trabalho lectivo.

### **3.1. Projecto “Escola a Tempo Inteiro” da Escola B 2, 3 Amarela do Agrupamento de Escolas Amarela**

O projecto implementado na Escola B 2, 3 Amarela foi concebido tendo em conta os recursos físicos e materiais disponíveis: uma sala de informática, uma biblioteca e uma ludoteca que comportam vinte alunos e dois clubes que comportam no máximo quinze alunos.

A escola optou por um sistema misto de ocupação dos tempos escolares dos alunos que consistia em “aulas de substituição” e actividades desenvolvidas nos espaços acima referidos, isto é, seriam um ajustamento entre a continuação dos clubes já existentes no ano anterior e a implementação de “aulas de substituição”. Assim, os clubes funcionavam plenamente, durante os terceiro e quarto blocos e nos restantes blocos funcionavam “aulas de substituição”.

A ocupação dos alunos era preenchida com actividades educativas de desenvolvimento de competências transversais das diferentes áreas do saber.

---

<sup>32</sup> A componente não lectiva de trabalho individual compreende a realização do trabalho de preparação e avaliação das actividades educativas realizadas pelo docente, bem como a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica.

Não havia substituições em aulas com parceria, desde que um dos professores estivesse presente. Todos os docentes tinham de assinar o livro de ponto das substituições que se encontrava na sala de professores.

Quanto às substituições, os docentes aguardavam na sala de professores a sua requisição. Após terem assinado o livro de ponto e passados quinze minutos do toque os professores que não fossem requisitados, dirigiam-se para os clubes. A ordem estabelecida para a substituição era a seguinte: Primeiro – um professor da turma onde falta o professor; Segundo – um professor da mesma disciplina; Terceiro – um professor do mesmo Departamento; Quarto – um professor do mesmo ciclo; Quinto – um professor que há mais tempo não substitui naquela hora.

No caso da falta do docente ser na disciplina de Educação Física, a primeira prioridade passava a ser a que estava referida em segundo lugar – um professor da mesma disciplina, devido à especificidade do espaço ocupado.

Sempre que o Conselho Executivo sabia, com antecedência, os professores que iriam faltar, elaboraria uma ordem de serviço organizando as substituições.

No último bloco da tarde os alunos serão encaminhados para a Ludoteca ou para actividades desportivas no âmbito do Clube do Exercício.

Das oito propostas de actividades apresentadas pelo Ministério da Educação, a Escola B 2, 3 Amarela, de acordo com as suas capacidades, optou por aplicar todas excepto a situação de sala de estudo, devido à falta de espaços físicos.

Deste modo foram estabelecidas 162 horas para “aulas de substituição”, 33 horas para o Clube de Línguas, 30 horas para o Clube dos Jovens Cientistas, 75 horas para actividades de uso de tecnologias de informação e comunicação (sala de informática), 143 horas para leitura orientada e pesquisa bibliográfica orientada (Biblioteca), 24 horas para actividades desportivas orientadas (Ludoteca desportiva), 55 horas para actividades oficiais/musicais e teatrais (Ludoteca) e 130 horas para apoio educativo (86 horas no 2º ciclo e 44 horas no 3º ciclo).

A sala de informática e a biblioteca estavam abertas durante todo o dia escolar e os professores de serviço nessas salas apoiavam as actividades de Área de Projecto, de Estudo Acompanhado e todos os alunos que, livremente, procurem estes espaços. Os clubes apenas estavam abertos para ocupação dos tempos escolares dos alunos durante o último bloco do turno da manhã e o primeiro da tarde. As “aulas de substituição” desenvolviam-se nos dois primeiros blocos da manhã e nos dois primeiros da tarde (no último bloco da manhã e da tarde não havia “aulas de substituição”).

As aulas de apoio educativo faziam parte do horário do professor, como componente não lectiva no estabelecimento, funcionando com o objectivo de recuperar os alunos com maiores dificuldades.

Os alunos que tinham autorização para sair podiam fazê-lo, caso o professor faltasse ao último bloco da manhã ou ao último bloco da tarde. Os alunos que não tinham autorização para sair permaneciam na escola, no centro de recursos ou nos clubes abertos para o efeito, conforme os mapas afixados na escola.

Esta situação foi posteriormente reformulada após o envio para as escolas da **Informação n°183/JM/SEE/2005** de 13 de Dezembro que esclarece que “(...) é da responsabilidade dos órgãos de gestão e administração da escola organizar e distribuir o serviço docente garantindo a ocupação educativa dos alunos durante todo o tempo em que estes permanecem na escola (...)”, passando os alunos a não poder sair da escola nos últimos blocos da manhã e da tarde apesar de estarem autorizados para tal.

Na sequência desta informação foram também reorganizadas as actividades a realizar nos períodos em que falta um professor, uma vez que segundo o documento acima referenciado, estas são da responsabilidade do Agrupamento/Escola e não da responsabilidade individual de cada professor. A partir desta informação os professores não poderiam permitir que os alunos fizessem qualquer tipo de actividades, tais como: jogos, ouvir música, conversar, etc., mas deveriam dinamizar actividades que estivessem relacionadas com a disciplina do professor em falta ou actividades relacionadas com outras disciplinas, tais como realização de trabalhos de casa, fichas de trabalho, etc.

As modalidades de permuta entre professores do mesmo Conselho de Turma e entre professores do mesmo grupo disciplinar também foi considerada, no entanto, é pouco utilizada devido à dificuldade em conciliar os horários dos professores.

Em relação às escolas do Primeiro Ciclo e aos Jardins-de-Infância do Agrupamento de Escolas Amarela, todos os professores tinham de dar mais duas horas semanalmente. Foi implementado o prolongamento de horário não existindo substituições devido à especificidade destes níveis de ensino.

No primeiro ciclo as duas horas eram dadas em bloco, enquanto nos jardins-de-infância, este bloco era repartido por dois dias da semana. Os prolongamentos foram organizados de acordo com os recursos das mesmas, podendo surgir *ateliers* diversificados e adaptados às realidades das escolas. Nas escolas onde não foi possível o prolongamento, devido à falta de salas de aula, disponibilizaram-se, aos alunos e professores das diferentes turmas e anos, *ateliers* e outras actividades para reforço das actividades de sala de aula.

Após o primeiro ano de implementação, a Escola B 2, 3 Amarela do Agrupamento de Escolas Amarela fez um balanço das actividades realizadas no projecto de ocupação de tempos escolares e elaborou um projecto onde foram contempladas algumas alterações, atribuídas não só ao balanço em questão, mas também devido à publicação do **Despacho nº 13599/2006**. Assim foram atribuídas 188 horas para “*aulas de substituição*”/sala de estudo, 16 horas para o Clube de Línguas, 35 horas para o Clube dos Jovens Cientistas, 62 horas para actividades de uso de tecnologias de informação e comunicação (sala de informática), 92 horas para leitura orientada e pesquisa bibliográfica orientada (Biblioteca), 67 horas para actividades desportivas orientadas (Ludoteca desportiva), 18 horas para actividades oficinais/musicais e teatrais (Ludoteca) e 98 horas para apoio educativo e (84 horas de apoio + 7 horas de tutoria + 7 horas para o plano da matemática) e 56 horas para o gabinete de mediação de conflitos.

No ano lectivo de 2007/08 foram estabelecidas 130 horas para “*aulas de substituição*”/sala de estudo, 20 horas para o Clube de Línguas, 41 horas para o Clube dos Jovens Cientistas (inclui 8 horas de Ciências Experimentais para o 1º ciclo), 62 horas para actividades de uso de tecnologias de informação e comunicação (sala de informática), 55 horas para leitura orientada e pesquisa bibliográfica orientada (Biblioteca), 15 horas para a Oficina de Leitura, 67 horas para actividades desportivas orientadas (Ludoteca desportiva), 18 horas para actividades oficinais/musicais e teatrais (Ludoteca) e 98 horas para apoio educativo e 56 horas para o gabinete de mediação de conflitos.

As actividades estabelecidas como “aulas de substituição”/sala de estudo são tarefas a realizar nos tempos atribuídos para os períodos em que falta um professor, constam da componente não lectiva de cada docente e correspondem aos tempos lectivos dos alunos. As restantes actividades constam no horário dos professores como componente não lectiva e correspondem a actividades extra-curriculares dos alunos.

### **3.2. Projecto “Escola a Tempo Inteiro” da Escola Secundária Cor-de-Rosa**

O projecto de ocupação de tempos escolares da Escola Secundária Cor-de-Rosa foi implementado, tendo em conta os recursos físicos e materiais existentes na escola: duas salas de estudo (a funcionar nos anexos da escola), um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos, um centro de recursos, cinco clubes (Oficina de Línguas, Património, Ecoturmas, Centro de Apoio de Matemática – CAM, Centro de Apoio de Física e Química – CAFQ), uma sala de audiovisuais e um Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA).

Tendo em conta estes recursos foram atribuídas 223 horas para ocupação de tempos lectivos (47 horas para a ocupação de tempos lectivos da disciplina de Educação Física e 176 horas para a ocupação de tempos lectivos das outras disciplinas), 82 horas para actividades de sala de estudo, 13 horas de apoio de Física e Química, 28 horas para apoio de Matemática, 72 horas para a Oficina de Línguas, 10 horas para o Clube do Património, 12 horas para o Clube da Natureza e 70 horas para o GAA.

Os Centros de Apoio de Matemática, Física e Química e Oficina de Línguas são espaços cujo funcionamento é anterior ao da implementação do projecto de ocupação dos tempos escolares e cujo objectivo é a recuperação dos alunos com maiores dificuldades.

Os Clubes da Ciência, Património e Ecoturmas também já funcionavam antes da implementação do **Despacho nº 17387/2005** e têm como objectivo a ocupação dos alunos em actividades extra-curriculares e o Gabinete de Apoio ao Aluno é também um espaço cujo funcionamento é anterior à aplicação deste despacho e actua como um gabinete de mediação de conflitos ocorridos na sala de aula.

As actividades de ocupação de tempos lectivos funcionam nos períodos em que falta o professor titular da disciplina. Esta actividade contempla horas de “*substituição*” só para professores de Educação Física e que são realizadas por docentes desta disciplina

(segundo mapa distribuído pela escola) devido à especificidade da mesma e horas de “*substituição*” para as restantes disciplinas podendo ser realizadas por qualquer outro professor que conste do mapa das substituições. Os docentes com horas de ocupação de tempos lectivos (OTL) deverão permanecer durante essas horas na sala de professores de modo a assegurar a rápida substituição do docente que está a faltar. Os professores de Educação Física deverão permanecer na sala de professores de Educação Física.

O regime de funcionamento para a Ocupação de Tempos Lectivos (OTL) para o 3º Ciclo elaborado pela Escola Secundária Cor-de-Rosa, estabelece que quando por motivos imprevistos, o número de turmas sem aulas for superior ao número de professores destacados para a OTL, dar-se-á prioridade aos anos de escolaridade mais baixo e quando haja mais do que um professor para “*substituição*” e uma única turma sem aulas, o critério de escolha do professor deverá ser o da rotatividade.

Na situação em que falta o professor titular da disciplina deverão ser realizadas, por ordem de prioridade, as seguintes actividades: estudo ou actividades do manual, realização de trabalhos de casa, leitura orientada e actividades relacionadas com a disciplina do professor que está a assegurar a actividade. As actividades de estudo poderão ser da disciplina em falta ou de qualquer outra, tal como a realização dos trabalhos de casa. A leitura poderá ser feita em livros trazidos pelos alunos ou até por uma biblioteca de turma, caso as turmas a queiram constituir. Os docentes em regime de OTL poderão, por sua responsabilidade, optar por realizar actividades da sua área disciplinar.

Quando o professor a faltar for de Educação Física, a “*substituição*” far-se-á no espaço destinado à turma e nesta situação, a actividade de “*substituição*” consistirá na realização de prática desportiva informal sob a orientação de um professor de Educação Física. Caso não seja possível este tipo de “*substituição*”, os alunos serão encaminhados por um funcionário, para outro espaço tal como a Biblioteca ou a Sala de Audiovisuais.

Foi ainda regulamentado que a presença dos alunos nas actividades de OTL é obrigatória, pelo que a sua ausência, quando injustificada, constitui uma infracção disciplinar. A OTL é obrigatória para os alunos do 3º ciclo durante o tempo em que permanecem na escola e está prevista para todos os tempos lectivos. Quando a ausência de um professor ao primeiro tempo da manhã ou da tarde não for imprevista, o docente poderá avisar os alunos e estes ficarão dispensados de comparecer na escola.

Esta última medida estabelecida pelo regime de funcionamento da OTL teve de ser rectificada após o envio da **Informação nº183/JM/SEE/2005**, de 13 de Dezembro, uma vez que esta estabelece que o projecto de ocupação de tempos escolares dos alunos é realizada em todo o horário escolar do discente, “impedindo” os professores de avisar os alunos das suas faltas em determinados períodos ou dias.

A Escola Secundária Cor-de-Rosa estabeleceu também um regime de funcionamento da Sala de Estudo, espaço no qual os alunos poderão estudar autonomamente ou com a ajuda dos professores que aí se encontrarem. Esta sala poderá, excepcionalmente, e quando haja insuficiência de professores em OTL, acolher uma turma. Nesta situação, os alunos deverão recolher os seus materiais na sala de aula e transportarem-nos para a sala de estudo para poderem realizar as suas actividades.

As modalidades de permuta entre professores do mesmo grupo disciplinar ou entre professores do mesmo Conselho de Turma também foram consideradas, apesar de pouco utilizadas devido à dificuldade em conciliar os horários dos docentes.

No ano lectivo seguinte o projecto de Ocupação de Tempos Lectivos (OTL) elaborado pela Escola Secundária Cor-de-Rosa sofreu ligeiras alterações devido ao balanço efectuado no final do ano lectivo e à publicação do **Despacho nº 13599/2006**.

Nesse ano foram atribuídas 274 horas para ocupação de tempos lectivos (56 horas para a ocupação de tempos lectivos da disciplina de Educação Física e 218 horas para a ocupação de tempos lectivos das outras disciplinas), 68 horas para actividades de sala de estudo, 25 horas de apoio de Física e Química, 47 horas para apoio de Matemática (21 horas para apoio individualizado e 26 h para esclarecimento de dúvidas), 83 horas para a Oficina de Línguas (apoios às disciplinas de Português, Inglês e Francês), 31 horas para a Biblioteca e 76 horas para o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA).

No final do ano lectivo 2006/07 foi efectuado um balanço do funcionamento das actividades de OTL realizadas tendo em conta, o número total de faltas no ensino básico e secundário, o número total de aulas substituídas por actividades de OTL bem como o

número total de aulas não substituídas. Neste estudo fez-se também um balanço do número total de faltas por disciplina, por turma e por ano de escolaridade.

No ano lectivo 2007/08, o Conselho Executivo da Escola Secundária Cor-de-Rosa realizou novas alterações ao projecto de ocupação de tempos lectivos, introduzindo um coordenador para o projecto, cujas funções serão monitorizar o funcionamento das actividades de OTL, elaborando balanços trimestrais (por período) e produzindo um relatório anual a entregar ao Conselho Executivo onde identifica os problemas no decorrer da actividade e propõe os ajustamentos considerados mais adequados. Para o efeito, o coordenador fará a observação do funcionamento diário das actividades de OTL com base num conjunto de indicadores a acordar com o Conselho Executivo e analisará os instrumentos de registo da actividade, designadamente os livros de ponto e o dossier de OTL.

Os indicadores considerados importantes para análise do funcionamento da OTL, acordados entre o Presidente do Conselho Executivo e o Coordenador da OTL, foram: número de OTL realizados e não realizados, causas da não realização; incidência de OTL por hora, por disciplina, por professor; ocorrências disciplinares em OTL; preenchimento dos registos (livros de ponto); registo de anomalias no funcionamento da OTL tais como: falta de fichas, não correcção das fichas, frequência com que é necessário recorrer ao dossier de OTL, problemas na comunicação com os professores em OTL, problemas na transição dos professores em tempos de 45 minutos, etc.

Foram também efectuadas alterações no documento de regime de funcionamento da OTL, passando a designar-se por fundamentos, princípios e regulamentação da OTL. Os princípios consignados neste documento são *valorizar as actividades de OTL envolvendo e responsabilizando pais, alunos e professores, combatendo o absentismo e respeitando o currículo; ocupar os alunos em prol do conhecimento; dentro do possível, conferir à OTL uma lógica disciplinar e atribuir-lhe uma coordenação; fazer repercutir as actividades de OTL na avaliação dos alunos; responsabilizar cada docente que falta pela ocupação dos seus alunos e pela correcção dos trabalhos/tarefas por estes realizados; promover, sempre que possível, pares pedagógicos em OTL; em caso de falta de um docente, a aula deve ser leccionada por outro da mesma área disciplinar, ou trocada por outra aula*

*prevista no horário da turma; caso tal não seja possível, devem ser asseguradas actividades/tarefas previstas no plano de aula, asseguradas pela bolsa de OTL; nos termos da lei, é obrigatório o aviso prévio de falta e a entrega de plano de aula, sob pena de injustificação das faltas.*

Pode ler-se no ponto 3. do documento da OTL que a sequência de prioridades na ocupação dos tempos lectivos dos alunos devido à falta do respectivo docente, é: aula leccionada por outro docente da mesma área disciplinar, troca com aula de outra área disciplinar, aula leccionada por docente da bolsa de OTL, de acordo com actividades/tarefas deixadas aos alunos pelo professor que faltou.

O ponto 6. deste documento refere que *todas as tarefas realizadas pelos alunos, na ausência do respectivo professor, serão corrigidas pelo próprio e serão obrigatoriamente contabilizadas para efeitos de avaliação, nos termos dos critérios de avaliação definidos, excepto quando a falta for motivada por serviço oficial, situação em que a correcção será facultativa.*

No ano lectivo 2007/08 foram atribuídas 259 horas para ocupação de tempos lectivos (59 horas para a ocupação de tempos lectivos da disciplina de Educação Física e 200 horas para a ocupação de tempos lectivos das outras disciplinas), 68 horas para actividades de sala de estudo, 28 horas de apoio de Física e Química, 53 horas para apoio de Matemática (21 horas para apoio individualizado e 32 h para esclarecimento de dúvidas), 86 horas para a Oficina de Línguas (apoios às disciplinas de Português, Inglês e Francês), 31 horas para a Biblioteca e 79 horas para o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA).

Os tempos atribuídos à ocupação dos tempos lectivos são destinados à ocupação dos alunos, nos períodos em que falta um docente, enquanto as outras actividades, apesar de serem horas da componente não lectiva do professor, são utilizadas para apoio aos alunos nos espaços respectivos e considerados como actividades extra-curriculares.

No ano de implementação da OTL/OTE, 2004/2005, o projecto da Escola B 2, 3 Amarela era ligeiramente diferente ao projecto da Escola Secundária Cor-de-Rosa, uma vez que nesta escola foram implementadas várias actividades tais como: aulas de substituição, clubes

temáticos (Clube de Línguas e Clube de Ciências e Matemática), actividades de uso de tecnologias de informação e comunicação (Sala de Informática), leitura orientada (Biblioteca), pesquisa bibliográfica orientada (Biblioteca), actividades desportivas orientadas (Clube de Exercício) e actividades Oficiais/Musicais e Teatrais (Ludoteca), para ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos. Estas actividades eram realizadas em aulas de substituição e/ou em sala de estudo, excepto se as ausências dos professores ocorressem no último bloco da manhã ou da tarde, que se realizavam nos clubes e/ou outros espaços temáticos.

Nos anos subsequentes, foram introduzidas diversas alterações ao projecto, consequência das avaliações efectuadas pelos diversos órgãos da comunidade educativa, passando as actividades preconizadas no projecto OTL/OTE a serem efectuadas na sala da turma ou na sala de estudo criada para esse fim. As actividades de substituição passaram a ter ou não um plano de aula, que está intimamente relacionado com o tipo de ausência do docente (falta prevista ou imprevista). A sala de estudo é coordenada por duas professoras com formações em áreas científicas diferentes – Línguas e Ciências.

Actualmente, os professores de um mesmo conselho de turma e/ou área disciplinar tentam permutar as suas aulas, numa tentativa de diminuir o número de actividades de OTL/OTE.

O projecto OTL/OTE da Escola Secundária Cor-de-Rosa apresenta, desde o início, uma estrutura semelhante, em que os alunos são ocupados em aulas de substituição, com actividades elaboradas pelos departamentos curriculares, na sala da turma. Estas actividades podem ser: fichas de trabalho, actividades dos manuais e/ou cadernos de actividades, leitura orientada e actividades relacionadas com a disciplina do professor que está a assegurar a actividade. As actividades de estudo poderão ser da disciplina em falta ou de qualquer outra, tal como a realização dos trabalhos de casa.

Após variadas avaliações efectuadas pelos órgãos educativos, o projecto tem sofrido algumas alterações de carácter organizativo tais como a criação de um regulamento e a introdução de um coordenador para o projecto. Este coordenador tem como funções a monitorização do funcionamento das actividades de OTL, a elaboração de balanços trimestrais (por período) e a realização de relatórios onde identifica os problemas detectados no decorrer destas actividades e propõe os ajustamentos considerados mais adequados.

Propõem-se também a realização de permutas entre professores de um mesmo conselho de turma ou área disciplinas, no entanto, estas são pouco utilizadas devido à dificuldade em conciliar os horários dos docentes.

Neste momento, os dois projectos são muito idênticos, no que concerne às actividades realizadas e têm objectivos comuns que são a ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos nos períodos em que falta um professor, utilizando para isso a componente não lectiva de estabelecimento dos professores da escola.

Neste capítulo, foi realizada uma pesquisa de carácter historiográfico à legislação produzida desde 1835 pelos organismos responsáveis pela educação em Portugal com o propósito de identificar projectos de ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos ao longo dos tempos. Esta pesquisa pretendeu clarificar o modo de organização dos tempos lectivos/escolares dos alunos, a organização dos horários dos docentes, as características dos projectos implementados e o tipo de actividades concretizadas.

Seguidamente, foram analisados pormenorizadamente o **Despacho nº 16795/2005**, de 3 de Agosto, o **Despacho nº 17387/2005**, de 12 de Agosto, a **Informação nº183/JM/SEE/2005**, de 13 de Dezembro, o **Despacho nº 13599/2006**, de 28 de Junho e o **Despacho nº 17860/2007**, de 13 de Agosto de modo a evidenciar o tipo de organização dos projectos, os recursos humanos e materiais envolvidos, o tipo de actividades realizadas, as estratégias e os instrumentos de trabalho utilizados. Estes despachos anunciam *“os princípios de actuação que todos os estabelecimentos de educação e de 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.”*

Por fim, procurou-se examinar detalhadamente os projectos de ocupação de tempos lectivos/escolares elaborados pelas duas escolas em estudo e identificar semelhanças e diferenças existentes entre as mesmas e estabelecer pontos de contacto com o disposto nos despachos anteriormente referenciados.

**PARTE B**

**METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## **CAPÍTULO IV**

### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Nesta fase do trabalho far-se-á uma breve análise do plano de investigação, das técnicas de recolha de dados e instrumentos de pesquisa, 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 entrevista e a análise de documentos) e os métodos de análise dos dados recolhidos (análise de conteúdo) e, por fim, far-se-á uma breve consideração sobre os procedimentos a adoptar para que a investigação tenha validade e fidelidade.

### **1. INDICAÇÃO DO PLANO DE INVESTIGAÇÃO**

Este estudo pretende inserir-se numa abordagem exploratória, descritiva de nível I (Fortin, 2003, p. 136), uma vez que não existe bibliografia sobre o tema em estudo e as suas bases teóricas e conceptuais são muito incipientes. Este terá um carácter descritivo, pois proceder-se-á *“a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.”* (Afonso, 2005, p.43), isto é, permitir estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação.

O estudo desta problemática é do tipo exploratório com características descritivas e enquadra-se, por um lado, numa perspectiva exploratória que tem por objectivo, como o nome indica, proceder ao reconhecimento de uma dada realidade e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade (Carmo e Ferreira, 1998) e, por outro lado, no âmbito da investigação descritiva, cujo objecto principal é a descrição de um conjunto de fenómenos.

O estudo será construído com base em informação qualitativa proveniente das entrevistas exploratórias (semi-estruturadas) aos Presidentes dos Conselhos Executivos, a dois grupos de alunos dos 8º e 9º anos e aos representantes da Associação de Pais e das entrevistas (semi-estruturadas) aos restantes actores educativos (professores, alunos e pais/encarregados de educação) das duas comunidades educativas em estudo, bem como da análise de actas de reuniões dos diversos órgãos e de documentos produzidos para a concepção e implementação do projecto de ocupação dos tempos lectivos. Com este estudo pretender-se-á descrever a população e as suas percepções relativamente à implementação da OTL.

Afonso (2005, p. 43) considera que *“os estudos descritivos podem ser construídos com base em informação fundamentalmente quantitativa (...) como podem ser conceptualizados a partir de informação predominantemente qualitativa (...)”*

Existem dois paradigmas distintos na investigação educativa e são definidos por: positivista ou racionalista e naturalista, designado também por interpretativo.

O paradigma racionalista procura as causas dos fenómenos sociais, prestando pouca atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos. Está mais orientado para a comprovação da realidade, é confirmatório, reducionista, inferencial, hipotético-dedutivo e orientado para o resultado, baseando-se em métodos quantitativos. Pourtois e Desmet (1988) consideram que este paradigma se apoia em três princípios fundamentais *a unidade da ciência, a utilização de uma metodologia de investigação própria das ciências exactas e a procura de leis gerais* (cit. por Fonseca, 1998, p. 67).

Em contraposição, o paradigma naturalista pretende compreender os fenómenos questionando o conceito de causalidade, privilegiando as intenções, as motivações, as razões e as crenças dos actores, utilizando métodos e dados qualitativos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11),

*“o paradigma naturalista privilegia a compreensão e o sentido, e tem em conta as intenções, as motivações, as razões e as crenças dos actores. Enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.”*

Relativamente a este paradigma Afonso (2005, p. 43) refere que: *“Os estudos naturalistas caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo*

*investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis.”*

A investigação qualitativa pretende compreender a conduta humana a partir dos pontos de vista daquele que actua, é fundamentada na realidade, orientada para a descoberta e para o processo, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva (Reichardt & Cook, 1986, cit. por Carmo e Ferreira, 1998, p. 177).

Segundo Huberman e Miles (1991) citados por Fonseca (1998, p. 67), *“os dados qualitativos permitem descrições ricas e solidamente fundadas de processos ocorridos no contexto local. Nesse sentido, podemos dizer que no paradigma naturalista o objecto da investigação abarca todo o fenómeno que ocorre na vida da instituição escolar e tem em consideração a complexidade das situações, as suas contradições, a dinâmica dos processos e os pontos de vista dos actores educativos.”*

De referir também e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

*“A metodologia qualitativa é uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a locais e a conversas. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.”*

A investigação qualitativa utiliza fundamentalmente o método indutivo, ou seja, o investigador não parte de modelos e teorias prévias com a intenção de as verificar através dos dados, mas são os dados que proporcionam a emergência de conceitos e teorias. As estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) indicam cinco características principais para a investigação qualitativa:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.*
2. *A investigação qualitativa é descritiva.*
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.*
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*

A metodologia a adoptar nesta investigação será qualitativa e do tipo estudo de caso múltiplo ou colectivo “*multi-site*”, em que a perspectiva instrumental é dominante e a “*multiplicação de contextos em estudo destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas.*” (Afonso, 2005, p. 72).

Esta opção prende-se com o facto de o investigador pretender analisar os efeitos da implementação do projecto “*Escola a Tempo Inteiro*” em duas escolas de tipologias diferentes – Básica com 2º e 3º Ciclos e Secundária – do mesmo concelho e perceber se existem semelhanças e/ou diferenças nas opções tomadas, actividades a desenvolver e nas percepções dos diferentes actores educativos destas duas comunidades em estudo.

Segundo Yin (1988, cit. por Carmo e Ferreira, 1998, p. 216),

*“(...) um estudo de caso é uma abordagem empírica em que se estuda um fenómeno actual no seu contexto real; quando os limites de determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.”*

Yin (id., 1998, p. 216) refere ainda, que o estudo de caso é um tipo de investigação utilizado quando se pretende saber *como?* ou *porquê?*; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto.

Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 217) resume da seguinte forma as características de um *estudo de caso de natureza qualitativa*:

*“particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.”*

Ainda segundo vários autores (Cohen e Mannion, 1985, Stenhouse, 1985, Ludke e André, 1986), os estudos de caso devem ser realizados quando se pretende fazer uma pesquisa aprofundada e reflexiva, num determinado período de tempo e sobre uma questão específica.

Para que esse estudo possa ser realizado nestas condições é necessário adoptar um modelo conceptual para orientar a investigação, a análise e o tratamento de dados.

Como refere Gimeno e Pérez (1985),

*“(...) torna-se indispensável encontrar um modelo conceptual de referência que permita a representação mental de um sistema real, da sua estrutura e do seu funcionamento. As decisões sobre os processos metodológicos não são, assim, decisões autónomas e independentes, mas dependem do modo como se concebe o próprio objecto de investigação e das características que esse objecto nos apresenta, em função das circunstâncias dadas e das perspectivas de análise.”*

Merriam (1991, p. 2) considera que o estudo de caso é o melhor método para compreender e interpretar aspectos do fenómeno educativo e considera também que o estudo efectuado a partir da própria escola, sendo esta uma realidade inserida numa dada comunidade educativa, leva a resultados particulares, uma vez que cada escola tem características próprias.

A mesma autora considera como principais desvantagens deste método, a falta de tempo e dinheiro para o desenvolver, estar limitado pela sensibilidade e integridade do investigador, por ser este o principal instrumento de recolha e análise dos dados assim como problemas de ética, de validade e de generalização das conclusões.

Para Stake (1994) citado por Afonso (2005, p. 73), *“a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso. (...) A utilidade da investigação de casos para os práticos e para os decisores políticos reside na expansão da sua experiência.”*

Bogdan e Biklen (1994, p. 91) consideram que *“normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta.”* E Almeida e Pinto (1990, p. 87) afirmam que o investigador efectua um *“exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, (...) utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinados objectivos (...), ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade.”*

A implementação da medida “*Escola a Tempo Inteiro*” que visa a ocupação dos tempos lectivos dos alunos, na ausência imprevista de um professor, tal como está consagrada nos normativos, obriga a mudanças significativas na dinâmica organizacional das escolas.

A estratégia a aplicar neste estudo, prende-se com o facto de se desejar analisar os efeitos da implementação e desenvolvimento desta medida, assim como, identificar e analisar os constrangimentos surgidos e os efeitos produzidos. Acresce-se ainda, a compreensão das dinâmicas organizacionais, após a implementação desta medida e os possíveis cruzamentos com os factores políticos em estudo – interesses, poder, concertação, negociação, influências, valores e com os factores comportamentais – clima de escola, participação, satisfação, motivação, comportamentos e percepções dos actores escolares face às medidas tomadas.

Neste trabalho de investigação optou-se por utilizar o estudo de caso múltiplo como método mais adequado aos objectivos e questões desta investigação e uma vez que este se desenvolverá em duas comunidades educativas com tipologias diferentes. A metodologia utilizada neste estudo proporcionará a possibilidade de chamar a atenção para esta problemática promovendo, simultaneamente, uma consciencialização e uma reflexão sobre a mesma.

Após a caracterização do “*caso*”, seleccionou-se a amostra a estudar e através de técnicas de recolha de dados – pesquisa e análise documental e entrevistas semi-estruturadas, aprofundou-se a problemática em estudo que conduzirá a uma melhor compreensão da mesma.

Numa primeira fase, a análise documental incidiu sobre os normativos que, numa perspectiva temporal, estabeleceram os projectos educativo de escola e o projecto de ocupação dos tempos lectivos/escolares.

Examinaram-se, os relatórios de avaliação externa da escola básica e da escola secundária em estudo, elaborados respectivamente pelo grupo de trabalho para a avaliação das escolas<sup>33</sup> e pela Inspeção Geral da Educação.

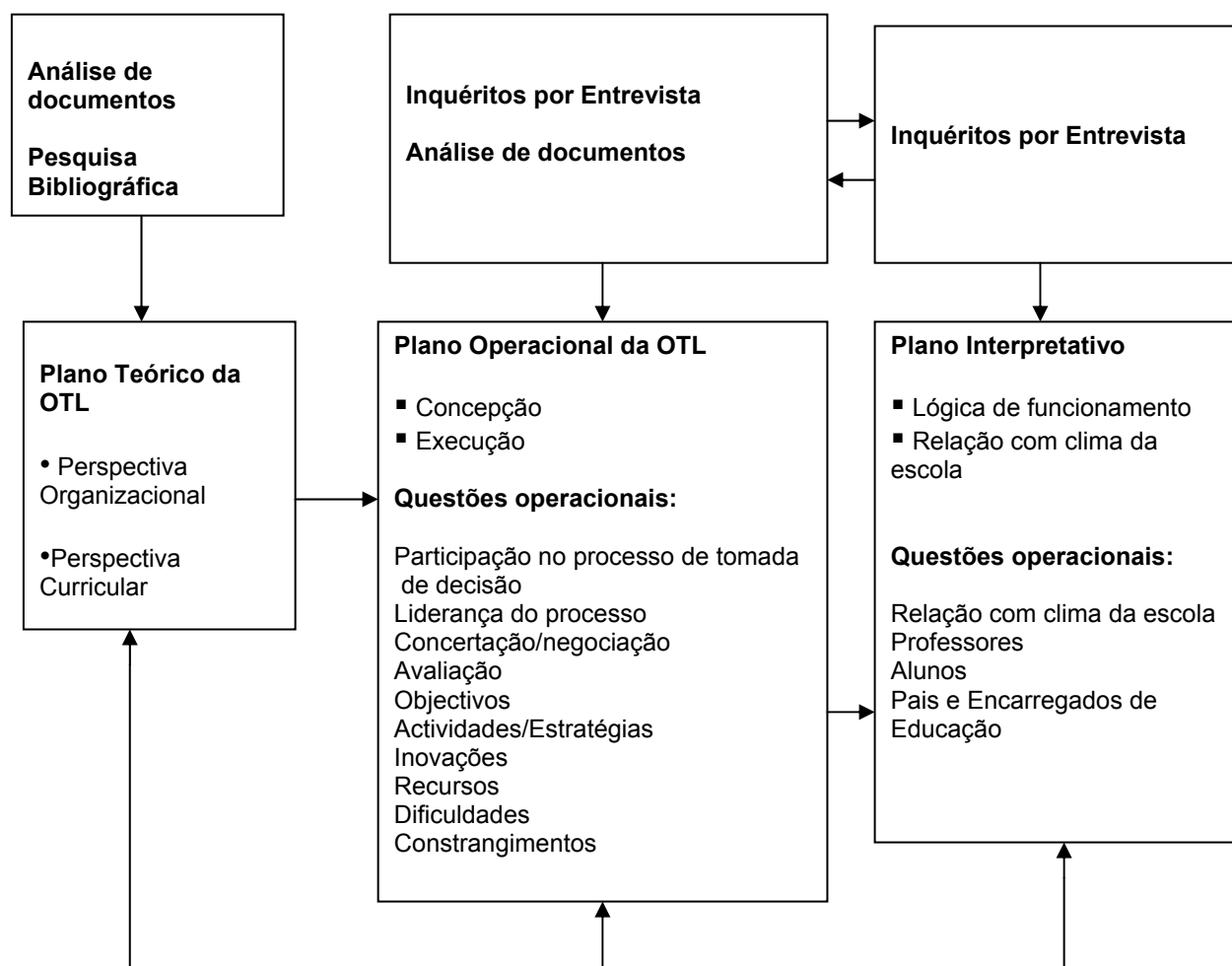
Por fim, foram ainda analisadas as actas dos Conselhos Executivos, Conselhos Pedagógicos, Departamentos Curriculares das duas escolas.

---

<sup>33</sup> O grupo de trabalho para a avaliação das escolas foi constituído por: Pedro Guedes de Oliveira, Maria do Carmo Clímaco, Maria Antónia Carravilla, Cláudia Sarrico, Maria José Azevedo e José Fernando Oliveira.

Posteriormente, foram elaborados os guiões de entrevista exploratória e respectivas entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos, alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade e Representantes das Associações de Pais, e, numa fase final os guiões e as respectivas entrevistas destinadas aos restantes actores das Comunidades Educativas.

A pesquisa terá um desenho (*design*) investigativo semelhante ao esquematizado seguidamente:



*Figura 6 – Design da investigação (OTL) (adaptado de FONSECA, 1998, p. 69)*

## **2. TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

O estudo a realizar acerca das percepções dos actores educativos sobre o projecto de ocupação dos tempos escolares/lectivos é um estudo exploratório-descritivo de nível I (Fortin, 2003, p. 136) porque existem poucos conhecimentos sobre este assunto. Deste modo, segundo o mesmo autor, o investigador terá de acumular a maior quantidade de informações possíveis a fim de poder abarcar os diversos aspectos da problemática em estudo e, por isso, deverão ser utilizadas técnicas, tais como a entrevista (semi-estruturada) e a análise documental.

Os dados de uma investigação podem ser recolhidos de diversas formas e, por isso, cabe ao investigador decidir qual a melhor forma de colheita de dados, de acordo com o tipo de questões de investigação colocadas ou hipóteses formuladas.

Os métodos utilizados para essa colheita dividem-se em objectivos, que não deixam lugar a interpretação e em subjectivos, que permitem interpretações dos dados obtidos.

Para o estudo desta problemática foram utilizadas as técnicas de entrevista semi-estruturada e a análise documental que são medidas subjectivas de colheita de dados.

### **2.1. Pesquisa arquivística ou documental**

A pesquisa arquivística ou documental é um método de recolha de dados a partir de documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais. Segundo Afonso (2005, p. 88),

*“A pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.”*

Ao nível da investigação social, são utilizados dois métodos de recolha de dados: a recolha de dados estatísticos e a recolha de dados textuais provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos, regulamentos, actas, publicações) ou de particulares (narrativas, memórias, correspondência).

Afonso (2005, p. 89) faz uma referência exaustiva dos diversos documentos designados por oficiais e que constituirão a base da investigação proposta neste trabalho. Assim, pode ler-se que:

*“Os documentos oficiais encontram-se nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, nomeadamente do Ministério da Educação, e constituem um registo da actividade quotidiana da administração educacional (arquivos de expediente, processos de pessoal, de aquisição de bens e serviços, registos contabilísticos, propostas, pareceres, despachos, ordens de serviço, etc.) Inclui-se também na categoria dos documentos oficiais toda a documentação dos arquivos das organizações escolares ou educativas (expediente, processos individuais, actas, termos, pautas, relatórios, processos disciplinares, provas de exame, etc.).*

*Estão também incluídas nesta categoria as publicações oficiais do Estado (Diário da República, relatórios do Conselho Nacional de Educação, boletins, brochuras e folhetos do Ministério da Educação, etc.), assim como das escolas e dos centros de formação (projectos educativos, projectos curriculares, regulamentos internos, planos de actividades, folhetos ou cartazes informativos, circulares para os alunos ou formandos ou para os encarregados de educação, etc.).*

Uma das grandes vantagens deste método de recolha de informação está intimamente relacionada com a metodologia utilizada, que é do tipo não interferente, uma vez que o processo de recolha de dados não é feito directamente a partir dos sujeitos a investigar, designando-se por abordagem não reactiva. Lee (2003) refere que *“os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador.”* (Afonso, 2005, p. 88).

No entanto, a selecção de documentos é feita pelo investigador e esta pode ser enviesada se o mesmo não adoptar uma atitude de distanciamento relativamente ao texto ou contexto em estudo. Assim, e, segundo a opinião de Afonso (2005, pp. 48-49), *“o distanciamento do investigador (...) pode constituir uma «mais-valia» significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade permitindo-lhe um «olhar» eventualmente mais revelador (...).”*

Nesta investigação foi utilizado o método de recolha de dados textuais, a partir de leis, estatutos, regulamentos e actas produzidos pelo Ministério da Educação e pelas escolas em estudo.

Foram analisadas actas dos Conselhos Executivos, dos Conselhos Pedagógicos e Departamentos, Projectos Educativos das Escolas em estudo, Projectos *“Escola a Tempo*

*Inteiro*” ou Projectos de Ocupação dos Tempos Escolares/Lectivos das escolas em estudo e diversa legislação produzida sobre a problemática em estudo.

A análise dos dados recolhidos centrou-se na recolha de informação sobre a caracterização geral de cada uma das escolas, descrição da estrutura, dos recursos humanos e equipamentos existentes e organização do projecto de ocupação dos tempos lectivos no que concerne a normas, planificação, coordenação e avaliação do mesmo.

A análise efectuada a estes documentos teve por objectivo recolher informação sobre a participação dos actores educativos no projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares nomeadamente no que diz respeito aos interesses em jogo, aos confrontos, aos conflitos e aos processos de negociação efectuados de modo a caracterizar o comportamento estratégico dos actores educativos numa perspectiva da abordagem micropolítica da escola.

Como se pode verificar nos capítulos II e III deste trabalho foi realizada uma análise pormenorizada dos projectos educativos e dos projectos de ocupação dos tempos escolares/lectivos das duas comunidades educativas de modo a compreender as estratégias e políticas definidas nestes documentos tão importantes para a vida das escolas.

Numa primeira fase, a investigação baseou-se no cruzamento de dados provenientes da observação de diversas actividades no âmbito da ocupação de tempos escolares/lectivos (clubes, salas de estudo, aulas de substituição, etc.), conversas informais com actores educativos, análise de documentos (actas de reuniões diversas e planos de ocupação de tempos lectivos) e baseada na metodologia da investigação qualitativa.

## **2.2. Entrevista**

Na investigação qualitativa, o inquérito por entrevista é uma das técnicas principais de recolha de dados, sendo o método mais indicado para que o investigador possa descobrir aquilo que não pode observar, mas que necessita saber, ou seja, as opiniões que são realidades não observáveis directamente.

Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193),

*“(...) se a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito técnico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível (...).”*

A principal característica de um inquérito por entrevista é o contacto directo entre o investigador e os seus entrevistados. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193) referem que durante a entrevista assiste-se a:

*“uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.”*

Ghiglione e Matalon (1992, p. 83) consideram que existem três tipos de inquéritos por entrevista, a não-estruturada ou livre, a semi-estruturada ou semi-directiva e a estruturada ou directiva.

A escolha da entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, a aplicar aos Presidentes dos Conselhos Executivos, aos Presidentes das Associações de Pais e aos grupos de alunos, prende-se com o facto de o investigador possuir um conjunto de temas sobre os quais necessita de informação, mas a ordem e a forma como os coloca poderá não ser rígida, dando alguma liberdade ao entrevistado.

Neste caso foi feita uma entrevista semi-estruturada, em que as questões formuladas foram de resposta livre, mas apresentadas segundo uma sequência pré-determinada, de acordo com as questões de investigação formuladas e com o objectivo de obter resposta para todos os temas propostos.

Fortin (2003, p. 248) diz que *“Antes de uma entrevista semi-estruturada, é indispensável elaborar um plano no qual o objectivo geral do tema a cobrir está indicado, assim como os subtemas, segundo uma ordem lógica.”*

Foram realizadas entrevistas exploratórias (semi-estruturadas) aos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas em análise, no sentido de investigar a concepção,

execução e as estratégias utilizadas na implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares.

As entrevistas exploratórias aos representantes da Associação de Pais e a grupos de alunos do 8º e 9º ano das escolas em estudo tiveram por objectivo a identificação das percepções, destes actores educativos, quanto à concepção, execução e estratégia utilizadas no projecto de ocupação de tempos lectivos/escolares.

Estas entrevistas tiveram também como finalidade recolher informação que permitiu elaborar uma série de questões, adequadas à problemática em estudo, para aplicação nas restantes entrevistas estruturadas aos diferentes actores educativos.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 67) afirmam que as

*“(...) entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação (...) contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras (...) visa economizar perdas inúteis de energia e de tempo de leitura (...) têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.”*

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos foi solicitada previamente uma autorização para a realização do estudo pretendido onde constavam os objectivos do estudo bem como a forma de recolha dos dados necessários à investigação. Foram igualmente informados que aos entrevistados seria dado conhecimento dos objectivos do trabalho e que as entrevistas só seriam efectuadas mediante a aceitação dos inquiridos, garantindo-se o compromisso de respeitar o direito à autodeterminação, à intimidade, à confidencialidade, o direito à protecção de dados e a um tratamento justo e equitativo.

Todos os alunos entrevistados e respectivos Encarregados de Educação foram informados, por escrito, acerca dos objectivos da investigação em curso bem como do modo como as informações prestadas iriam ser tratadas pelo investigador.

No início de cada uma das entrevistas o investigador pediu autorização a todos os entrevistados para efectuar a respectiva gravação e só após o consentimento dos respondentes iniciou as respectivas entrevistas.

As entrevistas exploratórias aos três grupos de entrevistados (Presidentes dos Conselhos Executivos, Pais e Alunos) realizaram-se entre 8 de Março e 21 de Abril de 2007.

As entrevistas aplicadas aos Presidentes dos Conselhos Executivos foram realizadas nas respectivas escolas nas datas e horas definidas pelos próprios.

As entrevistas efectuadas aos grupos de alunos do 8º e 9º anos de escolaridade foram marcadas a partir dos Directores das respectivas turmas, após aprovação prévia e por escrito dos respectivos Encarregados de Educação, em datas e horas fixadas pelo investigador e nas respectivas escolas.

As entrevistas realizadas aos Presidentes da Associação de Pais de cada escola foram realizadas nos locais determinados pelos respectivos entrevistados.

Quivy e Campenhoudt (1992, pp. 74-75) consideram que é indispensável a gravação da entrevista pois

*“Tomar sistematicamente notas durante a entrevista, parece-nos ser de evitar tanto quanto possível. Distraem não só o entrevistador, como o entrevistado (...). Pelo contrário, é muito útil e não apresenta inconvenientes anotar, de tempos a tempos, algumas palavras destinadas simplesmente a estruturar a entrevista: pontos a esclarecer, questões a que é preciso voltar, temas que falta abordar, etc.”*

Tendo em conta a teoria subjacente a este estudo, os guiões de entrevistas foram estruturados em cinco blocos: 1) Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; 2) Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL); 3) Caracterização do programa de OTL; 4) Interpretação do processo; V) Percepção dos actores educativos sobre a OTL. Deste modo, foi elaborado o quadro seguinte que serviu de suporte à elaboração das entrevistas, referindo para cada bloco de questões os objectivos pretendidos e as respectivas questões a formular.

O primeiro bloco de questões é idêntico para todos os estratos de entrevistados, pois tem por objectivo legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, explicitando a sua importância no estudo em curso.

Nos restantes blocos a maioria das questões foram formuladas a todos os grupos de entrevistados, no entanto, em alguns blocos apareceram outras questões, devidamente assinaladas, que apenas foram formuladas a grupos específicos de entrevistados ou ainda foram suprimidas algumas questões por se ter verificado que determinado grupo de entrevistados não estaria habilitado para as responder.

Apesar dos guiões das entrevistas conterem perguntas fixas e iguais para todos os entrevistados houve alguma flexibilização da sua sequência e do léxico utilizado de modo a ajustar as questões a cada sujeito e foi também dada alguma abertura aos inquiridos no sentido de permitir alguma liberdade nas suas intervenções.

Os guiões das entrevistas apresentadas são adaptações de Macedo (1995) e de Fonseca (1998) e foram elaboradas a partir da legislação publicada sobre o assunto em estudo. As questões formuladas nos inquéritos por entrevista resultaram da pesquisa documental e bibliográfica efectuada bem como da experiência profissional da investigadora.

**Quadro 10** – *Guião de Entrevista Exploratória para os Presidentes dos Conselhos Executivos, Alunos e Representante da Associação de Pais das Escolas em Estudo*

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<b>I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho;</li> <li>2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>3. Assegurar o anonimato das opiniões;</li> <li>4. Garantir informação sobre o resultado da investigação;</li> <li>5. Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ol>
<b>II. Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL/OTE)</b>	Conhecer as razões políticas e educacionais que justificam a implementação da OTL/OTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Quais as razões que justificam a implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos na escola?</li> </ol>
	Identificar processos de participação / liderança na implementação da OTL/OTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Quais os órgãos (formais ou informais) que intervieram no processo? De que forma se processou essa intervenção?</li> <li>8. Houve algum elemento ou grupo na liderança que se destacasse no processo de implementação da OTL/OTE?</li> <li>9. Qual o papel do PCE neste processo?</li> </ol>
	Identificar dificuldades /obstáculos na implementação da OTL/OTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Quem estabeleceu a articulação entre a identificação dos objectivos/ a selecção das actividades/ a distribuição dos tempos lectivos/horários e recursos? De que forma?</li> <li>11. Quais as dificuldades sentidas pelos actores educativos na implementação desta medida? De que natureza se revestem essas dificuldades?</li> </ol>

(Continua)

(Continuação)

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<b>III. Caracterização da OTL/OTE</b>	Identificar os objectivos e as metas do projecto	<p><b>12.</b> Quais os objectivos definidos pelas Escolas para a implementação do projecto?</p> <p><b>13.</b> Na organização do projecto quais as características da escola que foram tidas em conta?</p> <p><b>14.</b> Foram estabelecidas metas a médio e longo prazo?</p>
	Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas	<p><b>15.</b> Que actividades e estratégias são desenvolvidas no projecto?</p> <p><b>15a.</b> Quais as actividades e estratégias que são desenvolvidas no projecto da OTL/OTE? (<b>E.E.</b>)</p> <p><b>15b.</b> Quando um professor falta, que tipo de actividades são desenvolvidas nesse horário? (<b>alunos</b>)</p> <p><b>15c.</b> Quando há aula de substituição, que tipo de actividades são desenvolvidas? (<b>alunos</b>)</p> <p><b>16.</b> Que aspectos inovadores são utilizados na OTL/OTE?</p> <p><b>17.</b> As actividades realizadas na OTL/OTE foram ou são consideradas na avaliação dos alunos?</p>
	Identificar os actores educativos envolvidos e a sua forma de participação	<p><b>18.</b> Qual o grau de adesão/participação dos actores educativos?</p> <p><b>18a.</b> Qual o grau de adesão/participação dos alunos nas actividades desenvolvidas? E dos professores? (<b>alunos</b>)</p> <p><b>19.</b> Que estratégias são ou foram desenvolvidas para envolver os actores educativos?</p> <p><b>20.</b> Houve ou há conflitos? Se sim, como são resolvidos?</p>

(Continua)

(Continuação)

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<b>IV. Interpretação do processo</b>	Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL/OTE	<p>21. Para a organização dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) foi seguido o modelo prescrito pela legislação ou a escola adoptou outro?</p> <p>22. Foi tida em consideração a autonomia da escola?</p>
	Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL/OTE e o PEE	23. Qual a relação entre o projecto OTL/OTE e o PEE?
	Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola	<p>24. Existe convergência ou divergência de perspectivas e objectivos dos professores, alunos, pais/encarregados de educação relativamente à OTL/OTE?</p> <p>25. Como se caracteriza o clima da escola, tendo em consideração a cooperação entre os professores, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, a motivação e a satisfação no trabalho?</p> <p>26. O clima existente na escola é propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL/OTE?</p> <p>27. O clima existente durante as actividades da OTL/OTE é idêntico ou diferente do clima geral da escola?</p> <p>28. Se é diferente, quais as diferenças?</p>
<b>V. Percepção dos actores educativos sobre a OTL</b>	Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos	<p>29. As actividades da OTL/OTE trazem vantagens reais para os alunos?</p> <p>30. A aprendizagem dos alunos beneficiou com esta medida? Como?</p> <p>31. Se não, como poderão estas medidas beneficiar a aprendizagem dos alunos?</p>
	Identificar o grau de satisfação dos actores educativos	<p>32. Como foi aceite esta medida pelos actores educativos?</p> <p>33. Como reagiram os actores educativos?</p>
	Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL	<p>34. Quais os aspectos positivos a destacar na implementação da OTL/OTE? E os negativos?</p> <p>35. As actividades preconizadas no projecto são consideradas as mais adequadas?</p> <p>36. Segundo os actores educativos, o que deveria ser transformado neste projecto?</p> <p>37. Após a implementação desta medida, quais as características do clima de escola?</p>

Após a transcrição das entrevistas exploratórias e da respectiva análise de conteúdo, foram aplicadas as entrevistas aos restantes elementos da comunidade educativa. Para a execução destas entrevistas foram escolhidos professores de diferentes categorias profissionais, alunos do 8º e 9º ano de escolaridade e pais/encarregados de educação de alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade. As questões colocadas nestas entrevistas foram reformuladas, após a realização das entrevistas exploratórias, de modo a torná-las mais directivas.

Estas entrevistas foram realizadas entre Maio e Março de 2008.

A escolha das entrevistas semi-estruturadas com mais questões fechadas, para os restantes elementos das comunidades educativas, está intimamente relacionada com o facto de estas apresentarem um quadro de referência mais rígido. Deste modo, as entrevistas aos restantes actores educativos foram entrevistas mais directivas, no sentido de facilitar a recolha da informação desejada.

Fortin (2003, p. 246) considera que *“A entrevista estruturada é aquela em que o investigador exerce o máximo controlo sobre o conteúdo, o desenrolar da entrevista, a análise e a interpretação da medida.”*. A autora considera ainda que a formulação, a sequência e as questões a colocar são determinadas com a ajuda de questões fechadas, ficando o entrevistador com pouca liberdade quando coloca as questões e o entrevistado com a sensação que lhe é imposto um limite no âmbito das respostas a dar.

Vários autores referem que a entrevista estruturada ou uniformizada permitirá comparações entre os entrevistados e demonstra uma maior fidelidade do que as entrevistas menos estruturadas. Fortin (2003, p. 246) afirma ainda que *“A entrevista estruturada ou uniformizada é a que requer o máximo controlo sobre o conteúdo, o desenvolvimento, a análise e a interpretação da medida.”*

A entrevista elaborada para os restantes elementos da comunidade educativa em estudo, não poderá ser considerada como uma entrevista estruturada e uniformizada, pois possui muitas questões abertas, podendo por isso, ser considerada como semi-estruturada, no entanto, possui um quadro de referência mais rígido do que o utilizado nas entrevistas

exploratórias. A escolha das questões abertas prende-se com o facto de estas estimularem o pensamento livre do entrevistado e de favorecerem a exploração em profundidade das respostas dadas pelos respondentes.

O quadro seguinte mostra os blocos de questões incluídos na entrevista, os objectivos inerentes a cada um deles e as questões colocadas.

**Quadro 11 – Guião de Entrevista para os Professores, Alunos e Pais/Encarregados de Educação das Escolas em Estudo**

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<b>I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho;</li> <li>2. Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>3. Assegurar o anonimato das opiniões;</li> <li>4. Garantir informação sobre o resultado da investigação;</li> <li>5. Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ol>
<b>II. Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL/OTE)</b>	Conhecer as razões políticas e educacionais que justificam a implementação da OTL/OTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Indique, no mínimo, três razões que justificam a implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares na escola?</li> </ol>
	Identificar processos de participação / liderança na implementação da OTL/OTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Os professores tiveram uma participação directa ou indirecta no processo de implementação da OTL/OTE?</li> <li>8. Qual a participação dos professores na concepção do projecto de OTL/OTE?</li> <li>9. Que órgão(ãos) liderou (raram) o processo de implementação da OTL/OTE?</li> <li>10. Houve negociação ou concertação na identificação dos objectivos/ na selecção das actividades/ na distribuição dos tempos lectivos/horários e recursos?</li> </ol>
	Identificar dificuldades /obstáculos na implementação da OTL/OTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Quais as dificuldades sentidas na implementação desta medida? De que natureza?</li> </ol>

(Continua)

(Continuação)

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<b>III. Caracterização da OTL/OTE</b>	Identificar os objectivos e as metas do projecto	<p>12. Que objectivos foram definidos para a implementação do projecto?</p> <p>13. Na organização do projecto quais as características da escola que foram tidas em conta?</p> <p>14. Foram estabelecidas metas a médio e longo prazo?</p> <p>15. Que recursos humanos e materiais foram utilizados no projecto?</p>
	Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas	<p>16. Que actividades e estratégias são desenvolvidas no projecto?</p> <p>16.1. Conhece as actividades e estratégias que são desenvolvidas no projecto da OTL/OTE? Se sim, identifique-as. (E.E.)</p> <p>16.2. Quando um professor falta, que tipo de actividades são desenvolvidas nesse horário? (alunos)</p> <p>16.3. Quando há aula de substituição, que tipo de actividades são desenvolvidas? (alunos)</p> <p>17. Que aspectos inovadores são utilizados na OTL/OTE?</p> <p>18. As actividades realizadas na OTL/OTE foram ou são consideradas na avaliação dos alunos?</p>
	Identificar os actores educativos envolvidos e a sua forma de participação	<p>19. Qual o grau de adesão/participação dos actores educativos?</p> <p>19.1. Qual o grau de adesão/participação dos alunos nas actividades desenvolvidas? E dos professores? (alunos)</p> <p>20. Que estratégias são ou foram desenvolvidas para envolver os actores educativos?</p> <p>21. Houve ou há conflitos?</p> <p>22. Se sim, quais as causas dos conflitos?</p> <p>23. Como são resolvidos os conflitos?</p>

(Continua)

(Continuação)

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<b>IV. Interpretação do processo</b>	Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL/OTE	<p>24. Para a organização da OTL/OTE, foi seguido o modelo organizativo prescrito pela legislação ou a escola adoptou outro?</p> <p>25. Foi tida em consideração a autonomia da escola?</p>
	Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL/OTE e o PEE	<p>26. Qual a relação entre o projecto OTL/OTE e o PEE?</p>
	Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola	<p>27. Existe convergência ou divergência de perspectivas e objectivos dos professores relativamente à OTL/OTE?</p> <p>28. Existe convergência ou divergência de perspectivas e objectivos dos alunos relativamente à OTL/OTE?</p> <p>29. Existe convergência ou divergência de perspectivas e objectivos dos pais/encarregados de educação relativamente à OTL/OTE?</p> <p>30. Como caracteriza o clima da escola, tendo em consideração a cooperação entre os professores?</p> <p>31. Como caracteriza o clima da escola, tendo em consideração a relação professor-aluno e a relação aluno-aluno?</p> <p>31. Como caracteriza o clima da escola, tendo em consideração a motivação e a satisfação no trabalho?</p> <p>32. O clima existente na escola é propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL/OTE?</p> <p>33. O clima existente durante as actividades da OTL/OTE é idêntico ou diferente do clima geral da escola?</p> <p>34. Se é diferente, quais as diferenças?</p>

(Continua)

(Continuação)

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Questões</b>
<b>V. Percepção dos actores educativos sobre a OTL/OTE</b>	Identificar as consequências da implementação da OTL/OTE na aprendizagem dos alunos	<p>35. Pensa que as actividades da OTL/OTE trazem vantagens reais para os alunos?</p> <p>36. Se respondeu <u>sim</u>, indique quais as vantagens do projecto de OTL/OTE?</p> <p>37. Se respondeu <u>não</u>, indique quais as desvantagens do projecto de OTL/OTE?</p> <p>38. A aprendizagem dos alunos beneficiou com esta medida?</p> <p>39. Se respondeu <u>sim</u>, diga como?</p> <p>40. Se respondeu <u>não</u>, como poderão estas medidas beneficiar a aprendizagem dos alunos?</p>
	Identificar o grau de satisfação dos actores educativos	<p>41. Como foi aceite esta medida pelos actores educativos?</p>
	Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL/OTE	<p>42. Na sua opinião, quais os aspectos positivos a destacar?</p> <p>43. E os negativos?</p> <p>44. Acha que as actividades preconizadas no projecto são as mais adequadas? Se não, qual a razão?</p> <p>45. O que transformaria neste projecto?</p> <p>46. Que actividades gostaria de desenvolver nos períodos em que falta um professor?</p> <p>47. Como caracteriza o clima de escola, após a implementação desta medida?</p>

Com base em tudo o que foi referenciado, este estudo privilegiou actividades e procedimentos da metodologia naturalista, tais como: a entrevista exploratória (semi-estruturada), a entrevista (semi-estruturada) e a análise de documentos. A entrevista exploratória abre pistas de reflexão, alarga e precisa os horizontes de leitura e permite a tomada de consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria pensado. O discurso obtido das entrevistas exploratórias terá uma dupla função – dado ou fonte de informação.

As entrevistas apresentam vantagens, tais como: serem de utilização geral em quase todos os sectores da população, por terem taxas de respostas mais elevadas que os questionários,

por serem mais facilmente detectáveis os erros de interpretação, bem como possuírem uma maior eficácia na descoberta de informações sobre temas complexos e carregados de emoção e na análise de sentimentos.

As desvantagens das entrevistas prendem-se com o tempo necessário para a realização de cada uma, o que torna o processo moroso e, por vezes, dispendioso, assim como a maior dificuldade em codificar e analisar os dados obtidos, exigindo muito mais tempo e energia por parte do investigador.

### **2.3. Aspectos Éticos**

A investigação junto de seres humanos levantam sempre questões éticas e morais que podem violar os direitos fundamentais das pessoas, se for tida em consideração o processo de colheita dos dados, os conceitos em estudo, a participação dos sujeitos a investigar e a divulgação dos resultados da investigação.

Qualquer investigação pode contribuir para o avanço dos conhecimentos científicos, no entanto, a aquisição destes conhecimentos não poderá ultrapassar a barreira do respeito pelas pessoas e da protecção do seu direito de viver livre e dignamente como ser humano.

Fortin (2003, p. 113) afirma que:

*“A ética coloca problemas particulares aos investigadores decorrentes das exigências morais que, em certas situações, podem entrar em conflito com o rigor da investigação.”*

Ainda sobre o assunto da ética e da moral a ter em conta numa investigação Carmo e Ferreira (1998, p. 114) referem que:

*“(…) qualquer investigador deverá ter a maturidade emocional e a integridade moral suficientes para saber gerir a situação de ambivalência sociológica que o confronta com o dilema da dupla fidelidade, à comunidade académica que lhe pede resultados cientificamente interessantes e à população-alvo que em si confiou um património de informações de acesso reservado.”*

De acordo com Fortin (2003, pp. 116-119) foram definidos cinco princípios ou direitos fundamentais aplicáveis aos seres humanos determinados pelos códigos de ética: o direito à autodeterminação, o direito à intimidade, o direito ao anonimato e à confidencialidade, o

direito à protecção contra o desconforto e o prejuízo e o direito a um tratamento justo e leal.

*O direito à determinação baseia-se no princípio ético do respeito pelas pessoas.* Deste princípio depreende-se que qualquer pessoa tem o direito de decidir livremente se participa ou não numa investigação e, por isso, não poderão ser utilizados quaisquer métodos coercivos ou psicológicos para influenciar a sua decisão. Os sujeitos participantes na investigação devem também ser informados do seu direito de se retirarem em qualquer momento da investigação.

Constituem violações ao direito à autodeterminação o uso abusivo do material recolhido para fins diferentes para os quais o consentimento foi acordado, a participação coagida dos sujeitos ou quando a autonomia dos participantes está reduzida devido a uma competência legal, como a idade, ou moral.

*O direito à intimidade constitui uma forma de intrusão na vida pessoal dos sujeitos.* Este princípio está intimamente relacionado com a liberdade que cada pessoa tem para decidir sobre a extensão da informação a partilhar na investigação. Esta informação íntima e privada deverá ser protegida através do anonimato dos sujeitos e da confidencialidade dos dados.

Constitui violação deste direito a divulgação da informação partilhada sem o consentimento ou contra o consentimento do participante na investigação.

*O direito ao anonimato e à confidencialidade é respeitado se a identidade do sujeito não puder ser associada às respostas individuais, mesmo pelo próprio investigador.* Este direito fica assegurado quando as respostas são apresentadas para que nem o investigador nem o leitor do relatório da investigação identifiquem qualquer dos participantes na investigação.

Constitui violação deste direito, o acesso a pessoas não autorizadas aos dados da investigação, que conduzam à identificação dos respondentes, quer seja por acidente ou por acção voluntária.

*O direito à protecção contra o desconforto e o prejuízo corresponde às regras de protecção da pessoa contra inconvenientes susceptíveis de lhe fazerem mal ou de a prejudicarem.* Durante a investigação é pouco provável que se consiga banir totalmente o desconforto ou o prejuízo do participante.

*O direito a um tratamento justo e equitativo* corresponde ao direito que cada sujeito participante na investigação tem de ser informado sobre a natureza, o fim e a duração da entrevista para a qual é solicitado, assim como os métodos utilizados nessa investigação. De acordo com este direito, os sujeitos participantes devem ser escolhidos de acordo com a problemática em estudo e não com a conveniência ou disponibilidade dos mesmos.

Crête (1992) citado por Fortin (2003, p.120) considera que

*“(...) o investigador deve avaliar cuidadosamente os riscos e os benefícios aos quais ele pode expor os sujeitos. A análise riscos-benefícios de um projecto de investigação consiste em tomar em consideração todos os benefícios e todas as perdas que daí poderão resultar.”*

Nesta investigação foram tidos em conta e garantidos todos os direitos ou princípios acima referenciados a todos os sujeitos que participaram nas entrevistas.

Aos participantes nesta investigação foi entregue um documento onde se explicitavam os objectivos do estudo, os instrumentos de colheita de dados, a garantia de que os dados da referida entrevista serão utilizados somente para fins científicos e destruídos pelos investigadores após o estudo, a garantia de que os dados serão codificados, mantendo assim o anonimato e a informação de que os sujeitos não teriam qualquer tipo de despesas nem receberiam qualquer pagamento ou gratificação pela participação na pesquisa.

Após a leitura deste documento, os futuros entrevistados assinaram-no, acordando ou não em participar na investigação e, no caso dos participantes menores, o documento foi assinado pelos próprios e pelos respectivos Encarregados de Educação.

### **3. INDICAÇÃO DO PROCESSO DE AMOSTRAGEM**

A técnica de amostragem é do tipo não probabilístico, pois os elementos inquiridos (amostra) não são, do ponto de vista estatístico, representativos da população. Isto é, os sujeitos que fazem parte da amostra não foram escolhidos aleatoriamente. Nestas amostras, as unidades da população inquiridas são seleccionadas de acordo com critérios específicos que dependem dos objectivos da investigação em curso.

Os métodos utilizados na amostragem não probabilística são a amostragem acidental, a amostragem por quotas, a amostragem por selecção racional e a amostragem por redes.

Nesta investigação será utilizado o método de amostragem por quotas, uma vez que segundo Fortin (2003, p. 209)

*“A amostragem por quotas consiste em formar estratos da população na base de certas características e proceder de maneira que estas sejam representadas em proporções semelhantes às que existem na população. Esta técnica é utilizada para assegurar uma representação adequada de subgrupos ou estratos da população (idade, grupos étnicos). (...) a amostragem por quotas visa sobretudo tornar a amostra proporcional à população.”*

Ghiglione e Matalon (1997, p. 42) consideram ainda que

*“O método das quotas tem a vantagem de ser sempre aplicável, qualquer que seja a população estudada ou que a amostra visada seja apenas representativa, estratificada ou concebida segundo um plano experimental mais ou menos complexo.”*

Inicialmente, os entrevistados seleccionados para as entrevistas exploratórias foram os presidentes dos Conselhos Executivos das duas escolas em análise, por se considerarem elementos com informações muito pertinentes sobre a problemática em estudo e, por outro lado, por possuírem muitos anos de experiência na gestão das escolas, terem a percepção de outros projectos que estas foram implementando ao longo dos anos para ocupação ou não dos tempos lectivos/escolares dos alunos.

Os alunos seleccionados para as entrevistas exploratórias foram escolhidos entre os alunos de duas turmas do oitavo e nono anos de escolaridade, com bom aproveitamento e comportamento. Para estas entrevistas foram escolhidos seis alunos, cujo comportamento e aproveitamento é considerado razoável e as informações sobre esta problemática foram

recolhidas em grupo por se considerar que estes sujeitos serão melhores informantes em grupo do que isoladamente.

Foram entrevistados os presidentes da Associação de Pais e Encarregados de Educação das duas escolas por se considerarem ser sujeitos com informações pertinentes para este estudo, uma vez que participam nas reuniões de Conselho Pedagógico e são elementos muito participativos na comunidade educativa.

Para as entrevistas semi-estruturadas posteriores, os professores foram escolhidos em função de critérios hierárquicos e da sua posição ou cargo que desempenham na organização. A escolha teve ainda em conta, os seguintes critérios:

- disciplinar, selecção de professores de diferentes grupos disciplinares, grau de experiência e idade diversificados;
- profissional, selecção de professores de diferentes categorias profissionais (efectivos, quadros de zona pedagógica e contratados);
- tempo de serviço (professores que estivessem na escola há pelo menos dois anos).

Neste grupo, recorreu-se também à técnica de “amostragem de bola de neve” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 99), em que alguns entrevistados recomendaram os entrevistados seguintes, em função da posição concordante ou discordante face à implementação da medida “*Escola a Tempo Inteiro*”.

A selecção dos alunos foi feita a partir da população, que está mais apta a responder a esta entrevista, por já ter tido contacto com a Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares, nomeadamente os alunos do 3º Ciclo das duas escolas. Desta população, foram seleccionados apenas os alunos do 8º e 9º anos de escolaridade, por já terem uma experiência de dois anos lectivos da OTL /OTE e o único critério de selecção foi a indicação do director de turma, independentemente das avaliações obtidas e de serem delegados e/ou subdelegados.

Os alunos escolhidos eram todos do terceiro ciclo para que posteriormente pudessem ser comparadas as respostas destes dois grupos nas duas escolas em estudo.

Os alunos do segundo ciclo da Escola Básica 2, 3 Amarela e os alunos do secundário da Escola Secundária Cor-de-Rosa não foram envolvidos nesta investigação, uma vez que não era possível comparar as entrevistas destes dois grupos de entrevistados.

Foram escolhidos os pais/encarregados de educação dos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade, anteriormente seleccionados, dado que estes sujeitos já estariam a par da investigação devido à participação dos respectivos educandos.

Em cada um dos estratos (professores, alunos e pais/encarregados de educação) foi escolhida uma amostra que representa cerca de 10% da população em estudo, de modo a permitir melhores aproximações aos parâmetros da população, excepção feita aos pais/encarregados de educação da Escola Básica 2, 3 Amarela. Estes actores educativos não se mostraram muito interessados em participar nas entrevistas realizadas para o estudo desta problemática, no entanto, permitiram que os seus educandos participassem nas referidas entrevistas.

De acordo com tudo o que foi descrito é possível concluir que as amostras seleccionadas para esta investigação são do tipo não probabilístico, uma vez que cada elemento da população não teve a mesma probabilidade de ser escolhido. Estas amostras correm o risco de serem menos representativas do que as amostras recolhidas por métodos probabilísticos. No entanto, por não ser fácil a construção de amostras probabilísticas, o investigador optou por recorrer a este processo na escolha dos entrevistados.

O método utilizado na escolha da amostra foi a amostragem por quotas, uma vez que foram definidos estratos na população (professores, pais e alunos) de modo a reproduzir o mais fielmente possível a população em estudo.

No entanto, como os sujeitos não são escolhidos aleatoriamente no interior de cada estrato ou subgrupo, eles poderão não ser representativos desse estrato ou subgrupo.

#### **4. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Nas actividades desenvolvidas foram elaborados pedidos de autorização aos órgãos competentes para a investigação em curso, estando neste grupo a Direcção Regional de Educação de Lisboa, bem como, os Conselhos Executivos das escolas que em estudo (*Anexo I*).

Foi efectuada uma análise bastante rigorosa da legislação produzida sobre este tema, dos relatórios realizados em diversas escolas do país e que têm sido divulgados pelo Ministério da Educação, assim como dos planos de ocupação de tempos lectivos/escolares produzidos pelas escolas em estudo.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental de carácter historiográfico sobre a problemática em estudo, com o intuito de efectuar comparações entre as diferentes opções metodológicas, na implementação das medidas de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares e analisar as lógicas de organização destas actividades, ao nível do ensino básico e secundário.

Analisaram-se os relatórios de avaliação externa das duas escolas em estudo, dando especial atenção a alguns dos itens avaliados, tais como: visão estratégica; liderança; motivação e empenho; gestão dos recursos humanos e materiais; prestação do serviço educativo; valorização e impacto das aprendizagens; participação e desenvolvimento cívico; comportamento e disciplina e participação dos pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa.

Examinaram-se os relatórios de serviços prestados pelos professores do Ensino Básico e Liceal, nos períodos de 1930 a 1960, na tentativa de encontrar referências quanto à ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos.

As actas dos Conselhos Executivos, Conselhos Pedagógicos e Departamentos Curriculares foram também alvo de estudo, de modo a extraírem-se as referências aos projectos de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares implementados por estas duas escolas e perceber alguns dos conceitos referenciados na primeira parte deste estudo e da abordagem micropolítica das organizações.

Após esta fase exploratória foram realizados os guiões de entrevista exploratória (semi-estruturados) para aplicação aos presidentes dos Conselhos Executivos, aos presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação e aos alunos dos 8º e 9º ano de escolaridade (*Anexo IV*) das escolas em estudo e as respectivas análises de conteúdo. Depois da análise de conteúdo das entrevistas exploratórias foram reformuladas algumas destas questões de modo a torná-las mais directivas. (*Anexo VI*)

Numa fase inicial antes da realização das entrevistas exploratórias (*Anexo V*) foi entregue aos participantes uma “*Carta Explicativa para o Consentimento Informado*” (*Anexo II*) onde se identifica o título da investigação, o nome do autor do trabalho, os objectivos específicos da investigação, o modo de participação e/ou desistência nas entrevistas e a confidencialidade do estudo. Após a leitura desta carta os participantes assinaram o “*Termo do Consentimento Informado*” (*Anexo III*) concordando com o conteúdo da mesma. No caso dos alunos, os pais/encarregados de educação foram informados do teor da investigação a partir da carta acima referenciada e o termo do consentimento informado foi assinado por cada aluno e respectivo pai/encarregado de educação.

Antes da realização das entrevistas semi-estruturadas aos restantes elementos da comunidade educativa foram desenvolvidas todas as acções anteriormente referidas, de modo a que todos os participantes nestas tomassem conhecimento dos objectivos da investigação e dos seus direitos como informantes deste estudo. Assim, todos os participantes neste estudo assinaram os termos de consentimento informado bem como os pais/encarregados de educação dos participantes menores de idade.

Segundo Fortin (2003, p. 120) o consentimento para ser legal deve ser obtido de forma livre e esclarecida e

*“O consentimento é livre se é dado sem que nenhuma ameaça, promessa ou pressão seja exercida sobre a pessoa e quando esta esteja na plena posse das suas faculdades mentais. Para que o consentimento seja esclarecido, a lei estabelece o dever de informação. A informação é a transmissão dos elementos essenciais à participação dos sujeitos. Saber o que lhes é pedido e para que fins esta informação será utilizada permite aos potenciais participantes avaliar as consequências da sua participação. Obter um consentimento escrito, livre e esclarecido da parte dos sujeitos é essencial à manutenção da ética na conduta da investigação.”*

Todas as entrevistas realizadas foram marcadas em data, local e hora acordada entre o investigador e o participante, sendo a maioria delas realizada nas respectivas escolas, por serem locais de fácil acessibilidade e ideais para a realização do conjunto de perguntas que constituem esta entrevista.

De acordo com Fortin (2003, p. 40) num estudo exploratório ou descritivo formular-se-ão as questões de investigação que introduzem o porquê desse estudo, assim como explicitar convenientemente os objectivos da investigação. Assim e de acordo com a autora, “(...) as questões de investigação são enunciados interrogativos precisos, escritos no presente e que incluem a ou as variáveis em estudo.”

Ghiglione e Matalon (1997, p. 84) afirmam que numa entrevista directiva ou estruturada, próxima de um questionário onde só figurariam questões abertas, não há qualquer ambiguidade, uma vez que existe um quadro de referência muito bem definido. As entrevistas, qualquer que seja o tipo, poderão ter quatro tipos de utilização que são: o controlo, a verificação, o aprofundamento e a exploração. É possível dizer que as entrevistas semi-directivas ou semi-estruturadas ajudam a verificar e aprofundar a problemática em estudo enquanto as entrevistas directivas ou estruturadas ajudam a aprofundar e explorar a problemática.

Segundo estes autores (1997, p. 89) a entrevista directiva ou estruturada pressupõe que

- *limitemos o objecto de estudo, seja à verificação de um problema (na sua totalidade ou em parte), tendo recolhido previamente, e com a ajuda de diversos métodos, informações sobre o mesmo, seja ao controlo deste ou daquele ponto de um problema tratado de outro modo (...);*
- *sejam conhecidas e determinadas com clareza as dimensões que queremos estudar (atitudes, percepções, estado civil, etc.);*
- *conheçamos o nível de informação que a pessoa inquirida tem sobre o assunto;*
- *saibamos se a estrutura cognitiva dos inquiridos em relação ao problema em causa está constituída em termos suficientemente próximos daqueles que encontramos ao nível da questão (supondo que a informação é suficiente);*
- *conheçamos suficientemente a linguagem dos inquiridos para que as questões colocadas não apresentem obstáculos ao nível do sentido, quer dizer, para que seja o mais unívoco possível.”*

Estas entrevistas foram elaboradas, de acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.138), com um conjunto de questões organizadas por temas claramente enunciados, de forma lógica para quem responde e de modo a que as questões mais difíceis ou melindrosas sejam as

últimas a ser formuladas. Estas questões deverão ser divididas em quatro grupos: de identificação, de informação, de descanso e de controlo.

As perguntas de identificação destinam-se a identificar os participantes relativamente a determinados grupos específicos (idade, género, profissão, habilitações académicas, etc.).

As perguntas de informação têm por objectivo recolher dados sobre as questões de investigação e quais as suas opiniões acerca da problemática em estudo.

As perguntas de descanso servem para introduzir pausas, mudanças de assunto ou até mesmo introduzir questões que tenham um maior grau de dificuldade de resposta ou que inibam os respondentes. Estas questões não têm tratamento posterior, não necessitando por isso de análise de conteúdo.

As perguntas de controlo destinam-se a verificar a veracidade das respostas dadas em outras fases da entrevista.

As técnicas de entrevista devem ser entendidas como o conjunto formado pelos meios necessários que o entrevistador (investigador) utiliza para levar a bom termo uma entrevista.

Para que estes objectivos sejam cumpridos o entrevistador (investigador) deverá utilizar uma linguagem clara e acessível aos entrevistados de maneira a constituir um suporte com sentido, motivar os entrevistados a responder a todas as questões que lhe forem formuladas, para que a informação recolhida seja a mais alargada possível. Para que tudo isto aconteça o tema em estudo deverá constituir um estímulo aos entrevistados ou ser evocador de qualquer coisa de modo a apelar às respostas dos entrevistados.

Muitas vezes, durante a realização das entrevistas, é necessário utilizar a técnica da repetição, no sentido de garantir que o informante compreendeu a questão que lhe foi colocada. A técnica dos silêncios curtos, tem um efeito positivo, pois permite que os informantes reflectam sobre os assuntos em questão e elucidem convenientemente o investigador.

Para concluir e de acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.126)

*“(...) o objectivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador.*

*Para atingir tal meta uma estratégia habitualmente eficaz é a de começar por reduzir a nossa área secreta aplicando uma regra fundamental das relações humanas, a regra da reciprocidade. Uma primeira forma de o fazer é através de uma apresentação bem feita a qual assume três vertentes:*

- a presença do investigador*
- a apresentação do problema da pesquisa*
- e a explicação do papel pedido ao entrevistado.”*

## **5. VALIDADE E FIABILIDADE**

A abordagem qualitativa permite demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e os significados dados pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno, à descrição semântica e às estatísticas não probabilísticas. Na investigação qualitativa uma das estratégias utilizadas para aumentar a fiabilidade dos dados e das conclusões é a triangulação, que consiste na utilização de diferentes métodos qualitativos e quantitativos no interior do estudo que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno.

Nos estudos de caso utilizam-se diversas técnicas de recolha de dados, tais como a observação, a pesquisa e análise documental, o inquérito por entrevista e por questionário. Nesta investigação foram escolhidas todas as técnicas anteriormente referidas, excepto os inquéritos por questionário e a observação.

Nos estudos de caso é então necessário assegurar a validade e a fiabilidade desse estudo. A validade interna é garantida pela correspondência existente entre os resultados obtidos e a realidade, isto é, garantir que os resultados obtidos traduzam a realidade que está a ser estudada.

A fiabilidade relaciona-se com a necessidade de assegurar que os resultados obtidos na investigação seriam idênticos aos que se obterão caso o estudo venha a ser repetido.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 218),

*“ A fiabilidade pode ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.”*

O conceito de validade de um estudo baseia-se na autenticidade dos factos demonstrados numa investigação, no entanto, as condições em que muitas vezes se desenvolvem os estudos e trabalhos de investigação não permitem realizar estudos perfeitos devido aos numerosos factores inerentes à investigação. Deste modo, o investigador deve apenas preocupar-se com os dois tipos de validade de um trabalho de investigação: a validade interna e a validade externa.

A validade interna deste estudo foi assegurada pela triangulação de dados obtidos a partir dos diferentes instrumentos de pesquisa a utilizar. Foi efectuada uma triangulação entre os dados obtidos com os diversos actores educativos (professores, alunos e pais/encarregados de educação), através dos inquéritos por entrevista e da análise documental e bibliográfica efectuada, para que seja possível encontrar alguns elementos dominantes relativos à população em estudo a partir das amostras seleccionadas.

Gauthier (1992) citado por Fortin (2003, pp. 141-142),

*“A validade interna faz referência às conclusões plausíveis sobre a relação de causa e efeito, ligando o factor desencadeante, «variável independente», à mudança no estado do alvo, «variável dependente».”*

A validade externa relaciona-se com a possibilidade de generalização dos resultados a outras escolas ou comunidades educativas e, por isso, a outras realidades idênticas às estudadas.

Cook e Campbell (1979) citados por Fortin (2003, p.142) referem a validade externa como a *“(...) possibilidade de generalizar os resultados a outras populações, a outros contextos além dos considerados no estudo. Este tipo de validade não pode ser estimado salvo se as condições para assegurar a validade interna foram julgadas satisfatórias.”*

Constituem ameaças à validade externa as lacunas que possam ocorrer na representatividade dos sujeitos recrutados para a investigação em curso bem como o modo como os dados desse estudo foram recolhidos.

Yin (1988) citado por Carmo e Ferreira (1998, p.218) refere cinco características para um bom estudo de caso:

*“(...) ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor.”*

Uma investigação poderá ser considerada válida se os resultados obtidos nesse estudo apresentarem um grau de confiança razoável, isto é, se o investigador conseguir determinar se as variáveis independentes e dependentes do seu estudo foram ou não influenciadas por «variáveis estranhas».

## **CAPÍTULO V**

### **AS ESCOLAS EM ESTUDO**

## **AS ESCOLAS EM ESTUDO**

Este estudo teve a sua incidência na Escola Secundária Cor-de-Rosa e na Escola Básica 2, 3 Amarela que pertence a um Agrupamento de Escolas, situando-se ambas no Concelho de Sintra. Esta escolha prendeu-se com o facto de as escolas pertencerem à mesma área pedagógica, por se situarem relativamente próximas e por serem dois locais onde a investigadora tem maior facilidade em realizar a sua investigação. Pretende-se também analisar se o tipo de organização escolar (2º / 3º Ciclo vs 3º Ciclo / Secundário) influencia o modo de organizar a OTL/OTE.

### **1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA B 2, 3 AMARELA**

As escolas do Agrupamento de Escolas da qual pertence a Escola Amarela, localizam-se numa freguesia do Concelho de Sintra. O agrupamento serve os alunos provenientes das zonas limítrofes à escola em estudo.

O Agrupamento de Escolas, foi homologado em Julho de 2004, iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 2004/05, sob a gestão de uma Comissão Executiva Instaladora. É constituído por duas escolas só com 1º Ciclo, duas escolas com 1º ciclo e Jardim-de-Infância, um escola só com Jardim-de-Infância e uma escola com 2º e 3º Ciclos (escola que foi objecto deste estudo).

A escola actualmente designada por Escola B, 2, 3 Amarela foi criada em 1991 através da **Portaria nº 424/91** com o nome de Escola C+S de ---- e só no ano lectivo 1995/96 adquiriu o seu actual nome. A escolha do seu patrono fundamentou-se no facto de este ter sido um dos nomes marcantes da literatura portuguesa do século XX e por, na sua obra, demonstrar um especial carinho e simpatia por Sintra.

A Escola B 2, 3 Amarela está situada num dos bairros da freguesia, recebe alunos vindos do próprio bairro, que funciona basicamente como dormitório, bem como alunos provenientes de bairros próximos, e de algumas ruas devidamente identificadas e seleccionadas em função de critérios definidos pela rede escolar. O grande número

de alunos que procuram frequentar esta escola é superior à sua capacidade, pelo que a selecção tem que ser feita anualmente em função da morada dos alunos. No quinto ano de escolaridade a escola sede do Agrupamento recebe os alunos provenientes das escolas básicas do 1º Ciclo que o integram, sendo a selecção feita na passagem para o 2º Ciclo. Os alunos que deixam de ter lugar na escola são maioritariamente transferidos para a Escola Secundária da localidade.

A escola é constituída por um edifício principal, formado por 3 blocos unidos entre si por corredores, por um pavilhão de madeira com 4 salas (que entrou em funcionamento no 1º período do ano lectivo 2002/03) sem ligação directa ao edifício principal e por um pavilhão gimnodesportivo construído depois da escola já estar em funcionamento há alguns anos (no ano lectivo 2001/02). O espaço exterior possui um ringue e existem algumas áreas ajardinadas.

Existem 15 salas de aula normais e salas específicas: audiovisuais, laboratórios de ciências, salas de trabalhos manuais, trabalhos oficinais, música e educação visual e duas salas de informática. Há também um bar com espaço de convívio para os alunos, um bar para os restantes membros da escola, refeitório, papelaria, ludoteca, biblioteca, secretaria e reprografia. Tanto o edifício principal como o pavilhão possuem casas de banho para rapazes e raparigas. A escola tem ainda uma sala de professores, uma sala para ser utilizada pela associação de pais e/ou directores de turma, uma sala onde os directores de turma trabalham e recebem os encarregados de educação, Gabinete da Acção Social Escolar, Secretaria, um Gabinete de Psicologia e Orientação onde trabalham a Psicóloga e uma Técnica Superior de Serviço Social e um Gabinete do Núcleo de Apoio Educativo. Existe também o Clube da Línguas e o Espaço Ciência (partilhado com o Laboratório da Matemática), bem como uma sala de estudo e uma sala de mediação de conflitos.

Os professores da escola estão distribuídos por departamentos curriculares: Expressões, Educação Física, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Ciências Físicas e Naturais, sendo representados no Conselho Pedagógico pelos respectivos coordenadores de departamento. Existe o Conselho de Directores de Turma, que no presente ano lectivo é formado por 45

directores de turma: 10 turmas de 5º ano, 13 de 6º ano, 7 de 7º ano, 6 de 8º ano e 9 de 9º ano. Destas turmas, uma é de currículo alternativo (9º ano) e duas são de Cursos de Educação Formação (9º ano). Existem cerca de 1100 alunos e 120 professores, 92 dos quais pertencentes ao quadro de escola.

Cerca de um quarto dos alunos da escola são apoiados pela ASE (Acção Social Escolar) e perto de sessenta alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) diagnosticadas. Existe um número crescente de alunos de nacionalidade estrangeira, predominando aqueles que têm como origem um país de língua portuguesa.

O número de auxiliares de acção educativa é inferior ao que seria desejável, apesar de permitir que a escola funcione com um mínimo de condições.

Existe Associação de Pais, representada nos órgãos de gestão da escola em que tem assento

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA COR-DE-ROSA**

A Escola Secundária Cor-de-Rosa está localizada a norte da uma freguesia do concelho de Sintra. A freguesia a qual pertence foi criada em 1997 com a aprovação da **Lei nº 36/97** de 12 de Julho e teve, nos últimos vinte anos, um grande crescimento populacional vindo surgir novos bairros e urbanizações.

A população da escola é constituída por alunos provenientes da freguesia onde a escola em estudo se situa bem como das freguesias limítrofes e de acordo com a rede escolar definida para esta zona. Os alunos do terceiro ciclo provêm, geralmente, das duas escolas básicas de 2º e 3º Ciclo próximas (uma da mesma freguesia e outra de uma freguesia limítrofe) por não terem capacidade para tantas turmas de terceiro ciclo. As turmas do ensino secundário são essencialmente constituídas por alunos oriundos do terceiro ciclo da escola e por alunos que terminado o 9º ano de escolaridade nas escolas básicas das redondezas optam por estudar na Escola Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício).

Os alunos dos Cursos de Educação e Formação são alunos procedentes da escola que por diversos motivos têm tido um percurso educativo mais complicado.

A escola iniciou as suas actividades no princípio do segundo período do ano lectivo 1988/89, com o nome de “Escola Secundária nº 2 de -----”. Foi criada por despacho ministerial alegadamente para suprir as carências da rede escolar na, ainda, freguesia da qual fazia parte, pois neste momento a escola faz parte de outra freguesia.

Em 1993, após um amplo processo de consulta e de debate foi proposta à Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, a atribuição do patrono. Desde então, e depois da aprovação, a escola passou a denominar-se “*Escola Secundária Cor-de-Rosa (nome fictício)*”.

A escola é constituída por 9 blocos independentes designados por pavilhões e quatro anexos pré-fabricados (entraram em funcionamento no 1º período de 2005/06). O Pavilhão A funciona como pavilhão administrativo e é composto por uma sala de professores com bar para todos os elementos da comunidade educativa excepto alunos, sala de trabalho de Professores/Directores de Turma, secretaria, sala do Conselho Executivo, sala do Conselho Pedagógico/Assembleia, sala da Associação de Pais, duas salas de atendimento para Directores de Turma, sala de Audiovisuais, Auditório e posto médico.

O Pavilhão B é constituído por sete salas de aula normais, duas salas de informática, uma sala para o pessoal não docente, um Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), dois laboratórios de Ciências e um gabinete de trabalho para professores de Ciências.

O Pavilhão C é composto por cinco salas destinadas às Artes, um gabinete de trabalho para professores e quatro salas normais.

O Pavilhão D está organizado em quatro salas normais, bar/sala de alunos, Associação de Estudantes, biblioteca/centro de recursos, sala de estudo, Centro de apoio à Matemática, Oficina de Línguas, Gabinete de Orientação Escolar, Gabinete de Assistente Social e Gabinete de Apoios Educativos.

O Pavilhão E tem quatro salas normais, dois laboratórios de Ciências, dois gabinetes de trabalho para professores, uma sala de Artes e uma sala de Educação Tecnológica.

No Pavilhão F existem duas salas normais, um gabinete de trabalho para professores de Física e Química, dois laboratórios de Química e três laboratórios de Física-Química.

O Pavilhão G é constituído por oito salas normais, dois laboratórios de Ciências, dois gabinetes de trabalho para professores, e uma sala de Expressão Dramática/Teatro. O pavilhão R é constituído por um refeitório e cozinha, papelaria e uma sala de convívio para alunos.

Há ainda um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos e quatro anexos pré-fabricados que são utilizados para salas de estudo ou salas para realização de projectos.

A escola encontra-se inserida numa zona residencial “dormitório”, com uma população relativamente jovem, maioritariamente de classe média, possuindo uma formação académica média/superior e que trabalha sobretudo no sector dos serviços. Existem, no entanto, casos de alunos provenientes de famílias com carências económicas, na sua maioria imigrantes, que se vão instalando em algumas zonas da periferia da escola, o que se reflecte na diversidade social da população escolar, com 227 alunos procedentes de famílias imigrantes (14%), nomeadamente de países africanos de língua oficial portuguesa, do Brasil, e de países de leste. O serviço de acção social escolar (ASE) apoia 2,6% dos alunos.

Os professores da escola estão distribuídos por departamentos curriculares: Expressões, Educação Física, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Ciências Físicas e Naturais, sendo representados no Conselho Pedagógico pelos respectivos coordenadores de departamento. A escola tem um Conselho de Directores de Turma, que no presente ano lectivo é formado por 63 directores de turma: 10 de 7º ano, 10 de 8º ano e 10 de 9º ano, 2 de Cursos de Educação e Formação, 12 de 10º ano, 11 de 11º ano e 8 de 12ºano.

Existem cerca de 1551 alunos (819 do ensino básico, 732 do ensino secundário) e 158 professores, 120 dos quais pertencem ao quadro de escola e 14 ao quadro de zona pedagógica. Dos professores existentes na escola 31 são professores titulares, 8 dos quais pertencentes ao 10º escalão e 23 estão nos 8º e 9º escalões da Carreira Docente e 35 auxiliares de acção educativa.

## **CAPÍTULO VI**

### **RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

## RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Após a realização das entrevistas, a análise de conteúdo foi a técnica utilizada na interpretação dos dados recolhidos, pois é actualmente a mais usada na investigação empírica pelas diferentes ciências sociais e humanas. Esta técnica permite também fazer a inferência dos dados a partir do tratamento das entrevistas.

A análise de conteúdo é definida por vários autores, como a técnica utilizada para tratar a informação recolhida através dos inquiridos por entrevista e das observações e que poderá ser utilizada a tudo o que é dito ou escrito.

Segundo Bardin (1989, p. 16),

*“ a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos.”*

Na mesma linha de pensamento, Pardal e Correia (1995) citados por Cabral (2003, p. 75),

*“(...) consideram que a análise de conteúdo viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo de comunicação.”*

De acordo com Berelson (1952) citado por Ghiglione e Matalon (1997, p. 177) considera a análise de conteúdo

*“(...) uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”*

Recorreu-se à análise de conteúdo para se poder interpretar o conteúdo das entrevistas e retirar os elementos significativos e pertinentes de modo a que fossem atingidos os objectivos da investigação. Esta análise foi realizada numa perspectiva de quantificação e interpretação dos resultados obtidos e tendo em conta que

*“(...) as diferentes fases da análise de conteúdo (...) organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação (...).”* (Bardin, 1989, p.95)

Segundo Moscovici (1968) citado por Ghiglione e Matalon (1997, p. 177),

*“A análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem ... A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas para o tratamento dos materiais linguísticos ... A análise de conteúdo é um instrumento analítico desprezioso, senão mesmo sem fundamentação teórica.”*

A análise de conteúdo permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das entrevistas a realizar e das respostas abertas dos questionários. A objectividade da análise de conteúdo deve ser determinada pelo facto de vários investigadores a poderem realizar com os mesmos resultados, a sistematização é feita a partir da ordenação e integração em categorias da totalidade dos conteúdos e a natureza quantitativa é devida ao cálculo de frequências dos elementos mais significativos.

As entrevistas exploratórias (semi-estruturadas) e as entrevistas posteriores (semi-estruturadas) foram objecto da técnica de análise de conteúdo.

Depois da realização das entrevistas exploratórias aos presidentes dos Conselhos Executivos, aos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade e aos presidentes da Associação de Pais/Encarregados de Educação realizou-se a análise de conteúdo das mesmas.

Após a análise de conteúdo destas entrevistas exploratórias realizaram-se as entrevistas semi-estruturadas aos restantes elementos das comunidades educativas e, neste caso, foi também efectuada a análise de conteúdo destas entrevistas de modo a tentar categorizar e contabilizar os indicadores.

A análise de conteúdo passou por um conjunto de fases pré-estabelecidas, devendo existir uma atenção constante, uma clara explicitação dos passos, critérios e decisões tomadas. A análise dos dados teve por base as respostas às perguntas formuladas na entrevista. Estas descrições permitiram fazer inferências sobre as mensagens compreendidas na entrevista. Esta análise foi organizada em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e, por último, a inferência e a interpretação.

Após a pré-análise foi efectuada a exploração do material, codificando-o e categorizando-o. Segundo Bardin (1989, p. 97) a codificação é um processo de transformação dos dados de um texto em unidades de registo que permitem uma descrição exacta das características

pertinentes do conteúdo. A organização da codificação compreende três fases: o recorte (escolha das unidades), a classificação e a agregação (escolha das categorias) e a enumeração (escolha das regras de contagem).

As categorias são *rubricas significativas* em função das quais o conteúdo dos documentos foi classificado e até mesmo quantificado.

Na codificação o texto foi dividido em *fragmentos* – unidades de registo, que melhor se ajustam ao conteúdo a estudar. A unidade de registo corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base e que serviu para definir as categorias e para a contagem frequencial.

Cada unidade de registo foi transformada numa frase que sintetiza a ideia nela contida sem a deturpar – indicador. Estes indicadores foram contabilizados em termos de frequência e posteriormente agrupados e categorizados mediante características comuns em subcategorias e categorias emergentes dos mesmos. A interpretação dos dados foi realizada com base nesta categorização e nas frequências dos respectivos indicadores.

Outro aspecto a considerar numa análise de conteúdo é a unidade de enumeração (UE), isto é, a unidade em função da qual se efectua a quantificação. A quantificação aritmética serve para contar o número de vezes que cada conteúdo aparece e a quantificação geométrica permite medir o espaço consagrado a determinado conteúdo.

Neste trabalho de investigação a quantificação das unidades de enumeração é de natureza aritmética de modo a permitir estabelecer um quadro geral de frequências absolutas por categorias e por objectivos.

A escolha dos documentos (actas dos diferentes órgãos das escolas) considerada na análise de conteúdo obedeceu às seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A exaustividade relaciona-se com a escolha de todos os elementos que constituíram a base da investigação.

A representatividade significa dizer que os documentos analisados devem ser representativos do conjunto de documentos disponíveis. Deste modo, é possível ter em conta que as entrevistas a analisar devem ser representativas da população em estudo.

A homogeneidade prende-se com o facto dos documentos a analisar terem características semelhantes e não representarem demasiada singularidade relativamente aos critérios de escolha dos mesmos.

A pertinência refere-se à garantia de que os documentos escolhidos são os mais adequados como fonte de informação de modo a serem utilizados convenientemente na investigação em curso.

A validade e a fidelidade são características essenciais para determinar a qualidade de qualquer instrumento de medida, estas duas características são avaliadas em graus e não pela presença ou ausência de uma ou de outra característica.

A fidelidade é uma condição prévia à validade, mas não é condição suficiente para estabelecer a validade.

Segundo Fortin (2003, pp. 225-226),

*“A fidelidade, propriedade essencial dos instrumentos de medida, designa a precisão e a constância dos resultados que eles fornecem. Uma escala de medida é fiel se ela dá em situações semelhantes resultados idênticos. Trata-se da noção da reprodutibilidade das medidas. De igual forma para a medida efectuada com o equipamento e os instrumentos técnicos: a sua fiabilidade depende da constância dos resultados obtidos. O termo “fidelidade” aplica-se geralmente aos instrumentos de medida para designar esta característica (...).”*

Ainda segundo Ghiglione e Matalon (1997, p.195)

*“A fidelidade do instrumento está ligada ao processo de codificação e, por consequência, ao codificador e ao instrumento de codificação de que ele dispõe. Por esta razão, os testes de fidelidade assentam essencialmente sobre dois pólos: a fidelidade do codificador e a das categorias de análise.”*

Desta forma, um conjunto de codificadores se operarem sobre um determinado documento deverão chegar aos mesmos resultados e um mesmo codificador se analisar um mesmo texto em momentos diferentes deverá reproduzir sempre a mesma análise.

A fidelidade de um teste tem a ver com a sua consistência, isto é, se na análise de um documento, as categorias e/ou as unidades de registo forem concretas, sem lugar a ambiguidades, a codificação será efectuada com uma taxa de fidelidade elevada, caso contrário, não será possível garantir a fidelidade deste instrumento de medida.

Carmo e Ferreira (1998, p. 258) consideram também que a fidelidade prende-se com a garantia de se obterem resultados idênticos por codificadores diferentes, isto é,

*“(...) ao problema de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos (fidelidade inter-codificadores), e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intra-codificador). Para que tal aconteça é necessário que o investigador explique pormenorizadamente os critérios de codificação por ele utilizados e que estes sejam aplicados com o maior rigor.”*

Fortin (2003, p. 226) refere ainda que a fidelidade pode ser estimada a partir de quatro meios designados por: estabilidade, consistência interna, equivalência e harmonização das medidas dos diferentes observadores.

A estabilidade de um instrumento de medida relaciona-se com a constância das respostas obtidas, quando uma mesma medida é tomada repetidamente, nas mesmas condições e nos mesmos sujeitos participantes.

A consistência interna da fidelidade relaciona-se com a correlação existente entre os enunciados de um instrumento de medida quando analisados simultaneamente. A consistência interna é tanto maior quanto maior for esta correlação.

A equivalência corresponde ao grau de correlação entre duas versões ou formas paralelas de um instrumento de medida.

A harmonização das medidas corresponde ao grau de concordância que se poderá estabelecer entre os resultados de dois ou mais observadores independentes. A percentagem de concordância indica o tamanho do erro introduzido no processo de observação por causa das percepções dos indivíduos e no plano da codificação.

## **CAPÍTULO VII**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os dados a seguir apresentados são o resultado das entrevistas exploratórias realizadas aos diferentes estratos (Presidente do Conselho Executivo, Presidente da Assembleia de Escola, Coordenador de Directores de Turma do 3º Ciclo, Presidente da Associação de Pais e dois grupos de seis alunos dos 8º e 9º anos – entrevistados em grupo) e das entrevistas efectuadas posteriormente aos restantes elementos das comunidades educativas em estudo.

Após a transcrição e análise das entrevistas anteriormente referidas foram efectuadas as entrevistas semi-estruturadas aos estratos já referenciados de cada uma das comunidades educativas em estudo de modo a que representassem 10% dessa população (excepto no caso dos pais/encarregados de educação por dificuldades em arranjar voluntários para participar neste trabalho).

Para a realização destas entrevistas foram seleccionados professores de diferentes sexos, escalões etários, departamentos, categorias profissionais e com diferentes tempos de serviço. Foram escolhidas aleatoriamente duas turmas de 8º e 9º ano para a realização das entrevistas aos alunos e os respectivos pais/encarregados de educação para as entrevistas na sua categoria.

Na Escola Básica 2, 3 Amarela foram entrevistados 11 professores, 25 alunos do 8º ano (uma turma), 23 alunos do 9º ano (uma turma) e 6 pais/encarregados de educação (a maioria dos pais/encarregados de educação contactados para a participação neste estudo recusaram) e na Escola Secundária Cor-de-Rosa foram entrevistados 16 professores, 13 alunos do 8º ano, 26 alunos do 9º ano (uma turma) e 16 pais/encarregados de educação, num total de 141 respondentes, fazendo com que o volume de dados recolhido fosse muito elevado e consequentemente a sua análise tivesse sido morosa e por vezes muito difícil.

Todas as entrevistas foram integralmente transcritas e, posteriormente devolvidas aos entrevistados para leitura e aprovação de acordo com o contrato inicialmente estabelecido. Os textos finais destas entrevistas resultaram das correcções que foram efectuadas pelos entrevistados de modo a clarificar algumas das suas ideias.

A cada entrevista transcrita foi atribuído um código constituído por uma letra (E) e quatro dígitos, correspondendo o algarismo dos milhares para identificação das escolas (1 – escola básica e 2 – escola secundária), o algarismo das centenas para identificação dos diferentes estratos de entrevistados (1- Presidentes do Conselho Executivo, 2 – restantes professores, 3 – alunos do 8º ano, 4 – alunos do 9º ano e 5 – encarregados de educação) e os algarismos das dezenas e das unidades correspondem ao número da entrevista dentro de cada uma das classes anteriormente indicadas.

As entrevistas realizadas aos professores da Escola Básica 2, 3 Amarela e Escola Secundária Cor-de-Rosa são constituídas por cinco blocos: I – **Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**, II – **Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares**, III – **Caracterização da OTL/OTE**, IV – **Interpretação do projecto da OTL/OTE** e V – **Percepção dos actores educativos sobre a OTL/OTE**.

O bloco II é constituído por questões com três objectivos: um – Conhecer as razões que justificaram a implementação do Projecto de Ocupação de Tempos Escolares/Lectivos (OTL/OTE), dois – Identificar processos de participação/liderança na implementação da OTL/OTE e três – Identificar dificuldades/obstáculos na implementação da OTL/OTE.

Os três objectivos do bloco III são: um - Identificar os objectivos e as metas do projecto, dois – Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas e três – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação.

Do bloco IV fazem parte os seguintes objectivos: um – Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL/OTE, dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL/OTE e o PEE e três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola.

O bloco V é também formado por três objectivos: um – Identificar as consequências da implementação da OTL/OTE na aprendizagem dos alunos, dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos e três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL/OTE.

As entrevistas realizadas aos alunos das duas escolas em estudo foram constituídas pelos blocos I, III, IV e V que constam da entrevista dos professores. O bloco III tem apenas dois objectivos: um – Identificar e analisar as actividades desenvolvidas no projecto e dois –

Identificar a forma de participação. O bloco IV tem um único objectivo – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola. Por fim, o bloco V é constituído pelos mesmos objectivos da entrevista dos professores.

Relativamente às entrevistas realizadas aos Encarregados de Educação destas duas comunidades escolares, estas são formadas pelos mesmos blocos das entrevistas dos professores, no entanto, alguns dos objectivos definidos em cada bloco são diferentes.

Deste modo, o bloco II possui dois objectivos, sendo o primeiro igual ao da entrevista dos professores e o segundo – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação, igual ao objectivo três da entrevista dos professores.

O bloco III contém apenas o objectivo dois da entrevista dos professores enquanto os blocos IV e V possuem os mesmos objectivos dessa entrevista.

Todas as entrevistas efectuadas foram analisadas isoladamente, pela técnica de análise de conteúdo descrita anteriormente. Para cada um dos blocos constituintes da entrevista foram definidos objectivos e para cada um dos objectivos foi constituída uma categoria. Após a sua definição estabeleceram-se subcategorias de modo a permitir aprofundamento da análise de conteúdo efectuada.

Numa fase posterior, juntaram-se as análises das entrevistas de todos os respondentes de cada estrato de modo a dar uma visão global de todas as opiniões, colocando as frases mais significativas de cada entrevistado na respectiva subcategoria para facilitar a futura definição dos indicadores.

Depois foram estabelecidos os indicadores de cada uma das subcategorias constituídas e de acordo com as frases significativas dos entrevistados de cada estrato.

Atendendo ao elevado número de categorias e subcategorias definidas foram realizados quadros síntese que permitem uma leitura mais eficaz da análise efectuada (*Anexos VII, VIII, IX, X, XI, XII*). Os quadros síntese apresentam os indicadores observados em cada subcategoria e as unidades de enumeração (contabilização de todas as respostas dadas pelos diferentes respondentes de cada estrato) correspondentes aos informantes com a mesma opinião.

## 1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DA ESCOLA B 2, 3 AMARELA

De seguida apresentam-se os resultados das entrevistas efectuadas aos professores, alunos e pais/encarregados de educação da Escola B 2, 3 Amarela.

O bloco II – **Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares** é constituído por três objectivos: um – Conhecer as razões que justificaram a implementação do Projecto de Ocupação de Tempos Escolares/Lectivos (OTL/OTE), dois – Identificar processos de participação/liderança na implementação da OTL/OTE e três – Identificar dificuldades/obstáculos na implementação da OTL/OTE.

**Quadro 12** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco II*

<b>OBJECTIVO 1:</b> <i>Conhecer as razões políticas e educacionais que justificam a implementação da OTL/OTE</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Razões que justificam a implementação da OTL/OTE		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Políticas / legislativas</b>	Prescrito na lei	1
	Absentismo dos professores	1
	Obrigações do Ministério da Educação Satisfazer políticas nacionais Cumprimento de uma imposição legislativa	2
	Melhoria do sucesso escola criando hábitos e rotinas de trabalho Rentabilização dos espaços e recursos da Escola	2
<b>Educacionais / pedagógicas</b>	Cumprimento total do horário lectivo dos alunos Ocupação integral dos tempos lectivos	4
	Desenvolver aprendizagens que realizariam com o professor curricular Organização de actividades em que os alunos possam investir e ocupar o tempo Rentabilização pedagógica de momentos lectivos sem o professor curricular	3
	Clima de trabalho constante Evitar a desconcentração e dispersão dos alunos durante o período lectivo Promoção do trabalho de parceria entre professores	1
	<b>Organizacionais</b>	Organização e funcionamento da própria escola Evitar a perturbação no funcionamento das restantes aulas Maior controlo relativo às deslocações dos alunos Menor nível de ruído no exterior
Diminuição dos incidentes e ocorrências quando os alunos não têm aulas		2
Diminuição da indisciplina na escola		3
Diminuição do conflito nos espaços exteriores		

Com o objectivo um desta entrevista pretendia-se conhecer as razões políticas e educacionais que justificaram a implementação deste projecto de ocupação dos tempos lectivos nas escolas.

Para a maioria dos professores da Escola Básica 2, 3 Amarela, as razões foram de natureza educacional/pedagógica e organizacional, pois foram referenciados como indicadores: o cumprimento total do horário dos alunos (4), a rentabilização pedagógica de momentos lectivos sem o professor curricular (3), a organização e funcionamento da própria escola (5) e a diminuição do conflito nos espaços exteriores (3). Como razão política/legislativa foi apontado o cumprimento de uma imposição legislativa (2). A maioria dos entrevistados considerou que as actividades de ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos decretadas para o 2º, 3º Ciclos e secundário inserem-se numa medida de política educativa. Em primeiro lugar, estas medidas ajudam a contornar situações de indisciplina e até de alguma violência que surge, muitas vezes, nos pátios, pois alunos sem aulas e sem acompanhamento são indicadores de aumento de ocorrências de indisciplina. Em segundo lugar, um aluno pedagogicamente inserido numa actividade poderá corresponder a uma aprendizagem transversal ao currículo (cidadania, interpretação, resolução de problemas, socialização, etc.). Em terceiro lugar, a escola deverá ser valorizada como um local de trabalho e não apenas de convívio.

Para o objectivo dois – Identificar processos de participação/liderança na implementação da OTL/OTE do bloco II foram definidas quatro subcategorias: participação, processo de participação, liderança e concertação/negociação.

**Quadro 13** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco II*

<b>OBJECTIVO 2: Identificar processos de participação / liderança na implementação da OTL/OTE</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação de processos de participação / liderança</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Participação</b>	Indirecta	4
	Directa	4
	Nem directa nem indirecta	3
<b>Processo de participação</b>	Participado	6
	Não participado	5
<b>Liderança</b>	Presidente do Conselho Executivo	11
	Conselho Executivo	
	Conselho Pedagógico	
<b>Concertação / negociação</b>	Negociação e concertação na identificação dos objectivos	5
	Ausência de negociação na identificação dos objectivos	6

Na subcategoria participação, os inquiridos dividiram-se entre a participação directa (4) e a indirecta (4). Para E207 a participação dos professores foi *“indirecta e à posteriori pois só depois de implementado o sistema foram feitas alterações pouco significativas.”* Por sua vez, E101 considerou a participação directa, dado que *“os professores analisaram e fizeram propostas nos Departamentos Curriculares, o Conselho Pedagógico analisou as propostas e acordou aquelas que poderiam ser implementadas, o Conselho Executivo elaborou o projecto e geriu os espaços, os recursos humanos e materiais e a Assembleia de Escola aprovou e analisou os relatórios de execução dessas medidas.”*

Através da análise das actas do Conselho Executivo, Pedagógico e Departamentos Curriculares verifica-se que no primeiro ano de implementação do projecto de ocupação dos tempos lectivos/escolares, este foi elaborado pelo Conselho Executivo e apresentado ao Conselho Pedagógico que o analisou e aprovou. O projecto foi, posteriormente, analisado pelos diferentes departamentos curriculares que fizeram algumas propostas de alteração. Nos anos subsequentes, devido às avaliações realizadas, o projecto foi sofrendo ligeiras alterações, mas estas não modificaram a sua estrutura.

Relativamente à subcategoria processo de participação, 54,5% dos professores consideraram que foi participado e os restantes 45,5% declararam que não foi participado. E206 referiu que *“no primeiro ano não foi possível a participação activa dos professores devido ao momento do surgimento da lei e arranque do ano escolar. Nos anos seguintes foi realizada uma auscultação aos docentes, via Departamentos Curriculares, para apresentação de propostas de actividades e/ou projectos bem como um estudo, reflexão e votação das propostas apresentadas em Conselho Pedagógico.”*

Quanto à liderança do processo, todos os professores foram unânimes em referir que esta esteve a cargo da presidente do Conselho Executivo, do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico visto que foi em sede destes conselhos que o projecto foi elaborado e aprovado. Os entrevistados identificaram como líderes os elementos da comunidade escolar que se encontram investidos de poder e que, por isso, possuem cargos e conseguem influenciar algumas decisões.

De acordo com o relatório do grupo de trabalho de avaliação das escolas pode ler-se que “A liderança do Agrupamento não assume objectivos e metas claras e a gestão não parece ter um programa de intervenção bem definido e ajustado ao Agrupamento e às necessidades da comunidade educativa, embora alguns dos problemas sejam identificados e resolvidos atempadamente. A gestão vê-se a si própria como uma facilitadora e organizadora das iniciativas dos professores e afirma-se na procura de um rumo para o Agrupamento, que ainda não existe. A ausência de estratégia e de visão para o Agrupamento é um ponto bastante negativo, que se alia a uma insuficiente motivação e empenho de vários actores do processo de gestão.” De acordo com Likert (cit. por Ferreira, 2001)<sup>34</sup> o estilo de liderança poderá ser do tipo 2, “caracterizado por haver uma condescendência nas relações líder-liderado, delegação de pequenas decisões reduzida interacção e motivação e comunicação vertical, por vezes, ascendente entre líder e liderados.”

A percepção dos entrevistados sobre a concertação/negociação na identificação dos objectivos, na selecção das actividades, na distribuição dos tempos lectivos/horários e dos recursos é divergente, pois cinco professores consideraram que houve alguma negociação entre os departamentos e o Conselho Executivo, uma vez que após a apresentação do projecto OTL/OTE foram aceites sugestões para melhoramento do mesmo. No entanto, seis afirmaram que existiu uma ausência de negociação na identificação dos objectivos, uma vez que, principalmente no primeiro ano, os professores não tiveram oportunidade para fazer propostas de actividades a incluir no respectivo projecto.

*“Houve de forma incipiente no primeiro ano. No segundo ano foram feitas adaptações com várias propostas de forma a criar um maior consenso entre os professores, particularmente na utilização dos espaços, clubes e acompanhamento na sala de aula. Foram sendo testadas ao longo do tempo as propostas e testados os recursos humanos e materiais existentes.”*  
[210]

Da leitura e apreciação das actas do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico e dos Departamentos Curriculares verificou-se que após o primeiro ano de implementação do projecto foi efectuado um balanço e uma reflexão sobre as actividades de Ocupação de

---

<sup>34</sup> Segundo Likert, “existem quatro estilos de liderança que variam ao longo de um contínuo. Num dos pólos desta escala encontra-se o estilo autoritário – caracterizado por não confiar nos liderados, centralização das decisões, escassa interacção e reduzida motivação; no pólo oposto situa-se o estilo democrático – em que as características são a confiança total nos colaboradores, a participação nos processos decisórios e definição de objectivos, elevada interacção e fluxo da informação em todos os sentidos.”

Tempos Lectivos/Escolares, de modo a introduzir as sugestões apresentadas para melhorar o funcionamento das actividades incluídas no projecto.

O objectivo três – Identificar dificuldades /obstáculos na implementação da OTL/OTE do bloco II foi dividido em duas subcategorias: avaliação do modelo implementado e dificuldades sentidas.

**Quadro 14 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco II**

<b>OBJECTIVO 3: Identificar dificuldades / obstáculos na implementação da OTL/OTE</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação de dificuldades / obstáculos</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Avaliação do modelo implementado</b>	Desvaloriza e “desaproveita” profundamente as capacidades e o trabalho dos professores Acaba por resultar em algo inútil para os alunos Demasiado rígido, sem alternativas, inflexível e rotineiro	2
	Adaptaram-se	1
	Satisfatório Evoluído de forma positiva	2
	Possível com os recursos existentes	2
	Negativa Pouco motivadora para os professores e desinteressante para os alunos Não é um benefício para os alunos	2
	<b>Dificuldades</b>	Sobrecarga de trabalho
Falta de espaços		1
Resistência dos alunos e professores ao projecto		6
Fraca motivação dos professores		3
Fraca motivação das turmas		2
Dificuldades de organização atempada das tarefas em caso de ausências de professores não previstas Falta de meios e recursos para suprir todas as faltas		2
A falta de diversificação de actividades a proporcionar aos alunos O não aproveitamento dos recursos humanos e materiais para criar e dinamizar actividades úteis e motivadoras		1

Relativamente à subcategoria avaliação do modelo implementado foram encontrados vários indicadores igualmente referenciados pelos entrevistados. Dois professores referiram que o modelo implementado “Desvaloriza e “desaproveita” profundamente as capacidades e o trabalho dos professores acabando por resultar em algo inútil para os alunos” [207] e E209 considerou-o “demasiado rígido, sem alternativas, inflexível e rotineiro”. Os restantes classificaram-no como satisfatório, possível com os recursos existentes, pouco motivador para

os professores e desinteressante para os alunos. Para E210 *“é a aplicação de uma legislação que tem de ser cumprida. O modelo (...) tem evoluído de forma positiva desde a sua implementação. As aulas com aplicação de plano de acompanhamento são pedagogicamente positivas para os alunos. Sem plano é uma mera ocupação de um tempo que estaria livre devido à falta do professor curricular. Apesar das alterações que têm sido implementadas continua a existir resistências por parte dos docentes e dos alunos (...)”*

Na acta do Conselho Pedagógico, do dia vinte e quatro de Novembro de 2006, foi feita uma proposta de alteração ao projecto de OTL/OTE *“Tendo em conta a insatisfação sentida por grande número de professores e alunos relativamente às actividades de ocupação dos tempos escolares dos alunos / substituição, apresento uma proposta de organização para o próximo ano lectivo.*

*Cada departamento ficaria encarregue da organização de um clube ou espaço. Desta organização faria parte o cálculo das horas a distribuir pelos seus elementos, de modo a assegurar o funcionamento pleno do clube na totalidade do horário lectivo.*

*Para cada clube seriam elaborados dois planos de acção / projectos: um de nível médio e outro de elevado grau de exigência que se destinaria aos alunos da escola que atingem níveis de excelência.*

*Para além dos clubes habituais e tendo em conta a disponibilidade dos espaços e a capacidade de resposta ao nível dos recursos humanos, poderiam ser criadas actividades ligadas ao cinema, à música, à pintura, aos jogos tradicionais, etc. Esta proposta não exclui a existência de uma sala de estudo.”*

No que concerne às dificuldades encontradas na implementação do projecto sobressaíram: a resistência dos alunos e professores ao projecto (6), a fraca motivação dos professores (3), a fraca motivação das turmas (2), dificuldades de organização atempada das tarefas em caso de ausências de professores não previstas (2) e a falta de meios e recursos para suprir todas as faltas (2).

Da análise da acta do Conselho Pedagógico, do dia dez de Julho de 2006, constata-se a existência de uma dificuldade que se traduz na falta de recursos físicos na implementação e execução do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares *“Depois de aprovados os clubes com projectos consistentes, depois de analisadas as horas e espaços disponíveis para*

os clubes, depois de analisada a legislação sobre a ocupação de tempos escolares, concluiu-se que não há horas nem espaços disponíveis, sendo necessário ocupar as salas de aula como salas de estudo, em caso de falta de docentes em número cujos outros espaços não sejam suficientes para dar cumprimento à legislação.”

Foram ainda referenciadas como dificuldades: a sobrecarga de trabalho, a falta de espaços, a falta de diversificação de actividades a proporcionar aos alunos e o não aproveitamento dos recursos humanos e materiais para criar e dinamizar actividades úteis e motivadoras.

O bloco III – **Caracterização da Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL/OTE)** foi constituído por quatro objectivos: um – Identificar os objectivos e as metas do projecto, dois – Identificar os recursos utilizados na implementação do projecto, três – Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas e quatro – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação.

O objectivo um – Identificar os objectivos e as metas do projecto do bloco III foi dividido em três subcategorias: metas/finalidades, objectivos e características do projecto OTL/OTE.

**Quadro 15** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco III*

<b>OBJECTIVO 1: Identificar os objectivos e as metas do projecto</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação de objectivos e metas do projecto OTL/OTE</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Metas/Finalidades</b>	Não, de forma planificada	3
	Concretização plena da planificação feita em cada disciplina	1
	Ocupação do tempo escolar com uma actividade adequada	7
	Não	7
<b>Objectivos</b>	Manter os alunos ocupados com actividades	4
	Ocupação e acompanhamento dos alunos sem aulas	4
	Diminuição do absentismo dos professores	1
	Substituir os professores a faltar	1
	Obedecer às orientações provenientes do ministério da educação	4
<b>Características</b>	Aplicação da legislação em vigor	4
	Desconhecimento	2
	Espaços existentes / Falta de espaços e recursos	5
	Projectos que já existiam, nomeadamente os Clubes, os Espaços existentes	5
	Gestão do número de horas não lectivas existentes na escola	2
	Horas de redução da componente lectiva	2
<b>Características</b>	Manter os alunos em sala de aula face às faltas dos professores	1
	Características do meio, das famílias e dos alunos	2
	Superlotação da escola e os recursos	2
	Desconhecimento	1

A maioria dos professores (7) consideraram que não foram estabelecidas metas nem finalidades no projecto implementado enquanto três declararam que essas metas e finalidades não foram definidas de forma planificada. Apenas um dos inquiridos referiu que a concretização plena da planificação feita em cada disciplina bem como a ocupação do tempo escolar com uma actividade adequada podem ser as metas e finalidades deste projecto.

E101 afirmou que *“de uma maneira geral, todos os projectos têm objectivos e metas a médio e longo prazo, podem não estar muito explícitos, mas temos metas muito claras no que diz respeito à saúde, (...). Até nas actividades de substituição, embora não esteja muito explícito, a legislação aponta essencialmente para a concretização plena da planificação feita em cada disciplina e a ocupação do tempo escolar com uma actividade adequada.”*

Para os entrevistados, os objectivos deste projecto foram: a aplicação da legislação em vigor/obedecer às orientações provenientes do ministério da educação (4) e a ocupação dos alunos com actividades quando algum professor falta/ocupação e acompanhamento dos alunos sem aulas (4). Somente um dos entrevistados sugeriu como objectivo do projecto OTL/OTE a diminuição do absentismo dos professores/a substituição dos professores que estão a faltar.

Para E201 *“as actividades de ocupação de tempos lectivos/escolares surgiram para dar resposta à legislação. Tinham como objectivo manter os alunos ocupados com actividades quando algum professor não dava aula. No início não existiam orientações precisas sobre o que fazer em cada espaço ou nas aulas de substituição (...).”*

Esta falta de orientação referida por E201, no início da implementação do projecto, foi superada com a **Informação nº183/JM/SEE/2005** de 13 de Dezembro, que estabeleceu algumas orientações no sentido de apoiar e melhorar a organização do trabalho nas escolas.

Segundo E101 *“(...) a escola procurou que os objectivos se enquadrassem dentro dos objectivos das áreas curriculares não disciplinares: educação para a cidadania, organizar o estudo, aprender a estudar e colmatar dificuldades de aprendizagem, como a compreensão, análise e interpretação de dados. (...) Na sala de estudo, se o professor que falta não deixou uma proposta de actividade, os alunos podem estudar, ler revistas ou jornais, fazer os trabalhos de casa ou outro tipo de proposta que os professores que estão na sala de trabalho propuserem. (...) em suma mais educação e sucesso educativo para todos os alunos, aliás são*

*estes objectivos que norteiam o nosso projecto como Território de Intervenção Prioritária (TEIP).”*

Segundo os entrevistados, as características da escola contempladas na implementação do projecto foram: os espaços existentes e/ou a falta de espaços e recursos (5), a gestão do número de horas não lectivas existentes na escola e as características do meio, das famílias e dos alunos/a superlotação da escola e recursos (2).

No primeiro ano de implementação do projecto e tendo em conta estas características da escola, ocuparam-se os alunos, nos períodos em que faltou um professor, com actividades de substituição. Por sua vez, os professores que não foram destacados para essas actividades dirigiam-se para os Clubes temáticos existentes na escola. No último bloco da tarde os alunos foram encaminhados para a Ludoteca ou para actividades desportivas no âmbito do Clube do Exercício.

No segundo ano foi criada uma sala de estudo, onde permaneciam os professores de substituição e os alunos que não tinham aulas e foram, também, aproveitados os clubes temáticos existentes em anos anteriores para ocupação dos alunos durante as actividades de substituição de professores. Como os clubes existentes não possuíam projectos estruturados que visassem desenvolver nos alunos uma atitude positiva face ao conhecimento científico, em reunião de Conselho Pedagógico, do dia dez de Novembro de 2006, foi sugerido que *“(…) os clubes devem ter os seus projectos bem estruturados a partir da definição dos objectivos/metasp concretas a atingir, regulamentos, normas específicas, ser de frequência obrigatória após inscrição, de modo a permitir continuidade de trabalho ao longo do ano. Os clubes deverão ser a parte experimental do currículo podendo reflectir-se no Plano anual de Agrupamento ao nível das diversas disciplinas.”*

Relativamente à sala de estudo foi dito em reunião de Conselho Pedagógico, do dia seis de Julho de 2007, que *“(…) estas aulas de substituição não funcionam adequadamente quando leccionadas em sala de estudo, uma vez que, em determinados momentos, se encontram duas e três turmas no mesmo espaço, originando dificuldades acrescidas, tais como o barulho excessivo dificilmente controlável e o facto de os alunos não levarem para este espaço os livros e os cadernos.”*

Actualmente, a ocupação dos tempos lectivos/escolares é feita a partir das aulas de substituição, com plano de aula para os casos de faltas previstas ou sem plano de aula nos casos de faltas imprevistas, ou ainda pela realização de permutas entre elementos do mesmo conselho de turma e/ou entre elementos da mesma área disciplinar.

O objectivo dois – Identificar os recursos utilizados na implementação do projecto do bloco III foi dividido em duas subcategorias: recursos humanos e materiais. Para cada uma destas subcategorias foram posteriormente definidos os indicadores que constam do seguinte quadro síntese.

**Quadro 16 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco III**

<b>OBJECTIVO 2: Identificar os recursos utilizados na implementação do projecto</b>		
<b>CATEGORIA: Recursos para implementação do projecto</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Humanos</b>	Componente não lectiva dos professores da escola	11
	Alunos	
	Auxiliares de acção educativa	
<b>Materiais</b>	Clubes, sala de estudo, sala de informática, biblioteca Pouco espaços disponíveis Salas de aula, fichas de trabalho, jogos, filmes, ... Fotocópias, manuais, equipamento de imagem, recursos de vídeo e áudio, recursos em suporte de papel Materiais pedagógico-didácticos	10
	Falta de espaços disponíveis e/ou recursos	1

Todos os entrevistados consideraram como recursos humanos utilizados na implementação do projecto a componente não lectiva dos professores da escola, os alunos e as auxiliares de acção educativa.

A maioria dos inquiridos (10) indicou os clubes, a sala de estudo, as salas de aula, a sala de informática, a biblioteca, as fichas de trabalho, os jogos, os filmes e todos os materiais pedagógico-didácticos como recursos materiais utilizados no projecto OTL/OTE. Apenas um dos entrevistados referiu a falta de espaços disponíveis.

Para E201 “(...) foram utilizados os professores nas suas horas da componente não lectiva, os espaços dos clubes – de pequenas dimensões – e uma sala de aula foi transformada numa

*sala de estudo desde o ano lectivo 2006/07. Este ano os recursos são os docentes que têm horas de substituição na sua componente não lectiva de estabelecimento.*”

No objectivo três – Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas do bloco III desta entrevista foram constituídas três subcategorias: actividades/estratégias, inovações e avaliação das actividades de OTL/OTE.

**Quadro 17 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco III**

<b>OBJECTIVO 3: Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação, análise e avaliação das actividades realizadas</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Actividades / estratégias</b>	Fichas elaboradas pelo professor da turma ou área disciplinar Fichas dos cadernos de actividades Actividades de aprendizagem da disciplina Realização de fichas com carácter lúdico, esclarecimento de dúvidas, realização de trabalhos	6
	Aulas de substituição com plano de aula (orientação da aula feito pelo titular da turma/disciplina)	2
	Permutas entre professores do conselho de turma	1
	Não estão pré definidas estratégias	2
<b>Inovações</b>	Permutas com colegas do conselho de turma ou da disciplina ou do departamento	3
	Nenhumas	8
<b>Avaliação das actividades de OTL/OTE</b>	São consideradas na avaliação dos alunos.	1
	Depende da actividade implementada na OTL/OTE	4
	Depende da importância atribuída à actividade proposta pelo professor que falta	4
	Não são consideradas na avaliação	5
	Não sei responder	1

Quando questionados sobre o tipo de actividades/estratégias realizadas no projecto OTL/OTE, seis dos inquiridos mencionaram as fichas elaboradas pelo professor da turma ou área disciplinar, as fichas dos cadernos de actividades dos manuais adoptados, as actividades de aprendizagem da disciplina, as fichas de carácter lúdico, o esclarecimento de dúvidas e a realização dos trabalhos de casa.

Da análise das actas do Conselho Pedagógico desta escola é possível ler-se que

*“Das oito propostas apresentadas pelo Ministério da Educação, a escola (...), optou por aplicar todas excepto a situação de Sala de Estudo:*

*a) Aulas de Substituição, Clubes Temáticos (Línguas, Ciências e Matemática)*

- b) *Actividades de uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (Sala de Informática)*
- c) *Leitura Orientada (Biblioteca) e Pesquisa Bibliográfica Orientada (Biblioteca)*
- d) *Actividades Desportivas Orientadas (Clube de Exercício)*
- e) *Actividades Oficiais/Musicais e Teatrais (Ludoteca)*
- (...) *A ocupação dos alunos deverá ser em actividades educativas de desenvolvimento de competências transversais das diferentes áreas do saber.*”

Apenas dois entrevistados apontaram as aulas de substituição com plano de aula (aulas cuja orientação é feita previamente pelo professor titular da turma que vai faltar) e um referiu, também, as permutas entre professores do conselho de turma ou da mesma área disciplinar.

A maioria dos professores (8) considerou que este projecto não apresenta quaisquer inovações, enquanto três referiram as permutas com colegas do conselho de turma ou da disciplina ou do departamento.

*“ A substituição foi inovadora, mas não é aceite. A permuta tem sido muito bem aceite, mas ainda há algum caminho a percorrer. No que diz respeito à vertente extracurricular não há grande inovação. Penso até que há algum retrocesso, porque hoje as escolas são obrigadas a cumprir projectos decretados a nível nacional. (...) alguns projectos que existiam deixaram de ter espaço para a sua concretização por haver outras prioridades.”* [101]

Relativamente à avaliação das actividades de OTL/OTE, as opiniões dividiram-se entre os que mencionaram que não são ponderadas na avaliação (5) e os que afirmaram que depende da actividade implementada e da importância que lhe foi atribuída pelo professor que faltou.

*“ Em última instância sim, se considerarmos que tudo contribui para a formação do aluno. De uma maneira geral todas as actividades têm repercussão no projecto individual do aluno e, por conseguinte, na sua educação, empenho e participação. Também não me parece que tudo o que se faz tenha que ter uma avaliação formal. Parece-me bem que nestas actividades a avaliação seja informal.”* [101]

*“ No imediato, o professor de substituição não avalia a prestação dos alunos, a não ser que haja um problema grave de indisciplina.”* [201]

Apenas um professor declarou que estas actividades são consideradas na avaliação dos alunos, pois segundo E204 *“quando há um plano de aula, os conteúdos são leccionados e, por isso, o aluno é avaliado. Caso não exista plano de aula, não é possível realizar qualquer tipo de avaliação.”*

Para o objectivo quatro – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação do bloco III foram definidas quatro subcategorias: adesão/participação dos actores educativos, envolvimento, conflitos, causa e resolução dos conflitos.

**Quadro 18 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo quatro do Bloco III**

<b>OBJECTIVO 4: Identificar os actores educativos e a sua forma de participação</b>			
<b>CATEGORIA: Identificação dos actores educativos e sua forma de participação</b>			
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>		<b>UE</b>
<b>Adesão / participação dos actores educativos</b>	<b>Professores</b>	Cumprimento da legislação Obrigatória	5
		Melhoria relativamente ao ano anterior.	2
		Pouco empenhado e sem interesse	1
		Fraca / Reduzida	3
	<b>Alunos</b>	Resistência muito grande que ainda continua	11
<b>Encarregados de Educação</b>	Concordam Alunos ocupados e controlados	11	
<b>Envolvimento</b>	<b>Dos professores Chefes de departamento, Coordenações de Directores de Turma e os Conselhos de Turma</b>	Definição clara das prioridades da OTL/OTE Definição de objectivos que uniformizaram o tipo de estratégia Imposição	6
	<b>Dos encarregados de Educação</b>	Reuniões com directores de turma Imposição	6
	<b>Alunos</b>	Valorização/divulgação das actividades realizadas na OTL Imposição	7
	Nunca foram pensadas estratégias de envolvimento dos actores educativos Não há estratégias de envolvimento		4
	Desconhecimento		1
<b>Conflitos</b>	Houve e há conflitos entre professores e alunos Situações de desagrado e de alguma conflitualidade (...) principalmente os mais indisciplinados		9
	Já houve. Neste momento, estas actividades são aceites		2
<b>Causas dos conflitos</b>	As aulas de substituição não são aceites Falta de vontade dos actores educativos Dificuldade no controlo da disciplina Não existência de planos de aula Resistência da comunidade educativa Falta de envolvimento dos actores educativos Imposição e a obrigação Ausência de tarefas específicas e ausência de avaliação Mau aproveitamento da autonomia da escola Não-aceitação do professor de substituição Ausência de tempos livres para convívio e lazer		10
<b>Resolução conflitos</b>	Participações disciplinares (ao DT) Diálogo e explicação da obrigatoriedade do projecto Sala de “mediação” Cumprimento da legislação em vigor		8
	Não são resolvidos, vive-se em conflito com a lei		2

No que concerne à subcategoria adesão/participação dos actores educativos, cinco professores consideraram que a sua adesão é obrigatória para dar cumprimento à legislação em vigor, três que é fraca/reduzida e dois que tinham melhorado relativamente aos anos anteriores. Apenas um entrevistado classificou a participação dos docentes como pouco empenhada e *“normalmente com uma postura que demonstra não verem interesse ou benefício nas aulas de substituição.”*

*“A adesão/participação é pouca. Os professores sentem que estão apenas a “tomar conta” dos meninos cujo professor faltou, vêem as suas competências diminuídas, uma vez que não são chamados a leccionar (tarefa para a qual têm formação), mas tão somente a “guardar” os alunos. [207]*

Na percepção de todos os professores, os alunos resistem ao projecto de OTL/OTE, pois não estavam habituados a ocupar o seu tempo livre, em sala de aula. Relativamente a este assunto E207 referiu que *“os alunos habituaram-se à ideia de estar “fechados” numa sala, mas continuam a não saber trabalhar de forma espontânea e autónoma.”*

Na opinião dos inquiridos, os pais/encarregados de educação concordaram com o projecto implementado, pois os alunos estão ocupados e controlados nos períodos em que falta um professor.

Relativamente às estratégias concebidas para envolver os professores (chefes de departamento, directores de turma, etc.), seis entrevistados mencionaram que é necessário definir, claramente, as prioridades da OTL/OTE e os objectivos que uniformizaram o tipo de estratégia implementado. O envolvimento dos pais/encarregados de educação dever-se-á fazer a partir da Associação de Pais, cujos membros participam nos órgãos da escola e através das reuniões com os directores de turma, ao passo que o dos alunos deverá ser feito pela valorização/divulgação das actividades realizadas na OTL/OTE e do cumprimento da legislação.

*“No modelo actual que comporta maioritariamente as aulas de substituição e sala de estudo, o envolvimento é no cumprimento da legislação, salientando no entanto que todos os professores foram nos seus departamentos e em Conselho Pedagógico chamados a reflectir e propor soluções de aplicação da OTL/OTE.”[206]*

*“Os pais/encarregados de educação são envolvidos nas reuniões com o Director de Turma, através da página da escola e com a divulgação de exposições do trabalho efectuado ao longo do ano lectivo.” [101]*

Para quatro dos professores entrevistados não houve estratégias de envolvimento ou nunca foram pensadas estratégias para envolver os actores educativos no projecto. Segundo E208 “ (...) não houve estratégias, foi dito que estava legislado por isso era para cumprir.”

Quando questionados sobre a existência de conflitos durante as actividades de OTL/OTE, nove entrevistados afirmaram que houve e há conflitos entre professores e alunos, principalmente com os mais indisciplinados, uma vez que os conflitos fazem parte das dinâmicas do quotidiano escolar. Dois professores consideraram que já houve conflitos, mas, neste momento, estas actividades já são mais aceites.

As causas dos conflitos mais apontadas foram: a imposição e a obrigação deste tipo de projectos, a falta de vontade e de envolvimento dos actores educativos, a não-aceitação do professor de substituição, a dificuldade no controlo da disciplina, a inexistência de planos de aula, ausência de tarefas específicas, ausência de avaliação, a fraca aceitação das aulas de substituição e o mau aproveitamento da autonomia da escola.

*“ Há um mal-estar latente, mas não há um conflito aberto. Vai-se resolvendo esta situação, porque não há volta a dar. No Conselho Pedagógico, reflecte-se a exequibilidade legal das propostas e as pessoas percebem que ali também não conseguimos acabar com as substituições e conseqüentemente com os conflitos.”[101]*

A resolução dos conflitos, segundo oito dos entrevistados, é feita através do diálogo e da explicação da obrigatoriedade do projecto e do cumprimento da legislação em vigor assim como pelo conhecimento antecipado da distribuição dos professores substitutos pelas turmas, cuja distribuição é efectuada pelo Conselho Executivo, de acordo com os professores disponíveis para realizar as substituições e com as turmas a substituir.

No caso de conflitos mais graves, estes são resolvidos com participações disciplinares ao director de turma ou com o encaminhamento dos alunos para a “sala de mediação”, acompanhados de uma participação disciplinar. Sobre este assunto E206 afirmou que “(...) tenta-se adequar as estratégias de cada interveniente ao cumprimento da lei com a menor conflituosidade possível e o maior profissionalismo que o trabalho do professor exige.”

Para dois professores, os conflitos ocorridos não são resolvidos e, por isso, vive-se em constante conflito com a lei e os actores educativos vão-se adaptando.

O bloco IV – **Interpretação do projecto da OTL/OTE** foi dividido em três objectivos: um – Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL/OTE, dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL/OTE e o PEE e três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflecte o clima de escola.

O objectivo um – Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL/OTE deste bloco foi dividido em duas subcategorias: modelo organizativo e autonomia.

**Quadro 19** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco IV*

<b>OBJECTIVO 1:</b> <i>Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Identificação da lógica estrutural da OTL		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Modelo organizativo</b>	Projecto de ocupação integral dos tempos lectivos Prescrito pela legislação	9
	Adaptado pela escola a partir do prescrito na legislação	1
	Desconhecimento	1
<b>Autonomia</b>	Sim Autonomia possível	2
	Não Não, trabalho de forma limitada e sem alternativas	7
	Desconhecimento	2

O modelo organizativo do projecto implementado pela Escola Básica 2, 3 Amarela é, segundo a opinião de nove professores, o projecto de ocupação integral dos tempos lectivos ou escolares que está prescrito na legislação, pois o **Despacho nº17387/2005** de 12 de Agosto, estabelece que deve ser elaborado 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. Consideraram ainda que este modelo teve em conta os recursos humanos e espaços físicos disponíveis.

Apenas um dos entrevistados afirmou que o modelo adoptado pela escola foi adaptado do modelo prescrito na legislação, uma vez que no ano da implementação do projecto foram definidas várias actividades, tais como: aulas de substituição, clubes temáticos, actividades de uso de tecnologias de informação e comunicação, leitura orientada, pesquisa bibliográfica orientada, actividades desportivas orientadas e actividades oficiais/musicais e teatrais.

Outro dos inquiridos revelou total desconhecimento sobre esta temática por ainda não ter participado no projecto OTL/OTE e demonstrou desinteresse pelo desenrolar do mesmo e pelos normativos até agora publicados.

No que diz respeito à autonomia da escola na implementação deste projecto, sete entrevistados consideraram que não existe, pois referiram estar a trabalhar de forma limitada e sem margem a alternativas, dois afirmaram que foi tida em consideração a autonomia possível e os restantes dois disseram não ter conhecimento sobre o assunto.

*“A autonomia das escolas é no âmbito da execução do que é legislado. A escola tem que cumprir o que é decretado. A forma como o faz é que varia consoante a sua realidade, capacidade de reflexão e a existência de recursos. De acordo com isto, a escola agiu de acordo com a autonomia possível.” [101]*

No objectivo dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE/PEA foi apenas constituída a subcategoria articulação.

**Quadro 20 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco IV**

<b>OBJECTIVO 2: Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE/PEA</b>		
<b>CATEGORIA: Relação entre o projecto OTL e o PEE/PEA</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Articulação</b>	Sim, o PEA é o fio condutor das actividades desenvolvidas Existe alguma, neste ano lectivo PEE interligado ao projecto de OTL	2
	Não existe muita articulação Nenhuma	8
	Desconhecimento	1

Quando questionados sobre este assunto, oito dos entrevistados afirmaram que não existe muita ou nenhuma articulação entre o projecto educativo do agrupamento e o projecto OTL/OTE enquanto dois referiram que existe articulação, pois o projecto educativo do agrupamento é o fio condutor das actividades desenvolvidas.

*“A organização das actividades da escola guia-se pelo projecto educativo. Todas as actividades têm como metas o envolvimento da família, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e o sucesso escolar dos alunos.” [101]*

Um dos entrevistados mencionou desconhecimento sobre esta temática, o que poderá indiciar fraca divulgação dos instrumentos de funcionamento da escola.

No objectivo três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola do bloco IV foram constituídas dez subcategorias: convergência e divergência de perspectivas e objectivos, cooperação, motivação, satisfação no trabalho, clima propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL/OTE, relação do clima nas actividades de OTL/OTE com o clima da escola, diferenças entre clima da OTL/OTE e da escola e elementos chave na OTL/OTE.

**Quadro 21 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do bloco IV**

<b>OBJECTIVO 3: Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL reflectem o clima de escola</b>			
<b>CATEGORIA: Identificação e relação do clima existente nas actividades de OTL com o clima de escola</b>			
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>		<b>UE</b>
<b>Convergência de perspectivas e objectivos</b>	<b>Professores</b>	Convergem (no sentido de que se opõem à OTL)	5
	<b>Pais/Encarregados de Educação</b>	Convergência, a maioria concorda com a política de aplicação da OTL	8
	<b>Alunos</b>	Convergência (no sentido em que não querem ter OTL)	5
<b>Divergência de perspectivas e objectivos</b>	<b>Professores</b>	Existem divergências Alguma divergência Forte divergência de perspectivas e objectivos	5
	<b>Alunos</b>	Divergência, pela perda da hora livre Existe divergência, maioria preferia escolher a sua ocupação	5
	<b>Pais/Encarregados de Educação</b>	Divergência de opinião, resultados não são os esperados	2
<b>Cooperação</b>	<b>Professor - professor</b>	Bastante (em algumas áreas disciplinares) Boa, solidariedade e apoio	8
		Bom, embora se sinta algum desalento	2
		Tentam cooperar	1
	<b>Aluno-aluno</b>	Positiva	2
		Conflitos verbais frequentes e confrontos físicos Alguns confrontos Cada vez mais difícil Pequenos conflitos	9
	<b>Professor-aluno</b>	Satisfatória e cordial Respeito mútuo Positiva	4
		Pouca cooperação Cada vez mais difícil Não é muito boa	7

(continua)

(Continuação)

<b>Motivação</b>	Desmotivação Falta de motivação Pouco satisfatório Mau	11
<b>Satisfação no trabalho</b>	Insatisfação, no que concerne à sua vida profissional Pouco satisfatório Não estão satisfeitas Mau	11
<b>Clima propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL</b>	Sim, mas foi difícil	1
	Sim, mas com alguma resistência	
	Não, sente-se muito a imposição Não, tendo em conta a insatisfação geral Pouco agradável	9
	Imposição (conseguem-se todas as mudanças)	1
<b>Relação do clima nas actividades de OTL com o clima da escola</b>	Idêntico	7
	Varia e depende sobretudo do professor que está a realizar essa substituição	1
	É diferente	2
	Francamente pior	1
<b>Diferenças entre clima da OTL e da escola</b>	Maior obrigatoriedade, falta de conhecimento e relação pedagógica contínua Falta de motivação dos actores educativos, trabalho penoso e desinteressante clima de desinteresse Maior dificuldade em controlar algumas turmas Professores não se empenham nas actividades de OTL/OTE	4
<b>Elementos chave na OTL</b>	Conselho de Directores de Turma e Conselho de Turma Professor ausente, alunos, professores de OTL/OTE e D.T. Conselho Executivo Grupos disciplinares e departamentos Conselho Pedagógico e professores Professores, alunos, pais/encarregados de educação (E. E.) e D.T.	5
	Profissionalismo docente	5
	Não considero que existam elementos chave	1

Quanto à subcategoria convergência de perspectivas e objectivos relativamente ao projecto OTL/OTE, os professores e os alunos, na opinião de cinco inquiridos, convergem no sentido de que se opõem ao projecto enquanto oito consideraram que, na sua maioria, os pais/encarregados de educação concordam com a política de aplicação da OTL/OTE, pois os seus educandos passam a estar mais controlados nos períodos em que falta um professor.

A convergência de professores e alunos prende-se com o facto destes actores educativos não estarem satisfeitos com o referido projecto, por desconhecem os seus objectivos.

Cinco entrevistados afirmaram que entre professores e entre alunos existe divergência de perspectivas e objectivos sobre a OTL/OTE. No caso dos professores essa divergência prende-se com a dificuldade de perceber quais os objectivos e os benefícios que se poderiam retirar deste tipo de projectos. No caso dos alunos a maioria preferiria escolher voluntariamente a forma de ocupar esses períodos.

Segundo dois professores, os pais/encarregados de educação também têm opiniões divergentes, pois os resultados dos seus educandos não são os esperados, o que poderá indicar que um dos objectivos do projecto – sucesso educativo – não está a ser conseguido.

No que concerne à cooperação entre professores, oito dos inquiridos consideraram que é boa, havendo muita solidariedade e apoio, principalmente em algumas áreas disciplinares, dois afirmaram que é boa, embora se sinta algum desagrado e apenas um dos entrevistados disse que os docentes tentam cooperar entre si. Ainda, segundo a opinião dos entrevistados, a implementação do projecto de OTL/OTE continua a ser uma característica muito enriquecedora nesta escola apesar de cada vez mais deficitária.

*“Na medida das possibilidades horárias (...), existe um número considerável de professores que procuram cooperar entre si em algumas circunstâncias e actividades. No caso das aulas de substituição não me parece que a cooperação seja visível. (...)”* [201]

Dois professores afirmaram que a cooperação entre alunos é positiva, no entanto, nove consideraram que está cada vez mais difícil, uma vez que existem frequentemente conflitos verbais e confrontos físicos.

*“Entre os alunos surgem conflitos verbais frequentes e alguns confrontos físicos, normalmente no espaço exterior. Por vezes, nas aulas de substituição, os alunos não aceitam bem a presença do docente, em especial se este não lecciona nesse Conselho de Turma.”* [201]

A cooperação professor-aluno é, no entender de quatro inquiridos, satisfatória, positiva, cordial e de respeito mútuo ao contrário dos restantes que a consideraram cada vez mais difícil.

*“A relação professor-aluno na globalidade da escola será satisfatória e cordial. Existem casos mais ou menos pontuais de atrito ou conflito, em que os alunos são enviados para a sala de mediação.”* [201]

Todos os entrevistados referiram que existe desmotivação por parte dos actores educativos bem como um clima de insatisfação, relativamente à sua vida profissional, ao aumento da carga lectiva, ao congelamento das carreiras e à desconsideração da profissão docente por parte da sociedade.

*“Ultimamente há um maior cansaço por parte dos docentes. Existem vários motivos de insatisfação e de falta de motivação, muitos deles da responsabilidade do Ministério da Educação.” [201]*

*“Pouca motivação e pouca satisfação. Razões: carga lectiva exagerada, congelamento das carreiras, perda do poder de compra, desconsideração da profissão de professor por parte da sociedade.” [202]*

*“Por parte dos professores, há maior desmotivação e insatisfação no que concerne à sua vida profissional. E um desencanto no que diz respeito ao seu futuro profissional.” [211]*

Quando questionados sobre se o clima era propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL/OTE, nove professores consideraram que não, pois o clima é de muita insatisfação e porque se sente muito a imposição do projecto. Um dos entrevistados disse que sim, mas com alguma resistência por parte dos actores educativos e outro respondeu que com imposição conseguem-se todas as mudanças.

*“Qualquer exigência aos professores, tendo sido diminuídas as suas condições de trabalho e consideração social, dificulta a implementação de mudanças que se materializam em mais exigências.” [206]*

*“Não é um clima propício à concretização dos objectivos que esta medida preconiza. Refiro-me à obrigação do horário do professor contemplar uma componente no estabelecimento, que veio retirar benefícios adquiridos e refiro-me às aulas de substituição. (...)” [101]*

Sete professores referiram que o clima nas actividades de OTL/OTE é idêntico ao clima da escola, dois consideraram que é diferente, um mencionou que o clima é francamente pior e outro disse que este varia e depende, sobretudo, do professor que está a realizar essa substituição.

*“Não, sente-se muito a imposição e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na escola.” [201]*

*“Para haver mudança é necessário que as pessoas se sintam motivadas e satisfeitas com o seu trabalho.” [204]*

*“Qualquer exigência aos professores, tendo sido diminuídas as suas condições de trabalho e consideração social, dificulta a implementação de mudanças que se materializam em mais exigências.” [206]*

*“Não é propício e nota-se alguma resistência à mudança por falta de condições de trabalho e valorização do empenho.” [210]*

Quatro dos entrevistados referenciaram como diferenças entre o clima da OTL e da escola: a falta de motivação dos actores educativos; o trabalho árduo, penoso e desinteressante; a maior dificuldade em controlar algumas turmas; a falta de empenho dos professores nas actividades de OTL/OTE; a obrigatoriedade; a falta de conhecimento e a relação pedagógica contínua. Os

restantes professores consideraram que o clima da OTL/OTE é idêntico ao clima de escola e segundo E206 “o melhor possível devido ao profissionalismo dos intervenientes.” E210 corroborou a opinião anterior afirmando que “É idêntico, mas apesar das adversidades diárias, os docentes empenham-se e desenvolvem as actividades.”

Quando questionados sobre os elementos chave da OTL/OTE, cinco entrevistados apontaram os professores da OTL/OTE, os alunos, os pais/encarregados de educação e o Conselho Executivo, cinco consideraram o profissionalismo dos docentes enquanto um mencionou que no projecto não existem elementos chave.

O bloco V – **Percepção dos actores educativos sobre a OTL** desta entrevista contempla três objectivos: um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos, dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos e três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL.

O objectivo um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos do bloco V foi subdividido em cinco subcategorias: vantagens da OTL, desvantagens da OTL, melhoria da aprendizagem, benefícios da aprendizagem e medidas para beneficiar a aprendizagem.

**Quadro 22** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco V*

<b>OBJECTIVO 1:</b> <i>Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Vantagens da OTL</b>	Menos desconcentração Mais actividades de enriquecimento curricular Ocupação/acompanhamento dos alunos Diminuição da indisciplina nos espaços exteriores Ambiente mais calmo Diminuição do número de incidentes e conflitos fora da sala de aula	6

(Continua)

(Continuação)

<b>OBJECTIVO 1: Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos</b>		
<b>CATEGORIA: Consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Desvantagens da OTL</b>	Falta de actividade específica a desenvolver pelo docente que faz a substituição Aprendizagens pouco significativas Actividades de OTL muito dependentes do professor que efectua a substituição Excesso de controlo sobre os alunos Pouco trabalho desenvolvido quando as actividades não são planeadas Não há actividades estimulantes e diversificadas Ausência de formação e de investimento neste projecto Inexistência de actividades lúdicas Desresponsabilização dos alunos	5
<b>Melhoria da aprendizagem</b>	Devia	4
	Sim	7
<b>Benefícios da aprendizagem</b>	Acho que não	7
	Não há quebra do ritmo de aprendizagem Reforço das aprendizagens Aplicação do plano de aula do professor que falta Implementação correcta do ponto de vista pedagógico	4
<b>Medidas para beneficiar a aprendizagem</b>	Actividades vierem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos Actividades de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem Diversificação de actividades Desenvolvimento de actividades relacionadas com o trabalho nas aulas Alunos devem ser ouvidos na organização das actividades de OTL para posteriormente serem responsabilizados Momentos de partilha e de aprendizagem isentos das limitações inerentes à avaliação Rentabilização dos espaços e dos recursos humanos e materiais	7

Para seis entrevistados, as vantagens da implementação do projecto OTL/OTE foram: o maior número de actividades de enriquecimento curricular; a menor desconcentração; a ocupação e acompanhamento dos alunos num espaço de sala de aula, não permitindo a livre circulação dos mesmos pela escola e a diminuição da indisciplina nos espaços exteriores, a diminuição do número de incidentes e conflitos fora da sala de aula, tornando o ambiente mais calmo nos corredores durante o período das actividades lectivas.

*“Do ponto de vista da segurança e do ambiente escolar, considero vantajoso os alunos estarem acompanhados e supervisionados por um professor. O clima de escola é, sem dúvida melhor, com a ocupação dos alunos.” [101]*

Cinco professores discordaram dos anteriores e referiram como desvantagens do projecto: a falta de actividades específicas a desenvolver pelo docente que faz a substituição, actividades de OTL/OTE muito dependentes do professor que efectua a substituição, aprendizagens pouco significativas, pouco trabalho desenvolvido quando as actividades não são planeadas, inexistência de actividades estimulantes, diversificadas ou lúdicas, excesso de controlo sobre os alunos, desresponsabilização dos discentes e ausência de formação e de investimento neste projecto.

*“Em termos cognitivos e de aprendizagens também não parecem constituir uma vantagem, estando muito dependentes das características dos docentes que efectuam as substituições. Muitas das situações de faltas de docentes que não são conhecidas antecipadamente não são acompanhadas de plano de aula, pelo que não existe uma actividade específica a desenvolver por parte do docente que faz a substituição.” [201]*

E207 corroborou com a opinião anterior e afirmou que *“A ausência de formação dá origem à improvisação, que é uma circunstância que não se coaduna com a Educação. A falta de investimento (a todos os níveis – não adquiriram materiais, não se formaram profissionais, não houve motivação nem discussão prévia) tem como consequência a desordem, porque sem recursos não há resultados. Finalmente, aquilo que é imposto não se consolida.”*

Quando questionados sobre a melhoria da aprendizagem com a implementação do projecto, quatro professores disseram que sim porque não há quebra do ritmo de aprendizagem devido à aplicação do plano de aula do professor que falta enquanto sete consideraram que não, pois ainda não se traduziu em mais sucesso escolar ou recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo os sete entrevistados acima referenciados, as medidas necessárias a implementar no projecto para beneficiar a aprendizagem, deverão ser: a realização de actividades de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; as actividades que vão ao encontro das necessidades e interesses dos discentes; o desenvolvimento de actividades relacionadas com o trabalho nas aulas; momentos de partilha e de aprendizagem isentos das limitações inerentes à avaliação; o envolvimento dos alunos na organização das actividades de OTL/OTE para posteriormente serem responsabilizados e a rentabilização dos espaços e dos recursos humanos e materiais.

E208 reforçou esta ideia dizendo que “*Só se a escola tentar envolver os alunos em tarefas relacionadas com o trabalho desenvolvido nas aulas, desde que esta seja menos exigente e com carácter mais lúdico. Por outro lado, os alunos deveriam ser ouvidos na organização destas actividades para posteriormente serem responsabilizados.*”

No objectivo dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos do bloco V apenas foi constituída a subcategoria atitudes perante a OTL.

**Quadro 23** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco V*

<b>OBJECTIVO 2:</b> <i>Identificar o grau de satisfação dos actores educativos</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Identificação do grau de satisfação dos actores educativos		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Atitudes perante a OTL</b>	Actualmente está a ser melhor aceite	1
	Mal aceite Foi aceite com dificuldade e grande relutância Difícil de aceitar Recusa e contestação face a uma medida imposta Com resistência Muito mal no início Inicialmente nem todos aceitaram bem	10

Relativamente a esta subcategoria, a maioria dos professores afirmaram que os actores educativos aceitaram com muita dificuldade e grande relutância a implementação do projecto de ocupação dos tempos lectivos/escolares porque a maioria gostaria de desenvolver outro tipo de actividades que estariam ao dispor dos alunos e voluntariamente seriam escolhidas por eles. No entanto, os pais/encarregados de educação aceitaram-na muito bem já que os seus educandos passaram a estar mais controlados e acompanhados por adultos.

*“Penso que a reacção inicial foi de recusa e contestação, por parte de alunos e professores, face a uma medida imposta. Actualmente é uma situação que começa a fazer parte das rotinas da escola, sendo menos contestada pelos alunos. Os professores foram-se adaptando e criando mecanismos para lidar com uma turma que não conhecem, tentando potenciar o período de tempo que estão com eles. Mas passa muito por cada um e pouco por uma organização ao nível da escola.” [201]*

O objectivo três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL do bloco V foi dividido em seis subcategorias: aspectos positivos e negativos, adequação das actividades realizadas, transformações a executar no projecto, actividades que gostaria de desenvolver e clima de escola após a implementação da OTL.

**Quadro 24 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco V**

<b>OBJECTIVO 3: Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Aspectos positivos</b>	Corredores mais sossegados o que proporciona melhor ambiente de trabalho Diminuição do número de incidentes e conflitos fora da sala de aula Diminuição do ruído nos pátios e recreios Menos faltas dos professores e maior responsabilidade do docente que falta relativamente ao material que deixa para as aulas Ocupação dos alunos na ausência do professor Continuidade pedagógica do professor que falta (actividades com plano de aula) Segurança dos alunos e um melhor clima de escola Empenho e profissionalismo revelado por muitos docentes	8
<b>Aspectos negativos</b>	Descontentamento latente entre os professores e alunos Perda de momentos de lazer Alunos não podem escolher o tipo de actividades a realizar nestes períodos Pouca aferição dos resultados obtidos Resistência da comunidade educativa Definição clara de metas e objectivos a atingir Inexistência de uma avaliação efectiva do trabalho realizado Dispersão dos professores por actividades distintas Falta de tempo para preparar, em conjunto, actividades e estratégias que resultassem em maior benefício para os alunos Total ausência de liberdade e total falta de autonomia Total desvalorização do professor Pouco envolvimento dos alunos	9
<b>Adequação das actividades realizadas</b>	Possíveis face à sobrelotação dos alunos e à falta de espaços físicos na escola	6
	Todas as actividades são adequadas face aos recursos materiais existentes	
	Não são nem deixam de ser, pois não são preconizadas nenhuma medidas para além da realização de fichas de trabalho	1
	Não, pois os clubes existentes são pouco frequentados (alunos com grande carga horária) Não, porque não existem actividades previamente definidas Não, porque não vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos Não porque os professores não desenvolvem actividades diversificadas e de acordo com os seus conhecimentos e formação	3
	Não sei	1

(Continuação)

(Continuação)

<b>OBJECTIVO 3: Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Transformações a executar no projecto</b>	Participação de toda a comunidade educativa na elaboração do projecto OTL Mais recursos humanos e materiais Legislação que suporta o projecto OTL Dispersão do tempo não lectivo dos professores por várias actividades Eliminação do projecto Criação de clubes com propostas bem definidas	10
	Sem sugestões	1
<b>Actividades que gostaria de desenvolver</b>	Actividades experimentais e trabalhos que promovam a defesa do ambiente Actividades em clubes e espaços escolhidos pelos alunos Permuta de aulas ou actividades físicas e/ou artísticas Actividades que resultassem de um consenso e reflexão da comunidade Trabalhos/debates sobre cidadania e/ou competências sociais e pessoais Apoio ao estudo, actividades experimentais, apresentação de documentários / filmes, etc.	10
	Não gostaria de desenvolver qualquer actividade	1
<b>Clima de escola após a implementação da OTL</b>	O clima fora das salas de aula é mais ordeiro e calmo Mais facilitador das aprendizagens, mais agradável e motivador	2
	O clima no início foi péssimo mas tem ficado melhor Existe uma maior resignação e aceitação do que na fase da implementação	3
	O clima da escola é difícil Clima difícil face às condições existentes de implementação Piorou Maior desconforto	4
	Mais cansativo e esgotante	1
	Clima de vigilância	1

Oito professores referiram como aspectos positivos deste projecto: a diminuição do número de incidentes e conflitos fora da sala de aula, a diminuição do ruído nos pátios e recreios o que proporciona melhor ambiente de trabalho, o menor número de faltas dos professores e maior responsabilidade do docente que falta relativamente ao material que deixa para as aulas, a ocupação dos alunos na ausência do professor, a continuidade pedagógica do professor que falta (actividades com plano de aula), a segurança dos alunos e um melhor clima de escola e o empenho e profissionalismo revelado por muitos docentes.

Os aspectos negativos mais apontados foram: a definição clara de metas e objectivos a atingir pelo projecto, a total ausência de liberdade, a falta de autonomia e desvalorização do

professor, o descontentamento latente entre os professores e os alunos, a resistência da comunidade educativa, o pouco envolvimento dos alunos, a dispersão dos professores por actividades distintas, a falta de tempo para preparar em conjunto actividades e estratégias que resultem em maior benefício para os alunos, a pouca aferição dos resultados obtidos e a inexistência de uma avaliação efectiva do trabalho realizado.

*“Não me parece que seja com estas medidas que iremos ter jovens mais equilibrados e educados. As medidas para melhorar o ensino e a educação passam pelo apoio às famílias, dando-lhes mais tempo para estar com os filhos. Não me parece que a escola se deva substituir à família, porque afectivamente as crianças precisam que os pais estejam com elas. (...) Não considero que o problema seja a OTL/OTE.”*

No que concerne à adequação das actividades, seis dos entrevistados consideraram que estas são as possíveis face à sobrelotação da escola, à falta de espaços físicos da mesma e aos recursos materiais existentes e três acharam que não, porque não existem actividades previamente definidas e porque os professores não desenvolvem actividades diversificadas e de acordo com os seus conhecimentos e formação.

Na opinião de dez dos entrevistados, as transformações a executar deveriam ter em conta a legislação que suporta o projecto OTL/OTE, a participação de toda a comunidade educativa na elaboração do projecto, mais recursos humanos e materiais, a diminuição da dispersão do tempo não lectivo dos professores por várias actividades e a criação de clubes com propostas bem definidas. Foi ainda referida a eliminação do projecto.

Para E203 *“Um projecto desta natureza deveria ser iniciado pela intervenção dos principais elementos – os alunos – passando pelo apoio e sugestões dos E. E., a orientação e participação directa dos professores, quer ao nível dos grupos disciplinares, quer ao nível do departamento. Posteriormente, as linhas mestras que nasceriam nos elementos já indicados deveriam ser analisadas e estruturadas num projecto que espelhasse a cooperação de todos os elementos ao nível do Conselho Pedagógico e, por último, levado a termo sob a orientação e gestão do Conselho Executivo.”*

Quando questionados sobre o tipo de actividades que gostariam de desempenhar, dez dos professores mencionaram actividades experimentais e trabalhos que promovam a defesa do ambiente, actividades em clubes e espaços escolhidos pelos alunos, actividades que resultassem de um consenso e reflexão da comunidade educativa, permuta de aulas ou

actividades físicas e/ou artísticas, trabalhos/debates sobre cidadania e/ou competências sociais e pessoais e apoio ao estudo. Apenas um dos entrevistados disse que não gostaria de desenvolver qualquer tipo de actividade neste tipo de projectos.

Relativamente ao clima de escola, após a implementação do projecto de ocupação dos tempos lectivos/escolares, quatro professores consideraram-no difícil face às condições existentes de implementação (resistência, falta de condições de trabalho, aumento de exigências, etc.), três afirmaram que o clima no início foi péssimo, mas tem melhorado, pois existe uma maior resignação e aceitação do que na fase da implementação e dois referiram que o clima fora das salas de aula é mais ordeiro e calmo, uma vez que é mais facilitador das aprendizagens, mais agradável e motivador.

Para E101 *“O clima é mais cansativo e esgotante. Não se prende apenas com esta medida mas com tantas medidas que têm sido tomadas. Estamos sempre a implementar qualquer coisa, sem que as anteriores estejam cimentadas.”*

E201 considerou que *“Terá existido uma melhoria ao nível da frequência dos conflitos existentes no espaço exterior, mas grande parte dos alunos e professores continua a contestar a obrigatoriedade da OTL/OTE. Existe uma maior resignação e aceitação do que na fase inicial de implementação. Penso, no entanto, que a maioria dos actores educativos concordará mais com a existência de permutas, que servem melhor os alunos, permitindo-lhes uma sequencialidade da aprendizagem.”*

A entrevista realizada aos alunos da Escola Básica 2, 3 Amarela (E1) foi estruturada com os blocos III, IV e V da entrevista dos professores.

O bloco III – **Caracterização da OTL** é constituído pelos objectivos um – Identificar, analisar e avaliar o tipo de actividades desenvolvidas no projecto e dois – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação (iguais, respectivamente, aos objectivos 3 e 4 da entrevista dos professores).

O objectivo um desta entrevista foi dividida em quatro subcategorias: actividades desenvolvidas, actividades desenvolvidas em OTL/OTE, diferenças entre as actividades desenvolvidas na OTL/OTE e nas aulas e avaliação das actividades.

Com a primeira subcategoria pretendia-se verificar se os alunos conseguiam identificar as actividades a realizar nos períodos em que falta um professor, tendo-se verificado que a

maioria dos alunos entrevistados (46) identificou as actividades em sala de estudo ou em sala de aula enquanto dois referiram que não faziam nada. E304 afirmou que *“Vou para a Sala de estudo ou ficamos na sala e um professor vem substituir o professor em falta e aí faço o mesmo que na sala de estudo.”*

Relativamente às actividades desenvolvidas em sala de estudo ou em sala de aula, quarenta e quatro alunos referiram tarefas, tais como: as actividades que o professor deixou, trabalhos de casa de outras disciplinas, estudar para as fichas de avaliação, tarefas propostas pelo professor de OTL/OTE, ler, escrever, jogos de aprendizagem ou lúdicos e conversar. Três alunos mencionaram que não faziam nada e um diz que dão a aula do professor que faltou.

Quando questionados sobre se há diferenças entre as actividades desenvolvidas em OTL/OTE e as aulas, quarenta e um alunos referiram que sim, pois nas aulas as actividades realizadas são sobre aquela disciplina e nas aulas de substituição são eles que as propõem e que nem todos os alunos têm um comportamento igual ao das outras aulas. Cinco entrevistados disseram que há algumas diferenças, uma vez que nas aulas o professor explica a matéria e eles fazem exercícios e nas aulas de substituição resolvem as fichas de OTL/OTE que correspondem à matéria dada. Apenas um afirmou que não há diferenças, pois as actividades realizadas são do mesmo tipo.

Quanto à avaliação das actividades desenvolvidas na OTL/OTE, dezassete alunos afirmaram que é considerada, pois todas as actividades realizadas na sala de aula são objecto de avaliação. Para vinte e três as actividades não foram consideradas na avaliação, excepto nos casos de permutas ou de mau comportamento por parte dos alunos e para alguns, apesar de as actividades não serem avaliadas podem ajudá-los a melhorar os seus resultados escolares. Cinco alunos referiram que depende do tipo de actividades desenvolvidas na sala de aula e três não souberam responder a esta questão.

O objectivo dois – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação do bloco III foi dividido em cinco subcategorias: um – Adesão/participação dos alunos nas actividades desenvolvidas, dois – Adesão/participação dos professores nas actividades desenvolvidas, três – Envolvimento, quatro – Conflitos, cinco – Resolução conflitos.

Relativamente à primeira subcategoria deste objectivo, a maioria dos inquiridos (24) classificou a sua adesão ao projecto como muito fraca porque na realização destas actividades há muita desconcentração e desorganização da parte dos alunos, treze afirmam participar bastante apesar de não gostarem muito destas actividades de substituição e nove mencionaram que a participação depende dos alunos e do tipo de actividades realizadas, o que faz com que a adesão seja normal.

Quanto à adesão dos professores, a maioria dos alunos (22) percepcionou-a como sendo boa porque *“tentam sempre que nós façamos alguma coisa”* [303], quinze consideraram que *“os professores não participam nas actividades desenvolvidas porque estão ocupados com o seu trabalho”* [317], e nove afirmaram que depende dos professores pois, *“quando é para fazermos o que queremos os professores não participam, mas quando é para realizar alguma actividade, proposta pelo professor, ou realizar trabalhos de casa ou se os alunos tiverem alguma dúvida, os professores ajudam.”* [324]

No que concerne às estratégias de envolvimento, vinte e nove alunos declararam que estas existem, pois os professores tentam que os alunos façam exercícios sobre a matéria leccionada e fazem com que eles trabalhem mais e melhor, treze afirmaram que não há estratégias de envolvimento e seis não souberam responder à questão.

Quando questionados sobre a existência de conflitos durante as actividades de OTL/OTE, vinte e nove alunos afirmaram que sim *“(…) principalmente quando os alunos estão contra as actividades propostas pelo professor ou não têm paciência para estar na sala de estudo* [414], [421] *(…)”* enquanto dezassete disseram que não *“(…) apesar das turmas terem tendência a ser muito faladoras* [315]” e dois afirmaram que estes apenas ocorrem se houver colegas conflituosos.

Dos vinte e nove entrevistados que consideraram existir conflitos nas actividades de OTL/OTE, vinte e seis referiram que estes se resolvem com as seguintes medidas: encaminhamento dos alunos para a sala de mediação ou para o Conselho Executivo, recados na caderneta, faltas disciplinares ou participações, ameaças de expulsão da sala de aula ou conversas com os alunos. E para três alunos estes conflitos nunca são resolvidos.

No bloco IV – **Interpretação do processo de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE)** foi definido apenas um objectivo – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola e este foi dividido em oito subcategorias: convergência e divergência de perspectivas e objectivos, cooperação, relação aluno-aluno e professor-aluno, motivação, relação do clima nas actividades de OTL/OTE com o clima da escola e diferenças entre o clima da OTL/OTE e da escola.

Na subcategoria convergência de perspectivas e objectivos relativamente ao projecto OTL, três alunos afirmaram que os professores concordam com os objectivos deste projecto, nove referiram que os pais/encarregados de educação concordam com os professores, pois não gostam que os seus educandos fiquem na escola sem terem aulas e doze mencionaram que a opinião dos alunos é convergente no sentido em que ninguém gosta das aulas de substituição ou de ir para a sala de estudo.

Na percepção dos entrevistados, os professores, alunos e pais/encarregados de educação têm perspectivas e objectivos divergentes, uma vez que nem todos concordam com o projecto.

Trinta e seis alunos referiram que os professores têm perspectivas diferentes “(...) pois já falei com professores que estão contra as aulas de substituição e há outros que pensam que nós devemos ter essas actividades para estudarmos mais.” [311], vinte e nove declararam que as suas opiniões também são divergentes, uma vez que “há alunos que gostam das aulas de substituição, mas também acho que há alunos que não gostam.” [308] e vinte e sete consideraram que os pais/encarregados de educação também têm opiniões divergentes, pois “uns dizem que devemos ter essas aulas e outros dizem que devemos ir para a rua (...).” [311]

Quanto à cooperação existente nas actividades de OTL/OTE, os alunos classificaram-na como: boa (19), má (12), razoável (9), depende da aula e do professor (5) e três não souberam responder à questão.

A relação entre alunos foi considerada boa para vinte e um dos alunos e a maioria (26) classificou-a como má ou conflituosa. Pelo contrário, a maioria dos inquiridos (28) percepcionou a relação professor-aluno como boa ou razoável, enquanto dezanove referiram que esta é má ou conflituosa.

As relações entre alunos são mais conflituosas, pois estes não concordam com o projecto e, por isso, o seu comportamento não é o mais apropriado durante as actividades de OTL/OTE. No caso das relações professor-aluno estas são classificadas como boas ou razoáveis, uma vez que, segundo os alunos, os professores empenham-se bastante para que as actividades corram da melhor forma possível.

Na subcategoria motivação, dezassete alunos consideraram-na boa e segundo E309 *“Há muita motivação (...) e os professores tentam sempre fazer com que os alunos se sintam bem.”*, dezanove referiram que é má, uma vez que *“(...) os alunos não vêm para a escola com a motivação necessária para realizarem com empenho os trabalhos das aulas.”* [315] e oito afirmaram que é nula. Para E311 *“Não é bom nem mau (...) há uns que gostam do que fazem e outros que fazem por obrigação.”*

Relativamente à relação do clima nas actividades de OTL/OTE com o clima da escola, a maioria dos alunos (31) considerou-a diferente enquanto doze dos entrevistados disseram que é idêntico. E310 afirmou que *“É muito diferente, os alunos portam-se mal e não respeitam os professores que estão na OTL/OTE.”* e E315 referiu *“Penso que é idêntico, mas com tendência para o conflito.”*

Três dos respondentes declararam que esta relação é variável *“se gostarmos do professor o clima é mais sossegado, mas, se não gostarmos o clima é mais agitado tal como o resto da escola.”* [313]

Quando questionados sobre as causas das diferenças entre o clima da OTL/OTE e da escola, os entrevistados referiram como factores negativos a maior conflituosidade entre alunos, a desmotivação dos actores educativos, o menor empenho na realização das actividades propostas, a maior indisciplina e falta de respeito para com o professor de substituição, o tipo de actividades realizadas e a obrigação no cumprimento da lei.

Como factores positivos realçou-se a maior tranquilidade nos espaços exteriores, alunos com autonomia na escolha das tarefas a realizar e ambiente de trabalho mais tranquilo e descontraído.

O bloco V – **Percepção dos actores educativos sobre a Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE)** desta entrevista foi dividido em três objectivos: um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos, dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos e três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL/OTE.

Para o objectivo um foram definidas cinco subcategorias: vantagens e desvantagens da OTL/OTE, melhoria da aprendizagem, benefícios da aprendizagem e medidas que beneficiem a aprendizagem.

No que concerne às vantagens da OTL/OTE, dezasseis alunos afirmaram que sim, pois as actividades realizadas ajudam a valorizar e consolidar as matérias leccionadas, enquanto três consideraram que depende da atitude adquirida pelo aluno, uma vez que este pode utilizar esse período para brincar ou para trabalhar.

*“Acho que sim porque temos mais tempo para estudar e fazer os TPC.” [303]*

*“Sim se os alunos não forem brincar para as aulas de substituição ou para a sala de estudo.” [318]*

*“Depende do ponto de vista pois alguns alunos usam-no para brincar e outros para estudar.” [319]*

Vinte e nove alunos declararam que o projecto de Ocupação dos Tempos lectivos/Escolares traz muitas desvantagens, uma vez que os alunos deixaram de ter tempos livres e não lhes permitiu melhorar as suas dificuldades em algumas disciplinas.

*“Acho que não, porque não desenvolvemos o necessário para melhorar nas disciplinas.” [315]*

*“Não porque nas actividades de OTL não se faz nada e, quando se faz, são jogos.” [322]*

Quanto à melhoria da aprendizagem, treze alunos referiram que sim e os benefícios são: estudar e aprender mais, adquirir ou melhorar métodos de estudo e esclarecer dúvidas.

Trinta entrevistados consideraram que este projecto não trouxe benefícios à sua aprendizagem e pensam que seria necessário tomar outro tipo de medidas para que houvesse melhorias na aprendizagem dos alunos.

Quando solicitadas medidas para beneficiar a aprendizagem, dezassete dos trinta alunos mencionaram: a implementação de actividades com maior interesse para motivar a sua participação, a realização de aulas de substituição com carácter facultativo, aulas de

substituição em que a matéria fosse leccionada, motivação dos alunos e de alguns professores de modo a suprimir a imposição e obrigatoriedade da lei, maior cooperação e respeito nas relações professor-aluno e melhor organização.

Para o objectivo dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos desta entrevista foram constituídas duas subcategorias: atitudes perante a OTL/OTE e diferenças entre as aulas das disciplinas e as actividades de OTL/OTE.

Na primeira subcategoria, a maioria dos alunos (39) referiu que as reacções à implementação deste projecto foram muito más, pois preferiam ter continuado a ter tempos livres para descansar, brincar e/ou fazer desporto, em vez de terem aulas de substituição/sala de estudo. Dois inquiridos consideraram que os alunos reagiram bem enquanto cinco afirmaram que foi normal uma vez que *“Os alunos mais rebeldes reagiram mal, os alunos mais aplicados reagiram bem.”* [324]

A maior agitação, barulho e desatenção que ocorre durante as actividades de OTL/OTE, aliada ao menor empenho, participação e a pouca utilidade das tarefas realizadas foram apontadas como as grandes diferenças entre as aulas das disciplinas e as de OTL/OTE. Vários alunos referiram que:

*“Nas aulas de OTL/OTE geralmente não fazemos nada que desenvolva a nossa aprendizagem ao contrário das outras aulas.”* [306]

*“O comportamento e a participação são diferentes.”* [308]

*“Os alunos empenham-se e interessam-se mais nas outras aulas.”* [309]

*“Não damos matéria nova, apenas podemos revê-la e fazemos TPC.”* [310]

*“As aulas “normais” são melhores que as de OTL/OTE.”* [415]

*“(…) numa aprendemos noutra não.”* [426]

Apenas E407 tinha uma opinião contrária aos restantes alunos, pois considerou que *“Os alunos estão mais motivados nas aulas de OTL/OTE do que nas aulas “normais”.*

O objectivo três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL/OTE desta entrevista foi dividido em cinco subcategorias: actividades a realizar, aspectos positivos e negativos do projecto, transformações a executar no projecto e clima de escola após a implementação da OTL/OTE.

Quando questionados sobre o tipo de actividades que gostariam de realizar os alunos responderam: descansar (27), estudar (8), brincar/jogar (10) e frequentar clubes/*ateliers* temáticos (1). Dos quarenta e sete entrevistados apenas nove preferiam executar tarefas educativas relacionadas com a melhoria das suas aprendizagens enquanto os restantes gostariam de realizar actividades lúdicas e descansar.

Dezanove alunos referiram como aspectos positivos deste projecto: a melhor aprendizagem, a realização dos trabalhos de casa, o estudo para as fichas de avaliação, a substituição dos professores, a motivação dos alunos, o esclarecimento de dúvidas e o ambiente mais calmo e sem barulho nos corredores e espaços exteriores à escola.

Por outro lado, e em oposição, dezanove alunos apontaram como aspectos negativos: a inexistência de tempos livres para professores e alunos e consequente sobrecarga de trabalho, a inexistência de actividades, a não realização de actividades conducentes à melhoria das aprendizagens de diferentes disciplinas, a desmotivação dos alunos, a excessiva conversa e brincadeira destes, a matéria não leccionada e a imposição/obrigação no cumprimento da lei.

Algumas das transformações que a maioria dos alunos gostaria de implementar são: a realização de actividades desportivas ou actividades fora da sala de aula, a criação de *ateliers* com mais actividades, a visualização de filmes, o excesso de substituições, a existência de um bom plano de substituição, a modificação das aulas de substituição, a eliminação das aulas de substituição e sala de estudo, a transformação da sala de estudo numa sala de convívio e a transformação deste projecto num mais agradável para os alunos.

Os discentes perceberam o clima de escola após a implementação da OTL/OTE de modos muito diferentes, dezassete consideraram-no mau, pois quer professores quer alunos estão muito revoltados e em desacordo com esta medida, dez afirmaram que o clima é bom ou melhorou, uma vez que existe maior motivação entre os actores educativos e está mais pacífico. Sete entrevistados referiram que o clima ficou igual e sete disseram que piorou, uma vez que professores e alunos andam cada vez mais frustrados. Dois alunos mencionaram um maior descontentamento por parte dos actores educativos enquanto os restantes dois entrevistados recordaram o ambiente mais tenso e conflituoso.

A entrevista efectuada aos pais/encarregados de educação da Escola Básica 2, 3 Amarela (E1) foi organizada com os blocos II, III, IV e V da entrevista dos professores, no entanto, alguns objectivos não são coincidentes porque se considerou que estes entrevistados não teriam condições para responder a todas as questões da entrevista dos professores.

O bloco II – **Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE)** desta entrevista engloba os objectivos um – Conhecer as razões políticas e educacionais que justificam a implementação da OTL e dois – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação.

Para o objectivo um foram definidas três subcategorias: políticas/legislativas, educacionais/pedagógicas e organizacionais. O total de unidades de enumeração é superior ao número de entrevistados, pois foram pedidas três razões que justificassem a implementação do projecto OTL.

As razões políticas/legislativas que justificam a implementação da OTL/OTE são o combate ao absentismo referido apenas por um pai/encarregado de educação. Cinco entrevistados apontaram razões educacionais/pedagógicas, tais como: criação de hábitos de estudo, acompanhamento dos alunos, promoção de actividades de desenvolvimento social/realização de actividades de carácter lúdico, ocupação dos tempos livres dos alunos/rentabilização do tempo dos alunos e aproveitamento do tempo e do saber dos professores e os restantes cinco pais/encarregados de educação referiram razões de ordem organizacional, tais como prevenção da indisciplina/diminuição da indisciplina no exterior das salas de aula, diminuição das ocorrências de violência e assegurar aos pais/encarregados de educação que os alunos não tentam sair da escola para outros locais.

O objectivo dois Identificar os actores educativos e a sua forma de participação do segundo bloco desta entrevista foi dividido em cinco subcategorias: participação, envolvimento, estratégias de envolvimento, conflitos e resolução de conflitos.

Relativamente à subcategoria participação, os pais/encarregados de educação consideraram que a sua participação na implementação no projecto foi nula, uma vez que não foram ouvidas as suas opiniões e sugestões. No entanto, todos afirmaram que concordam com o referido projecto apesar de não terem um conhecimento real do mesmo.

O envolvimento destes actores educativos ao projecto, segundo dois pais/encarregados de educação passou por informações em reuniões de pais/encarregados de educação ao passo que os restantes entrevistados disseram não haver qualquer tipo de envolvimento ou revelaram desconhecimento acerca deste assunto.

*“Os pais/encarregados de educação foram informados pela escola de que esta possibilidade existia. Os meios de comunicação social também o fizeram.”* [506]

*“Desconheço qualquer estratégia que tenha sido desenvolvida.”* [502]

*“Não tenho conhecimento de quaisquer estratégias.”* [504]

Relativamente às estratégias de envolvimento no projecto OTL/OTE, a maioria dos entrevistados referiu que estas não existiram ou não tiveram conhecimento enquanto dois dos pais/encarregados de educação declararam que foram feitas em reuniões com os directores de turma.

*“O envolvimento dos pais/encarregados de educação foi solicitado através dos directores de turma, que procuraram incentivar os pais/encarregados de educação a explicar aos filhos o que a OTL pode ou poderia ter de positivo.”* [505]

*“A escola, através do director de turma, motivou, nos conselhos de turma e reuniões de pais/encarregados de educação, para a aceitação desta medida como algo de positivo.”* [506]

Quando questionados sobre a existência de conflitos na implementação do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares, a maioria dos pais/encarregados de educação (5) afirmou que estes existem e um considera que não. Na percepção destes entrevistados, os conflitos existentes entre os pais/encarregados de educação e os órgãos executivos da escola foram resolvidos com o cumprimento do disposto no artigo 12º - pontos 1 e 2 do **Despacho nº 17387/2005**.

*“Alguns pais/encarregados de educação terão afirmado não concordarem com a OTL nos últimos tempos lectivos dos alunos (deixaram expressa esta opinião em reunião de pais/encarregados de educação). Perante estas pontuais discordâncias e o descontentamento de alguns alunos o Conselho Executivo fez cumprir o disposto na lei, (...)”* [503]

Os conflitos existentes entre professores e alunos são, no entender de E504, *“(...) resolvidos através de um gabinete de mediação de conflitos.”* ou *“Através do diálogo entre os professores – com particular relevo para o director de turma – e os alunos, tentando que exista uma atitude positiva e algum bom senso.”* como salientou E505.

Apenas um dos pais/encarregados de educação afirmou que os conflitos existentes entre os vários actores educativos não são resolvidos.

O bloco III – **Caracterização da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE)** da entrevista dos pais/encarregados de educação foi constituído com apenas um objectivo – Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas, o qual foi dividido em quatro subcategorias: conhecimento das actividades realizadas, identificação das actividades/estratégias realizadas, inovações e avaliação das actividades.

Relativamente à primeira subcategoria, quatro dos entrevistados afirmaram conhecer as actividades/estratégias implementadas na OTL/OTE enquanto dois pais/encarregados de educação disseram que não.

Quando questionados sobre a identificação das actividades/estratégias utilizadas referiram: estudo autónomo, realização de trabalhos de casa, promoção de alguns jogos promovidos nos recreios ou hora de almoço, jogos tradicionais, aulas de substituição e sala de estudo e desenvolvimento de actividades propostas pelo professor OTL/OTE.

*“Prioritariamente é feito estudo autónomo. Os alunos estudam as matérias de várias disciplinas, podendo, eventualmente, fazer trabalhos de casa.” [503]*

*“(…) conhecimento de alguns jogos promovidos nos recreios ou hora de almoço, jogos tradicionais, etc.” [504]*

No que concerne às inovações existentes no projecto, as opiniões dividiram-se entre aqueles que disseram sim, pois os alunos deixaram de ter períodos sem realizar actividades de carácter pedagógico e os que afirmaram não haver, uma vez que as actividades realizadas são idênticas às efectuadas nas diferentes disciplinas.

*“(…) foi a ideia de não permitir que os alunos ficassem na escola desocupados quando um professor falta.” [505]*

*“Animação de pátio, alunos mais problemáticos envolvidos na orientação de actividades lúdico-desportivas.” [504]*

*“Não tive conhecimento de qualquer inovação nesta área.” [503]*

A maioria dos pais/encarregados de educação mencionou que as actividades efectuadas nas aulas de OTL/OTE não são consideradas na avaliação dos alunos

No bloco IV – **Interpretação do processo da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE)** foram constituídos três objectivos: um – Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL/OTE, dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL/OTE e o PEE e três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola.

O objectivo um foi dividido nas subcategorias modelo organizativo e autonomia.

Quanto à primeira subcategoria, os pais/encarregados de educação afirmaram que a escola adoptou o modelo de ocupação dos tempos lectivos/escolares dos alunos, prescrito na legislação publicada sobre o referido assunto. Apenas um dos entrevistados admitiu não ter conhecimento do modelo adoptado pela escola por afirmar desconhecer o que está prescrito na legislação.

No que concerne à autonomia da escola na implementação do projecto OTL/OTE, a maioria dos entrevistados (4) tinha a percepção que a escola teve a autonomia suficiente na definição das actividades/estratégias mais adequadas à sua população. Dois dos pais/encarregados de educação afirmaram que não houve espaço para grande autonomia, pois o **Despacho nº 17387/2005** define com muito rigor o tipo de actividades e/ou estratégias que poderão ser implementadas.

Para o objectivo dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL/OTE e o PEE desta entrevista foi apenas constituída a subcategoria articulação.

Quatro dos entrevistados consideraram que existe articulação entre o projecto OTL/OTE e o PEE uma vez que o projecto tem por objectivo contribuir para o sucesso escolar dos alunos, através das várias tarefas propostas pelos professores de substituição, tal como preconiza o projecto educativo deste agrupamento de escolas.

O objectivo três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL/OTE reflectem o clima de escola foi dividido em oito subcategorias: convergência e divergência de perspectivas e objectivos, cooperação, relação entre os actores educativos, motivação, satisfação no trabalho, relação do clima nas actividades de OTL/OTE com o clima da escola e diferenças entre o clima da OTL/OTE e o da escola.

Na percepção dos pais/encarregados (1) existem dois grupos de actores educativos – alunos e pais/encarregados de educação – que têm opiniões convergentes acerca do projecto OTL/OTE. As opiniões dos alunos são convergentes no sentido de não concordarem com a implementação deste projecto nem com os seus objectivos enquanto os pais/encarregados de educação, com opinião contrária à dos seus educandos, concordaram com a implementação do projecto, pois os alunos passam a estar mais controlados no período lectivo.

A maioria dos entrevistados referiu que os diferentes actores educativos têm opiniões divergentes sobre os objectivos do projecto.

Na percepção dos pais/encarregados de educação os professores divergiram, pois nem todos concordam com os objectivos traçados no projecto. E505 referiu que apesar de tudo “(...) são profissionais e procuram cumprir da melhor forma.”

Entre os alunos a divergência prendeu-se com o facto de a maioria não perceber os objectivos do projecto OTL/OTE e deste modo preferirem que “não existisse e ficar com o tempo livre. Agora já estão mais habituados (conformados). [505]

Os pais/encarregados de educação também têm opiniões divergentes sobre o projecto, pois para muitos é necessário que os alunos tenham tempos livres para o gerirem de acordo com os seus interesses.

Quanto à cooperação, quatro pais/encarregados de educação consideraram-na média/razoável entre professores, pois apesar dos conflitos alguns professores trabalham muito bem em conjunto enquanto dois referiram que é pouco satisfatória dado que, de acordo com E503, “de uma maneira geral, os professores ainda trabalham na sua aula de modo isolado e pouco cooperativo. Uma minoria fará um trabalho verdadeiramente cooperativo e de entreajuda.”

Para a maioria dos entrevistados (5) a relação professor-aluno é boa/satisfatória. Segundo E503 “A escola tem um bom clima relativamente à relação professor-aluno. Muitos professores da escola têm demonstrado ser competentes a este nível: há compreensão, empatia, dedicação, disponibilidade, amizade e empenho no sentido de contribuir para o sucesso do aluno (sucesso escolar, educativo e pessoal).”

Apenas um dos entrevistados referiu que esta relação “É globalmente positiva, com excepção de casos de conflito entre alunos e professores, envolvendo muitas vezes os mesmos intervenientes.” [505]

Relativamente à relação aluno-aluno, quatro pais/encarregados de educação classificaram-na como boa/satisfatória e para E506 é *“Bom, salvaguardando o caso de violência que também existe.”*

Dois dos entrevistados consideraram que a globalidade dos alunos relaciona-se satisfatoriamente, no entanto, nalgumas turmas esta relação é mais conflituosa ou mais agressiva.

*“Nalgumas turmas haverá alguns casos em que a relação aluno-aluno poderá ser mais conflituosa ou mesmo agressiva. Todavia, a generalidade dos alunos relaciona-se bem ou satisfatoriamente nas aulas. No espaço exterior à sala de aula é um pouco diferente: há mais desrespeito pelo outro e, eventualmente, um clima de maior insegurança. Há casos de violência (uns serão resolvidos pela escola e outros permanecerão ocultos).”* [503]  
*“Entre alunos há alguma violência – física e verbal.”* [505]

As opiniões dos pais/encarregados de educação dividiram-se quanto à motivação dos professores, pois apenas metade dos entrevistados disseram que estes estão motivados.

*“(…) parecem motivados (…)”* [505]  
*“Em relação aos professores parece-me haver menos motivação.”* [503]  
*“(…) não é bom e isto se pensarmos em todas as medidas que têm vindo a ser impostas às escolas de forma abrupta.”* [506]

A motivação dos alunos foi considerada média/satisfatória por dois entrevistados enquanto os restantes a classificaram como insatisfatória. E503 referiu que *“Acho que a motivação para os alunos não tem variado muito. Há efectivamente alunos mais motivados do que outros devido a factores socioeconómicos, familiares e psicológicos.”* E E505 disse *“(…) parecem pouco motivados face a algumas das realidades vividas na escola.*

Quanto à satisfação no trabalho, a maioria (5) dos pais/encarregados de educação mencionaram que os professores estão insatisfeitos.

*“Em relação aos professores parece-me haver menos satisfação no trabalho porque alguns dizem ter menos tempo para fazer aquilo de que gostam: preparar e dar aulas.”* [503]  
*“Insatisfeitos face a algumas das realidades vividas na escola, principalmente em relação a alterações que o governo tem imposto.”* [505]

Relativamente aos alunos, quatro entrevistados afirmaram que estes estão insatisfeitos com a implementação e execução do projecto ao passo que dois declararam que o grau de satisfação é médio.

Quando questionados sobre o clima nas actividades da OTL/OTE, quatro pais/encarregados de educação classificaram-no como diferente ou desestabilizador, pois a maioria dos alunos não está satisfeita com o projecto e, por isso, dificultam muitas vezes o trabalho dos professores não executando as tarefas que lhes são propostas e aumentando os casos de indisciplina na sala de aula.

*“Penso que nas actividades da OTL os alunos mais problemáticos e indisciplinados (ou mesmo aqueles que não o são) têm mais dificuldade em cumprir regras e em aceitar a autoridade do adulto, visto que não estabeleceram laços com os professores que participam na OTL. Há mais tendência para a agitação e desobediência já que a maioria dos alunos (principalmente os do 3º ciclo) não gosta da OTL.” [503]*

Para os restantes entrevistados o clima durante as actividades de OTL/OTE é idêntico ao clima de escola e, quando os alunos conhecem *“bem o professor de substituição até poderá ser melhor”* [505].

As diferenças entre o clima da OTL/OTE e da escola foram na opinião dos entrevistados: a falta de aceitação do professor de substituição o que provoca conflitos; a não-aceitação das actividades de OTL/OTE, por parte dos alunos; a dificuldade em cumprir regras e em aceitar a autoridade do adulto; uma maior agitação e desobediência; os alunos terem uma atitude de recusa em relação ao trabalho ou às actividades propostas e sentirem-se obrigados.

O bloco V – **Percepção dos actores educativos sobre a OTL** desta entrevista contempla três objectivos: um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos, dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos e três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL.

O objectivo um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos do bloco V foi subdividido em cinco subcategorias: vantagens da OTL, desvantagens da OTL, melhoria da aprendizagem, benefícios da aprendizagem e medidas para beneficiar a aprendizagem.

Dois dos entrevistados referiram como vantagens do projecto OTL/OTE, a prevenção da indisciplina, o combate ao absentismo dos professores (responsabilização colectiva), valorizar/aumentar a cultura dos alunos, desenvolver a criatividade dos alunos e melhorar a disciplina na escola.

*“Os alunos apenas teriam vantagem se a aula do professor em falta fosse dada por outro professor do conselho de turma ou da disciplina, que permitiria trabalho útil. Facilitava também a manutenção da disciplina porque professores e alunos conheciam-se.” [505]*

As desvantagens mais referidas, por seis pais/encarregados de educação, foram a falta de aceitação plena por parte dos alunos, não existirem actividades organizadas, não haver diversidade de actividades, tais como: clubes, oficinas, a redução de momentos de convívio informal entre os alunos, o direito a tempos livres na escola, os alunos estarem pouco à vontade com os professores que desenvolvem este projecto, o impedirem os discentes de gastarem energia em brincadeiras no exterior e, por último, a obrigatoriedade de estarem fechados num espaço propiciam situações de conflito e de indisciplina.

Quando questionados sobre se a implementação do projecto conduziu à melhoria da aprendizagem dos alunos, apenas um dos entrevistados respondeu que sim enquanto os restantes cinco afirmaram que não. Esse entrevistado referiu como benefício da aprendizagem o alargamento dos conhecimentos dos alunos, uma vez que estes podem continuar a realizar tarefas pedagógicas nos períodos em que falta um professor, em vez de estarem a brincar.

Os restantes pais/encarregados de educação apontaram como medidas para beneficiar a aprendizagem: uma organização mais eficaz, um melhor conhecimento do projecto, a criação de novos mecanismos de aprendizagem, de modo a serem mais atractivos para os alunos, o aproveitamento desse tempo para estudar nas vésperas das fichas de avaliação, a realização de aulas de permuta e a reorganização destas medidas (actividades motivadoras).

No objectivo dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos do bloco V desta entrevista apenas foi definida a subcategoria atitudes perante a OTL/OTE.

Cinco pais/encarregados de educação mencionaram que as suas atitudes perante a implementação e execução da OTL/OTE são boas, pois assim têm a certeza que os seus educandos estão na escola no período de aulas.

*“Os pais/encarregados de educação continuam sem saber muito bem o que é o projecto. Aceitam-no, porque é uma forma de os alunos estarem ocupados durante o período escolar.” [501]*

Relativamente às atitudes dos alunos estes cinco entrevistados referiram que foi má, uma vez que os alunos discordaram sempre da implementação e execução do projecto.

*“Os alunos não aceitaram bem pois não gostam deste projecto.” [502]*

*“Os alunos não aceitaram bem mas, não têm outro remédio senão participar nas actividades.” [505]*

As atitudes dos professores relativamente à implementação e execução do projecto não foram alvo da apreciação dos pais/encarregados de educação.

O objectivo três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL/OTE foi dividido em quatro subcategorias: aspectos positivos e negativos do projecto, transformações a executar no projecto e clima de escola após a implementação do projecto OTL/OTE.

Os aspectos positivos relacionaram-se com: a ocupação total dos alunos numa sala; haver mais silêncio na escola, no decorrer das aulas; existirem menos conflitos e problemas disciplinares nos corredores, pátios e sala de convívio dos alunos; o menor absentismo de alguns professores (uma vez que os próprios alunos lhes dizem que preferem ter aula a ter actividades de OTL) e o aproveitamento dos tempos livres de forma saudável.

Os aspectos negativos relacionaram-se com o facto de os alunos não aprenderem nem fazerem nada que lhes interesse; nem sempre existir uma actividade para cumprir que possa revelar-se positiva para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; a redução de momentos de convívio entre os alunos, que são muito importantes para o seu crescimento pessoal; a obrigatoriedade da frequência das aulas de substituição e a oportunidade de gerir o seu tempo livre e de o poderem ocupar nas suas actividades predilectas.

*“Os alunos sentem-se obrigados a estar num local, a maior parte das vezes a fazer coisas pouco interessantes. O projecto OTL tem com certeza um objectivo interessante, mas ainda está longe de ser atingido.” [501]*

Quanto às transformações a executar no projecto, a maioria dos entrevistados (6) sugeriu a criação de espaços interessantes para os alunos permanecerem (ex: *ateliers*, espaço de leitura, espaço de jogos, clubes de diferentes áreas – com espaço para todos), organização de espaços com actividades mais interessantes para os alunos, levantamento dos interesses de cada faixa etária e ofertas mais diversificadas (*ateliers*, informática, actividades lúdicas e desportivas) e de frequência facultativa, pelo menos nos últimos tempos do horário diário.

O clima de escola após a implementação da OTL/OTE melhorou, na *opinião de dois entrevistados, uma vez que* “(...) deixou de haver tantos alunos desocupados.” [506]

Segundo E503 *“Melhorou a indisciplina fora da sala de aula, mas penso que há alunos que deverão estar mais desatentos nas aulas pois têm menos tempo livre para brincar, conversar e conviver. O saber ouvir o outro, o dar atenção ao outro, o seguir e cumprir instruções dos professores ... perdeu eficácia.”*

Para três pais/encarregados de educação a implementação do projecto OTL/OTE prejudicou o clima de escola, pois os actores educativos que intervêm mais no projecto estão muito insatisfeitos. E505 refere que *“Talvez existam menos conflitos entre alunos no exterior e nos corredores, mas devem ter aumentado dentro das salas, principalmente nas turmas com alunos mais problemáticos.”*

De acordo com as percepções dos actores educativos depreende-se que o projecto de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE) organizado pela Escola Básica 2, 3 Amarela (E1) não tem metas/finalidades de forma planificada e tem por objectivos a ocupação e acompanhamento dos alunos com actividades e o cumprimento das orientações provenientes do Ministério da Educação que, por sua vez, se articulam com as metas/finalidades e objectivos do Projecto Educativo deste agrupamento. Esses objectivos são valorizar o sucesso educativo através da promoção de actividades para orientar o trabalho pessoal, aprender a estudar e desenvolver competências de estudo.

O referido projecto foi organizado tendo em conta a autonomia da escola de acordo com a legislação prescrita e com as características da mesma – superlotação da escola, falta de espaços e recursos físicos disponíveis, características do meio, famílias e dos alunos. As dificuldades na implementação do projecto OTL/OTE prendem-se com: a fraca motivação dos professores, a resistência dos alunos, a sobrecarga de trabalho, a organização atempada de tarefas e a falta de diversificação de actividades.

As actividades realizadas na OTL/OTE são essencialmente, fichas de trabalho dadas pelo professor da turma ou área disciplinar, fichas dos cadernos de actividades, actividades de aprendizagem, esclarecimento de dúvidas e realização de trabalhos (ex: TPC) e, por isso, não se detectaram inovações no tipo de actividades idealizadas – iguais às executadas durante as aulas, excepção feita às permutas entre professores do mesmo Conselho de Turma para

substituição de aulas e evitar que estas substituições sejam realizadas por professores externos ao referido conselho. As actividades desenvolvidas neste projecto não têm sido consideradas na avaliação dos alunos, excepção feita à importância que é atribuída a determinadas actividades.

As vantagens do projecto são a ocupação/accompanhamento dos alunos, o aumento das actividades de enriquecimento curricular e a diminuição da desconcentração bem como a diminuição da indisciplina nos espaços exteriores e conflitos fora da sala de aula. As desvantagens prendem-se com a falta de actividade específica a desenvolver pelo docente que faz a substituição, aprendizagens pouco significativas, falta de actividades estimulantes e diversificadas, inexistência de actividades lúdicas, desresponsabilização dos alunos e ausência de formação e de investimento neste projecto.

A maioria dos actores educativos considera que o projecto OTL/OTE não conduz à melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim, como medidas que poderiam ser adoptadas para beneficiar a aprendizagem dos alunos destacam-se a realização de actividades de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e de actividades que vão ao encontro das suas necessidades e interesses bem como a opinião dos alunos na organização dessas actividades.

A cooperação entre professores e entre professores e alunos é considerada satisfatória, pois estes actores educativos tentam cooperar e respeitar-se mutuamente. Entre alunos a cooperação é insatisfatória, uma vez que existem conflitos verbais frequentes e confrontos físicos.

A motivação e a satisfação no trabalho são consideradas insatisfatórias, devido à fraca adesão destes intervenientes ao projecto e por terem de obedecer às orientações provenientes do Ministério da Educação.

Os conflitos entre os actores educativos surgem devido à não-aceitação do professor de substituição, à imposição e obrigatoriedade do projecto, à resistência da comunidade educativa e dificuldade no controlo da disciplina bem como à falta de envolvimento dos actores educativos e, por isso, estes conflitos são resolvidos com a aplicação de participações disciplinares ao Director de Turma (DT) e encaminhamento dos alunos para a Sala de Mediação, de modo a dar cumprimento à legislação em vigor. Quando os casos de

indisciplina são menos graves são resolvidos através do diálogo e explicação da obrigatoriedade do projecto OTL/OTE.

As atitudes dos professores e alunos perante a OTL/OTE são de muita relutância, resistência, recusa e contestação face a uma medida imposta, uma vez que a implementação deste projecto obrigou a alterações dos hábitos anteriormente instituídos e a maioria gostaria de desenvolver outro tipo de actividades que consideram mais consentâneas com os seus interesses. Deste modo, o clima da OTL/OTE é diferente do clima de escola, pois os alunos portam-se pior e não respeitam a autoridade do professor de substituição, há falta de motivação e empenhamento dos actores educativos e o trabalho torna-se penoso e desinteressante. No entanto, segundo vários intervenientes, este dependerá também de cada professor e dos alunos de cada turma dado que *“se gostarmos do professor o clima é mais sossegado, mas, se não gostarmos o clima é mais agitado tal como o resto da escola.”* [313]

O clima de escola após a implementação do projecto OTL/OTE, foi apontado como difícil face às condições existentes de implementação, mas tem melhorado ao longo do tempo, pois tem existido uma maior resignação e aceitação em relação à fase de implementação deste projecto. No entanto, o clima fora das salas de aula é mais calmo e ordeiro, o que faz com que seja mais facilitador das aprendizagens, mais agradável e mais motivador.

A avaliação global do projecto OTL/OTE foi considerada pouco positiva, uma vez que os actores educativos referiram que a OTL/OTE deveria basear-se fundamentalmente na substituição do professor por outro da mesma disciplina, na permuta de aulas entre professores do mesmo Conselho de Turma, na realização de actividades que resultassem de um consenso e reflexão da comunidade educativa e na realização de actividades em clubes e/ou espaços escolhidos pelos alunos, de acordo com as suas áreas de interesse. Estas sugestões surgem como transformações a operar ao projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares.

## 2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA COR-DE-ROSA

Os resultados a seguir apresentados referem-se às entrevistas realizadas aos professores, aos alunos e aos pais/encarregados de educação da Escola Secundária Cor-de-Rosa (E2).

O bloco II – **Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos** é constituído por três objectivos: um – Conhecer as razões que justificaram a implementação do Projecto de Ocupação de Tempos Lectivos (OTL), dois – Identificar processos de participação/liderança na implementação da OTL e três – Identificar dificuldades/obstáculos na implementação da OTL.

As respostas relativas ao objectivo um da entrevista – Conhecer as razões que justificaram a implementação do Projecto de Ocupação de Tempos Lectivos (OTL) do bloco II, permitiram estabelecer uma série de indicadores que foram sistematizados e agrupados no quadro seguinte.

**Quadro 25** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco II*

<b>OBJECTIVO 1: Conhecer as razões políticas e educacionais que justificam a implementação da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Razões que justificam a implementação da OTL</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Políticas / legislativas</b>	Prescrito na lei	6
	Absentismo dos professores	10
	Currículo nacional de cada ano de escolaridade organizado para um determinado número de aulas	4
	Obrigação do Ministério da Educa�o	1
<b>Educacionais / pedagógicas</b>	Melhoria do sucesso escolar	2
	Cumprimento total do horário lectivo dos alunos	8
	Ocupa�o integral dos tempos lectivos	3
	Cumprimento dos currículos	13
	Oportunidade de aprender Estudar e “cimentar” os conhecimentos	2
	Clima de trabalho constante Promo�o do trabalho de parceria entre professores	7
<b>Organizacionais</b>	Organiza�o e funcionamento da própria escola	7
	Evitar a perturba�o no funcionamento das restantes aulas	4
	Evitar a saída da escola	4
	Inibi�o de um conjunto de factores e/ou comportamentos prejudiciais Evitar desvios de conduta	5
	Diminui�o da indisciplina na escola.	5

Segundo estes inquiridos, as razões justificativas da implementação da OTL são de ordem educacional e/ou pedagógica, uma vez que foram referidas com muita frequência a aprendizagem dos alunos, a ocupação integral dos tempos lectivos bem como o aproveitamento desses tempos para estudar e consolidar os conhecimentos. De salientar que alguns dos inquiridos apontaram a melhoria do sucesso escolar como uma das razões para a implementação do projecto OTL uma vez que a aprendizagem está relacionada com o tempo que os alunos têm para aprender.

*“(...) a aprendizagem está directamente relacionada com o tempo para aprender.” [201]*

*“(...) é dever da escola garantir a ocupação integral dos seus tempos lectivos.” [101]*

*“(...) permitir que os alunos aproveitem essas horas para estudar e “cimentar” os seus conhecimentos.” [210]*

*“Melhoria do sucesso escolar.” [218]*

As razões de natureza política/legislativa foram apontadas por muitos dos inquiridos, referindo que os projectos foram construídos porque está prescrito na lei enquanto outros mencionaram o número de aulas por disciplina que está previsto no currículo de cada ano de escolaridade e, que, por vezes, não é cumprido. Os inquiridos referiram também que um dos motivos para a implementação deste projecto está relacionado com o absentismo dos professores, o que prejudica a restante comunidade educativa. Para muitos, esta medida de ocupação integral dos tempos lectivos veio combater o absentismo de muitos professores

*“(...) se não estivesse prescrito na lei a maioria das escolas não o fariam( ...)” [201]*

*“(...) absentismo dos professores.” [204], [205], [206]*

*“O currículo nacional de cada ano de escolaridade prevê um determinado número de aulas por disciplina.” [101]*

Por último, foram apontadas razões de natureza organizacional para justificar a implementação da OTL, uma vez que é realçado o facto de este projecto passar a inibir factores e/ou comportamentos menos próprios que prejudicam o normal funcionamento das aulas bem como a organização e o funcionamento da própria escola diminuindo os casos de indisciplina nos espaços escolares. A diminuição dos casos de indisciplina está intimamente relacionada com a ocupação integral do horário lectivo dos alunos e, consequentemente, com a ausência de períodos sem aulas e/ou actividades lectivas.

*“(...) evitar que os alunos perturbem o funcionamento das restantes aulas.” [219]*

“(…) organização e o funcionamento da própria escola pois parece-me vantajoso para o funcionamento da escola que durante o horário lectivo os alunos estejam em aula.” [201]

“(…) inibe um conjunto de factores e/ou comportamentos que são prejudiciais ao funcionamento normal da escola.” [201]

“(…) a escola tornou-se mais silenciosa pois os alunos estão actualmente sempre ocupados.” [101]

Relativamente ao objectivo dois – Identificar processos de participação/liderança na implementação da OTL do bloco II foram definidas quatro subcategorias participação, processo de participação, liderança e concertação/negociação.

**Quadro 26** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco II*

<b>OBJECTIVO 2: Identificar processos de participação / liderança na implementação da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação de processos de participação / liderança</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Participação</b>	Indirecta	13
	Directa	3
<b>Processo de participação</b>	Participado	10
	Não participado	8
<b>Liderança</b>	Presidente do Conselho Executivo	18
	Conselho Executivo	
	Conselho Pedagógico	2
<b>Concertação / negociação</b>	Negociação e concertação na identificação dos objectivos	12
	Ausência de negociação na identificação dos objectivos	8

Na primeira subcategoria, a maioria dos professores considerou que a sua participação na implementação do primeiro projecto de OTL foi indirecta, pois o projecto foi definido pelo Conselho Executivo e aprovado pelo Conselho Pedagógico, não havendo muitas oportunidades para a auscultação aos departamentos e/ou áreas disciplinares. Deste modo, o poder decisório e a opinião dos professores centraram-se nos respectivos chefes de departamento que integram o Conselho Pedagógico.

“(…) só alguns professores, pois na nossa escola a proposta de projecto foi apresentada no Conselho Pedagógico (CP), pelo presidente do Conselho Executivo (PCE) há dois anos”. [201]

“(…) o Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e os Departamentos.” [101]

“(…) implementação passou mais pelo CP apesar de ter sido pedida opinião às áreas disciplinares.” [219]

Após a avaliação efectuada no primeiro ano de funcionamento houve propostas de reorganização do projecto, permitindo, segundo alguns professores, que o processo tivesse sido participado, no entanto, os restantes professores entrevistados consideraram que o projecto continua a ser pouco participado. Referiram ainda que o projecto está a funcionar de forma positiva, permitindo ajustamentos e reorganizações, de modo a motivar e mobilizar os professores dinamizadores da OTL, fazendo com que a sua intervenção seja mais eficaz, eficiente e útil para os alunos.

Na subcategoria processo de participação as opiniões dividiram-se registando-se quase uma igualdade de opiniões contraditórias pois dez dos inquiridos consideraram-no participado e oito não participado.

*“... auscultou os departamentos, a associação de pais e as assembleias de delegados.”* [101]

*“Sim. Através dos representantes no Conselho Pedagógico (...)”* [202]

*“(...) No segundo ano houve algumas propostas de reorganização tendo como base aquilo que funcionou bem e menos bem no ano lectivo anterior.”* [201]

Por outro lado,

*“(...) os professores não tiveram qualquer participação.”* [211]

*“(...) não fomos colocados perante a diversidade de opiniões ou de estratégias surgidas para decidirmos qual ou quais gostaríamos de implementar.”* [203]

Quanto à liderança no processo de implementação do projecto OTL, todos os professores concordaram que por inerência da responsabilidade, esta tivesse ficado a cargo do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico. O Conselho Executivo e, mais concretamente, o seu presidente assume-se, claramente, como órgão líder na concepção e implementação do projecto. Este comportamento organizacional prende-se com o suporte jurídico conferido pela legislação publicada sobre esta matéria que refere uma crescente autonomia e responsabilidade dos órgãos executivos das escolas e agrupamentos de escolas na gestão dos recursos que lhes estão afectos (**Despacho nº 17860/2007** de 13 de Agosto) conferindo poderes na concepção e implementação do projecto.

O estilo de liderança da escola é semelhante ao democrático, no entanto, a liderança está centralizada na figura do presidente do conselho executivo que preside aos dois principais órgãos de direcção efectiva da escola: o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico. Neste tipo de liderança as relações que se estabelecem entre líder e liderados são de confiança, a

definição de objectivos e os processos de tomada de decisão são participados, e existe elevada interacção e fluxo da informação em todos os sentidos.

Mencionaram, ainda, que para que este projecto funcione é necessário que os professores e os alunos estejam mobilizados para a importância da OTL e, por isso, deve fazer parte do discurso das lideranças da escola (Conselho Executivo, Coordenadores de Directores de Turma, Directores de Turma e Chefes de Departamento) a mobilização dos vários intervenientes para a importância deste projecto de modo a fazer parte da cultura de escola.

*“(...) se se tiver em conta que fui eu que dei a cara na apresentação do projecto na reunião geral de professores e por ter apresentado ao Conselho Pedagógico e o defendi, porque na realidade o modelo que está a funcionar na escola foi trabalhado em conjunto pelos elementos do Conselho Executivo. “O Conselho Executivo porque foi quem apresentou a proposta de Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL) e o trabalho que tem sido desenvolvido é feito com base na proposta anteriormente apresentada.” [101]*

*“(...) o Conselho Pedagógico pois é aí que tem sido feita a discussão e a validação do modelo e da sua aplicação.” [201]*

A percepção dos entrevistados sobre a concertação/negociação na identificação dos objectivos, na selecção das actividades, na distribuição dos tempos lectivos/horários e dos recursos é divergente, pois onze professores consideraram que houve alguma negociação entre os departamentos e o Conselho Executivo, uma vez que após a apresentação do projecto OTL foram aceites sugestões para melhoramento do mesmo.

*“Primeiro foi apresentado o projecto e depois é que foram sugeridas as sugestões.” [216]*

*“(...) sim, entre os departamentos e o Conselho Executivo.” [210]*

Por outro lado, nove dos entrevistados afirmaram que no processo de implementação do projecto não houve oportunidade para que os professores, no seio das áreas disciplinares e/ou departamentos, pudessem intervir no assuntos acima referidos.

*“Na minha perspectiva uma das grandes falhas do modelo é a ausência de articulação, ausência clara de objectivos e investimentos de processos para concretizar esses objectivos.” [201]*

*“Não existiu qualquer negociação na identificação dos objectivos do projecto.” [218]*

*“(...) os objectivos são deixados ao critério substantivo e subjectivo de cada professor.” [201]*

*“A distribuição dos tempos lectivos foi feita tendo em conta os horários dos professores.” [218]*

O objectivo três – Identificar dificuldades /obstáculos na implementação da OTL do bloco II foi dividido em duas subcategorias designadas por avaliação do modelo implementado e dificuldades sentidas. Relativamente à subcategoria avaliação do modelo implementado foram encontrados cinco indicadores definidos por falta de organização, melhoria, satisfatório, possível com os recursos existentes e negativo.

Na subcategoria relativa às dificuldades sentidas foram definidos como indicadores a sobrecarga de trabalho dos professores, a falta de material dos alunos, a fraca motivação dos professores e dos alunos, as diferentes atitudes dos professores na selecção e coordenação da OTL, os problemas existentes na implementação do projecto e a falta de apoio dos encarregados de educação na realização destas actividades. O quadro seguinte resume os dados obtidos.

**Quadro 27 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco II**

<b>OBJECTIVO 3: Identificar dificuldades /obstáculos na implementação da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação de dificuldades / obstáculos</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Avaliação do modelo implementado</b>	Falta de organização	2
	Melhoria	6
	Satisfatório	4
	Possível com os recursos existentes	5
	Negativa	1
<b>Dificuldades</b>	Problemático	1
	Sobrecarga de trabalho dos professores	1
	Falta de material dos alunos	4
	Resistência dos alunos ao projecto	6
	Fraca motivação dos professores	10
	Fraca motivação das turmas	3
	Falta de autoridade dos professores de OTL	2
	Atitudes diferentes dos professores na OTL	4
	Falta de apoio dos Encarregados de Educação	1

A falta de organização do projecto implementado no primeiro ano foi evidenciado pelos professores quando afirmaram que:

*“Relativamente ao modelo aplicado pelos outros grupos este não funcionou tão bem pois as actividades realizadas ficavam ao critério de cada professor.” [201]*

*“Inicialmente (...) não havia organização nem objectivos bem definidos ...” [210]*

Esta falta de organização foi sendo manifestada por várias escolas do país e conduziu a uma tomada de posição por parte do Ministério da Educação. Este organismo considerou que o diploma em vigor não estava a ser correctamente aplicado pelas escolas e/ou agrupamentos, e enviou-lhes a **Informação n°183/JM/SEE/2005** de 13 de Dezembro, que estabelecia algumas orientações no sentido de apoiar e melhorar a organização do trabalho nas escolas.

No entanto, seis dos inquiridos consideraram que neste momento o projecto está um pouco mais organizado que nos anos anteriores e, por isso, tem vindo a melhorar.

*“Actualmente está mais organizado, mesmo a nível de objectivos (...)”* [210]

*“Melhorou em relação a anos anteriores.”* [207]

*“(...) as medidas implementadas este ano melhoraram o processo.”* [219]

Foi também referida a existência do regulamento da OTL que definiu uma série de regras, fundamentos e princípios a observar no desenvolvimento do projecto que fizeram com que os professores, os alunos e os encarregados de educação tenham vindo a modificar as suas atitudes perante estas actividades de substituição.

Quatro dos professores questionados consideraram o projecto satisfatório, uma vez que é aquele que é possível implementar com os recursos existentes na escola. Sentem que se houvesse mais espaços disponíveis na escola seria possível adoptar outro tipo de projectos, tais como a criação de núcleos temáticos e/ou clubes.

*“Satisfatório.”* [212]

*“No caso da OTL de Educação Física, no ano lectivo anterior, o modelo aplicou-se de forma satisfatória pois as aulas de OTL foram realizadas pelos próprios professores desta disciplina podendo haver aula de substituição ou actividades relacionadas com a disciplina.”* [201]

*“(...) possível com os recursos que temos.”* [206]

Por último, um dos inquiridos avaliou este projecto negativamente, considerando que foi elaborado sem a participação dos actores educativos (alunos, pais e a maioria dos professores) e, também, que a falta de objectivos fazia com que os alunos pudessem efectuar nas aulas de ocupação de tempos lectivos (OTL) todo o tipo de actividades lúdicas (conversas, jogos, etc.), de acordo com os critérios definidos pelo professor destacado para este serviço perturbando o normal funcionamento das mesmas.

*“(...) a ocupação de tempos lectivos foi feita sem critério e por isso, os alunos faziam o que queriam nesses tempos lectivos (jogos, etc.), sendo por isso a dimensão mais frágil deste modelo.”* [201]

*“Negativa, pois ainda não contempla a participação dos alunos, pais e professores.” [211]*

Na subcategoria dificuldades na implementação da OTL, os entrevistados indicaram maioritariamente a fraca motivação dos professores (10), a resistência dos alunos ao projecto (6), a falta de material dos alunos e as atitudes diferentes dos professores na selecção e coordenação da OTL (4) e a fraca motivação das turmas (3) como obstáculos ou factores que dificultam a implementação deste projecto.

Relativamente à fraca motivação dos professores e das turmas, os entrevistados referiram

*“... insatisfação dos professores, por terem de trabalhar com turmas desconhecidas.” [212]*

*“(...) professores não se mostram motivados para a tarefa.” [219]*

*“(...) pouca aceitação na implementação (...) quer por parte dos professores (...)” [206]*

*“(...) a resistência dos professores em fazer uma actividade para o qual dizem não estar adaptados e dizem não estar formados.” [202]*

*“(...) pouca motivação das turmas ...” [208]*

A resistência ao projecto OTL relaciona-se com o pouco esforço e pouco empenho dos alunos na realização das actividades e /ou tarefas propostas pelos professores que faltam.

*“(...) pouco esforço, por parte dos alunos, na realização das tarefas de OTL.” [207]*

*“(...) alunos demonstram grande resistência à realização das actividades propostas.” [219]*

*“(...) resistência também por parte dos alunos por estarem habituados na ausência do professor a ficarem na rua ...” [202]*

A falta de material e as diferentes atitudes dos professores na selecção e na coordenação do projecto OTL são também factores que dificultam a implementação deste projecto, pois

*“(...) alunos alegarem não terem fichas de OTL para resolverem..” [207]*

*“(...) disponibilidade de materiais específicos para as aulas de OTL verificou-se insuficiente ou inexistente.” [208]*

Três dos inquiridos referiram ainda que a falta de autoridade dos professores e a falta de apoio por parte dos encarregados de educação são também factores que dificultam a implementação do projecto OTL. Estas opiniões transcrevem-se seguidamente:

*“(...) maioria dos alunos não reconhece ao professor de OTL a autoridade de um professor da turma.” [205]*

*“(...) Encarregados de Educação não demonstram apoiar a realização destas actividades (...)” [219]*

O bloco III – **Caracterização da Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL)** foi constituído por quatro objectivos: um – Identificar os objectivos e as metas do projecto, dois – Identificar os recursos utilizados na implementação do projecto, três – Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas e quatro – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação.

O objectivo um – Identificar os objectivos e as metas do projecto do bloco III foi dividido em três subcategorias designadas por metas/finalidades, objectivos e características do projecto OTL.

**Quadro 28** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco III*

<b>OBJECTIVO 1:</b> <i>Identificar os objectivos e as metas do projecto</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Identificação de objectivos e metas do projecto OTL		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Metas/Finalidades</b>	Ocupação dos alunos	4
	Diminuição do absentismo dos professores	2
	Condições físicas existentes na escola	1
	Não existem	6
	Desconhecimento	8
<b>Objectivos</b>	Cumprimento da lei	4
	Diminuição dos conflitos no espaço escolar (recreio)	2
	Melhoria da aprendizagem dos alunos	11
	Ocupação dos alunos em prol do conhecimento	
	Diminuição do absentismo dos professores	5
	Não foram definidos objectivos	2
Desconhecimento	6	
<b>Características</b>	Ausência de salas disponíveis para outro tipo de projecto de OTL	7
	Espaços disponíveis	
	Escola com elevado número de alunos do 3º ciclo	6
	Escola com ensino básico e secundário	
	Disponibilidade dos professores	5
	Distribuição do serviço de cada docente	
Eficácia na produção de actividades destinadas à OTL	1	
Desconhecimento	3	

Na subcategoria metas/finalidades foram definidos três indicadores ocupação dos alunos (4), diminuição do absentismo dos professores (2) e condições físicas existentes na escola (1). No que concerne aos indicadores acima referenciados verificou-se que:

*“(...) os únicos princípios que estiveram inerentes na operacionalização e construção do modelo de OTL têm apenas a ver com as condições físicas existentes na escola e com o princípio que os alunos têm de estar ocupados e nada mais do que isso. [201]*

*“(..). diminuição do absentismo dos professores.” [218]*

A maioria dos inquiridos mencionou que o projecto não possui metas nem finalidades (6) ou desconhece-as (8).

*“Acho que não, se existem estão implícitas e não são do conhecimento de ninguém. Acho que não há metas nenhuma a não ser a generalização da OTL. E se a meta é que a OTL seja um instrumento que faça com que os professores que habitualmente faltam, passem a faltar menos, isso não está a ser conseguido.” [201]*

Quanto aos objectivos do projecto foram definidos como indicadores: o cumprimento da lei (4), a diminuição dos conflitos no espaço escolar/recreio (2), a melhoria da aprendizagem dos alunos/ocupação dos alunos em prol do conhecimento (11) e a diminuição do absentismo dos professores (5). Dois inquiridos referiram que não foram definidos objectivos e seis alegam desconhecimento.

A maioria dos inquiridos afirmou que os objectivos do projecto de Ocupação de Tempos Lectivos desta escola baseiam-se, fundamentalmente na ocupação dos alunos com vista à melhoria da aprendizagem, uma vez que estes podem executar tarefas relacionadas com os assuntos anteriormente leccionados. Outro dos objectivos fundamentais deste projecto prende-se com o cumprimento da lei.

*“(...) estão implícitos um ou dois objectivos. O primeiro será cumprir a lei estabelecida. A cultura da nossa escola assenta na premissa que cumprir a lei é uma questão fundamental. O segundo objectivo é manter os alunos ocupados e por isso, não há objectivos claros nem finalidades claras de sensibilização da OTL como um benefício para a aprendizagem dos alunos.” [201]*

*“(...) ocupar os alunos em prol do conhecimento.” [216]*

E101 referiu ainda que *“(...) o projecto é uma disposição legal. Pensamos no projecto como algo que temos de fazer porque nos mandam fazer. O objectivo é garantir que não há furos nos horários dos alunos. O projecto não foi pensado “à la long”, no entanto, pensamos que de ano para ano o projecto pode vir a ser modificado ou melhorado se forem detectadas situações que não funcionam bem tentaremos rectificá-las de modo a garantir a ocupação plena dos alunos.*

*Se no próximo ano alguém arranjar um modelo melhor do que este não temos problema nenhum em modificar tudo mas, a ideia é manter o que está e ir melhorando com o objectivo de garantir a ocupação plena dos alunos tal como nos é mandado fazer.”*

A diminuição do absentismo dos professores foi também um dos objectivos referenciados por alguns dos inquiridos bem como a diminuição dos conflitos entre alunos no espaço escolar. Alguns inquiridos referiram que a escola ficou mais calma com a implementação deste projecto, pois os alunos têm o seu horário escolar sem interrupções.

*“(...) evitar que os alunos ficassem no recreio a incomodar.” [210]*

*“(...) diminuir o absentismo dos professores.” [218]*

Ao nível do corpo docente verificou-se a existência de formas de comunicação menos eficazes e de formas de participação menos interventivas dado que vários professores revelaram desconhecimento acerca das metas, finalidades e objectivos do projecto OTL.

Relativamente às características da escola que estiveram presentes na concepção e organização do projecto de OTL, foram identificados quatro indicadores: espaços disponíveis/ausência de salas disponíveis para outro tipo de projecto OTL (7), escola com elevado número de alunos do terceiro ciclo/escola com ensino básico e secundário (6), disponibilidade dos professores/distribuição do serviço de cada docente (5), eficácia na produção de actividades destinadas à OTL (1). O desconhecimento das características da escola foi mencionado por três dos inquiridos.

Os espaços disponíveis e/ou a ausência de espaços na escola faz com que seja a sala de aula o único espaço disponível onde se pode fazer a OTL. O professor nomeado para a OTL, apenas poderá realizar com os alunos actividades, tais como a resolução de fichas de trabalho ou exercícios indicados pelo professor que falta, pois as salas não possuem outros recursos a não ser mesas e cadeiras, os alunos e o professor. Esta falta de espaços condiciona o projecto elaborado e não permite a criação de clubes de diferentes temáticas, porque necessitariam de salas que estão ocupadas com as aulas.

E203 mencionou que o projecto implementado está intimamente relacionado com o tipo de população que frequenta a escola “(...) *foi tido em conta, o facto desta escola ser cada vez mais uma escola básica pois tem um elevado número de alunos no ensino básico, por outro lado, também tem a ver com os hábitos de trabalho e estudo, havendo muitos alunos neste ciclo com dificuldades de trabalho e estudo e com alguma falta de acompanhamento no agregado familiar e se calhar, a escola preocupou-se em compensar essas lacunas não tanto com as actividades lúdicas mas em termos de aprendizagem.*”

No entender de E202, “(...) *inicialmente o Conselho Pedagógico considerava que as tarefas da OTL deveriam utilizar os diferentes núcleos e clubes que a escola detém. No entanto, chegou-se à conclusão que estes espaços não eram suficientes para responder a todos os alunos cujo número tem vindo a aumentar. Não era possível num determinado tempo/bloco em que faltam 3 ou 4 professores, ao mesmo tempo, conseguir recolher os alunos de forma mais lúdica e atractiva (...).*”

O serviço docente está dividido em duas componentes – lectiva e não lectiva (de estabelecimento e individual). A componente lectiva de cada docente é constituída pelo número de horas de aulas que este poderá leccionar. A componente não lectiva divide-se em duas partes – de estabelecimento e de trabalho individual. A componente não lectiva de estabelecimento está relacionada com o número de horas de redução da componente lectiva de cada professor e poderá ser utilizada: no gabinete de apoio ao aluno (GAA), coordenações de departamento e de área disciplinar, sala de estudo, projecto OTL, etc. A componente não lectiva de trabalho individual está associada ao número de horas que cada docente possui para executar tarefas, tais como preparação de aulas, fichas de trabalho e de avaliação, etc. O somatório destas duas componentes – lectiva e não lectiva de estabelecimento constitui o horário escolar de cada docente.

O projecto de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares dependerá do serviço atribuído a cada docente e estará intimamente relacionado com o número de horas não lectivas que cada professor poderá disponibilizar, sendo, por isso, uma característica importante da sua organização.

Segundo E201, “A única característica da escola tida em conta foi a disponibilidade dos professores. No fundo a OTL está a funcionar, no essencial, com o professor que vai ocupar o lugar de outro professor numa turma e na sala onde iria funcionar essa aula.”

No objectivo dois – Identificar os recursos utilizados na implementação do projecto do bloco III foram consideradas duas subcategorias: recursos humanos e materiais.

**Quadro 29** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco III*

<b>OBJECTIVO 2:</b> <i>Identificar os recursos utilizados na implementação do projecto</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Recursos para implementação do projecto		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Humanos</b>	Professores da escola	18
	Alunos	
	Auxiliares de acção educativa	
	Coordenador de OTL	
<b>Materiais</b>	Fichas de trabalho	14
	Salas de aula, fichas de trabalho, jogos, filmes, ...	
	Fotocópias, manuais	
	Materiais pedagógico-didácticos	
	Falta de espaços disponíveis e/ou recursos	4
	Dificuldade na criação de núcleos e/ou clubes temáticos	

A maioria dos inquiridos (18) evidenciou como recursos humanos os professores, os alunos, os auxiliares de acção educativa e o coordenador do projecto.

“(...) *professores da escola.*” [207]

“*A única característica da escola tida em conta foi a disponibilidade dos professores.*” [201]

“(...) *professores, alunos, auxiliares de acção educativa, coordenador de OTL.*” [208]

Foram assinalados como recursos materiais as fichas de trabalho, os jogos, os filmes, os manuais, os materiais pedagógico-didácticos, as fotocópias, as salas de aula, etc. Quatro inquiridos destacaram a ausência de espaços e/ou recursos que dificultam a criação de núcleos e/ou clubes temáticos.

E101 referiu que “(...) a escola não ter espaços disponíveis e o único disponível onde se pode fazer a OTL terá de ser a sala de aula e por isso, este projecto não poderia ser desenvolvido noutros espaços que não a sala de aula. Deste modo, não é possível criar clubes de diferentes temáticas porque necessitariam de salas que estão ocupadas com as aulas. Como o único espaço onde pode ser desenvolvido este projecto é a sala de aula e esta não possui outros recursos que não sejam mesas e cadeiras e alunos (...)”

E202 salientou também que “(...) a limitação evidenciada foi por isso a falta de recursos da escola que impede a criação de núcleos e/ou clubes temáticos.”

O objectivo três – Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas do bloco III foi dividido em três subcategorias: actividades/estratégias, inovações e avaliação das actividades.

**Quadro 30 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco III**

<b>OBJECTIVO 3: Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação, análise e avaliação das actividades realizadas</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Actividades / estratégias</b>	Fichas elaboradas pelo professor da turma ou área disciplinar Fichas dos cadernos de actividades Tarefas da disciplina do professor em falta Actividades de aprendizagem da disciplina	18
	Reposição da aula	1
	Aulas de substituição em que se continua a leccionar a matéria da disciplina	3
	Diferentes de acordo com os professores, com a importância que o professor atribui, com os anos de escolaridade	2
<b>Inovações</b>	Horário dos alunos totalmente ocupado	3
	Existência de um professor coordenador do projecto	3
	Todas as actividades de OTL	4
	Desconhecimento	5
	Nenhumas	7
<b>Avaliação das actividades de OTL</b>	São consideradas na avaliação dos alunos. Devem ser consideradas na avaliação. São consideradas na avaliação da participação do trabalho de aula. Instrumento de avaliação.	16
	É difícil avaliar os alunos por esse desempenho.	3
	Não são avaliadas.	3

Na subcategoria actividades/estratégias foram identificadas pela maioria dos inquiridos as fichas elaboradas pelo professor da turma ou área disciplinar, as fichas dos cadernos de actividades, as tarefas da disciplina do professor em falta, as actividades de aprendizagem da disciplina, bem como a reposição da aula e as aulas de substituição em que se continua a leccionar a matéria da disciplina.

*“(...) realização de fichas elaboradas pelo professor da turma ou área disciplinar.” [212]*

*“(...) fichas dos cadernos de actividades.” [208]*

*“(...) realização de outras tarefas da disciplina.” [214]*

*“(...) foi definido que, nas actividades de Ocupação de Tempos Lectivos, déssemos prioridade às actividades de aprendizagem da disciplina, focando-as na disciplina em falta.” [203]*

*“(...) aulas de substituição em que se continua a leccionar a matéria da disciplina.” [219]*

E101 salientou que *“(...) a aula deve ser substituída, no entanto, o que nós gostaríamos é que a aula de uma determinada disciplina fosse substituída por aula da mesma disciplina leccionada por outro professor mas, como isto nem sempre é possível então é preferível que vá um professor trabalhar essa disciplina com as fichas que o professor que falta recomenda que sejam realizadas. O ideal era só haver aulas de substituição porque uma actividade de ocupação de tempos lectivos não substitui uma aula de qualquer disciplina que se perdeu e os alunos ficaram efectivamente sem uma aula de matéria apesar de terem estado ocupados.”*

E201 referiu que as actividades realizadas no projecto OTL são *“(...) diferentes de acordo com os professores, com a importância que o professor atribui e com os anos de escolaridade.”*

Destacou ainda que *“Apesar de ter sido definido que os professores de cada disciplina deveriam efectuar um conjunto de actividades (fichas de trabalho, exercícios, etc.) que pudessem ser realizadas na OTL, verifica-se que existem muitos que não deixam ou então o número de actividades que foram preparadas não são suficientes para suprimir as faltas de alguns docentes.”*

E210 afirmou que no primeiro ano de implementação do projecto *“(...) cada professor desenvolvia o tipo de estratégia que queria.”* No entanto, actualmente, os professores de cada departamento deverão elaborar um conjunto de fichas de trabalho e/ou actividades para serem realizadas pelos alunos nos períodos em que falta o professor.

Relativamente à subcategoria inovações foram estabelecidos três indicadores – horário dos alunos totalmente ocupado (3), existência de um coordenador do projecto (3) e todas as actividades de OTL (4). Sete professores alegaram que o projecto não possui quaisquer inovações e cinco desconhecem-nas.

E201 destacou que *“Para além do facto que os alunos passaram a ter todas as horas do seu horário ocupadas, acho que não foram utilizados nenhuns aspectos inovadores, analisando a OTL numa perspectiva organizacional.*

*Acredito que possa haver professores que, individualmente e por sua própria iniciativa e qualidades, tenham sido capazes de introduzir na OTL aspectos positivos e estratégias inovadoras.”*

E203 salientou *“(…) a passagem do livre arbítrio que era dado aos docentes, no ano lectivo anterior, de utilizar de forma lúdica ou não o espaço de Ocupação de Tempos Lectivos para este ano em que há uma Ocupação de Tempos Lectivos focada essencialmente na aprendizagem da disciplina que se vai substituir”* como uma das inovações deste projecto. Para alguns dos inquiridos *“Inovador é tudo, pois não estávamos habituados a realizar actividades de OTL.”*

Quanto à avaliação das actividades realizadas na OTL, a maioria dos professores mencionou que estas devem ser consideradas na avaliação, pois assim o prevê o artigo 6º do regulamento do projecto – *“Todas as tarefas realizadas (...) serão corrigidas pelo próprio e serão obrigatoriamente contabilizadas para efeitos de avaliação, (...), excepto quando a falta for motivada por serviço oficial, situação em que a correcção será facultativa.”*

E101 enfatizou que as actividades realizadas *“São, nos termos dos critérios de avaliação em vigor na escola, uma vez que o trabalho realizado pelos alunos na sala de aula tem um peso na sua avaliação que varia de disciplina para disciplina ou de departamento para departamento. Como esse trabalho é realizado na sala de aula vai ser integrado na parcela correspondente ao trabalho realizado pelo aluno e é avaliado enquanto tal.”*

Outros afirmaram que estas são avaliadas na participação do trabalho de aula, uma vez que está consignado no regulamento da OTL e são também mais um instrumento de avaliação dos alunos.

*“(…) são consideradas na avaliação dos alunos.”* [210]

*“(…) devem ser consideradas na avaliação .”* [206]

*“(…) o regulamento da OTL prevê.” [216]*

*“(…) são consideradas na avaliação da participação do trabalho de aula.” [205]*

*“Deveriam ter sido, pois acho que é um dos pressupostos com que foi concebido este projecto, isto é, a avaliação é feita e é fundamental dar o “feedback” aos alunos dessa avaliação que foi recolhida na aula de OTL.” (….) é mais um instrumento de avaliação que têm e quantos mais instrumentos tiverem mais justa é a sua avaliação.” [203]*

No entanto, alguns dos inquiridos foram de opinião que as tarefas realizadas nesses períodos não são muito significativas e, por isso, não devem ser consideradas na avaliação.

*“Sinceramente acho que não por várias razões. A primeira razão porque a maior parte das actividades não tem nada a ver com a aprendizagem dos alunos; a segunda razão é que mesmo que tenham a ver com a aprendizagem dos alunos o controlo do professor da turma é muito fraco e a terceira razão é que não são suficientemente significativas e determinantes para se reflectirem na avaliação dos alunos. Em termos da organização do processo ensino-aprendizagem ou existe uma relação directa com os conteúdos que os professores estão a trabalhar e aí poderia ser considerado na avaliação ou não existindo articulação entre o professor da OTL e da respectiva disciplina é totalmente impossível. Apesar de os professores poderem corrigir as fichas realizadas na OTL é difícil avaliar os alunos por esse desempenho uma vez que o professor apenas poderá ficar com uma ideia se estes tiveram ou não dificuldades em executar a referida tarefa.” [201]*

E203 em consonância com E201 considerou que *“(…) as actividades realizadas pelos alunos na OTL deveriam ter importância para a avaliação na perspectiva do conhecimento e das dificuldades dos alunos e não na perspectiva da classificação final do aluno em cada período, pois não pode ser um elemento fundamental nessa avaliação uma vez que as actividades aí realizadas muitas vezes não têm qualquer ligação com as disciplinas.”*

No objectivo quatro – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação do bloco III foram consideradas cinco subcategorias: adesão/participação dos actores educativos, envolvimento, conflitos, causas dos conflitos e resolução de conflitos.

**Quadro 31 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo quatro do Bloco III**

<b>OBJECTIVO 4: Identificar os actores educativos e a sua forma de participação</b>			
<b>CATEGORIA: Identificação dos actores educativos e sua forma de participação</b>			
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>	
<b>Adesão / participação dos actores educativos</b>	Todos os actores acham que este projecto pode ser útil e importante.	3	
	Melhoria relativamente ao ano anterior.	2	
	A adesão à OTL foi baixíssima.	1	
	Reduzida	3	
	<b>Professores</b>	São obrigados. Têm de cumprir, não têm escolha. O grau de adesão é elevado contudo há que salientar que é imposto, não é voluntário. Não houve grande dificuldade de adesão.	11
	<b>Alunos</b>	Resistência muito grande (que ainda continua).	4
<b>Encarregados de Educação</b>	Concordam. Alunos ocupados e controlados.	1	
<b>Envolvimento</b>	<b>Professores Chefes de departamento, Coordenações de Directores de Turma e os Conselhos de Turma Agentes intervenientes da organização e as lideranças</b>	Definição clara das prioridades da OTL Definição de objectivos que uniformizaram o tipo de estratégia Aposta na organização da OTL	8
	<b>Alunos</b>	Valorização das actividades realizadas na OTL	5
	<b>Encarregados de Educação</b>	Salientar as vantagens da OTL Regulamento da OTL	4
	Nunca foram pensadas estratégias de envolvimento dos actores educativos. Não há estratégias de envolvimento.		6
	Desconhecimento.		2
<b>Conflitos</b>	Houve e há conflitos entre professores e alunos. Já houve conflitos.	19	
	Entre professores.	1	
	Desconhecimento de problemas disciplinares.	3	

(continua)

(continuação)

<b>OBJECTIVO 4: Identificar os actores educativos e a sua forma de participação</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação dos actores educativos e sua forma de participação</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Causas dos conflitos</b>	Situações de indisciplina Falta de coerência, coordenação e articulação do que deve ser feito na OTL. Intervenientes não encontram qualquer utilidade naquela actividade. Conflitos de interesses. As horas utilizadas na OTL são retiradas do tempo de trabalho individual dos professores. Falta de motivação dos agentes educativos.	9
	Alunos não reconhecerem autoridade ao professor de OTL Professor novo e desconhecido ao grupo turma.	6
	Ausência de material de trabalho (fichas de trabalho, exercícios, etc.)	3
	Agitação e irritação dos alunos.	5
	Desconhecimento.	1
<b>Resolução conflitos</b>	Procedimento disciplinar, os mais graves. Bom senso e uma boa conversa, os menos graves. Regras de resolução previstas no Regulamento Interno. Gabinete de Apoio ao Aluno.	16
	Negociação entre professor OTL e alunos.	8
	Não são resolvidos.	1
	Desconhecimento.	1

Relativamente à subcategoria adesão/participação dos actores educativos, cinquenta por cento dos professores inquiridos observou que tem vindo a melhorar embora ainda não se tenha conseguido motivar a maioria dos actores educativos. Apesar da fraca adesão, a maioria dos docentes considerou que o projecto pode ser útil e importante.

Os restantes cinquenta por cento referiram a baixa adesão ao projecto dos actores educativos, excepção feita aos encarregados de educação que vêm vantagens na aplicação desta medida.

A participação dos professores no projecto é elevada, no entanto, os entrevistados salientaram que essa adesão não é voluntária, mas imposta. E201 quando questionado sobre a adesão dos actores educativos afirmou que “(...) *alunos e professores, não têm encontrado um grau de satisfação mínimo relativamente a este projecto. Não se encontrando utilidade, adequação e oportunidade no que se está a fazer e não havendo um elemento/objectivo aglutinador de vontades torna-se difícil a adesão ao projecto por parte dos intervenientes mais directos.*”

E101 mencionou que *“Há uma grande melhoria relativamente ao ano anterior, não tendo sido possível motivar a generalidade dos actores educativos. No ano lectivo anterior não havia um esquema montado e por isso, os professores faziam um pouco o que queriam e com muito pouco proveito. Este ano é diferente, neste aspecto as coisas melhoraram.”*

Segundo os professores, a adesão dos alunos ao projecto foi reduzida, pois continuam pouco empenhados nas actividades propostas e tentam desestabilizar estas aulas. E203 corroborou esta informação dizendo que *“Os alunos apresentaram alguma rejeição inicial, pois estavam habituados a um OTL focado no aspecto lúdico e por isso tiveram maior dificuldade em aderir a esta nova modalidade focalizada na aprendizagem.”*

Os professores referiram que na perspectiva dos encarregados de educação o projecto de Ocupação de Tempos Lectivos tem muitas vantagens, pois estes preferem que os seus educandos estejam nas aulas sob a responsabilidade de um professor do que sem saber o que eles andam a fazer nos períodos em que não têm aulas. E202 afirmou que *“... há encarregados de educação que concordam porque preferem ter os alunos ali ocupados e controlados do que não saberem o que eles andam a fazer.”*

O envolvimento dos actores educativos no projecto é um factor que deve ser trabalhado ao nível da comunidade educativa. A maioria dos inquiridos considerou importante envolver os professores, os alunos e os encarregados de educação para que estes tomem consciência da importância do projecto. O envolvimento dos professores deverá passar pela realização de reuniões de departamento, de directores de turma e conselhos de turma onde seja possível reflectir no modo de funcionamento da OTL. Assim, E201 declarou que *“É preciso urgentemente envolver os professores e apostar na organização da OTL, por outro lado, é preciso caminhar no sentido de definir claramente as prioridades da OTL.”*

Os alunos deverão ser envolvidos no projecto através da valorização das actividades realizadas durante as aulas de OTL e da explicitação das vantagens do mesmo, por parte dos directores de turma. O professor titular da disciplina deverá dar o *feedback* do trabalho desenvolvido pelos alunos na OTL e fazendo-lhes sentir que as tarefas realizadas, durante esses períodos, são úteis e adequadas à consolidação das aprendizagens.

A valorização do projecto passa também por uma divulgação, via directores de turma, aos Encarregados de Educação acerca do regulamento e funcionamento do projecto OTL.

*“(…) é preciso intervir ao nível dos encarregados de educação e isso resulta da pressão que o director de turma faz, resulta também da pressão das lideranças e se isto não acontecer, estamos a implementar um processo que em vez de ser útil e mobilizador pode ter exactamente os efeitos contrários, não só em relação à OTL mas também às outras aulas.” [201]*

*“(…) DT tentam salientar as vantagens da OTL junto dos E. E.” [205]*

E101 afirmou ainda que *“O sucesso desta actividade depende do professor que vai para a sala de aula pois se este conseguir cativar os alunos e conseguir trabalhar bem com ele então a actividade será bem-sucedida.”*

Seis dos inquiridos consideraram que não foram utilizadas quaisquer estratégias para envolver os actores educativos, uma vez que o projecto foi imposto pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, terá de ser realizado em qualquer circunstância.

*“Nunca foram pensadas estratégias de envolvimento dos actores educativos, uma vez que este projecto tem que ser feito.” [101]*

*“Não há estratégias de envolvimento.” [215]*

Na subcategoria conflitos verificou-se que a maioria (19) dos intervenientes neste questionário mencionou que existem variados conflitos entre professores e entre professores e alunos. No entanto, afirmou ainda que os mesmos têm vindo a diminuir, uma vez que, quer alunos quer professores começam a habituar-se à ideia da ocupação do horário lectivo, nos períodos em que um professor se ausenta.

*“Parece-me que houve e que há conflitos e alguns deles até bastante graves.” [201]*

*“No ano lectivo anterior houve um problema disciplinar muito grave numa aula de OTL.” [216]*

*“Já houve conflitos. Este ano há um ou outro e os conflitos vão sendo resolvidos de acordo com a sua natureza.” [101]*

*“Eventualmente pode haver alguma questão disciplinar, mas também há nas outras aulas não me parece que seja mais grave.” [202]*

Actualmente, o número e o tipo de conflitos ocorridos durante o projecto OTL tem vindo a diminuir e E101 realçou *“Já houve conflitos. Este ano há um ou outro e os conflitos vão sendo resolvidos de acordo com a sua natureza.”* E202 considerou que *“Eventualmente pode*

*haver alguma questão disciplinar, mas também há nas outras aulas não me parece que seja mais grave.”*

As causas dos conflitos ocorridos durante a OTL foram identificadas como sendo situações de indisciplina, falta de coerência, coordenação e articulação do que deve ser feito na OTL, intervenientes (professores e alunos) não encontrarem qualquer utilidade naquelas actividades, conflitos de interesses, as horas utilizadas na OTL serem retiradas do tempo de trabalho individual dos professores (tempo não lectivo), a falta de motivação dos agentes educativos, a ausência de material de trabalho (fichas de trabalho, exercícios, etc.), os alunos não reconhecerem autoridade ao professor que vai efectuar a OTL, o aparecimento de um professor novo e desconhecido ao grupo turma e a agitação e irritação dos alunos face às actividades que têm de realizar.

Relativamente a este assunto E201 referiu que *“As razões da gravidade das situações de indisciplina na OTL são diferentes das encontradas em aulas de outras disciplinas e a maior causa dessa indisciplina na OTL relaciona-se com o facto de não haver uma coerência, coordenação e articulação do que deve ser feito e, por isso, os intervenientes, em muitos casos, não encontram qualquer utilidade naquela actividade havendo conflitos de interesses que potencializam as situações de indisciplina.”*

E205 por sua vez considerou que os *“(…) alunos não reconhecem ao professor de OTL a autoridade de um professor da turma.”* Já E203 realçou que *“(…) é um professor novo e desconhecido de um grupo turma que vai ser colocado perante esses alunos, mas isso não tem a ver com a modalidade actual, mas sim com o papel e com a forma de funcionamento das aulas de OTL.”*

Quando inquiridos sobre a forma de resolução dos conflitos E101 declarou que *“Se são conflitos disciplinares com alunos são resolvidos de acordo com as regras existentes, uma vez que a Ocupação de Tempos Lectivos é uma aula como outra qualquer e, se a falha é do professor é tratada da mesma maneira. Se alguma vez tiver que ser tratada de uma forma mais gravosa também o será.”* Esta afirmação foi corroborada por outros entrevistados, nomeadamente, E201 realçando que *“(…) na maior parte dos casos, são resolvidos como*

qualquer outro problema surgido numa aula, pois é o professor que tem de resolver porque tem a ver com a nossa cultura de escola.” e ainda por E204, E205 e E216 que destacaram:

“(…) Gabinete de Apoio ao Aluno.” [204]

“Com procedimento disciplinar, os mais graves. Com bom senso e uma boa conversa, os menos graves.” [205]

“(…) seguem as regras de resolução previstas no Regulamento Interno.” [216]

Do bloco IV – **Interpretação do projecto da OTL** fazem parte os seguintes objectivos: um – Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL, dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE e três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL reflectem o clima de escola.

O objectivo um – Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL deste bloco foi dividido em duas subcategorias: modelo organizativo e autonomia.

**Quadro 32** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco IV*

<b>OBJECTIVO 1: Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Identificação da lógica estrutural da OTL</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Modelo organizativo</b>	Projecto de ocupação integral dos tempos lectivos Prescrito pela legislação	14
	A legislação não prescreve modelo nenhum	5
	Desconhecimento	1
<b>Autonomia</b>	Autonomia total Total liberdade	10
	Autonomia é muito refreada ou limitada	3
	Não existe	4
	Desconhecimento	3

Segundo a maioria dos inquiridos (14), o modelo organizativo deste projecto é o que foi prescrito pela legislação e contempla a ocupação integral dos tempos lectivos, no entanto, cinco dos entrevistados afirmaram que a legislação não prescreve qualquer modelo.

E101 considerou que “A legislação apenas diz que tem de ser feito um projecto de ocupação integral dos tempos lectivos dos alunos mas não diz como.

*As várias possibilidades que são apresentadas na legislação, se bem me recordo, estão relacionadas com actividades de pesquisa, de leitura, etc. e nenhuma delas diz claramente que a solução pode ser a que foi adoptada pela escola.”*

E202 afirmou que *“A legislação não prescreve modelo nenhum e na minha opinião correctamente pois não deve prescrever.”*

O **despacho nº17387/2005** de 12 de Agosto, estabelece que deve ser elaborado 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.

Para o desenvolvimento do projecto é proposto que devam 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 e h) Actividades oficiais, musicais e teatrais.

Foi ainda considerado por E201 que *“(…) o nosso modelo aproxima-se bastante de um modelo referenciado como boa prática, pelo Ministério da Educação.”*

Na subcategoria autonomia, parte dos inquiridos (10) declarou que houve total liberdade na sua implementação enquanto três consideraram-na muito refreada e limitada e, por último, quatro dos entrevistados afirmaram que o projecto não tem qualquer autonomia.

E101 mencionou que *“A escola teve autonomia total, exceptuando o facto de que é obrigatório apresentar um projecto de ocupação plena dos tempos lectivos. De resto o Conselho Executivo teve total liberdade para o desenvolver da maneira que achasse melhor.”*

Para E201 *“Foi tida em consideração a autonomia da escola (...) mas nós temos as tais limitações de infra-estruturas que falava há bocado e por isso não conseguimos dar a volta a essa questão, se pudéssemos era muito mais vantajoso e agradável essa tarefa para os professores e alunos. Com esta limitação, acabámos por ter que ficar com as turmas fechadas nas salas de aula.”*

No **Decreto-Lei nº 75/2008** de 22 de Abril, que revoga o **Decreto-Lei nº 115-A/98** de 4 de Maio, pode ler-se no capítulo I, artigo 4º ponto 1. que *“(…) a autonomia, a administração e a*

gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de: a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados, em particular; (...) c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional; (...) e no ponto 2. “No respeito pelos princípios e objectivos enunciados (...) admite-se a diversidade de soluções organizativas a adoptar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica.”

Para o objectivo dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE do bloco IV apenas foi definida uma subcategoria designada por articulação.

**Quadro 33** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco IV*

<b>OBJECTIVO 2:</b> <i>Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Relação entre o projecto OTL e o PEE		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Articulação</b>	Sim. PEE interligado ao projecto de OTL.	11
	Não existe muita articulação. Não existe relação entre estes dois projectos.	5
	Desconhecimento	5

Nesta subcategoria, onze inquiridos revelaram que o projecto educativo de escola está interligado ao projecto OTL enquanto cinco dos respondentes afirmaram que não existe relação entre os dois projectos nem qualquer tipo de articulação.

As frases mais significativas a favor da articulação existente entre o PEE e a OTL podem ser resumidas

*“(...) no PEE constam diversas finalidades e objectivos gerais que entroncam directamente na questão da OTL até porque dizem respeito à melhoria da qualidade do ensino, ao sucesso educativo e à ocupação integral dos alunos.*

*Se no final do ano lectivo um aluno tiver perdido, em média, 15 a 20 % das aulas pode considerar-se que houve um falhanço ao nível da qualidade do serviço público de Educação.” [101]*

*“Ambos contribuem para definir metas que levem ao sucesso dos alunos (...)” [206]*

*Se a OTL funcionar de forma adequada pode contribuir para que os objectivos do PEE sejam cumpridos.” [219]*

*“O nosso PEE está a precisar de ser revisto, mas de alguma forma acho que estão interligados pois não há nada que esteja a colidir ou que impeça que o projecto de OTL seja cumprido.” [202]*

Apesar de a escola possuir documentos designados por projecto educativo e projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares, cinco entrevistados consideraram que não existe articulação entre eles. Segundo estes, o projecto de OTL/OTE não foi elaborado na perspectiva estratégica do PEE uma vez que a orientação global do projecto foi definida com a publicação do **Despacho nº 17387/2005** e os elementos do Conselho Executivo limitaram-se a fazer cumprir essa legislação.

Em oposição, E201 admitiu que *“(…) não existe relação entre estes dois projectos. A sensação que tenho é que o PEE não é visto pela Comunidade como o elemento estruturante das acções e das decisões da escola, ou seja, o PEE não é um projecto mas apenas um documento. Não foi dada nenhuma intenção clara e objectiva de acordo com as orientações educativas constantes no PEE que permitissem que a realização da OTL tivesse alguma relação com o Projecto Educativo.”*

Cinco dos entrevistados (24%) revelaram desconhecimento sobre a questão em análise, o que poderá indiciar despreocupação dos intervenientes no modo de organização e do funcionamento da escola, por outro lado, poderá apontar deficiente comunicação e pouca divulgação dos instrumentos de funcionamento da mesma.

O objectivo três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL reflectem o clima de escola do bloco IV foi dividido em dez subcategorias: convergência e divergência de perspectivas e objectivos, cooperação, motivação, satisfação no trabalho, clima propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL, relação do clima nas actividades de OTL com o clima da escola, diferenças entre clima da OTL e da escola e elementos chave na OTL.

**Quadro 34 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco IV**

<b>OBJECTIVO 3: Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL reflectem o clima de escola</b>			
<b>CATEGORIA: Identificação e relação do clima existente nas actividades de OTL com o clima de escola</b>			
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>		<b>UE</b>
<b>Convergência de perspectivas e objectivos</b>	<b>Professores</b>	Convergem (no sentido de que deve ser realizada OTL) Convergente na sua utilidade (actualmente) a convergência é maior Deve existir OTL (Todos os actores acham que ...)	7
	<b>Pais/Encarregados de Educação</b>	Convergência por parte da maioria	11
	<b>Alunos</b>	Convergente – são opositores às aulas de OTL Convergência (no sentido em que não querem ter OTL)	4
<b>Divergência de perspectivas e objectivos</b>	<b>Professores</b>	Existem divergências Alguma divergência de perspectivas	13
	<b>Alunos</b>	Não há convergência Não existe grande convergência	11
	<b>Pais/Encarregados de Educação</b>	Divergência de opinião	4
		Desconhecimento da opinião dos pais e/ou Encarregados de Educação	5
<b>Cooperação</b>	<b>Professor - professor</b>	Bastante (em algumas áreas disciplinares) Boa	6
		Poderia ser maior	3
		Pouca disponibilidade Pouca (em algumas áreas disciplinares) Insatisfatória	5
	<b>Aluno-aluno</b>	Camaradagem Entreajuda Grande (nem que seja pela divergência face à opinião oficial)	13
		<b>Professor-aluno</b>	Bom (não existem grandes conflitos) Boa relação
	Pouca cooperação Insatisfatória		5
	<b>Encarregados de Educação</b>	Depende	6
<b>Motivação</b>	Boa Razoável Satisfatório		10
	Deve ser melhorada		1
	Desmotivação Falta de motivação		6

(Continua)

(Continuação)

<b>OBJECTIVO 3:</b> <i>Identificar em que medida o clima existente nas actividades da OTL reflectem o clima de escola</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Identificação e relação do clima existente nas actividades de OTL com o clima de escola		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Satisfação no trabalho</b>	Razoável Bom	10
	Depende Já foi melhor	5
	Tem de ser melhorado	1
	Insatisfação Não estão satisfeitas	7
<b>Clima propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL</b>	Sim Sim, mas com alguma resistência	9
	Não Não, tendo em conta a insatisfação geral Pouco agradável	9
	Imposição (conseguem-se todas as mudanças)	1
	<b>Relação do clima nas actividades de OTL com o clima da escola</b>	Idêntico
Varia e depende sobretudo do professor da OTL		1
É ligeiramente diferente, mas não consegue ser muito diferente		1
Diferente Por vezes, pior		14
<b>Diferenças entre clima da OTL e da escola</b>	Menor rigor no desempenho das tarefas e na postura dos alunos relativamente ao professor Potencializa as questões de indisciplina Clima de menos à vontade e mais desconfiança Mais hostil Menor motivação durante as actividades da OTL Alunos não estão empenhados Professores mostram-se contrariados Alunos mostram-se contrariados Mais conflituoso Maior tensão, maior desrespeito dos professores e maior desmotivação dos alunos	15
<b>Elementos chave na OTL</b>	Conselho de Directores de Turma Conselho de Turma Professor ausente, alunos, professores de OTL e D.T. Conselho Executivo Conselho Pedagógico e professores Professores, alunos, pais/encarregados de educação (E. E.) e D.T.	13
	Desconhecimento	1

Na subcategoria convergência de perspectivas e objectivos, relativamente ao projecto OTL, os professores referiram que há convergência de opiniões no sentido em que a OTL deve

realizar-se e que é pertinente. Pais/encarregados de educação e professores concordam com a realização deste projecto, no entanto, os alunos também convergem, mas com opinião contrária, pois estes são opositores às actividades de OTL.

Segundo alguns dos entrevistados

*“... no geral, e quanto à existência de aulas de OTL, quase toda a gente é convergente na sua utilidade.” [203]*

*“Os professores convergem no sentido de que deve ser realizada OTL, isto é, com o princípio todos estaremos de acordo.” [201]*

*“Para os professores a implementação desta medida deu origem a uma sobrecarga de trabalho pois têm que trabalhar mais horas na escola e mesmo que intimamente concordem, acabam por sentir na pele este problema do absentismo.” [101]*

E101 referiu que *“Os Encarregados de Educação são aqueles que mais directamente têm interesse em que haja actividades de ocupação dos tempos lectivos alguns pelas boas razões que querem que os filhos tenham as aprendizagens garantidas e esses até se preocupam com o facto da ocupação dos tempos lectivos não substituir a aula que foi perdida e outros apenas se preocupam com o facto de nesses tempos os alunos permanecerem na escola à guarda dos professores e não andarem na rua. Não é por acaso que as confederações das Associações de Pais defendem e aplaudem esta medida.”*

Muitos dos inquiridos mencionaram que existem divergências de perspectivas e de objectivos entre os diferentes actores educativos sobre se deve ou não haver OTL, o que se deve fazer em relação à OTL e que actividades devem ser realizadas.

E101 evidenciou esta questão afirmando que *“Existem divergências que são fruto daquilo que é o eterno problema da educação. Os actores educativos defendem os seus interesses e naturalmente surgem os conflitos de interesses.”*

E202 destacou que *“Há com certeza muitas divergências, mas isso é vantajoso. Significa que há ideias diferentes e numa Comunidade Educativa com diferentes formações é natural que umas pessoas pensem de uma maneira e outras de outra e isso leva à divergência necessariamente.”*

Quanto à subcategoria cooperação, a maioria dos entrevistados mencionou que existe grande cooperação entre alunos e entre professores nomeadamente de algumas áreas disciplinares. No entanto, cinco inquiridos referiram que a cooperação entre professores é insatisfatória.

E101 afirmou acerca deste tema que “(...) a boa relação que mantemos com os colegas e a forma como tentamos explicar e justificar esta medida estão relacionadas com o modo como este projecto está a funcionar.” E203 assinalou que “A cooperação entre professores poderia ser maior; existe alguma e na escola existe um bom clima de união em alguns grupos de trabalho, mas acho que a escola ideal deveria ser aquela em que todos nós trabalhássemos mais em conjunto.”

Segundo E201 “(...) se entendermos a cooperação como algo formalizado e organizado, penso que existe pouca cooperação.”

No que concerne à cooperação aluno-aluno E203 referiu que “A cooperação entre aluno-aluno é grande, principalmente quando temos turmas unidas em termos de objectivos, nem que seja pela divergência face à opinião oficial.” Para corroborar esta afirmação E214 realçou que “Existe camaradagem, entreajuda e alguns conflitos.”

Relativamente à cooperação entre professor-aluno as opiniões dividiram-se entre a pouca cooperação e a boa relação. E218 considerou que “Existe uma boa relação professor-aluno. Nunca tivemos problemas de comportamento muito graves.” enquanto E210 referiu que “É bom, não existem grandes conflitos e os que existem têm sido resolvidos da melhor forma.”

Quanto aos pais/encarregados de educação E203 afirmou que “(...) não é tão prática, ou seja há grupos de pais que funcionam muito bem e que estão muito ligados à escola; há outros pais que passam um pouco ao lado dos objectivos da escola e aí a união não é tão visível.”

No que respeita à motivação, dez entrevistados consideraram-na boa ou razoável, um que deve melhorar e seis referiram que há falta de motivação e/ou desmotivação. E208 afirmou que é “Satisfatório. A motivação não se pode confundir com a aceitação passiva dos diferentes modelos (...)” no entanto, E218 referiu que “Já existiu melhor clima e com ele mais motivação para participar em actividades.”

Para E201 “Com a implementação do projecto OTL a escola desmobilizou-se um pouco, pois deveria ter havido algum enquadramento e mobilização das pessoas, o que não aconteceu.”

Segundo E219 “*A falta de motivação que por vezes se faz sentir não tem a ver com o clima da escola mas com o clima de mudanças que se fazem sentir devido ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e à avaliação dos professores.*”

Na subcategoria satisfação no trabalho as opiniões dividiram-se entre as satisfeitas e as insatisfeitas, tal como na subcategoria motivação. Seis dos inquiridos consideraram que a satisfação já foi melhor e/ou deve melhorar.

E101 abordou este assunto referindo que “*(...) em todo o lado haverá professores, pais e alunos muito satisfeitos. Por outro lado, existirão outros muito insatisfeitos e a maioria medianamente satisfeitos. De qualquer forma, este grau de satisfação dependerá das situações vividas em cada caso. (...) sabemos como é evidente que existem pessoas que não concordam e por isso não estão satisfeitas.*”

Segundo E202 “*Relativamente à satisfação no trabalho penso que já foi melhor pois estas mudanças ao nível do estatuto da carreira docente trouxeram dúvidas ao corpo docente criando uma certa instabilidade.*”

E201 apoiou estas afirmações ao declarar que “*O grau de satisfação em relação à OTL é inferior ao grau de satisfação global. Já existiu melhor clima e com ele mais satisfação para participar em actividades.*”

Quando questionados se o clima é propício às mudanças requeridas pela implementação da OTL, as opiniões dos inquiridos dividiram-se, nove consideraram que sim e nove disseram que não. Um dos inquiridos referiu que por imposição conseguem-se todas as mudanças.

As frases mais significativas relacionadas com esta subcategoria referiram

*“Eu acho que sim. Acho que o clima e a boa relação que mantemos com os colegas e a forma como tentamos explicar e justificar esta medida estão relacionadas com o modo como este projecto está a funcionar.”* [101]

*“Eu penso que sim, pois se o clima fosse de maior rivalidade e de maior conflituosidade a passagem de um modelo para outro teria sido muito mais complicada.”* [203]

*“Não, tendo em conta a insatisfação geral.”* [212]

*“A resistência da comunidade educativa a este projecto, criou um clima que não foi o mais agradável à implementação do OTL e este ainda veio prejudicar mais esse clima.”* [202]

No que concerne à relação do clima nas actividades de OTL com o clima da escola catorze dos inquiridos admitiram que é pior, enquanto cinco afirmaram que é idêntico. Apenas dois

dos entrevistados referiram que varia e depende sobretudo do professor que realiza a OTL e da turma.

E101 relatou as seguintes situações: *“Imaginemos uma turma que ao longo de um dia já vai no terceiro ou quarto tempo de OTL, o clima já não será o mais propício para a realização destas actividades. (...)”* ou se *“é uma disciplina cujo professor está a faltar há mais de quinze dias e não tem sido possível substituí-lo é evidente que a partir da segunda ou terceira substituição já não haja clima para a realização destas actividades. Imaginemos que o professor faltou e os alunos não têm fichas de trabalho, vão surgir dificuldades.”*

E202 salientou que *“(...) o clima não é dos melhores pois os alunos ficam muito mais agitados e irritados por serem obrigados a ter aquelas aulas. Mas também acho que já foi pior, já houve mais queixas quer de professores quer de alunos do que há agora (...)”*

E101 reforçou a sua ideia afirmando que o clima *“Varia e depende sobretudo do professor que está a realizar essa substituição. Se a falta for a excepção e não for a regra, se os alunos tiverem trabalho para fazer e forem estimulados pelo professor da OTL então tudo funciona bem e o clima da OTL não é muito diferente do clima de uma aula com o professor titular da disciplina e às vezes poderá ser melhor.”*

E216 concluiu dizendo que *“As actividades de OTL não são encaradas da mesma maneira, como se fosse uma aula com o professor da turma.”*

Vários factores, tais como: menor rigor no desempenho das tarefas e na postura dos alunos relativamente ao professor, clima de menos à vontade e mais desconfiança, maior hostilidade, menor motivação durante as actividades da OTL, alunos pouco empenhados nas tarefas a realizar, professores e alunos contrariados, aumento dos conflitos, maior tensão, maior desrespeito pelos professores e maior desmotivação dos alunos, foram apontados como causadores das diferenças entre o clima da OTL e da escola.

Para E201 *“Não havendo um factor X que justifique a presença dos alunos naquela actividade, obviamente que há sempre um conjunto de factores que se potencializa nas questões de indisciplina (...)”*

E203 referiu que *“Esta diferença tem a ver com o facto de ser introduzido um elemento estranho num grupo turma, havendo por isso um clima de menos à vontade e mais*

*desconfiança; no entanto, ao longo deste ano, notou-se um clima de crescente confiança do grupo turma que está a funcionar em OTL.”*

E205 e E219 corroboraram estas afirmações dizendo que “...os professores mostram-se contrariados por irem para uma turma que não é sua e os alunos mostram-se contrariados por terem de fazer actividades com um professor que não é seu e manifestam abertamente o seu aborrecimento.”

Relativamente aos elementos considerados importantes na implementação da OTL, todos os entrevistados concordaram que são: o conselho executivo, o conselho pedagógico, o conselho de directores de turma, os conselhos de turma, o professor ausente, os alunos, os professores de OTL, os directores de turma e indirectamente os pais/encarregados de educação. Estes últimos são importantes porque poderão sensibilizar os seus educandos para a importância destas actividades no seu desenvolvimento curricular.

De acordo com as respostas referidas, são os professores, nos diferentes órgãos em que participam e os alunos, os elementos com maior protagonismo na implementação e execução do projecto OTL e da sua actuação dependerá o sucesso deste projecto.

A maioria dos professores entrevistados, ao fazer um balanço da implementação do projecto OTL/OTE, considerou que, no final do ano lectivo, os órgãos de gestão da escola farão uma avaliação do mesmo e rectificarão os aspectos mais negativos, com o intuito de tornar as suas linhas orientadoras mais próximas do Projecto Educativo de Escola.

E101 ao fazer uma avaliação/reflexão sobre o funcionamento do projecto de OTL considerou que “... a ideia é melhorar no próximo ano lectivo. O Conselho Pedagógico fará a sua avaliação no final do ano lectivo e, se assim o entender, deverá propor melhorias a efectuar ao modelo vigente.”

E201 realçou na sua avaliação que “O que sinto é que a escola não reflecte nos momentos oportunos e com a frequência devida, sobre a importância da OTL. Os órgãos directivos adoptam a postura seguinte: “Desde que não haja muitos problemas na organização e implementação do projecto e as coisas vão andando, está tudo bem. O que há então para reflectir?”

E203 afirmou que “(...) eu penso que poderia ser utilizado de forma diferente, isto é, não estarem todos os alunos focalizados para a tarefa da mesma disciplina, mas cada um poder gerir dentro do mesmo tipo de aprendizagens quais as disciplinas que necessitaria de estudar e haver capacidade de haver um “dossier” de estudo onde pudessem seleccionar fichas de trabalho consoante o seu grau de dificuldade, desnivelando e diferenciando o trabalho dentro da sala de aula, o que seria um pouco mais complicado em termos práticos de conseguir.”

O bloco V – **Percepção dos actores educativos sobre a OTL** desta entrevista contempla três objectivos: um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos, dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos e três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL.

O objectivo um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos do bloco V foi subdividido em cinco subcategorias: vantagens da OTL, desvantagens da OTL, melhoria da aprendizagem, benefícios da aprendizagem e medidas para beneficiar a aprendizagem.

**Quadro 35** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo um do Bloco V*

<b>OBJECTIVO 1:</b> <i>Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Vantagens da OTL</b>	Melhor organização, melhor gestão e melhoria para os alunos Enriquecimento pessoal e curricular Tempo ocupado na prática/aplicação de conhecimentos adquiridos Reforço das aprendizagens/minimização das dificuldades Espaço para consolidação das aprendizagens Coordenação do trabalho do professor e dos alunos Compreensão/entendimento do sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos Alunos não são deixados ao seu livre arbítrio e são acompanhados por um adulto	16

(Continua)

(Continuação)

<b>OBJECTIVO 1:</b> <i>Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Desvantagens da OTL</b>	Aula efectiva que se perde A OTL não ser efectuada por um professor da mesma disciplina da do professor ausente Obrigação/imposição sem estratégias de motivação Uniformidade absoluta sem consideração da especificidade de cada ano lectivo e/ou turmas Os alunos estão ocupados a fazer fichas que, por vezes, estão completamente desintegradas da sequência dos conteúdos de ensino-aprendizagem Pouco empenho dos alunos nas tarefas a realizar Mais trabalho para os professores	7
<b>Melhoria da aprendizagem</b>	Devia	6
	Sim	11
	Acho que não	4
<b>Benefícios da aprendizagem</b>	Não sei	4
	Reforço das aprendizagens Apresentação de situações problema que motivem os alunos na exploração dos conteúdos/desenvolvimento de competências Aprendizagem dos alunos beneficiada Ocupação das aulas “perdidas”	3
<b>Medidas para beneficiar a aprendizagem</b>	Professor ausente substituído por outro professor do mesmo grupo disciplinar OTL for a aula que o professor titular da turma não realizou Aulas de OTL com dois professores para que o apoio dado aos alunos fosse rentabilizado Substituição fosse feita por professores da mesma área do professor titular da turma Actividade de substituição seja uma aula da disciplina do professor que vai realizar essa actividade de modo a recuperar assuntos que os alunos tenham dificuldades Existência de uma equipa de OTL que fizesse uma coordenação mais efectiva das actividades que poderiam ser realizadas neste projecto Actividades formativas de modo a desenvolver nos alunos atitudes positivas perante a escola Envolver professores e alunos positivamente através de actividades de clubes e núcleos temáticos	14

Para dezasseis dos inquiridos as vantagens da OTL relacionaram-se com a melhor organização e gestão da escola, enriquecimento pessoal e curricular, tempo ocupado na aplicação de conhecimentos adquiridos, reforço das aprendizagens e/ou minimização das dificuldades, espaço para consolidação das aprendizagens, coordenação do trabalho do

professor e dos alunos, sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos e acompanhamento dos mesmos por um adulto nos períodos em que não têm aulas.

E101 lembrou que *“Considerando o que havia anteriormente, há vantagens para os alunos claramente, pois eles trabalham assuntos da disciplina em falta em vez de estarem no intervalo a brincar.”*

E202 afirmou que esta medida trará vantagens *“Se as actividades desenvolvidas na OTL forem devidamente valorizadas pelos professores os alunos ganharão com a implementação desta medida.”* e E208 refere que as grandes vantagens deste projecto são o *“Reforço das aprendizagens e a minimização das dificuldades dos alunos.”*

E201 explicitou que esta situação não traz vantagens *“(…) a não ser pelo facto de que os alunos naquele momento não são deixados ao seu livre arbítrio e são acompanhados por um adulto.”*

Factores, tais como: a OTL não ser efectuada por um professor da mesma disciplina da do professor ausente, aula efectiva que se perde, obrigação/imposição de actividades sem estratégias de motivação, uniformidade absoluta sem consideração da especificidade de cada ano lectivo e/ou turmas, alunos ocupados a fazer fichas que, por vezes, estão completamente desintegradas da sequência dos conteúdos de ensino-aprendizagem, pouco empenhamento dos alunos nas tarefas a realizar e mais trabalho para os professores foram referenciados como desvantagens do projecto de OTL por sete entrevistados.

E101 enfatizou esta problemática referindo que *“Eu acho que em termos absolutos não trazem vantagens, pois é sempre uma aula efectiva que se perde e por isso os alunos ficam sempre a perder.”*

Segundo E208 *“Se for banalizada a sua importância. Se se verificarem momentos de conflito e se não forem consideradas situações inerentes à avaliação/percurso dos alunos.”*

Conforme relatou E205 *“Os alunos estão ocupados a fazer fichas que, por vezes, estão completamente desintegradas da sequência dos conteúdos de ensino-aprendizagem; fazem-nas sem grande empenho; os docentes gastam tempo a corrigi-las (...)”*

Quanto à melhoria da aprendizagem seis dos inquiridos referiram que sim enquanto onze declararam que não e quatro dos entrevistados não soube responder a esta questão.

E101 considerou que *“A aprendizagem dos alunos acaba por beneficiar do facto de haver uma ocupação das aulas perdidas. No nosso entender só a substituição integral da aula por outro professor da mesma disciplina é que poderia aproximar os alunos da situação ideal (...)”*

E208 mencionou que um dos benefícios desta medida é o *“Reforço das aprendizagens.”* Sugeriu também como medida benéfica a (...) *apresentação de situações problemas que motivem os alunos na exploração dos conteúdos e/ou desenvolvimento de competências.”*

Relativamente às medidas que podem beneficiar a aprendizagem E201 e E205 referiram *“1º - Se a OTL fosse fundamentalmente a aula que o professor titular da turma não realizou; 2º - se fosse possível que nestas aulas pudessem estar dois professores para que o apoio dado aos alunos fosse rentabilizado; 3º- se a substituição fosse feita por professores da mesma área do professor titular da turma (sabendo que no secundário é muito difícil colocar em prática esta hipótese pois existem áreas disciplinares que não têm professores suficientes); 4º - que a actividade de substituição seja uma aula da disciplina do professor que vai realizar essa actividade de modo a recuperar assuntos que os alunos tenham dificuldades. Se houver uma equipa de OTL e não um grupo de OTL poderia haver uma coordenação mais efectiva das actividades que poderiam ser realizadas neste projecto.”*

E101 considerou *“(...) que poderão existir dois caminhos para beneficiar a aprendizagem dos alunos: primeiro, acabar com as faltas e não o conseguindo é tentar garantir que o professor que falta é substituído por outro da mesma área disciplinar.”*

Na perspectiva de E209 e E213 *“Quando o professor ausente for substituído por outro professor do mesmo grupo disciplinar e leccione os conteúdos que estavam previstos para essa aula (...).*

Para E202 *“(...) a melhor forma de envolver professores e alunos positivamente seria através de actividades de clubes e núcleos temáticos.”*

No objectivo dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos do bloco V apenas foi constituída a subcategoria atitudes perante a OTL.

**Quadro 36** – *Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo dois do Bloco V*

<b>OBJECTIVO 2:</b> <i>Identificar o grau de satisfação dos actores educativos</i>		
<b>CATEGORIA:</b> Identificação do grau de satisfação dos actores educativos		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Atitudes perante a OTL</b>	De variadíssimas formas, uns aceitaram relativamente bem Actualmente está a ser melhor aceite Os pais/E. E. aceitaram bem	3
	Não aceitaram de forma pacífica Actores educativos não aceitaram muito bem esta medida Mal. Inicialmente nem todos aceitaram bem Os professores e os alunos não aceitaram com “bons olhos” Com muita relutância e alguma hostilidade De forma polémica, pois obrigou a alterações radicais dos hábitos instituídos	17
	Desconhecimento	2

Nesta subcategoria, dezassete inquiridos afirmaram que o projecto OTL foi aceite com muita relutância, alguma hostilidade e de forma polémica pelos alunos e professores, pois iria obrigar a grandes alterações nos hábitos e/ou formas de trabalho instituídos.

Três entrevistados consideraram que inicialmente nem todos os actores educativos aceitaram bem o projecto, mas, actualmente, este tem tido melhor aceitação devido a uma definição mais clara e objectiva do trabalho a desenvolver.

Pelas respostas dos entrevistados verifica-se que o grau de satisfação dos actores educativos face ao projecto OTL é inferior ao grau de satisfação global que é classificado de bom e/ou razoável.

O objectivo três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL do bloco V foi dividido em seis subcategorias: aspectos positivos e negativos, adequação das actividades realizadas, transformações a executar no projecto, actividades que gostaria de desenvolver e clima de escola após a implementação da OTL.

**Quadro 37 – Categorias, Subcategorias e Indicadores do Objectivo três do Bloco V**

<b>OBJECTIVO 3: Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Aspectos positivos</b>	Ocupação integral dos alunos no seu horário escolar Criação de um modelo em que o aluno está a trabalhar a matéria e a disciplina do professor que faltou Modelo que responsabiliza directamente o professor que faltou e não sobrecarrega o professor que vai fazer essa substituição Escola mais calma Diminuição dos problemas ocorridos no exterior à sala de aula Clima de escola mais pacífico Ocupação dos alunos em actividades para o seu próprio enriquecimento Optimização do espaço/tempo escolar Ocupação dos alunos em actividades que desenvolvam o trabalho e a autonomia	17
<b>Aspectos negativos</b>	OTL não substitui a aula que foi perdida Aumento da conflitualidade que não existia Aumento de conflitos induzido pela realização da OTL OTL ainda não estar organizada de forma a utilizar aquele tempo como uma oportunidade de aprendizagem Modelo de OTL é muito centrado na responsabilidade individual de cada professor Ausência e/ou reduzido número de actividades de OTL Excesso de fichas de trabalho Turmas com muitas actividades de OTL Penalização dos professores que cumprem Problemas disciplinares que vão surgindo Alunos do secundário, por vezes, ficam retidos em actividades de OTL	15
<b>Adequação das actividades realizadas</b>	Modelo preconizado aproxima-se da situação ideal Actividades de OTL na área disciplinar São as possíveis São as actividades possíveis Desde que bem implementadas	8
	Não são nem deixam de ser, pois não são preconizadas nenhuma medidas para além da realização de fichas de trabalho	2
	Não Não, pois os questionários e as fichas podem estar já muito desactualizados quando são utilizados Não são as actividades mais adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas Não são desenvolvidas actividades que estimulem a criatividade, a sociabilidade e o conhecimento próprio	4
	Não sei	2

(Continua)

(Continuação)

<b>OBJECTIVO 3: Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>CATEGORIA: Expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UE</b>
<b>Transformações a executar no projecto</b>	OTL deveria basear-se fundamentalmente na substituição efectiva do professor por outro da mesma disciplina Existência de uma coordenação de OTL A OTL não seja realizada apenas por um professor A OTL tivesse um coordenador que fosse a face do projecto e tivesse a responsabilidade na mobilização, na organização e na liderança do projecto Criação de pequenas equipas que fossem resolvendo problemas e apresentando propostas para a OTL Transformar a OTL em clubes e núcleos temáticos em que os alunos se dividiriam por áreas do seu interesse Existência de um <i>dossier</i> de fichas de trabalho ou “portfolio” para que os alunos possam ir buscar as fichas das disciplinas que entenderem e com o grau de dificuldade que entenderem	17
	Não sei	1
	Sem sugestões	2
<b>Actividades que gostaria de desenvolver</b>	Só haver aulas de substituição Fazer a substituição da minha disciplina Substituir a aula do professor que está a faltar Gerir com os alunos as suas dificuldades e ajudá-los a escolher as melhores tarefas a realizar para vencer as suas dificuldades de aprendizagem Criação de uma biblioteca de turma Levar os alunos a espaços onde fosse possível desenvolver actividades que envolvessem o conhecimento de forma lúdica Trabalho de projecto (secundário) Criação de clubes (participação voluntária dos alunos) Trabalhos teórico-práticos e jogos didácticos que permitam desenvolver capacidades essenciais nos alunos Realização de fichas de OTL, desde que a substituição fosse feita por um professor da mesma área disciplinar, que assim, poderia, efectivamente, ajudar os alunos Actividades de índole criativo-reflexiva viradas para o desenvolvimento integral do aluno, podendo incluir actividades ao ar livre	17
	Sem sugestões	3
<b>Clima de escola após a implementação da OTL</b>	O clima fora das salas de aula é mais ordeiro e calmo Melhorou bastante Bom Mais pacífico O clima foi ficando mais calmo e pacífico	8
	Semelhante ao que existia anteriormente à sua implementação Sem alteração	3
	O clima da escola piorou um pouco após a implementação do projecto OTL Pior do que havia anteriormente Pouco acolhedor	5
	A desmotivação geral dos professores aumentou Clima de cooperação e trabalho mas simultaneamente de insatisfação	2
	Clima de conformação	2

Os aspectos mencionados como positivos deste projecto foram: a ocupação integral dos alunos no seu horário escolar, a criação de um modelo em que o aluno está a trabalhar a matéria e a disciplina do professor que faltou, o modelo que responsabiliza directamente o professor que faltou e não sobrecarrega o professor que vai fazer essa substituição, a escola mais calma, a diminuição dos problemas ocorridos no exterior à sala de aula, o clima de escola mais pacífico, a ocupação dos alunos em actividades para o seu próprio enriquecimento, a optimização do espaço/tempo escolar e a ocupação dos alunos em actividades que desenvolvam o trabalho e a autonomia.

Para E101 *“Os aspectos positivos serão a ocupação integral dos alunos no seu horário escolar, pois durante o seu horário os alunos estão a ter aulas na companhia de um professor e o segundo aspecto foi a criação de um modelo em que o aluno está a trabalhar a matéria e a disciplina do professor que faltou. Este é também um modelo que responsabiliza directamente o professor que faltou e não sobrecarrega o professor que vai fazer essa substituição.”*

Segundo E201 *“O aspecto positivo é a ocupação dos alunos durante todo o seu horário escolar, trazendo benefícios à escola pois muitos dos problemas ocorridos no exterior à sala de aula foram eliminados deixando de haver prejuízos para o clima geral da escola durante as aulas.”*

Como aspectos negativos foram apontados: o facto de a OTL não substituir a aula que foi perdida, o aumento da conflitualidade que não existia, o aumento de conflitos induzido pela realização do projecto, a OTL ainda não estar organizada de forma a utilizar aquele tempo como uma oportunidade de aprendizagem, o modelo de projecto utilizado ser muito centrado na responsabilidade individual de cada professor, a ausência e/ou reduzido número de actividades de OTL, o elevado número de fichas de trabalho realizadas, turmas com muitas actividades de OTL, penalização dos professores que cumprem, os problemas disciplinares que vão surgindo e a retenção dos alunos do ensino secundário em actividades de OTL.

Segundo E101 *“Os aspectos negativos são em primeiro que a OTL não substitui a aula que foi perdida e em segundo lugar veio criar nas escolas um tipo de conflitualidade que não*

*existia. Há um tipo de conflitos induzido pela realização da OTL que não era verificado anteriormente.”*

*Para E201 “O aspecto negativo prende-se com o facto da OTL ainda não estar organizada de forma a utilizar aquele tempo como uma oportunidade de aprendizagem, de modo a permitir que os alunos possam resolver problemas que tenham ou possam continuar a desenvolver as suas aprendizagens. O nosso modelo de OTL é muito centrado na responsabilidade individual e eu não acredito que só através da responsabilidade individual (apesar de ser muito importante) se resolvam todos os problemas. Muitos dos problemas da OTL têm a ver exactamente com a ausência de actividades que não podem ser organizadas pelo Conselho Pedagógico mas deveriam ser organizadas por pequenas equipas de OTL (por área departamental ou área de proximidade).”*

Relativamente à adequação das actividades no projecto, oito inquiridos consideraram-nas as possíveis desde que bem implementadas. Quatro afirmaram que não são as actividades mais adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas nem são actividades que estimulem a criatividade, a sociabilidade e o conhecimento próprio. Por último, dois referiram que não são preconizadas nenhuma medidas, para além da realização de fichas de trabalho.

Quando questionados sobre as transformações a executar no projecto, a maioria dos entrevistados mencionaram que a OTL deveria basear-se fundamentalmente na substituição efectiva do professor por outro da mesma disciplina e deveria ser transformada em clubes e núcleos temáticos em que os alunos se dividiriam por áreas do seu interesse. Referiram também que deveria ter um coordenador que fosse a face do projecto e tivesse a responsabilidade na mobilização, na organização e na liderança do mesmo ou criasse pequenas equipas que fossem resolvendo problemas e apresentando propostas para a OTL.

E203 complementou estas ideias dizendo que *“Nós, temos previstas três fichas de OTL, mas há alunos que realizam essas fichas mais rapidamente que os outros e depois não sabem o que fazer, por isso, considero ser necessário a existência de um “dossier” de fichas de trabalho ou “portfólio” para que os alunos possam ir buscar as fichas das disciplinas que entenderem e com o grau de dificuldade que entenderem.*

*Estes “dossiers” deveriam existir em número suficiente para que os professores que estão a fazer substituição pudessem levá-los para a respectiva aula de OTL.”*

As actividades que gostariam de desenvolver no projecto estão intimamente relacionadas com as transformações que fariam ao projecto. Assim, a maioria dos professores declarou que gostaria de: substituir a aula do professor que está a faltar; gerir com os alunos as suas dificuldades de aprendizagem e ajudá-los a escolher as melhores tarefas a realizar para as vencer; levar os alunos a espaços onde fosse possível desenvolver actividades que envolvessem o conhecimento de forma lúdica; realizar trabalhos teórico-práticos e jogos didácticos que permitissem desenvolver capacidades essenciais nos alunos; realizar fichas de OTL desde que a substituição fosse feita por um professor da mesma área disciplinar, que poderia, efectivamente, ajudar os alunos e realizar actividades de índole criativo-reflexiva viradas para o desenvolvimento integral do aluno, podendo incluir actividades ao ar livre.

Para E203 *“Outra actividade que gostaria de desenvolver com alunos que não têm dificuldades de aprendizagem ou problemas poderia ser a criação de uma biblioteca de turma e acho que algumas já têm.”*

Para sete dos entrevistados, o clima de escola após a implementação do projecto OTL melhorou bastante e é mais pacífico, três consideraram-no semelhante ao que existia anteriormente, cinco declararam que o clima piorou um pouco após a implementação do projecto, dois disseram que o clima é de cooperação e trabalho, mas simultaneamente de insatisfação, enquanto outros dois consideraram que o clima é de conformação.

E203 relatou que *“Os tempos imediatos à implementação foram um pouco conturbados, mas, com o passar do tempo, este foi ficando mais calmo e pacífico.”*

Para E201 *“O clima da escola piorou um pouco após a implementação do projecto OTL. Não havendo um motivo que justifique a presença do professor nessas aulas, há razões para haver maior conflitualidade e isso tem efeitos na satisfação geral dos intervenientes.”*

A entrevista realizada aos alunos da Escola Secundária Cor-de-Rosa (E2) foi estruturada com os blocos III, IV e V da entrevista dos professores.

O bloco III – **Caracterização da OTL** é constituído pelos objectivos um – Identificar, analisar e avaliar o tipo de actividades desenvolvidas no projecto e dois – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação (iguais, respectivamente, aos objectivos três e quatro da entrevista dos professores).

O objectivo um deste bloco foi dividido em quatro subcategorias – actividades desenvolvidas, actividades desenvolvidas em OTL, diferenças entre as actividades desenvolvidas na OTL e nas aulas e avaliação das actividades.

Na primeira subcategoria pretendia-se verificar se os alunos conseguiam identificar as actividades a realizar nos períodos em que falta um professor. A maioria dos alunos (32) identificou as actividades realizadas na escola nesses períodos como sendo aulas de substituição, actividades de Ocupação de Tempos Lectivos (OTL), actividades em sala de estudo, aulas de substituição ou actividades na biblioteca. Apenas quatro alunos referiram opções diferentes, tais como ficar com os colegas no campo de jogos a falar, socializar, etc. ou ir para a biblioteca estudar para os testes.

No que concerne à segunda subcategoria – Actividades desenvolvidas na OTL, pretendia-se que os alunos identificassem as actividades realizadas nas aulas de Ocupação de Tempos Lectivos. Estes (24) referiram a realização de fichas de OTL, fichas de trabalho, exercícios do caderno de actividades da disciplina, trabalhos de casa de outras disciplinas, fichas sobre a matéria e esclarecimento de dúvidas e ensaio de peças de teatro e/ou exercício de expressão corporal (nas aulas de teatro). Cinco alunos afirmaram que nestas aulas jogam e/ou conversam (sem fazer barulho) enquanto seis alunos declararam que não fazem praticamente nada ou não fazem nada (por vezes).

Relativamente às diferenças entre as actividades desenvolvidas em OTL e nas aulas, dez alunos indicaram que não há diferenças enquanto dezoito consideraram que há muitas diferenças entre os dois tipos de aulas. As razões dessas diferenças foram variadas destacando-se as mais mencionadas:

*“(...) porque existem aulas dinâmicas e divertidas e na OTL fazemos fichas em silêncio.”*  
[310]

*“As actividades são diferentes porque além das fichas podemos ouvir mp3, conversar, jogar, etc. A OTL é a mesma coisa que estar no intervalo só que é feito na sala de aula.”*  
[301]

*“Nas aulas o professor explica a matéria e fazemos exercícios e nas aulas de substituição fazemos as fichas de OTL que correspondem à matéria dada.”* [308]

*“As aulas não são produtivas pois não damos matéria nova apenas revemos e depois se tivermos dúvidas estas não são retiradas, por isso penso que poderíamos fazer isto em casa (obrigação do estudante).”* [401]

Quanto à avaliação das actividades realizadas vinte e nove alunos mencionaram que estas são ou deveriam ser consideradas na sua avaliação final, pois o regulamento do funcionamento da OTL assim o preconiza no seu artigo 6º “(...) *na ausência do respectivo professor, serão corrigidas pelo próprio e serão obrigatoriamente contabilizadas para efeitos de avaliação, nos termos dos critérios de avaliação definidos (...)*”.

Dez alunos referiram que as actividades realizadas não são consideradas na avaliação, pois, na maioria das vezes, as fichas entregues são guardadas no livro de ponto e afirmaram que os professores já têm tantas fichas e testes para avaliar que não irão corrigir as fichas de OTL.

O objectivo dois – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação do bloco III (idêntico ao objectivo quatro da entrevista dos professores) foi dividido em cinco subcategorias: um – Adesão/participação dos alunos nas actividades desenvolvidas, dois – Adesão/ participação dos professores nas actividades desenvolvidas, três – Envolvimento, quatro – Conflitos e cinco – Resolução conflitos.

Na subcategoria relativa à adesão dos alunos nas actividades desenvolvidas, dezassete inquiridos consideraram-na média ou boa, dezasseis declararam que é reduzida ou má e seis disseram que depende muito dos alunos de cada turma. Da leitura e análise de documentos elaborados na escola verifica-se que, ao fim de três anos lectivos da implementação do projecto de OTL, continua a haver alunos a impedir a acção dos professores envolvidos nas substituições.

Os alunos foram os primeiros a confessar que o seu grau de adesão depende de variadíssimas situações:

*“Quando os professores aderem nós também temos de aderir para mostrar que somos empenhados e até bons alunos.” [401]*

*“Os alunos não aderem nem participam nas actividades desenvolvidas porque apenas servem para nos ocupar o tempo a fazer fichas, enquanto podíamos estar na biblioteca a estudar ou a fazer outras actividades.” [303]*

A maioria dos alunos (28) considerou que a adesão dos professores nas actividades de OTL é média ou boa, enquanto nove afirmaram que os professores não concordam com estas actividades e só as realizam porque são obrigados pelo Ministério da Educação ou então para os ir controlar.

*“Os professores ajudam nas perguntas que os alunos têm mais dúvidas.” [308]*

*Acho que as duas partes (professores e alunos) não estão muito interessadas neste projecto.” [301]*

*“Muitos professores não gostam de dar OTL mas são obrigados pelo Ministério da Educação, por isso, não aderem muito e dão as aulas contrariados.” [302]*

Vinte e oito alunos declararam que os professores se envolvem nas actividades de OTL e conseguem envolvê-los, por outro lado, dezoito alunos referiram que não estão envolvidos no projecto, pois este foi imposto repentinamente e porque gostam de ter “furos”. Os alunos não reconhecem as estratégias de envolvimento referidas pelos professores e consideram também que não há estratégias que consigam envolvê-los nas actividades. No entanto, mencionaram que se *“as aulas de OTL fossem mais dinamizadas talvez o envolvimento dos alunos fosse maior.” [301]*

Quando confrontados com a existência de conflitos nas actividades de OTL, vinte e um alunos mencionaram que não existem, seis afirmaram que depende dos alunos e dos professores e doze disseram que existem muitos conflitos entre estes dois grupos *“porque os alunos como não conhecem bem os professores tentam faltar ao respeito, nem sempre se comportam como deviam e não alinham naquilo que é proposto.” [312], [413]*

Para Ferreira (2001, p. 514) este tipo de conflito relaciona-se com o designado *conflito normativo*, uma vez que ocorrem divergências em relação às formas apropriadas de comportamento, tendo na sua origem critérios de ordem ética, social, equidade e hierarquia.

A resolução destes conflitos passa, muitas vezes, por uma terceira parte (CE ou GAA) que é alguém que não está envolvido no conflito e que desempenhará funções, tais como: mediador, árbitro, conciliador e consultor. As diferenças entre cada uma destas funções estão relacionadas *com o controlo da solução final, com a extensão da intervenção no processo de resolver o conflito, e, com o grau de vinculação que possui a intervenção de terceiros.*

No que concerne à subcategoria, resolução de conflitos, os alunos têm conhecimento dos artigos 44º, 45º e 46º do regulamento interno da escola e referiram algumas das sanções disciplinares em que incorrem se mantiverem atitudes de desrespeito pelos professores. Assim, foram referenciadas algumas das medidas aplicadas pelos professores quando surgem conflitos nas aulas de OTL.

*“Quando os casos são pouco graves, os professores tentam chegar a um consenso com os alunos ( ...)” [413]*

*“Quando os casos são graves os professores mandam chamar um elemento do Conselho Executivo (CE) ou enviam-nos para o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA).” [301]*

*“São resolvidos com mudanças de lugar ou ameaças feitas pelos professores de OTL para o aluno ir para o gabinete de apoio ao aluno.” [303]*

*“Os alunos são mandados para o Gabinete de Apoio ao Aluno e é anotado o seu comportamento para depois ser mostrado ao professor que está a faltar.” [311]*

No bloco IV – **Interpretação do processo de OTL** da entrevista dos alunos foi definido o objectivo um – Identificar em que medida o clima existente nas actividades de reflectem o clima de escola, igual ao objectivo três da entrevista dos professores. Este objectivo foi subdividido em oito subcategorias: convergência e divergência de perspectivas e objectivos, cooperação, relação aluno-aluno e professor-aluno, motivação, relação do clima nas actividades de OTL com o clima da escola e diferenças entre o clima da OTL e da escola.

Segundo os inquiridos há convergência de perspectivas e de objectivos por parte dos professores e dos alunos, pois os dois grupos discordaram com a implementação do projecto OTL enquanto os pais e/ou encarregados de educação concordaram com a medida por acharem que os seus educandos estão mais seguros no recinto escolar.

*“Os professores discordam desta medida pois têm de passar mais horas na escola e não têm tanto tempo para preparar as suas aulas.” [302]*

*“Os alunos discordam com a OTL pois estamos ali na sala a fazer uma ficha que nem corresponde à matéria que estamos a dar e com um professor que não conhecemos de lado nenhum, só para não andarmos fora da escola desocupados.” [311]*

*“Os pais acham que é melhor os filhos estarem a ser controlados pelos professores.” [401]*

*“Os pais concordam, pois é uma forma de manter os filhos ocupados, para que não andemos por aí a perturbar as outras aulas.” [311]*

No entanto, os alunos não têm uma opinião muito bem definida acerca deste assunto, pois ao mesmo tempo que afirmaram que há convergência de perspectivas e de objectivos, também consideraram que há divergências de opinião entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

Foi frequentemente referido no decorrer das entrevistas que *“Alguns alunos não gostam de ter aulas de OTL para poderem andar pela escola ou saírem, outros preferem ter aulas de OTL pois não fazem nada de especial quando não têm aulas.” [408]*

Os inquiridos expressaram o facto de *“Alguns encarregados de educação concordam com o projecto pois assim os filhos não andam na escola a brincar e sim a estudar. Outros não gostam da OTL pois acham que isso não resolve nada.” [302]*

A cooperação entre professores é vista como boa ou razoável por vinte e sete alunos, pois consideraram que “(...) os professores cooperam bem pois no geral trabalham para nos dar o melhor.” [408]

Shulman (cit. por Hargreaves, 1998, p. 210) considera

*“A colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para melhoria do seu morale [sic] e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza ... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras.”*

Hargreaves menciona ainda que as críticas a esta proposta de desenvolvimento profissional dos professores têm-se centrado nas suas dificuldades de implementação, nas questões relativas ao tempo que os professores dispõem para trabalhar em conjunto bem como na falta de familiaridade com o papel colegial.

Cinco alunos referiram que esta cooperação é má, uma vez que existem conflitos entre os professores.

Segundo Ferreira (2001, p.517), quanto maior for a cooperação e a assertividade entre grupos melhor serão as relações de trabalho, principalmente, quando os interesses em causa são demasiado importantes e complexos, pois será necessário o envolvimento das partes para uma implementação de sucesso.

A relação aluno-aluno foi considerada pela maioria (24) como boa, uma vez que afirmaram que as relações entre os alunos é de cooperação e concordância, no entanto, quatro citaram que estas relações são conflituosas e outros quatro alunos referiram-na como má. E310 justificou esta relação dizendo “ (...) os alunos dão-se bem entre eles, mas existem alguns conflitos.”

Relativamente à relação professor-aluno, vinte e três alunos consideraram-na boa enquanto treze classificaram-na como má ou conflituosa.

E411 quando confrontado com este assunto concluiu dizendo “É boa, embora existam os normais desentendimentos.” E406 corroborou esta opinião, realçando que “(...) é bastante boa, pois os professores interessam-se pelo nosso bem-estar.”

Em dissonância com esta visão E401 referiu *“Se continuar assim, qualquer dia professores e alunos não se aturam, nem dentro das aulas ditas “normais”. Começa a deixar de haver aquela empatia que costumámos ter com os professores.”* E301 apoiou esta opinião comentando *“Por causa da OTL ficamos com uma má impressão dos professores.”*

Quando questionados sobre a motivação, as opiniões foram contraditórias, pois 15 inquiridos consideraram que a motivação de professores e alunos é boa, quatro referiram que piorou ao passo que seis classificaram-na como má.

E408 afirmou que *“(…) os professores têm motivação para nos fazerem trabalhar mas, alguns alunos não têm essa motivação.”*

E307 concordou com a opinião anterior e salientou que *“Os alunos não se sentem motivados, pois quando o professor falta não deveria haver aula.”*

A maioria dos alunos (26) considerou que o clima nas actividades de OTL é diferente das aulas “normais”, mas não muito diferente do clima geral da escola. Para treze dos inquiridos, o clima existente nas actividades de OTL é idêntico ao clima de escola enquanto um referiu que o clima depende dos professores e dos seus métodos.

Em consonância com estas perspectivas vários entrevistados mencionaram:

*“É diferente, há conversa e brincadeira mas não tem nada a ver com os intervalos. “Os alunos estão com mais atenção e desempenho numa aula normal do que na OTL.” [306]*

*“Muito diferente. As pessoas ficam revoltadas por estar nas aulas de OTL (tanto professores como alunos) (...)” [310]*

*É diferente pois muitos alunos discordam das aulas de OTL e sentem-se contrariados. [406]*

*“Há pior clima de trabalho na OTL do que durante as aulas das diferentes disciplinas. O clima na escola ficou um pouco mais pesado por causa da OTL.” [301]*

O desinteresse dos alunos, a falta de motivação de professores e alunos, o desrespeito aos professores, a descontração dos alunos, a postura que os alunos e professores têm durante as actividades de OTL foram algumas das causas referenciadas pelos alunos (20) para evidenciar as diferenças entre o clima da OTL e o clima da escola.

*“O clima é diferente pois tanto professores como alunos são obrigados a estar dentro de uma sala de aula. Numa aula de uma disciplina qualquer, os professores (mais uns do que outros) estão sempre a dinamizar as aulas arranjando maneiras diferentes de integração dos alunos na aula.” [301]*

*“As diferenças passam pela postura que os alunos e professores têm durante as actividades de OTL. Estão, na maioria das vezes, contrariados durante essas actividades.” [401]*

O bloco V – **Percepção dos actores educativos sobre a Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL)** desta entrevista dividiu-se em três objectivos iguais aos da entrevista dos professores. O objectivo um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos, foi dividido em vantagens e desvantagens da OTL, melhoria e benefícios da aprendizagem e medidas que beneficiem a aprendizagem.

Relativamente às vantagens do projecto dez alunos referiram que elas existem, pois podem aproveitar esses períodos para estudar e dedicarem-se à disciplina em que o professor faltou e três mencionaram que *“Depende do ponto de vista pois alguns alunos acham que é uma perda de tempo. Eu não gosto das aulas de OTL mas acho que trazem vantagens aos alunos.”* Em dissonância com estas opiniões vinte e oito inquiridos declararam que este projecto apenas trouxe desvantagens para os alunos pois apenas serve para preencher os tempos livres.

*“Sinceramente não, a OTL não nos trouxe vantagens nenhuma, pois na maioria das vezes não fazemos nada que tenha a ver com as disciplinas. Muitas vezes as fichas que temos para realizar estão bastante desactualizadas pois dizem respeito a conteúdos que foram leccionados no primeiro período (nos casos em que o professor dá a primeira falta no segundo período, os alunos resolvem a primeira ficha de trabalho - que corresponde a conteúdos leccionados no primeiro período) e já não nos interessam tanto.” [301]*

Vinte e sete alunos consideraram que não houve melhoria da sua aprendizagem, uma vez que não identificaram as tarefas realizadas na OTL como instrumentos eficazes para a concretização deste indicador. No entanto, oito referiram que o projecto beneficiou a aprendizagem, uma vez que nesses períodos podem rever e estudar alguns conteúdos já leccionados em vez de estarem no recreio sem nada para fazer e ainda por poderem tirar dúvidas com outros professores.

Foram sugeridas várias medidas que poderiam beneficiar a aprendizagem tais como: aulas serem substituídas por professores da mesma disciplina do professor em falta, maior severidade por parte dos professores da OTL, professor da OTL continuar a dar seguimento à matéria que está a ser leccionada, actividades de OTL destinadas apenas às turmas com médias baixas (para recuperação das matérias), realização de actividades dinâmicas para os

alunos aderirem e mandar para o GAA todos os alunos que não se comportarem adequadamente na sala de aula.

*“Tendo professores especializados na área que estão a substituir e fazer uma aula “normal” e dinâmica para os alunos aderirem.” [310]*

*“Se a estas medidas se juntasse mais severidade por parte dos professores de OTL mandando para o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) todos os alunos que lhes parecesse não estarem a levar as actividades com seriedade.” [309]*

*“Podiam beneficiar a aprendizagem se não existissem, ou seja, como contribuem pouco ou nada para a aprendizagem dos alunos, este tempo podia ser aproveitado para os alunos acalmarem, desanuviarem e tirarem um pouco a mente do ambiente tenso do trabalho.” [403]*

*“(…) se houvesse mais motivação por parte dos alunos e professores, talvez os alunos beneficiassem da OTL.” [404]*

Para o objectivo dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos do bloco V foram definidos dois indicadores designados por atitudes perante a OTL e diferenças entre as aulas das disciplinas e da OTL.

Relativamente às atitudes a maioria (36) reagiu muito mal e no ano da implementação do projecto essa revolta foi traduzida em vários protestos e paralisações. No entanto, de acordo com as suas opiniões, estes protestos não obtiveram qualquer tipo de resposta por parte dos órgãos directivos da escola.

O grau de satisfação dos alunos em relação ao projecto de OTL é muito fraco, pois foram apontadas várias críticas às tarefas propostas na consecução do mesmo. Os alunos referiram constantemente que as aulas de OTL são muito mais descontraídas, pouco criativas e pouco enriquecedoras, uma vez que não aprendem nada de novo.

Segundo E301 *“Numa aula dita “normal” fazemos exercícios e a dinamização é totalmente diferente pois a professora diversifica bastante as actividades.”*

Paralelamente a estas dificuldades foram identificadas outras, intrínsecas à concretização do projecto, como a realização excessiva de fichas de trabalho e o facto de, na maioria das vezes, não poderem tirar dúvidas das tarefas que estão a executar.

*Nas aulas ditas «normais» nós conhecemos os professores, estamos mais à vontade e damos aulas mais dinâmicas enquanto nas aulas de OTL só fazemos fichas e não conhecemos os professores nem eles a nós. [302]*

*Nas aulas ditas “normais” dá-se matéria e fazem-se tarefas diferentes das aulas de OTL, captando as atenções dos alunos. Nas de OTL são estabelecidas tarefas e é só aquilo que os alunos fazem. [306]*

*Alunos de um lado e professor do outro, estando os alunos a fazer fichas sem contacto nenhum. Na maioria das vezes os professores não tiram dúvidas nem deixam que falemos com os nossos colegas do lado. [401]*

O objectivo três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL foi subdividido em cinco subcategorias denominadas actividades que gostaria de realizar, aspectos positivos e negativos, transformações a executar no projecto e clima de escola após a implementação da OTL.

As actividades que os alunos gostariam de realizar prendem-se com jogar e/ou brincar (16), descansar (11) e, no plano educativo, com estudar (10), participar na OTL (1) ou em clubes temáticos (2). Apenas treze alunos consideraram ser importante executar tarefas e/ou actividades relacionadas com a sua aprendizagem, de modo a melhorar os seus resultados escolares. Os restantes mencionaram mais proveitoso ocupar esses períodos com actividades lúdicas ou de lazer, a bem da sua saúde mental e da dos professores.

*“Se tivermos que ter OTL então que seja realizado por professores da mesma disciplina e que as actividades sejam coisas divertidas tais como jogos, curiosidades, etc.” [301]*

*“Se calhar preferia ir ao bar, comer e estar com os meus amigos. Podíamos estar a jogar no campo, conversar, etc., sem perturbar o funcionamento das aulas.” [302]*

*Poder-se-iam criar clubes temáticos, para tratarmos de assuntos relacionados com o Mundo em que vivemos. [312]*

Pretende-se com estas subcategorias, aspectos positivos e negativos da implementação da OTL, fazer um balanço das duas visões antagónicas percebidas pelos entrevistados.

Os aspectos positivos, mais percebidos, por catorze dos entrevistados foram a ocupação integral dos alunos para terem melhores resultados, evitar comportamentos menos próprios dos alunos fora da sala de aula e a revisão da matéria quando há fichas de OTL para realizar.

Estes aspectos estão directamente relacionados com os objectivos preconizados no artigo 12º, nº 3 alínea c), 6 e 7 do **Despacho nº 17387/2005**.

Os aspectos negativos, referenciados com maior ênfase, por vinte e seis alunos foram a desmotivação, os conflitos e as divergências entre professores e alunos e o ambiente de trabalho muito tenso e com poucas pausas.

Foram ainda, percebidos negativamente a pouca produtividade destas actividades de OTL, a contrariedade dos alunos em participar neste projecto e o interesse destes em realizar outro tipo de actividades.

*“O aspecto negativo prende-se com o facto de estarmos fechados numa sala sem fazermos aquilo que mais gostamos.” [301]*

*“As aulas, por vezes, não são muito produtivas tornando-se um desperdício de tempo. E, temos de andar sempre com as fichas de OTL, quase nunca as usando, porque ou o professor não falta ou então, deixam-nos outras coisas para fazer.” [407]*

*“Os alunos, na sua maioria, estão na sala contrariados porque podiam estar a fazer outras coisas dos seus interesses.” [404]*

Quando questionados sobre as transformações a executar no projecto OTL, a maioria dos alunos sugeriu a realização de actividades mais lúdicas, para além das fichas, tais como: jogos, filmes e utilização da internet, etc., a colocação de professores especializados na disciplina e dar uma aula “normal”, a realização de actividades fora da sala de aula ou estudar matérias na biblioteca.

Foram também percebidas actividades de carácter mais prático como a dinamização de clubes temáticos e/ou de tempos livres (pintura, bordados, jardinagem, oficinas, ginástica, dança, etc.) que permitissem a sua frequência de forma livre, espontânea e feliz.

*“As actividades realizadas na OTL deveriam ser de carácter muito prático tais como: jardinagem, limpeza de espaços e actividades de melhoramento da escola, etc. Tornar estas actividades de OTL divertidas, por exemplo, os alunos podiam realizar torneios/concursos sobre diferentes temas todos os dias.” [401]*

*“Deixar que os alunos decidissem as actividades que pretendem realizar.” [404]*

*“Dividir o tempo de OTL ao meio, deixando que na segunda metade os alunos possam fazer o que quiserem.” [409]*

Segundo cinco alunos, o clima de escola, após a implementação da OTL, é bom ou melhorou, pois tornou-se mais silencioso e mais pacífico nas horas das aulas, para sete *“o clima não se modificou muito apesar de os alunos serem um pouco contra as aulas de OTL.” [413]*

Os restantes (16) alegaram que o clima, após a implementação da OTL, piorou, tornou-se mais tenso e ficou muito mau, pois nenhum aluno gosta deste projecto.

A entrevista efectuada aos pais/encarregados de educação da Escola Secundária Cor-de-Rosa (E2) foi organizada com os blocos II, III, IV e V da entrevista dos professores havendo, no entanto, alguns objectivos que não coincidem.

O bloco II – **Implementação da Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL)** desta entrevista engloba os objectivos um – Conhecer as razões políticas e educacionais que justificam a implementação da OTL e dois – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação.

Para o objectivo um foram definidas três subcategorias designadas por: políticas/legislativas, educacionais/pedagógicas e organizacionais. O total de unidades de enumeração é superior ao número de entrevistados, pois foram pedidas três razões que justificassem a implementação do projecto OTL.

Quanto às razões políticas/legislativas, os pais/encarregados de educação apontaram o absentismo dos professores, o aumento do grau de exigência e a diminuição do abandono escolar. A primeira razão apontada pelos encarregados de educação é coincidente com uma das razões indicadas pelos professores.

*“(...) uma das principais razões que levaram à implementação desta medida prende-se com o absentismo dos professores. O que eu noto ao nível do básico é que essas faltas não são pontuais, há muita gente que sistematicamente falta.” [501]*

As razões educacionais/pedagógicas, mais indicadas foram a realização de actividades/fichas dadas pelo próprio professor e o respectivo acompanhamento dos alunos (10), a ocupação dos alunos com assuntos relacionados com a escola (6) e o cumprimento total do horário lectivo dos alunos (5). Para além destas, E511 referiu que *“Combater o insucesso escolar, não permitindo ao aluno ficar com “furos”, deixando-o sem ocupação.”*, é um factor importante na implementação da OTL. Estas razões são semelhantes às apontadas pelos professores e relacionam-se com a oportunidade de aprender e com o cumprimento total do horário lectivo dos alunos.

A maioria dos pais/encarregados de educação (7) considerou a manutenção do ambiente escolar mais calmo, durante o período de aulas e a minimização dos comportamentos menos adequados, dentro e fora da escola, como factores organizacionais para a implementação do projecto. Nesta subcategoria os pais/encarregados de educação apresentaram também opiniões análogas às dos professores.

*“(...) entre deixar os alunos à solta a fazerem aquilo que querem que é o que eles mais gostam ou implementar o OTL, acho que é preferível implementá-lo.” [501]*  
*“(...) evitar/minimizar comportamentos menos adequados dentro e fora da escola aquando da falta de algum professor.” [510]*

Para este objectivo, verificou-se, de um modo geral, uma concordância de opiniões entre professores e encarregados de educação em todas as subcategorias estipuladas. Esta coerência de opiniões poderá significar que os encarregados de educação têm conhecimento dos

fundamentos e princípios preconizados no regulamento da OTL deste estabelecimento de ensino.

O objectivo dois – Identificar os actores educativos e a sua forma de participação da entrevista dos pais/encarregados de educação na implementação do projecto OTL, não faz parte da entrevista dos professores. Este objectivo foi dividido em cinco subcategorias: participação, envolvimento, estratégias de envolvimento, conflitos e resolução de conflitos.

Relativamente à subcategoria, participação, os entrevistados afirmaram que os pais/encarregados de educação concordaram com a implementação do projecto, mas não participaram na sua implementação, pois não foram ouvidos sobre este assunto. E501 corroborou esta opinião ao dizer *“Que eu saiba os pais não foram contactados, não foram ouvidos nem inquiridos e nem sequer foram convidados a participar e colaborar nesse sentido.”*

A maioria dos entrevistados (10) afirmou desconhecer a participação dos pais/encarregados de educação na implementação deste projecto. Os pais/encarregados de educação não têm grande intervenção nos projectos implementados pela escola. Na maioria das vezes, a sua participação limita-se, apenas, às reuniões com o director de turma e à vida escolar dos seus educandos. E501 confirmou esta opinião ao afirmar que *“Os pais gostam muito de estar em casa tranquilamente. Actualmente, vejo cada vez menos pais envolvidos na actividade escolar e na vida diária dos seus filhos, ou por razões profissionais que não lhes deixa tempo, ou por desinteresse.”*

Quanto às razões da fraca participação dos pais/encarregados de educação foram explicadas com a falta de cultura de participação, com as condições de vida e com a pouca solicitação pela escola.

A maioria dos pais/encarregados de educação (7) revelaram desconhecimento sobre o seu envolvimento na implementação do projecto OTL enquanto os restantes referiram não ter tido qualquer tipo de envolvimento no projecto e que, apenas, lhes foi comunicada a forma de funcionamento da OTL, nas reuniões de pais/encarregados de educação. E501 afirmou que *“Por muito que se tente envolver os pais, eles não se envolvem.”*

Os elementos da Associação de Pais/Encarregados de Educação declararam que souberam da existência do projecto por pertencerem ao Conselho Pedagógico. No entanto, aspiram a uma

maior envolvimento na vida da comunidade educativa, nomeadamente, na participação no plano anual de actividades, na resolução de problemas de funcionamento da escola, na tomada de decisões e na dinamização de acções de formação.

Quando questionados sobre as estratégias que são ou foram incrementadas para envolver os pais/encarregados de educação na implementação do projecto OTL, os entrevistados (9) consideraram que não têm havido estratégias para os envolver, no entanto, os restantes pais/encarregados de educação (8) recomendaram a comunicação entre todos e a solicitação das suas opiniões e sugestões como estratégias de envolvimento no projecto. E510 mencionou que *“(...) o envolvimento dos pais neste projecto pode partir da sensibilização feita em casa, dos benefícios deste projecto, nomeadamente para colmatar possíveis comportamentos desviantes, durante a ausência do professor da disciplina.”*

A existência de conflitos não é percebida pela maioria dos pais/encarregados de educação (11).

*“Não, houve várias opiniões que nem sempre foram as mesmas, pois cada pessoa tem a sua opinião, mas conflito não. Aliás, quando foram adoptadas as estratégias de OTL a nível de Pedagógico chegou-se a consenso e toda a gente concordou.”* [501]

Por outro lado e, em oposição, três dos entrevistados relataram que existem conflitos, principalmente entre professores e alunos.

*“Acho que já houve mais conflitos entre alunos e professores, por não estarem de acordo com o modelo de OTL. (...) ainda há alunos que continuam a reagir mal.”* [510]  
*“Sim, porque os alunos não gostam propriamente das aulas de OTL.”* [511]

Dois dos três entrevistados que consideraram haver conflitos referiram que a resolução dos mesmos passa por *“Falar com a Directora de Turma (DT).”* [513]

E510 lembrou o regulamento interno na resolução destes conflitos: *“Quando existem conflitos dentro de uma sala de aula (...) os professores deverão cumprir e fazer cumprir o regulamento interno (RI) tentando desta forma minimizar/resolver situações menos ajustadas.”*

Denota-se nesta questão que os pais/encarregados de educação têm conhecimento dos artigos 40, 42, 43, 44 e 49 do regulamento interno da escola, nomeadamente, no que respeita aos direitos e deveres dos alunos, medidas educativas disciplinares e deveres específicos dos docentes desta comunidade educativa.

Para o bloco III – **Caracterização da Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL)** da entrevista dos pais/encarregados foi definido apenas o objectivo um – Identificar e analisar o tipo de actividades realizadas igual ao da entrevista dos professores. Com este objectivo pretende-se perceber se os entrevistados têm conhecimento das actividades que podem ser realizadas neste projecto. Foram estabelecidas quatro subcategorias: conhecimento e identificação das actividades/estratégias realizadas, inovações e avaliação das actividades.

Cinco entrevistados alegaram desconhecimento sobre o tipo de actividades realizadas no projecto OTL em oposição dos restantes (12) que afirmaram saber e concordaram com as tarefas a realizar no período em que falta um professor.

E501 não só identificou as actividades realizadas como disse *“Concordo plenamente com as novas medidas, pois os professores têm que deixar actividades da sua disciplina para que os alunos as realizem com a supervisão do professor de substituição.”*

As actividades realizadas na OTL foram identificadas, por dez dos entrevistados, como sendo fichas de trabalho, fichas programadas da disciplina em causa, existência de três fichas de algumas disciplinas para serem utilizadas na OTL e registo no caderno diário das actividades a desenvolver, caso o professor falte. Mais uma vez se constata que os pais/encarregados de educação, que acederam participar nesta entrevista, têm conhecimento dos artigos 3º e 4º do regulamento da OTL existente na escola.

No que concerne às inovações do projecto dez entrevistados afirmaram que não sabem responder ou desconhecem, os restantes seis apontaram a realização de fichas de trabalho, a organização do trabalho do professor e da escola como ideias inovadoras deste projecto.

*“Na escola, acho que foi muito útil a decisão dos professores de cada disciplina deixarem fichas para serem realizadas, no caso de terem que faltar por qualquer motivo, de modo a que o professor que está a substituir possa dar seguimento à matéria que está a ser leccionada e poder fazer uma avaliação.” [501]*

*“Considero que tenha sido melhorada a organização/gestão da OTL do que propriamente aspectos inovadores.” [510]*

*“Os alunos estão sempre prevenidos com fichas e o professor que vai substituir tem o trabalho organizado. Transmite aos alunos a ideia de organização da escola.” [508]*

Quanto à avaliação das actividades realizadas na OTL as opiniões dividiram-se entre aqueles que consideraram que sim (7) e os que declararam que não (8).

*“Eu suponho que sejam, pelo menos é isso que está definido. As fichas contarão como um trabalho do aluno ao nível de aula, se são ou não os professores é que sabem.” [501]*

*“Acho que todas as actividades realizadas na OTL deverão ser contempladas no processo de avaliação, caso contrário, não faria sentido todo o envolvimento investido neste projecto.” [510]*

*“Penso que não, pois não fazem parte dos elementos descritos nos critérios de avaliação de cada disciplina.” [502]*

Neste aspecto os pais/encarregados de educação mostraram não ter conhecimento do artigo nº 6 do regulamento deste projecto – *“Todas as tarefas realizadas (...) serão corrigidas pelo próprio e serão obrigatoriamente contabilizadas para efeitos de avaliação, (...), excepto quando a falta for motivada por serviço oficial, situação em que a correcção será facultativa.”*

No bloco IV – **Interpretação do processo de Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL)** desta entrevista foram definidos três objectivos: um – Identificar a lógica estrutural (fidelidade/adaptação) da OTL, dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE e três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades de OTL reflectem o clima de escola. Todos estes objectivos coincidem com os das entrevistas dos professores, podendo haver algumas diferenças nas subcategorias definidas.

Para o objectivo um foram estabelecidas duas subcategorias: o modelo organizativo e a autonomia do projecto.

Relativamente ao modelo organizativo definido pela escola, os pais /encarregados de educação (9) consideraram que o modelo em curso está de acordo com as linhas orientadoras preconizadas pela legislação, no entanto, afirmaram também que não sabem o que está consignado nos decretos publicados sobre este tema. Os restantes oito inquiridos referiram total desconhecimento da lei.

*“Dá-me ideia que cada escola gere o OTL à sua maneira pois aparecem na televisão entrevistas e artigos sobre esse assunto e parece-me que cada escola escolheu a melhor forma de gerir o OTL. (...) como não sei qual é a legislação não sei se eles estão a fazer exactamente de acordo com a mesma. Mas, como o modelo foi debatido e foram apresentadas várias propostas e se optou pela melhor, das duas uma ou as propostas estavam todas dentro do modelo proposto na legislação.” [501]*

*“(... ) A escola dentro das linhas orientadoras pela legislação, organizou-se de forma eficaz.” [508]*

Os pais/encarregados de educação, contrariamente aos professores, não têm um conhecimento aprofundado da legislação em vigor sobre os projectos OTL e, apesar de afirmarem que está

de acordo com o que foi prescrito na lei, não conseguem identificar com rigor os objectivos e finalidades do mesmo.

No que concerne à autonomia da escola na concepção do projecto as respostas continuaram a ser distintas e antagónicas. Para nove dos inquiridos “(...) a(s) escola(s) têm autonomia para articular e implementar um modelo que seja o mais adequado e ajustado à sua realidade.” Os restantes (7) confessaram um total desconhecimento sobre a temática em estudo.

De acordo com o artigo 3º ponto 1. do capítulo I e 17º ponto 2. do capítulo II do **Decreto-Lei nº 115-A/98** de 4 de Maio, actualmente revogado pelo **Decreto-Lei nº 75/2008** de 22 de Abril, as escolas têm autonomia pedagógica que lhes permite tomar decisões na organização e funcionamento pedagógicos, nomeadamente no desenvolvimento das suas actividades e projectos escolares.

No objectivo dois – Averiguar as relações existentes entre o projecto OTL e o PEE foi apenas considerada a subcategoria articulação. Quanto a este assunto, a maioria dos pais/encarregados de educação referiram que não tiveram conhecimento pormenorizado do projecto OTL e do PEE. Os restantes (5) declararam que o projecto implementado na escola está perfeitamente articulado com alguns dos objectivos gerais e específicos estipulados no projecto educativo da escola, nomeadamente promover a qualidade educativa e o sucesso escolar e promover a identidade e a autonomia da escola.

*“Está perfeitamente de acordo com o Projecto Educativo da Escola, talvez por isso as propostas tenham sido tão viáveis e tão aceitáveis por parte dos outros professores.” [501]*  
*“O projecto OTL é um dos meios de operacionalização de objectivos que estão contemplados no Projecto Educativo de Escola (PEE).” [510]*

O objectivo três – Identificar em que medida o clima existente nas actividades de OTL reflectem o clima de escola foi dividido em oito subcategorias: convergência e divergência de perspectivas e objectivos, cooperação, relação entre os actores educativos, motivação, satisfação no trabalho, relação do clima nas actividades de OTL com o clima de escola e diferenças entre o clima da OTL e da escola.

Quanto à subcategoria convergência de perspectivas e objectivos relativamente à OTL, cinco entrevistados consideraram que “(...) deverá existir perspectivas e objectivos convergentes

entre professores de modo a que este projecto tenha “sucesso” e para que se consiga cumprir o que está contemplado na lei”, um referiu que os professores “convergem no sentido de não concordarem com o projecto”.

Segundo E511 “(...) os professores tentam incentivar os alunos, uma vez que é uma mais-valia para os mesmos.”

Cinco pais/encarregados de educação estavam de acordo com os objectivos da OTL, havendo portanto convergência de opiniões.

“(...) penso que a OTL é importante para o acompanhamento dos nossos filhos.” [505]  
“(...) que os pais/encarregados de educação estão do “lado” da escola e dos professores, para ajudar a colmatar as “gafes” dos nossos educandos.” [511]

Segundo seis pais/encarregados de educação, os alunos não concordam com a implementação da OTL. E510 referiu “(...) em relação aos alunos as perspectivas convergem mas no sentido menos positivo em relação à “aceitação” da OTL.” , e para E511 “Os alunos acabam por não ter percepção positiva, pois entendem estas aulas não como substituição, mas como ausência de “furos”.

Quatro entrevistados afirmaram que professores e alunos têm opiniões divergentes quanto às perspectivas e objectivos da OTL enquanto dois alegaram que essa divergência se destaca entre os pais/encarregados de educação. Sobre este assunto E502 revelou “... não me parece que seja consensual.”

Relativamente a estas duas subcategorias, a maioria dos entrevistados não teve opinião sobre se há ou não convergência de perspectivas e objectivos entre professores (9), entre alunos (7) e entre pais/encarregados de educação (10). E501 proferiu “Ao nível dos pais, eu não faço a mínima ideia pois infelizmente não tenho “feedback” da parte dos mesmos.”

No que concerne à subcategoria cooperação a maioria dos entrevistados (9) não declararam que têm ideia do que se passa no seio da comunidade educativa, sete afirmaram que a cooperação entre professores é razoável ou muito boa e apenas um (E505) considerou que a “(...) existência de mais trabalho, situações de stress e alguns momentos de frustração profissional.” são causas da implementação deste projecto.

Segundo a maioria dos pais/encarregados de educação (11) a relação entre professores e alunos é razoável ou boa, um dos entrevistados considerou que a relação não é má, mas poderia ser melhor e outro classificou-a como conflituosa.

E510 asseverou que *“Devido ao descontentamento manifestado pela maioria dos alunos, a relação professor-aluno tem gerado situações conflituosas por parte dos alunos, pois não reconhecem a mesma autoridade do professor que faz a OTL como se fosse o professor da turma/disciplina.”*

Quando questionados sobre a relação aluno-aluno, onze consideraram-na pacífica ou boa e E511 alegou que *“a comunicação entre ambos se torna cada vez melhor.”* Para dois dos entrevistados existia muita agressividade nas relações entre alunos.

Relativamente à motivação existiram posições antagónicas, no entanto, oito pais/encarregados de educação referiram que os professores estão motivados, três acharam que estão desmotivados e um disse que tem de ser melhorado.

*“Para um professor com 30 anos é capaz de ser pacífico, mas para um professor com 50 anos já é muito complicado. No entanto, considero que estão motivados.”* [501]

*“(…) a escola tem demonstrado um grande empenho nas actividades que tem desenvolvido.”* [503]

*“(…) acho que às vezes há alguma desmotivação devido às directrizes que estão a sair constantemente do Ministério da Educação.”* [506]

A satisfação no trabalho é outra das características do clima que divide a opinião dos entrevistados entre os que consideraram professores e alunos satisfeitos (53%) e os que os consideraram insatisfeitos (23,5%).

Para E512 o clima é *“Razoável, porque existem insatisfações tanto nos professores como nos alunos o que se nota depois nos resultados finais.”* e E510 asseverou que *“(…) não se verifica mais satisfação (...) no processo ensino-aprendizagem, mas, mais “cansaço” e sobrecarga de tarefas, deixando de haver espaço para actividades com uma vertente mais lúdica.”*

A maioria dos pais/encarregados de educação percepcionou que o clima nas actividades de OTL é diferente do clima de escola, sendo esta opinião coincidente com a dos professores.

Para E501 o clima na OTL *“(…) tem de ser diferente, pois por mais que o professor de substituição se esforce não consegue impor tanto respeito como o professor que todos os dias*

*contacta com a turma.” e E510 considerou “(...) que o clima é diferente, mais desestabilizador, em relação ao clima geral aquando da existência das aulas específicas das disciplinas.”*

Relativamente a esta questão, seis dos inquiridos não a souberam responder, alegando desconhecimento sobre a matéria e quatro consideraram que o clima na OTL é idêntico ao clima geral de escola.

As causas apontadas, por seis pais/encarregados de educação, para as diferenças entre o clima da OTL e da escola foram: a não-aceitação da autoridade do professor da OTL, maior desobediência às ordens dos professores de substituição, o clima da OTL ser mais relaxante para os alunos, maior hostilidade e maior desatenção.

O bloco V – **Percepção dos actores educativos sobre a Ocupação dos Tempos Lectivos (OTL)** da entrevista dos pais/encarregados de educação foi dividido em três objectivos, todos eles iguais à da entrevista dos professores, no entanto, verificar-se-ão algumas diferenças nas subcategorias estipuladas.

Para o objectivo um – Identificar as consequências da implementação da OTL na aprendizagem dos alunos foram definidas cinco subcategorias: vantagens e desvantagens da OTL, melhoria e benefícios da aprendizagem e medidas para beneficiar a aprendizagem.

Segundo doze pais/encarregados de educação as vantagens da OTL estão relacionadas com um melhor aproveitamento dos alunos, ocupação de todos os tempos lectivos, realização de exercícios, fichas e revisões da matéria, maior responsabilização ao professor que falta, maior acalmia e menor perturbação do funcionamento das aulas.

*“Só se for no aspecto dos alunos não andarem perdidos fora da sala de aula, não andarem a fazer distúrbios e a incomodarem quem tem aulas, para além disso, não vejo um grande valor acrescido.” [501]*

*“(…) se for uma continuação da aula que os alunos não tiveram. Não sendo possível essa situação, só terá vantagens em manter o projecto OTL fazendo revisões da matéria, exercícios, etc.” [503]*

*“(…) aumenta o vínculo de trabalho na escola e minimiza o “tempo perdido” com assuntos não relacionados com a realidade do ensino.” [502]*

Para E512 *“A desvantagem para os alunos é terem de ficar como que presos a fazer uma ficha.”*, único entrevistado que considerou que esta medida é desfavorável para os alunos.

Quando questionados sobre a melhoria na aprendizagem, as opiniões dividiram-se, sete entrevistados alegaram que sim e outros sete disseram que não *“porque não se verifica grande empenhamento por parte dos alunos.”* [510] Tal como a maioria dos professores muitos pais/encarregados de educação consideraram que esta medida não provocou melhorias na aprendizagem dos seus educandos.

No que concerne aos benefícios da aprendizagem, apenas sete pais/encarregados de educação conseguiram apontar factores positivos a este projecto. E502 afirmou que *“(... ) aumenta o vínculo de trabalho na escola e minimiza o “tempo perdido” com assuntos não relacionados com a realidade do ensino.”* e para E515 *“Mesmo que a aprendizagem das matérias escolares não seja muito positiva nestas aulas, pelo menos eles (alunos) aprenderam que as regras, criadas pela escola ou pelo estado, têm que ser cumpridas.”*

Três dos inquiridos referiram medidas a implementar no projecto para beneficiarem a aprendizagem dos alunos. E501 propôs *“(...) primeiro tínhamos que mentalizar os pais que o OTL é obrigatório, útil e necessário e depois os pais teriam que incutir aos filhos que o OTL é uma aula como outra qualquer e por isso têm que estar com atenção, têm que fazer, têm que respeitar.”*

Para E512 *“Em primeiro lugar deveria ser um professor da disciplina em falta em vez de fichas para fazerem. Tirarem dúvidas sobre a matéria dada ou fazerem revisões.”* e E508 considera que *“Se forem desenvolvidas actividades de âmbito geral, Educação Alimentar, Desenvolvimento de Competências e outras (...)”* talvez possam beneficiar a aprendizagem dos alunos.

A maioria dos pais/encarregados de educação (13) não sugeriu medidas que possam beneficiar a aprendizagem dos alunos.

O objectivo dois – Identificar o grau de satisfação dos actores educativos do bloco V é constituído pela subcategoria – atitudes perante a OTL, idêntica à da entrevista dos professores.

Nesta subcategoria, doze inquiridos consideraram que os pais aceitaram muito bem este projecto, pois passaram a estar menos preocupados com os seus educandos, dado que estes estão ocupados durante todo o seu período lectivo. Por outro lado, cinco inquiridos

desconheciam as atitudes dos pais/encarregados de educação. E502 salientou que a medida “Foi imposta, como tal, não houve discussão.”

Segundo E510 “Quanto aos pais, acho que deverão existir muitos que nem sabem que existem aulas de OTL.”

Relativamente às atitudes dos alunos perante a implementação do projecto, as opiniões dividiram-se. Oito dos inquiridos declararam que os alunos aceitaram bem este projecto ou já estão habituados à ideia de ter aulas sempre que falta um professor enquanto nove reconheceram que estes não a aceitaram porque alegaram que não precisam destas aulas.

*“Ao princípio quando se iniciou o OTL os funcionários tinham que andar atrás deles para os obrigarem a ir para estas aulas, pois eles fugiam por tudo quanto era sítio.” [501]*

*“Pelos alunos penso que a grande maioria preferia ficar a brincar e a fazer “asneiras”.*

[505]

*“(…) já pelos alunos, não foi fácil aceitarem, mas penso que neste momento já se convenceram.” [515]*

Os pais/encarregados de educação estão satisfeitos com a implementação deste projecto, pois os alunos estão ocupados e a estudar, ao contrário dos seus educandos que ficaram insatisfeitos, uma vez que deixaram de ter tempos livres para brincar e conversar para além dos intervalos.

O objectivo três – Conhecer as expectativas dos actores educativos face à implementação da OTL foi dividido em quatro subcategorias: aspectos positivos e negativos, transformações a executar no projecto e clima de escola após a implementação da OTL que são idênticas às subcategorias da entrevista dos professores.

Para doze dos inquiridos, os aspectos positivos da OTL relacionam-se com o facto de os alunos estarem ocupados e não ficarem no recreio da escola sem nada para fazer, melhorar o sucesso escolar, colmatar as falhas nos horários, melhorar o normal funcionamento da escola e a elaboração de fichas motivadoras a um maior envolvimento dos alunos.

*“Poder-se-ão destacar alguns aspectos positivos se as actividades propostas para a OTL estejam ajustadas ao tempo lectivo da aula, sintonia com a matéria em curso e que a elaboração das fichas seja motivadora de modo a um maior envolvimento dos alunos.”*

[510]

*“(…) não deixar os alunos a vaguear nos períodos em que falta um professor e expostos a problemas.” [502]*

Cinco inquiridos consideraram que os aspectos negativos deste projecto são ausência de folgas” ou “furos”, má orientação e aproveitamento destes tempos, desmotivação, falta de convívio com os colegas e insegurança por desconhecimento do professor.

*“Desconhecimento do professor que substitui professor em falta dá-lhes alguma insegurança.” [511]*

*“Penso que os alunos não estão motivados para este modelo de ensino.” [510]*

Como transformações a executar no projecto OTL sete pais/encarregados de educação sugeriram: a colocação de professores, nessas aulas, que conhecessem a turma de forma a dar-lhes uma maior estabilidade; a colocação de um professor da disciplina em falta em vez de fichas para resolverem; o esclarecimento de dúvidas ou revisões sobre a matéria dada e a eliminação das aulas de OTL ao último tempo.

Para E510 o projecto deveria ser *“(…) mais ajustado à realidade escolar e social. Considero que a OTL deveria ser reformulada/reestruturada de modo a haver condições nas escolas em geral, que permitissem a implementação da OTL com uma vertente mais lúdica, desportiva e artística.”*

Quando questionados sobre o clima de escola após a implementação da OTL, cinco inquiridos afirmaram que melhorou bastante e segundo E515 *“Apesar das dificuldades da escola para ter professores disponíveis, dos professores por terem cada vez mais tempos ocupados e dos alunos por não se adaptarem a esta nova reforma, esta medida beneficiou o clima da escola.”*

Dois pais/encarregados de educação mencionaram que não houve alteração no clima de escola. Segundo E501 *“Acho que ficou igual, não houve alteração do clima dentro da escola ao nível dos alunos e dos professores. Os professores tentam implementar a medida de forma que seja menos penoso para eles e para os alunos e aos pais relativamente a isso, passa um pouco ao lado.”*

Para três dos entrevistados, o clima de escola após a implementação da OTL foi percebido como tenso, *mais stressante* e pouco motivador. Para E516 *“O clima não será o melhor pois, pelo que oiço do meu filho, muitos professores manifestam perante os alunos o seu descontentamento.”*

Os restantes sete entrevistados não conseguiram definir o clima de escola após a implementação deste projecto.

Em suma, poderá deduzir-se que os pais/encarregados de educação têm percepções bastante divergentes do clima de escola antes e após a implementação do projecto OTL e que 41% dos entrevistados não tem opinião sobre o assunto.

Esta falta de informação manifestada pelos pais/encarregados de educação, ao longo desta entrevista, podem justificar-se com a falta de cultura de participação, com as condições de vida e com a pouca solicitação pela escola.

De acordo com as percepções dos actores educativos infere-se que o projecto de Ocupação de Tempos Lectivos (OTL), organizado pela Escola Secundária Cor-de-Rosa (E2), tem como metas/finalidades a ocupação integral dos alunos da escola e a diminuição do absentismo dos professores. Os objectivos percebidos foram a ocupação integral dos alunos em prol do conhecimento e o sucesso escolar dos mesmos, os quais se articulam com as metas/finalidades e objectivos do Projecto Educativo desta escola que são a promoção da qualidade educativa e do sucesso escolar.

O referido projecto foi organizado tendo em conta a autonomia da escola, de acordo com a legislação prescrita e com as características da mesma – elevado número de alunos e espaços físicos disponíveis. As dificuldades na sua implementação prendem-se com a fraca motivação dos professores e dos alunos, resistência dos alunos, diferentes atitudes dos professores face ao projecto OTL e à falta de material.

As actividades realizadas na OTL são essencialmente fichas de trabalho e/ou exercícios do manual indicados pelo professor que está a faltar e, por isso, não se detectaram inovações no tipo de actividades idealizadas – iguais às executadas durante as aulas.

A maioria dos actores educativos considera que as actividades efectuadas não devem ser consideradas na avaliação dos alunos, apesar de poder ler-se no artigo 6º do regulamento da Ocupação dos Tempos Lectivos da Escola: *“Todas as tarefas realizadas pelos alunos, na ausência do respectivo professor, serão corrigidas pelo próprio e serão obrigatoriamente contabilizadas para efeitos de avaliação, nos termos dos critérios de avaliação definidos, excepto quando a falta for motivada por serviço oficial, situação em que a correcção será facultativa.”*

As vantagens do projecto são o reforço das aprendizagens/minimização das dificuldades e a ocupação integral do horário escolar dos alunos e as desvantagens prendem-se com o pouco empenho dos discentes nas tarefas a realizar e com a aula efectiva que não se realiza.

A maioria dos actores educativos considera que o projecto OTL não conduz à melhoria das aprendizagens dos alunos e que a substituição efectuada por professores da mesma área disciplinar do professor titular da turma e a realização de actividades formativas de modo a desenvolver nos alunos atitudes positivas perante a escola poderiam ser medidas adoptadas para beneficiar essa aprendizagem.

A cooperação entre os actores educativos, a motivação e a satisfação no trabalho são consideradas satisfatórias, no entanto, existe muito descontentamento por parte destes intervenientes, uma vez que a adesão dos professores e alunos a este projecto é baixa, pois são obrigados a cumprir a lei.

Os conflitos entre estes surgem devido ao facto dos intervenientes não encontrarem qualquer utilidade nestas actividades, os alunos não reconhecerem autoridade ao professor da OTL, bem como à sua fraca motivação para a concretização destas actividades e, por isso, estes conflitos são resolvidos com a aplicação de procedimentos disciplinares, constantes no Regulamento Interno (RI) e, com o encaminhamento dos alunos para o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA). Nos casos menos graves, estes conflitos resolvem-se através da negociação entre professor da OTL e alunos ou através do bom senso e de uma conversa entre os intervenientes.

As atitudes dos professores e alunos perante a OTL são de muita relutância, hostilidade e polémica, uma vez que a implementação deste projecto obrigou a alterações dos hábitos anteriormente instituídos e conduziu a uma sobrecarga no trabalho dos professores. Deste modo, o clima da OTL é diferente, para pior, do clima de escola, no entanto, segundo vários intervenientes, este dependerá também de cada professor e dos alunos de cada turma.

O clima de escola, após a implementação do projecto OTL, foi considerado satisfatório e idêntico ao clima de escola existente anteriormente, apesar de haver alguma insatisfação por parte de alunos e professores. Os actores educativos desta escola consideraram que o ambiente fora das salas de aula se tornou mais calmo e ordeiro, após a implementação do referido projecto.

A avaliação global do projecto OTL foi considerada positiva, no entanto, os actores educativos consideram que a OTL deveria basear-se fundamentalmente na substituição do professor por outro da mesma disciplina, na criação de clubes e/ou núcleos temáticos em que os alunos se dividiriam por áreas de interesse ou na gestão das dificuldades dos alunos, ajudando-os a escolher as melhores tarefas a realizar para vencer as suas dificuldades de aprendizagem. Estas sugestões são apontadas como transformações a operar ao projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos desta escola.

**CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA  
NOVAS INVESTIGAÇÕES**

## **CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES**

Com a realização deste trabalho pretendeu-se descrever, analisar e compreender as diferentes fases de construção, os processos de participação dos actores educativos, as relações e as acções estratégicas aplicadas no projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares dos alunos, designado pelo Governo por projecto “*Escola a Tempo Inteiro*” e analisar quais as percepções dos actores educativos face a esta problemática.

A investigação realizada representa um pequeno contributo para uma reflexão sobre esta temática, da qual ainda não existem estudos em Portugal, pois a implementação do projecto OTL/OTE, 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.

Partindo da questão principal, *Qual a percepção que os actores educativos das Escolas Básica 2, 3 Amarela e Secundária Cor-de-Rosa têm da Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares (OTL/OTE)?*, definiram-se questões secundárias que permitiram traçar os caminhos orientadores da investigação: *Quais os processos que estão subjacentes à concepção da OTL? Como se desenvolve o processo de execução da OTL? Em que medida o funcionamento da OTL influencia o Clima de Escola? Quais os comportamentos dos actores educativos face à OTL/OTE? Qual o papel do professor nesta nova dinâmica da organização? Deverão as actividades desenvolvidas na OTL/OTE ser incluídas nos projectos curriculares de turma (PCT)? Que tipos de estratégias devem ser utilizados na OTL/OTE? Quais as consequências da implementação da OTL/OTE?*

Tendo por base o assunto em análise, surge a necessidade de entender o modo de funcionamento das organizações escolares, os projectos de implementação de ocupação dos tempos escolares/lectivos dos alunos e os comportamentos dos actores educativos face a todas estas medidas.

Pensa-se que a metodologia desenvolvida neste trabalho – abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva – é a que melhor se adapta a esta problemática por permitir descrever

detalhadamente a concepção, a execução e os processos utilizados na Organização dos Tempos Lectivos, assim como os comportamentos dos actores educativos face ao assunto em estudo.

Atendendo à complexidade das questões formuladas, 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.

Os actores educativos das duas comunidades educativas apontam razões de natureza política/legislativa, educacional/pedagógica e organizacionais para justificar a implementação do projecto OTL/OTE nas organizações.

De realçar que as razões mais apontadas são o absentismo dos professores, a ocupação integral dos tempos lectivos dos alunos que está associada à oportunidade que estes têm para aprender e a organização e funcionamento da escola no sentido de evitar a perturbação das outras aulas. Os motivos encontrados para a implementação deste projecto estão de acordo com os princípios e os objectivos consignados no **Despacho n° 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.

Apesar do projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares estar difundido pelas organizações escolares, o processo de implementação limitou-se aos docentes (representados pelos Departamento Curricular/Área disciplinar e Conselho Pedagógico) e aos representantes de pais/encarregados de educação com assento no Conselho Pedagógico.

Na implementação da OTL/OTE, o processo de tomada de decisões decorreu do confronto e da negociação entre os actores, verificando-se conflitos de interesses, em que o grupo dominante, nomeadamente os professores, utiliza o poder e a influência que detém para conseguir influenciar as decisões tomadas.

Os professores tiveram uma participação parcial pois embora possam ter influenciado as decisões, o poder decisório está centralizado no topo hierárquico. Na maioria das vezes, essa

participação é considerada indirecta visto que as opiniões dos professores são formalizadas através dos órgãos de gestão intermédia.

A participação dos alunos e dos pais/encarregados de educação pode ser caracterizada como uma pseudo-participação uma vez que estes não tiveram capacidade ou poder de intervenção nos processos de tomada de decisão. Na escola básica, os alunos não têm oportunidade de participar directamente no processo de tomada de decisão pois não fazem parte dos elementos constituintes do Conselho Pedagógico, sendo as suas opiniões veiculadas através dos coordenadores de directores de turma. Os alunos da escola secundária participam no Conselho Pedagógico tendo, neste caso, uma participação mais efectiva, no entanto, as suas posições relativamente à implementação do projecto são contrárias às decisões tomadas.

A participação dos pais/encarregados de educação ocorre nos locais consignados pela legislação – Conselho Pedagógico, Conselho de Turma e Assembleia de Escola, no entanto, a falta de uma cultura de participação, as condições de vida e a pouca solicitação das escolas conduzem a uma pseudo-participação por parte destes actores educativos.

Quanto à liderança no processo de implementação da OTL/OTE foi atribuída em primeiro lugar ao Conselho Executivo e em segundo lugar ao Conselho Pedagógico pois foram estes órgãos que o lideraram. 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.”*

As dificuldades apontadas na implementação do projecto prendem-se com a resistência de professores e de alunos, a fraca motivação dos professores e com a sobrecarga de trabalho imposta pela organização e distribuição do horário semanal de trabalho docente. Com a introdução desta medida os horários dos professores passaram a ter duas componentes: a lectiva e a não lectiva de estabelecimento que obrigaram a uma maior permanência dos docentes nas escolas.

O projecto implementado é avaliado, pelos actores educativos da escola básica, como sendo demasiado rígido, inflexível, rotineiro e sem alternativas o que desvaloriza e “desaproveita” as capacidades e o trabalho dos professores. Os actores da escola secundária consideram-no satisfatório e adequado aos recursos existentes na escola.

As metas/finalidades do projecto implementado pela escola secundária 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 o 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. De acordo com as percepções dos actores educativos da escola básica, o projecto implementado não tem metas/finalidades e 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. Denota-se alguma confusão na definição dos conceitos metas, finalidades e objectivos, no entanto, alguns dos objectivos identificados articulam com as metas/finalidades estipulas neste projecto educativo.

Os projectos OTL/OTE das duas escolas foram organizados, 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 as características que cada uma destas escolas apresenta e que condiciona o tipo de projectos desenvolvidos, uma vez que têm elevado número de alunos, falta de espaços e de recursos humanos e materiais, os quais dificultam a diversificação de actividades e estratégias a implementar.

As actividades realizadas na OTL/OTE são, essencialmente, fichas de trabalho fornecidas pelos professores, exercícios dos manuais e/ou dos cadernos de actividades e realização de trabalhos de casa, que são semelhantes às executadas durante as aulas, excepção feita às permutas entre professores do mesmo Conselho de Turma ou Área Disciplinar para evitar que a perda de uma aula efectiva. Assim, não foram identificados qualquer tipo de inovações nas

actividades que foram idealizadas para a realização da OTL/OTE. Na prática, os projectos de OTL/OTE surgem 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 do projecto.

Na generalidade, as actividades realizadas na OTL/OTE não são ponderadas na avaliação dos alunos porque, segundo os actores educativos são pouco significativas e determinantes para se reflectirem nesta avaliação. A maioria considera que as actividades realizadas na OTL/OTE deveriam ter importância, na perspectiva do conhecimento e das dificuldades dos alunos, articulando com os objectivos do projecto curricular de cada turma. Estas sugestões vão ao encontro do que foi preconizado no relatório preliminar sobre *Organização e Distribuição do Serviço Docente nas Escolas*<sup>35</sup> indicando sugestões para uma boa organização do projecto Escola a Tempo Inteiro:

*“ Os agrupamentos/escolas devem desencadear, no âmbito dos seus órgãos, um processo de reflexão global sobre a organização da escola, de modo a oferecerem aos alunos uma escola a tempo inteiro, na linha da concepção anteriormente apresentada. As estruturas de orientação educativa (conselho de docentes, departamento curricular, conselho de turma) deverão planear a realização das actividades de enriquecimento curricular e extracurricular dos alunos. O projecto curricular de turma deve ser repensado a fim de que evolua para um novo paradigma que faça a integração de todas as actividades realizadas pelos alunos na escola, de forma a dar-lhes unidade e coerência educativa. (...)”*

A adesão dos professores às actividades de OTL/OTE 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 na OTL/OTE, dificultando o trabalho dos professores de substituição. A implementação deste tipo de projectos, caracterizados pela participação e envolvência dos professores e alunos, designada por colaboração e colegialidade<sup>36</sup>, colide com os modelos organizacionais em vigor que assentam numa cultura pautada pelo individualismo<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> Relatório preliminar do grupo de trabalho constituído pelo **Despacho n° 25994/2005**

<sup>36</sup> Colaboração e colegialidade traduz-se numa tomada de decisões e na realização de consultas entre colegas (*staff consultation*). (Hargreaves, 1998, p. 209)

<sup>37</sup> Individualismo traduz-se quando os professores optam por trabalhar isoladamente. (Hargreaves, 1998)

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 deverão ser envolvidos através da valorização das actividades que são realizadas nas aulas de substituição e/ou sala de estudo. O envolvimento dos pais/encarregados de educação passará pela sensibilização dos fundamentos, princípios e cumprimento do regulamento da OTL, 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 OTL/OTE são devidos, no caso da escola básica, 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. No caso da escola secundária, os conflitos emergem da falta de motivação para a concretização das actividades, do facto de os alunos não reconhecerem a autoridade dos professores da OTL/OTE e dos intervenientes não encontrarem qualquer utilidade na actividade desenvolvida, potenciando conflitos de interesses causadores de situações de indisciplina.

Os conflitos mais graves são resolvidos com a aplicação de procedimentos disciplinares constantes no Regulamento Interno (RI) ou com a negociação que se pode estabelecer entre os intervenientes.

A cooperação, motivação e satisfação no trabalho, de acordo com as percepções dos actores educativos da escola secundária, são satisfatórias, apesar de existir algum descontentamento por parte destes intervenientes, uma vez que a adesão dos actores educativos ao projecto OTL/OTE é baixa. No caso da escola básica, a cooperação entre professores e alunos é satisfatória e a motivação e a satisfação no trabalho são classificadas como insatisfatórias já que a adesão destes intervenientes é baixa devido à obrigatoriedade do projecto, notando-se uma maior desmotivação e insatisfação no que concerne à sua vida profissional

O clima durante as actividades de OTL/OTE está intimamente relacionado com os factores comportamentais acima mencionados. No caso da escola básica, o clima foi considerado

idêntico ao clima de escola, no entanto, os professores têm maior dificuldade em controlar algumas turmas.

Para os actores educativos da escola secundária, o clima das actividades OTL/OTE 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.

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 n° 17387/2005** que decretou a implementação da Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares.

De acordo com as percepções dos actores educativos da escola básica, 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 OTL/OTE.

Para os actores educativos da escola secundária, 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.

As desvantagens deste projecto, no caso da escola básica, prendem-se com: a falta de actividades específicas a desenvolver pelos professores da OTL/OTE; 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. Na escola secundária as desvantagens apontadas foram as actividades desintegradas da sequência dos conteúdos ensino-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 OTL/OTE, constata-se que este não conduziu à melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação. Assim, os actores educativos consideram que deveriam ser adoptadas outro tipo de medidas que beneficiassem essa aprendizagem.

Segundo os actores educativos, as medidas sugeridas para beneficiar a aprendizagem dos alunos são: 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. Sobressaiu a ideia que deveriam ser recolhidas as opiniões dos alunos na organização dessas actividades, bem como realizar actividades que vão ao encontro das necessidades e interesses dos intervenientes.

O clima de escola, após a implementação do projecto de OTL/OTE, na escola básica, é difícil, 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. Na escola secundária, o clima é satisfatório e idêntico ao clima de escola existente anteriormente, apesar de haver alguma insatisfação por parte de alunos e professores, no entanto, o clima nos espaços exteriores tornou-se mais calmo e ordeiro, após a implementação deste projecto.

Globalmente o projecto OTL/OTE, na escola básica, é avaliado como pouco positivo, porque na opinião dos actores educativos, as actividades preconizadas no projecto deveriam resultar de um consenso e reflexão de toda a comunidade educativa.

Para os actores educativos da escola secundária, a avaliação global do projecto é positiva, no entanto, deveria basear-se fundamentalmente na substituição do professor por outro da mesma disciplina ou na gestão das dificuldades dos alunos, ajudando-os a escolher as melhores tarefas a realizar para vencer as suas dificuldades de aprendizagem.

Do balanço realizado verifica-se que as duas escolas têm muitas semelhanças, relativamente aos projectos de Ocupação de Tempos Lectivos/Escolares e os actores educativos percepções comuns sobre algumas das matérias analisadas, mostrando que a tipologia de escola não é um factor condicionante do modelo de OTL/OTE implementado. Os factores que condicionam a

implementação de um projecto deste tipo prendem-se com os recursos existentes nas escolas, com o meio circundante e, conseqüentemente, com a comunidade educativa que lhe corresponde.

Os recursos humanos e materiais existentes em cada escola são igualmente factores limitativos dos projectos a implementar, uma vez que em escolas sobrelotadas e com falta de espaços não será possível desenvolver todo o tipo de actividades.

Das reflexões efectuadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho de investigação foram surgindo questões tais como: *Qual o papel dos professores nesta nova dinâmica das organizações escolares? De que modo as actividades desenvolvidas na OTL/OTE poderão ser incluídas nos Projectos Curriculares de Turma (PCT)? Que estratégias devem ser implementadas na OTL/OTE para melhorar as aprendizagens e a qualidade educativa? Como são organizados os projectos de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares nas escolas privadas? Como se processam os projectos de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares nas escolas do 1º Ciclo?* questões a que não foi possível dar resposta.

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

Para terminar e concordando com as opiniões de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p. 19),

*“O que é que na melhor das hipóteses, se aprende de facto no fim daquilo que é geralmente qualificado como trabalho de «investigação em ciências sociais»? A compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações.”*

Tendo ainda como referência Quivy e Campenhoudt (id., p. 19),

*“Este trabalho pode ser precioso e contribuir muito para a lucidez dos actores sociais acerca das práticas de que são autores, ou sobre os acontecimentos e os fenómenos que testemunham, mas não se deve atribuir-lhe um estatuto que não lhe é apropriado.”*

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, A. (1982). *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses: organização administrativa e pedagógica (1836-1860): contribuição monográfica*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

ADÃO, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto Gulbenkian de Ciência.

ADÃO, A. (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

AFONSO, N. (1993). A análise política das organizações escolares. In *Aprender*, 15, 42-49.

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.

AZEVEDO, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita* (4ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora,

ALMEIDA, J.F. e PINTO, J.M. (1990). *A investigação nas ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

BACHARACH, S. B. (1988). Notes on a political theory of educacional organizations. In A. Westoby (ed.), *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, 277-288.

BALL, S. (1989). *La Micropolítica de la escuela : hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós (trad. Esp.).

BARDIN, S. (1989). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BILHIM, J. A. F. (2005). *Teoria organizacional – estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRUNET, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. NÓVOA (ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote - Instituto Inovação Educacional.

BUSH, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.

CABRAL, C. P. (2003). *Satisfação/Insatisfação no trabalho: educadoras de infância rede pública/IPSS. Estudo do caso de Peniche*, polic.

CANÁRIO, M. B. (1999). *Construir o projecto educativo local: relato de uma experiência*. Cadernos de organização e gestão escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANAVARRO, J. M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.

CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa organizações.

CARVALHO, R. (2001). *História do ensino em Portugal* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHAMBEL, M.J. & CURRAL, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.

CHIAVENATO, I. (1990). *Recursos humanos na empresa*. (3 vols.). S. Paulo: Atlas.

CHIAVENATO, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

CLÍMACO, M. C. (1995). *Observatório da qualidade da escola. Guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos (PEPT).

COHEN, L., MARCH, J. G., OLSEN, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. In *Administrative science quarterly*, 17, 1-25.

COHEN, L. e MARCH, J. (1974). *Leadership and ambiguity*. New York: McGraw Hill.

COHEN, L. e MANNION, L. (1985). *Research methods in education*. New York: Croom Helm.

COSTA, A. C. e CURADO, A. P. (1995). *Projectos educativos de escola: concepções subjacentes*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, J. (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J. A. (2003a). *Imagens organizacionais da escola* (3ª ed.). Porto: ASA Editores, S.A.

COSTA, J. A. (2003b). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CROIZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.

DRUCKER, P. (1974). *Management: Tasks, responsibilities and practices*. New York: Harper e Row.

DRUCKER, P. (1986). *Inovação e gestão*. Lisboa: Editorial Presença.

ESTÊVÃO, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FERREIRA, J. M. C. et al. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill.

FONSECA, A. J. D. (1998). *A Tomada de decisões na escola – A área escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.

FORTIN, M. F. (2003). *O Processo de investigação – da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

FULLAN, M. (2001). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores, S.A.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1997). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.

GHILARDI, F. e SPALLAROSSA, C. (1991). *Guia para a organização da escola*. Porto: ASA Editores, S. A.

GIMENO, S. e PÉREZ GOMEZ, A. (1985). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. (2ª ed.). Madrid: Aral.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. In J. M. E. Muñoz & M. T. González González, *Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 35-59.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

HILL, M. M. & HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HOYLE, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.

JABES, J. (s/data). *Percepção social e atribuições in Management*. Porto: Rés – Editora, Lda

JESUS, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente – uma lição de síntese*. Porto: ASA Editores, S.A.

LEITE, C. et al. (2003). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar* (5ª ed.). Porto: ASA Editores, S.A.

LIMA, L. C. (1992). *Organizações educativas e administração educacional*. Braga: Universidade do Minho (polic.).

LIKERT, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. In *Archives of psychology*, 22 (140), 1-55.

LOCKE, E., (1976), The nature and causes of job. In M. DUNETTE (ed.), *Handbook of industrial and organization psychology*, 1297-1343.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu.

MACEDO, B. S. F. F. (1995). *A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

MERRIAM, S.B. (1991). *Case study research in education – a qualitative approach*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MORGAN, G. (1996). *Images of organization* (2ª ed.). California: Sage Publications.

MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (ed.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press.

NETO, F. (1998). *Psicologia social* (1ª ed., vol. I). Lisboa: Universidade Aberta.

NÓVOA, A. (1993). *Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886 - 1906)*. Porto: ASA Editores, S.A.

NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. NÓVOA (ed.), *Profissão professor*. Porto: ASA Editores, S.A.

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente, histórias da educação*. (2ªed.). Porto: ASA Editores, S.A.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, S. M. (coord.). (2006). *Memórias do Liceu Português*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

REVEZ, M. H. A. (2004). *Gestão das organizações escolares, liderança e clima de trabalho – um estudo de caso*. Lisboa: Edições Cosmos.

ROSENBORG, M. J. e HOVLAND, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland e M. J. Rosenberg (eds.). *Attitude organization and change – Na analysis of consistency among attitude components*. Nova Haven: Yale University Press.

SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.

SECO, G. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. (1ª ed.). Porto: Edições ASA.

SIMON, H. (1974). *Administracion et processus de décision*. Paris: Economica.

SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

STENHOUSE, L. (1985). Case study methods. In T. Husen e N. Postlethwait (eds.). *The international encyclopaedia of education*. Pergaman Press, 645-650.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

## **Diários da República**

Reforma da Instrução Publica de 20 de Setembro de 1844

Regulamento para os Liceus Nacionais de 10 de Abril de 1860

Reforma da Instrução Pública de 31 de Dezembro de 1868

Regulamento dos Liceus Nacionais de 31 de Março de 1873

Reforma da Instrução Secundária de 29 de Julho de 1886

Regulamento Geral dos Liceus a 12 de Agosto de 1886

Lei de 9 de Agosto de 1888 – Regulamento dos Institutos Femininos

Reforma do Ensino Primário e Secundário de 22 de Dezembro de 1894

Regulamento Geral do Ensino Secundário de 14 de Agosto de 1895

Lei organizando a instrução secundaria de 28 de Maio de 1896

Decreto aprovando a parte I do regulamento geral do ensino primario de 18 de Junho de 1896

Decreto aprovando a parte II do regulamento geral do ensino primario de 18 de Junho de 1896

Decreto aprovando a parte III do regulamento geral do ensino primario de 18 de Junho de 1896

Decreto modificando o regime vigente da instrução secundária de 29 de Agosto de 1905

Decreto de 29 de Agosto de 1905

Decreto organizando o ensino profissional nas colonias de 18 de Janeiro de 1906

Decreto-Lei nº 27:084 de 14 de Outubro de 1936

(Reforma do Ensino Liceal)

Decreto-Lei nº 36:507 de 17 de Setembro de 1947

(Promulga a Reforma do Ensino Liceal)

Decreto-Lei nº 36:508 de 17 de Setembro de 1947

(Aprova o Estatuto do Ensino Liceal)

Decreto-Lei nº 48:572 de 9 de Setembro de 1968

(Aprova o Estatuto do Ciclo preparatório do Ensino Secundário)

Decreto-Lei nº 5/73, de 25 de Julho

(Aprova as bases a que deve obedecer a Reforma do Sistema Educativo)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

(Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

(Regime Jurídico da Autonomia da Escola)

Despacho nº 57/SEED/94, de 17 de Setembro

(Regulamento para a organização de actividades de substituição)

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)

Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto

(Projecto Escola a Tempo Inteiro)

Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto

(Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares)

Informação nº183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro

(Esclarecimento sobre organização dos horários dos docentes)

Despacho nº 13599/2006, de 28 de Junho

(Distribuição Serviço Docente - Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares)

Despacho nº 17860/2007, de 13 de Agosto

(Distribuição Serviço Docente - Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares)

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)

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS NAS ESCOLAS EM ESTUDO**

### **Produzidos pela Escola B 2, 3 Amarela**

- Projecto Educativo
- Projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos/Escolares
- Actas do Conselho Executivo
- Actas do Conselho Pedagógico
- Actas do Departamento Curricular de Ciências Físicas e Naturais
- Actas do Departamento de Expressões
- Actas do Departamento de Matemática
- Acta do Departamento de Língua Portuguesa
- Acta do Departamento de Línguas Estrangeiras

### **Produzidos pela Escola Secundária Cor-de-Rosa**

- Projecto Educativo
- Projecto de Ocupação dos Tempos Lectivos
- Regime de funcionamento da Ocupação dos Tempos Lectivos – 2004/2005
- Regulamento da OTL – 2007/2008
- Regulamento da Sala de Estudo
- Actas do Conselho Executivo
- Actas do Conselho Pedagógico
- Actas do Departamento Curricular de Ciências Físicas e Naturais
- Actas do Departamento de Expressões
- Actas do Departamento de Matemática
- Acta do Departamento de Língua Portuguesa
- Acta do Departamento de Línguas Estrangeiras

### **PRODUZIDOS SOBRE A ESCOLA**

- Relatório da Avaliação Externa da Escola B 2, 3 Amarela
- Relatório da Avaliação Externa da Escola Secundária Cor-de-Rosa