



Universidade Aberta

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Implementação e Gestão das Aulas de Substituição –
um estudo relativo ao período de 2006 a 2010**

Orientadora: Professora Doutora Darlinda Moreira

Isidora Maria Hipólito Bernardo Saramago

Lisboa, abril de 2012



UNIVERSIDADE ABERTA
Departamento de Educação e Ensino a Distância
Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Implementação e Gestão das Aulas de Substituição – um estudo relativo ao período de 2006 a 2010

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Darlinda Moreira

Por: Isidora Maria Hipólito Bernardo Saramago

Lisboa, 2012



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido filho Simão que foi sempre um sonho que se tornou realidade e pelos momentos de felicidade que me proporciona.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me acompanharam nesta caminhada, especialmente:

À Doutora Darlinda Moreira, minha orientadora, pela inigualável transmissão de conhecimentos, pelo incentivo, motivação e valorização do meu trabalho;

À Doutora Lídia Grave-Resendes, coordenadora do Mestrado pela sua sabedoria que tão bem nos soube transmitir;

A todos os professores do curso pelos ensinamentos;

Ao meu filho Simão pelos momentos da minha ausência quando mais precisou de mim;

Ao meu marido César pela paciência, carinho e apoio incondicional em todos os momentos;

Aos meus pais pelos ensinamentos e por acreditarem sempre em mim;

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis;

Aos meus sobrinhos, especialmente à Marta, pelos bons momentos que me proporcionam;

À minha querida avó que ainda pôde assistir a esta caminhada;

Aos meus sogros pela grande ajuda na minha ausência;

À minha querida amiga Júnia pelo apoio, ajuda e motivação. Sem ti jamais conseguiria concluir este trabalho. És única!;

Ao meu colega José Botelho pelo apoio, partilha e amizade durante este longo percurso;

À minha colega Leonor que sempre me incentivou à conclusão deste trabalho;

Aos meus colegas Rita Caneira e Mário Agreiro pela sua partilha e contribuição;

À D. Helena Figueiredo pela amizade, dedicação e contributo para este estudo;

À minha colega Gabriela pelo incentivo e amizade;

Aos meus alunos que ao longo destes anos poderão ter sentido menos dedicação da minha parte;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para mais uma caminhada na minha vida;



RESUMO

Tendo em conta o estipulado no artigo 12º do despacho 13599/2006 de 28 de Junho, a escola é responsável pela ocupação plena dos tempos escolares, e mais especificamente, no que se refere à alínea c) do ponto 3 do referido despacho, “(...) a direção executiva deve proceder à aprovação de um plano anual de distribuição do serviço docente que assegure a ocupação plena dos alunos (...) durante o seu horário letivo, na situação de ausência temporária do docente titular de turma/disciplina.”

Neste sentido, consideramos essencial perceber de que forma este plano de ocupação está a ser posto em prática e em que medida as aulas de substituição contribuem efetivamente para a plena ocupação dos alunos.

O estudo é de natureza qualitativa e realizou-se numa escola do ensino básico do 2º e 3º Ciclos da zona de Santarém, abrangendo o período de 2006 a 2010. O estudo empírico baseou-se em entrevistas realizadas à Presidente do Conselho Executivo que presidia aquando da publicação do referido despacho e ao atual diretor da escola. Completou-se com a análise dos registos das aulas de substituição e com o projeto educativo.

As principais conclusões relacionam-se com as razões educacionais que levaram à implementação das aulas de substituição, as quais indicam que estas apenas revertem o carácter exclusivo de ocupação dos tempos escolares dos alunos.

Palavras-Chave:

Ocupação Plena dos Tempos Escolares; Aulas de substituição; Tempo escolar;

ABSTRACT

Considering the Article 12 of the order 13599/2006 of 28 June, the school is responsible for students' occupation during the period of school time, more specifically, in relation to point c) of section 3 of that order, the executive board must proceed with the approval of an annual plan for the distribution of teaching service to ensure full occupation of the students (...) during their school hours, including the situations of temporary absence of the teacher responsible for the class.

Therefore, we consider essential to understand how this occupation plan is being implemented and the extent to which the classes of substitution contribute effectively to the full occupation of the students.

The study is of qualitative nature and was conducted in elementary school from the 2nd and 3rd cycles.

The empirical study was based on interviews with the President of the Executive board and with the present Director. It was completed with an analysis of the registrations of the classes of substitution and with the school educational project.

The main conclusions are based on the educational reasons that led to the implementation of the classes of substitution, which indicate that they have only emerged with the purpose of occupying students.

Keywords: Full Occupation of School Time; Classes of substitution; School time;

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
LISTA DE QUADROS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento Geral.....	2
2. Pertinência do Estudo.....	3
3. Organização do Estudo.....	4
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES	7
1.1. Escola como Organização	7
1.2. O Tempo.....	9
1.3. O Tempo Escolar.....	11
1.4. Aumento do Tempo Escolar.....	12
1.5. Gestão do Tempo na Organização Escolar.....	15
2. A OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES - Quadro Legal (Breve historial).....	16
2.1. Os Professores Substitutos	16
2.2. Salas de Estudo.....	19
2.3 Os Professores Substitutos – 1906 a 1968.....	20
2.4 Aulas de Substituição – 1973 a 1994	21
2.5 Aulas de Substituição na Atualidade.....	24
3. ANÁLISE DOS NORMATIVOS	25
3.1 Análise do despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto	25
3.2 Análise do despacho nº17387/2005, de 12 de Agosto.....	26
3.3 Análise do Despacho nº17860/2007, de 13 de Agosto.....	31
3.4 Quadro Resumo dos normativos	32
4. LIDERANÇA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AULAS DE SUBSTITUIÇÃO	33

4.1. Definição de Liderança	33
4.2 Perfis de Liderança.....	35
4.3 Liderança nas Organizações.....	35
4.4. Liderança e Inovação nos processos de Mudança.....	36
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	41
1. Paradigma da Investigação.....	42
2. Design da Investigação.....	43
3. Participantes no Estudo	44
4. Procedimentos - Métodos e Instrumentos de recolha de dados.....	45
4.1 Entrevistas	46
4.2 Análise Documental	49
5. Limitações ao Estudo	50
6. Validade e Fiabilidade do Estudo.....	51
7. Cumprimento de Formalismos	51
CAPÍTULO IV – CONTEXTO DO ESTUDO	52
1. Caracterização do Meio.....	53
2. Caracterização do Agrupamento de Escolas	53
2.1 Contexto físico e social	53
2.2 Dimensões e Condições Físicas do Agrupamento.....	54
3. Recursos Humanos 2008/2009/2010.....	55
3.1 Caracterização da População Discente.....	55
3.2 Caracterização do Pessoal Docente.....	55
3.3 Caracterização do pessoal não docente	56
4. Lema da escola:.....	57
5. Funcionamento da Escola.....	57
CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	58
1. Apresentação e Análise dos documentos do Processo de Implementação das Aulas de Substituição nos anos letivos 2008/2009/2010	59
2. Apresentação e Análise das entrevistas.....	65

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES	104
1. CONCLUSÕES.....	105
2. RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	120
ANEXOS	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos normativos que regem a OPTE.....	33
Quadro 2 – Número de Professores na Bolsa das Aulas de Substituição	61
Quadro 3 – Áreas Curriculares envolvidas e Mais representadas na Bolsa das Aulas de Substituição	62
Quadro 4 – Docente/Área Curricular com maior representatividade na Bolsa das Aulas de Substituição.....	62
Quadro 5 – Ano de escolaridade com mais aulas de substituição/com menos aulas de Substituição	63
Quadro 6 – Área Curricular com mais Aulas de Substituição/área Curricular com menos Aulas de Substituição.....	64
Quadro 7 – Planos de Aula cumpridos por área Curricular	65
Quadro 8 – Tempo de serviço e formação académica dos entrevistados.....	69
Quadro 9 – Motivação ao exercício do cargo	70
Quadro 10 – Razões que justificam as aulas de substituição	71
Quadro 11 – Implementação das aulas de substituição.....	72
Quadro 12 – Autonomia na implementação das aulas de substituição	74
Quadro 13 – Dificuldades sentidas na implementação das aulas de substituição.....	76
Quadro 14 – Intervenientes que revelaram obstáculos/dificuldades.....	79
Quadro 15 - Implementação das aulas de substituição tendo em conta as características da escola	83
Quadro 16 - Perspetiva dos diversos intervenientes na implementação das aulas de substituição.....	85
Quadro 17 - Vantagens das aulas de substituição	86

Quadro 18 - Desvantagens das aulas de substituição	88
Quadro 19 - Benefício das aulas de substituição ao nível do sucesso escolar	89
Quadro 20 - Razões explicativas do benefício das aulas de substituição	90
Quadro 21 - Identificação dos órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição	92
Quadro 22 - Forma de participação dos órgãos na implementação das aulas de substituição	93
Quadro 23 - Importância da participação das estruturas educativas intermédias	94
Quadro 24 - Feedback sobre a concretização das aulas de substituição	95
Quadro 25 - Importância do perfil do líder na implementação das aulas de substituição.....	97
Quadro 26 - Meios utilizados pelo líder na implementação das aulas de substituição	98
Quadro 27 - Identificação da articulação entre o PE e o Plano de aulas de substituição	100
Quadro 28 - Intervenientes na articulação.....	101
Quadro 29 - Forma como se procedeu à articulação	102

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE – Auxiliares de ação educativa (Assistentes operacionais)

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ASE – Ação Social Escolar

CA – Categoria de Análise

E1 – Entrevistado um

E2 – Entrevistado dois

EB1 – Escola Básica de 1º ciclo

EB23 – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

ECD – Estatuto da Carreira Docente

DREL – Direção Regional de Lisboa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

OPTE- Ocupação Plena dos Tempos Escolares

POTE – Plano de Ocupação dos Tempos Escolares

POPTE – Plano de Ocupação Plena dos Tempos Escolares

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1. Enquadramento Geral

O despacho nº17387/2005 (2ª série) de 12 de Agosto (Ministério da Educação [ME], 2005), veio definir princípios orientadores da atuação dos estabelecimentos escolares nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente, com o objetivo 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. Assim, tendo em conta o estipulado no artigo 12º do despacho 13599/2006 de 28 de Junho (ME, 2006), a escola é responsável pela ocupação plena dos tempos escolares, e mais especificamente, no que se refere à alínea c) do ponto 3 do referido despacho, a direção executiva deve proceder à aprovação de um plano anual de distribuição do serviço docente que assegure a ocupação plena dos alunos (...) durante o seu horário letivo, na situação de ausência temporária do docente titular de turma/disciplina.

Assim, esta investigação está centrada na necessidade de conhecer de que forma os professores participam na implementação do plano e contribuem para a melhoria do mesmo, bem como na necessidade de perceber se as restantes estruturas de gestão têm uma atitude participativa, democrática e pró-ativa na implementação do referido plano e de que modo a direção da escola exerce a liderança na implementação das aulas de substituição.

Deste modo, tendo em conta as alterações previstas na reorganização das instituições escolares, o estudo que nos propusemos realizar teve como finalidade perceber que medidas organizativas foram adotadas aquando da implementação do plano de ocupação dos tempos escolares (POTE) e como este foi posto em prática, de modo a contribuir para a plena ocupação dos alunos. Assim, a questão principal de investigação é a seguinte:

Como é que o POTE está a ser posto em prática, numa escola do ensino básico da região de Santarém? Em que medida as estruturas de gestão implementam as aulas de Substituição?

Como forma de operacionalizar a questão principal, enunciamos as seguintes perguntas:

Qual a conceção das aulas de substituição na escola em estudo?

Como se processou a evolução da implementação das mesmas com base no quadro legal?

De que forma as aulas de substituição estão a ser postas em prática e quais os métodos utilizados na aplicação?

Qual a importância da liderança na sua implementação e gestão e qual a implicação na organização da escola?

Qual o envolvimento e opinião dos professores que estiveram implicados no processo de implementação?

Quais os benefícios destas aulas em termos da efetiva ocupação dos alunos?.

2. Pertinência do Estudo

Este estudo assume real importância e interesse, por promover a melhoria da gestão da ocupação plena dos tempos escolares (OPTE) na escola em estudo, transformando-se num alargar de horizontes e numa mais-valia de enriquecimento pois permite um melhoramento, aprofundamento e consolidação no universo da experiência, conduta e aplicação de práticas de gestão, bem como a melhoria de práticas e tomadas de decisão relativas a aspetos pedagógicos nomeadamente na elaboração de planeamentos relativos à gestão e rentabilização dos recursos humanos.

Sendo um tema atual, os seus resultados poderão transformar-se numa mais-valia, ao fornecer pistas de ajustamento, adequação ou até mesmo de alteração no que refere a aspetos que poderão ser melhorados nos métodos e práticas utilizadas na gestão da OPTE noutras escolas, contribuindo para o desenvolvimento de boas práticas educativas.

3. Organização do Estudo

De acordo com os pressupostos formais de apresentação de uma dissertação, o estudo apresenta-se em seis capítulos e apresentado num único volume. No capítulo I- Introdução, constam três secções:

1ª Secção – Enquadramento Geral: Elaborámos o enquadramento do objetivo do estudo fazendo o esclarecimento da sua finalidade e coerência com o tema em causa.

2ª Secção – Pertinência do Estudo: Tentámos explicar e justificar o seu interesse no que se refere à finalidade e objetivo do trabalho, na motivação intrínseca e no âmbito mais geral e sobre o seu interesse científico.

3ª Secção: Organização do Estudo: Descrevemos a forma como o estudo é apresentado, por quantos capítulos é composto, as secções em que se subdivide, os apêndices e a sua abordagem.

No Capítulo II – Enquadramento Teórico, constam quatro secções, onde são apresentados os conceitos considerados para a fundamentação teórica do estudo e que emergem do seu objetivo, a saber:

- 1- Ocupação dos Tempos Escolares;
- 2- Ocupação dos Tempos Escolares – Quadro Legal (Breve historial);
- 3- Análise dos Normativos;
- 4- Liderança na Implementação das Aulas de Substituição

No que se refere ao Capítulo III, o estudo é explicado como foi investigado, em sete secções:

1ª Secção – Paradigma da Investigação: é enquadrado o paradigma no qual se insere o estudo.

2ª Secção – Design da Investigação: é apresentada a justificação da opção por estudo de caso.

3ª Secção – Participantes no Estudo: são apresentados os participantes no estudo e as respetivas justificações das escolhas efetuadas.

4ª Secção – Procedimentos – Métodos e Recolha de Dados: descrevemos o tipo de dados substantivos, necessários à investigação e as fontes onde foram recolhidos esses dados e, ainda, os critérios seguidos e as técnicas utilizadas na recolha de dados – entrevista semi - estruturada e os registos das aulas de como documentos analisados.

5ª Secção – Limitações ao Estudo: Tentámos identificar os impedimentos, obstáculos e dificuldades encontradas que condicionaram o estudo.

6ª Secção – Validade e Fiabilidade do Estudo: Apresentaram-se os aspetos que justificam a credibilidade do estudo.

7ª Secção – Cumprimento de Formalismos: são identificados os meios através dos quais foi solicitada autorização para a realização do estudo.

No Capítulo IV é apresentado o contexto do estudo, nomeadamente, caracterização do Meio; Caracterização do Agrupamento do Campo do Estudo (Contexto físico e social; Dimensões e condições físicas do agrupamento); Recursos Humanos (Caracterização da população discente, pessoal docente e pessoal não docente); Lema da Escola Campo do Estudo e Funcionamento da Escola.

No Capítulo V é apresentada a análise e discussão dos dados do seguinte modo: análise de conteúdo (apresentação das grelhas criadas para a análise de dados) e interpretação dos resultados.

No Capítulo VI, destinado às Conclusões, formulámos as nossas considerações referentes ao objetivo do estudo, importância e limitações do mesmo. Apresentámos ainda, de acordo com as conclusões a que nos foi possível chegar, pistas de futuro relacionadas com a temática da investigação.

Por fim, são apresentadas, através das referências bibliográficas, as obras consultadas; lista ordenada da legislação consultada e os anexos utilizados para a realização do estudo.

O trabalho encontra-se numerado desde o número um até ao final das referências bibliográficas e legislação consultada, com o número cento e vinte e dois. Os anexos encontram-se numerados sequencialmente a partir das referências bibliográficas.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Afonso (2005, p.51) refere que “A revisão de literatura fornece elementos indispensáveis à seleção do contexto teórico do problema. Trata-se (...) de identificar os campos teóricos e as linhas de investigação em função das quais o problema vai ser reconceptualizado.” Segundo este autor (p. 50), a “ (...) contextualização destina-se a estabelecer a «história» do problema que se pretende investigar assim como o seu enquadramento no contexto político e social relevante para a sua adequada compreensão.

Este capítulo inicia-se com uma abordagem da escola como instituição organizacional complexa, *onde o tempo*, uma das variáveis mais importantes dessa organização, o qual, condicionado pela implementação do currículo, tem implicação na dimensão familiar. Nesta sequência, surge a ocupação dos tempos escolares, onde se inserem as aulas de substituição, da qual se fará uma análise do quadro legal, acrescentando ainda uma breve apreciação historial das mesmas ao longo das reformas do ensino em Portugal, referindo os projetos dos quais são parte integrante na escola em estudo. De seguida, proceder - se -á a uma tentativa de cruzamento e interligação desses projetos com os saberes relacionados com a liderança e a inovação, tendo em conta a autonomia da escola na implementação do projeto educativo e plano de ocupação dos tempos escolares e conseqüentemente a importância/atitude/papel e participação dos líderes/gestores, quer a nível de topo, quer a nível intermédio, face à mudança emergente da implementação das aulas de substituição.

1. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES

1.1. Escola como Organização

Antes de se iniciar a abordagem da ocupação dos tempos escolares, considera-se pertinente a definição de tempo, mais concretamente o tempo letivo e não letivo numa organização como a escola. A sociedade dos nossos dias é uma sociedade organizacional, as organizações sucedem-se e complementam-se, constituindo elas mesmas a sociedade. A escola é uma dessas organizações, talvez a mais importante,

uma vez que é através desta que se formam os indivíduos que influenciarão e farão parte das organizações que se lhe sucedem.

De acordo com Brito (1991:12) “a escola como organização é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão”. Porém, as organizações diferem umas das outras na forma como são dirigidas em função dos serviços que prestam. Como refere Charles Perrow, existe uma forma ótima de dirigir as organizações, pois “o que funciona em um tipo, não funciona em outro” (1981:70) em funções das especificidades de cada uma delas. No que se refere à organização escolar, podemos considerá-la como uma “organização formal” relevante de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são os alunos, isto é, “com quem e para quem os seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979:66). A escola também pode ser vista como uma “organização *tendencialmente* normativa” na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974:72) embora, neste caso, a coersão não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas.

Para se perceber a importância da escola como organização é importante definir o termo organização. Etzioni (cit. por Costa 1996:11), propõe a seguinte definição “as organizações são unidades (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. Sendo a escola uma organização o seu objetivo principal é o sucesso escolar e educativo dos alunos, é formar cidadãos capazes de fazer parte de uma sociedade em constante mudança e evolução. Como refere Costa “Hoje, todos sentimos que estamos numa sociedade em constante mudança e que esta se faz a um ritmo vertiginoso.”

Para que a escola possa atingir com sucesso o seu objetivo principal necessita estabelecer linhas orientadoras que norteiem as atividades que decorrem no seu dia-a-dia. Posto isto, “a escola tem por missão, desenvolver global e equilibradamente, o aluno, nos aspetos intelectual, sócio - educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correta integração na comunidade” (Brito, 1991:9). Assim, tendo em conta o desenvolvimento destes aspetos no que diz respeito ao aluno, a escola deverá organizar o seu tempo escolar.

1.2. O Tempo

Segundo Pinto (2001:60) “O tempo - uma das variáveis mais importantes da organização escolar – acaba por interferir e condicionar definitivamente o modelo de intervenção didática que se pretende implementar no seu dia-a-dia”

O tempo escolar traduz-se nos horários que a instituição estabelece e é condicionado pela gestão do currículo, face ao desenho curricular estipulado pelos normativos e conseqüentemente na vida das famílias. Ao longo do processo histórico que envolve o ensino-aprendizagem, organizado sob o formato escolar, a gestão dos tempos e dos espaços escolares sempre foi relevante. A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização social do tempo escolar que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e dos adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização em geral. (Cavaliere, 2007:1015). Neste sentido, a ocupação dos tempos escolares surge em benefício das famílias, como veículo facilitador da organização da vida familiar. Nesta sequência e como necessidade de permanecer mais tempo dentro das estruturas educativas, surgem as aulas de substituição ou atividades de acompanhamento aos alunos, de modo a que o tempo efetivamente dado corresponda ao tempo efetivamente previsto.

Todos sabemos bem o que é o tempo, marcamos quotidianamente o tempo de fazer isto ou aquilo, dividimos o nosso tempo para que consigamos realizar todas as tarefas necessárias durante um dia, reclamamos constantemente a falta de tempo.

O Homem criou até várias formas para contar o tempo: ampulhetas, cronómetros, relógios e outros. Contudo, a questão continua sem resposta. Afinal o que é o tempo? Responder a esta pergunta não é tarefa fácil porque a vivência do tempo não é a mesma para duas pessoas.

Uma criança dificilmente aceitaria a informação elementar de que a primeira parte da aula demora cerca de 1 hora e 30 minutos, ou seja, tem quase a mesma duração de um filme de desenhos animados, quase sempre os seus preferidos.

Contudo se para os que gostam destes filmes é um tempo que passa rápido, para os que não gostam demora “uma eternidade” a passar. O mesmo acontece com a aula, se os alunos estiverem interessados na aula e no assunto que se está a tratar, o tempo passa “num segundo”, contudo se pelo contrário o tema lhe é desagradável, então o tempo nunca mais passa.

Os alunos sentem-se motivados para a aprendizagem e dispensam mais tempo para tal quando o assunto é do seu interesse pessoal, isto porque, há as diferenças quanto à maneira como cada um lida com o tempo e com o ritmo diário de suas atividades. Não podemos negar que: o tempo não é a mesma coisa para todos nós!

A instituição escolar, porém, insiste em tratar o tempo de forma homogênea. Para esta os alunos são submetidos às mesmas tarefas que precisam ser cumpridas num mesmo espaço de tempo. Esta atitude é justificada com o argumento de que a escola é para todos dando-lhes as mesmas oportunidades.

A insistência da instituição escolar em continuar a negar as diferentes relações que os indivíduos / alunos estabelecem com o tempo faz com que seja instituída na escola uma rotina que tudo abarca. Uma rotina que retira ou dificulta as possibilidades de sucesso, alegria, de movimento, de vida porque nem todos são iguais. Existem diferenças entre os indivíduos, nos interesses, na cultura que advém do meio familiar e social a que pertencem.

Enquanto a escola exigir de todos os alunos a mesma capacidade e o mesmo ritmo, eles responderão com o desinteresse ou a indisciplina, causando todo o tipo de problemas que nós, professores, conhecemos muito bem. Na verdade, a organização escolar está organizada no sentido de exigir que as tarefas sejam realizadas de forma mecânica e homogênea. Muito embora a vida escolar permita um ajustamento. O desenvolvimento de projetos é prova disso. Trabalhar diversificando, é a chave mestra para o sucesso visto que sair da rotina é quase sempre um problema, procurar formas diferentes de motivar a aprendizagem ou de avaliar um aluno nem sempre é bem aceite, uma vez que exige uma mudança não só de atitudes como também de toda a estrutura curricular do ensino. É preciso procurar formas diferentes de organizar o tempo escolar.

A primeira tarefa que se impõe, àqueles que aceitam esse desafio, é abandonar os parâmetros que dificultam a criatividade e elaborar outros, que libertem e desinibam o aluno em vez de o aprisionarem no sistema. Temos de deixar de viver o tempo escolar apenas na sua dimensão do trabalho e passar a vivê-lo mais na dimensão criativa.

O tempo de trabalho é de natureza disciplinar, mesmo quando engloba uma ou mais áreas. Para que os alunos possam demonstrar as suas capacidades, a qualidade do tempo escolar vivido precisa adicionar os momentos de criação, tornando-se cada vez mais criativo e menos direcionado para o trabalho disciplinar.

Para que se construa uma nova relação com o tempo escolar é preciso haver um grande esforço da escola enquanto instituição que presta um serviço público para a

promoção do sucesso de ensino e de aprendizagem. Esse esforço, para os alunos, será traduzido em possibilidades que façam sentido, que não estejam dissociadas das suas vidas e que vá ao encontro dos seus desejos, além de uma vida escolar agradável. Para os professores representará a possibilidade de autonomia diante do seu trabalho, de sua vida profissional. Representará, acima de tudo, a possibilidade de haver uma relação entre os diferentes atores de uma mesma realidade e, ainda mais, facilitará a criação de condições que permitam contribuir para a formação de alunos críticos, atuantes, capazes de lutar pelos seus sonhos e pela construção de uma sociedade melhor.

1.3. O Tempo Escolar

O tempo escolar é o tempo que o aluno vive ou passa numa instituição educativa, ou seja, é o tempo que ele passa na escola, desde que nela entra até que dela sai. Esta definição pode ser entendida de várias formas e levar a diferentes interpretações: pode ser ao longo de um dia; ao longo de um ciclo; ao longo de um curso; ao longo de uma profissionalização.

Apesar de se poderem fazer diferentes interpretações do que é o tempo escolar podemos ter uma certeza que este é sempre diferente do tempo que o aluno investe na aprendizagem. O tempo escolar deve ser estabelecido de acordo com o estágio etário dos alunos e o seu desenvolvimento, para que este possa aumentar o seu rendimento de forma positiva e diminuir a fadiga e a ansiedade. Contudo neste processo torna-se por vezes o menos importante, uma vez que é impossível satisfazer todos os ritmos biológicos dos alunos, cada aluno é único na sua existência e vivencia e trabalha de acordo com o seu ritmo. A organização do tempo escolar está diretamente relacionada com a cultura do nosso país, isto é, os tempos são definidos de acordo com a nossa cultura e tradição. São exemplos destes aspetos as interrupções letivas nas festas religiosas, as férias no mês de Agosto, como acontece com a grande maioria das empresas, isto para que, as férias dos filhos coincidam com as férias dos pais, entre outras situações. Tal como refere Tabboni (2006) citado por Faria Filho (2007:198), o comportamento temporal das pessoas assim como suas representações sobre o tempo influenciam no modo como realizam suas atividades e vice-versa. Uma cultura escolar específica não se opõe às outras culturas, como a religiosa ou familiar, constrói-se no desenrolar e na negociação com essas culturas. Neste sentido, também Rouet (1993) citado por Faria Filho (2007:198), afirma que a escola, que é fruto de práticas e de representações sociais, não está desconectada do social ou é exterior à sociedade. E

acrescenta que a cultura escolar resulta das interações, dos atos e das ideias da mesma forma que as práticas sociais evoluem simultaneamente com a organização e a lei escolar.

O tempo escolar é determinado por questões que podem estar diretamente relacionadas com o bem-estar das crianças, ou com as necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, com a rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Esta característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de lidar com ele de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações.

1.4. Aumento do Tempo Escolar

Na literatura especializada, o aumento do tempo escolar tem sido analisado na perspetiva do “efeito escola”, ou seja, dos estudos sobre resultados de desempenho escolar que dependem ou superam a variável “origem sociocultural” do aluno e cuja explicação se encontra nos elementos internos à vida escolar. O chamado “efeito escola”, que pode ser analisado em várias dimensões da realidade escolar, tais como tamanho da escola, turma, professor, tipo de gestão, recursos e tempo, entre outros, tem explicado grandes diferenças no desempenho dos alunos. Entre estes fatores, o tempo é um dos mais consistentes em pesquisas de vários investigadores. Nesses estudos, o tempo de escola é medido e analisado de diversas formas, ou seja, ao longo do ano, da semana e do dia, na duração e distribuição das folgas e férias, no tempo efetivamente atribuído às atividades consideradas de “ensino”, no tempo para a execução autónoma de tarefas, no tempo mobilizado pela escola em atividades fora dela. Essas mesmas pesquisas demonstram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa. De facto, em qualquer das dimensões a serem consideradas nas pesquisas sobre o “efeito escola”, nunca é possível estabelecer uma relação positiva ou negativa, automática (Gomes, 2005; Nóvoa, 1995; Soares, 2002). Ainda assim, observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos.

Do ponto de vista cultural, o aumento do tempo escolar envolve disputas entre ela e outras instituições sociais. Elementos de natureza antropológica surgem quando pensamos sobre o tempo escolar.

Os resultados positivos das pesquisas que relacionam tempo e desempenho escolar e a percepção de que a escola poder ser uma instituição mais eficiente, em sua função socializadora, encorajam e dão suporte às políticas de aumento do tempo. Ainda assim, uma análise mais abrangente é necessária.

Segundo Bourdieu (1998b), o aumento do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, criou um novo tipo de exclusão, por ele definido como a “exclusão pelo interior”. Para o autor, trata-se de uma exclusão branda e dissimulada, que se faz a despeito da permanência na escola e que mais uma vez culpabiliza os alunos por fracassarem, apesar das inúmeras hipóteses que o sistema educativo oferece. Já a aumento do tempo diário de escola tem sido apresentado, no Brasil (Ribeiro, 1986) e noutras partes do mundo (Grunder, 1997; Cattabrini, 1997), como uma aposta na diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com alto nível cultural e os oriundos de famílias com baixo nível cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido. A novidade do aumento do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola.

Do ponto de vista pedagógico, o que significa o aumento do tempo de escolar? No aspeto estrito do ensino, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja necessário mais tempo de escola para as funções relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Portanto, o aumento do tempo escolar apenas se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no carácter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Qualquer que seja a escola, esta atua, sempre, ou pretende atuar, para além da transmissão de conhecimentos. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças mais pequenas, é inerente à vida escolar. Esse papel tem sido coadjuvante à ação familiar. Na escola pública, apesar, muitas vezes, das poucas condições, assume-se hoje alguma homogeneidade ideológica e a clareza de objetivos entre família, aluno e escola que tornam a tarefa bem mais fácil, apesar de, por vezes, se viver uma grande confusão em relação à sua própria identidade. Algumas escolas ressentem - se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos escolares, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas nas atividades. No entanto, a maior parte, apresenta projetos consistentes e com sentido, de acordo com o meio onde se inserem e desenvolvem atividades com a participação de toda a comunidade educativa.

Uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo. Assim, o pensamento de Dewey e a corrente pragmatista que ele representa podem ter grande valor para a elaboração de uma concepção de escolas a tempo inteiro. Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças. Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. Só quando padronizada e rotinizada é que perde o seu valor educativo. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem o verdadeiro significado. Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e adquire-se através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, uma micro - sociedade, em permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados; um ambiente favorável ao que o autor chama de *reconstrução social da experiência* (Dewey, 1959).

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida nas sociedades complexas é função da escola, a ocupação dos tempos escolares pode ser uma grande aliada, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que ocorram experiências de partilha e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, precisa de ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola a tempo inteiro, as atividades ligadas às necessidades do quotidiano (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização colectiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções numa escola em horário duplo (aulas de manhã ou à tarde), imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Neste sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a ocupação dos tempos escolares pode trazer vantagens ao sistema educativo.

1.5. Gestão do Tempo na Organização Escolar

A escola, tal como qualquer outra organização, necessita organizar as suas atividades de acordo com o tempo que dispõe, sejam estas referentes aos alunos, professores, auxiliares ou gestores.

Os intervenientes no processo educativo, professores, auxiliares e gestores, têm de saber gerir conscientemente o seu tempo, para desse modo, poderem contribuir para o sucesso na obtenção dos seus objetivos, bem como da organização. Para tal, é importante fazer uma boa gestão do tempo, onde inclui o planeamento de atividades e manter uma permanente preocupação de realizar as diversas tarefas propostas, a cada um dos elementos, com qualidade e em tempo útil.

Na educação podemos estabelecer muitos e variadíssimos tempos. Estes dependem do sujeito que os pretende estabelecer. Cada pessoa define o tempo ao seu modo e escolhe os tempos de acordo com as suas tarefas, expectativas, cultura, gosto pessoal, entre outros aspetos.

O tempo mais comum em educação é o tempo de ensino que é o tempo curricular ou o tempo do programa. Considera-se tempo de ensino o número de horas semanais que são atribuídas a cada ano de escolaridade. No caso do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico o tempo de ensino é de vinte e duas horas semanais, que são instituídas pelo Ministério da Educação. O professor tem de planificar as suas atividades de acordo com este tempo.

No desenho curricular, a carga horária corresponde atualmente a trinta e seis tempos letivos. Em termos extra - curriculares, aos alunos é dada a oportunidade de usufruírem de clubes, apoio educativo e ateliês, que os ocupa durante os tempos não letivos, mais precisamente nas horas de almoço ou tardes livres de acordo com os horários, dependendo dos anos de escolaridade, e de acordo com a lei vigente.

2. A OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES - Quadro Legal (Breve historial)

O conceito de aulas de substituição, uma das modalidades dos planos de ocupação dos tempos escolares, é muito remoto, pois foi, desde sempre, uma das preocupações dos diversos Ministérios de Educação, visto que são consideradas em praticamente todos os normativos que regiam a escola pública em Portugal, os quais previam formas de ocupação dos alunos em caso de ausência do professor titular. Constatando que não é uma medida educativa recente, houve necessidade de proceder a uma pesquisa aprofundada do historial legislativo da mesma desde 1835 até à implementação de 2007, data do último normativo, acompanhado as diversas reformas do ensino em Portugal, pois o modo como eram ocupados os alunos e a forma de o fazer dependeu de governo para governo. Como poderemos verificar ao longo da seguinte análise legislativa, os governos atuavam de maneira diferente e atribuíam mais ou menos importância à aplicação das aulas de substituição.

2.1. Os Professores Substitutos

A existência de professores substitutos reporta-se a 1443, como refere Carvalho (1985) relativamente ao incumprimento das normas, o infante D. Henrique, na qualidade de protetor do estudo, tomara decisões para que fosse descontado dinheiro aos mestres que faltavam às aulas ou se faziam substituir por outros, continuando a receber como se as dessem [...] «Outrossim a mim é dito que alguns lentes deixam de ler muitas lições, por se terem ao ler de seus substitutos, e levam seus mantimentos em cheio. E, por corrigir isto, mando que se tenha esta maneira: o dia que o lente não ler, seja-lhe descontado, se substituto não puser; e, se o quiser pôr, mando que o ponha a prazimento dos escolares e haja a metade do salário, e mais não.»

Segundo os estatutos Manuelinos e como refere Carvalho (1985:140), na organização escolar do Estudo sobre as substituições prolongadas (...) era permitido aos lentes ausentarem-se do estudo por causa justa até quatro meses (...). Durante essa ausência as aulas seriam dadas por um substituto que auferia a terça parte do salário do lente (...)

Desde 1835 que se aplicavam normativos que faziam referência não propriamente às aulas de substituição mas aos professores substitutos. Esses, da responsabilidade da Direção Geral de Instrução Pública do Ministério dos Negócios do Reino eram elaborados para serem aplicados nas escolas do ensino primário e

secundário. Todas as escolas e liceus possuíam três professores vitalícios, os quais eram também designados titulares das cadeiras que lecionava e outros três que exerceriam as funções de substituto no caso de ausência temporária ou prolongada do titular. Como refere Adão (1997:280) (...) *foram definidas quatro categorias nos últimos quartéis do século XVIII: os mestres, os substitutos, os substitutos interinos e os mestres religiosos das escolas conventuais*. Os substitutos interinos apenas recebiam o vencimento quando lecionavam, o qual não era completo. Como refere Adão (1997:281) (...) *as duas primeiras categorias não deferiam no vencimento nem no modo de acesso à profissão; a distinção residia no tempo de nomeação e nos direitos e privilégios* (...) Depreende-se, pelos documentos analisados que os substitutos interinos não auferiam vencimento e não possuíam uma carreira profissional.

De acordo com Adão (1997, pp.283-284)

(...) Os substitutos eram nomeados para provisão régia, “interinamente”, (...) esta categoria oferecia menos estabilidade de emprego (...) a nomeação por simples diploma régio não teria o prestígio da carta de mercê de um lugar (...) os docentes do ensino elementar não beneficiavam de promoções nem tão-pouco de uma carreira profissional. (...)

Porém, os mesmos não referem qual a ocupação quando estes não estavam a lecionar.

Também na reforma de Costa Cabral relativamente à Instrução Pública, em 20 de Setembro de 1884, no que se refere à instrução primária, podemos encontrar a alusão aos professores substitutos nos impedimentos dos professores vitalícios: “*Nos impedimentos prolongados dos professores vitalícios de qualquer dos grãos, poderá ser-lhes dado um substituto* (...) e relativamente à instrução secundária, nos artigos 58 e 61 do capítulo II, referem o seguinte sobre os liceus de Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora:

“ (...) haverá um professor proprietário para cada uma das suas respectivas cadeiras, haverá também três 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 Comercial, nos termos do 2º do Artigo 52º.

§ 2º Estes substitutos serão de direito providos na primeira das respectivas Cadeiras que vagar.” (...) Os substitutos vencerão metade do ordenado dos proprietários; excepto os das quatro secções do Lyceo de Lisboa, que vencerão dous terços.”

No que se refere às funções que estes professores substitutos exerciam enquanto não cumpriam as funções que lhes estavam incumbidas, este diploma não nos dá indicações nesse sentido. Não obstante, omite a existência ou não de vencimento durante todo o ano letivo.

Relativamente a este assunto, Adão (1982:40) esclarece que *“surge neste projecto a proposta de criação de uma nova categoria de professores (...) mais tarde adoptada, os substitutos, um para cada Cadeira, os quais ensinarão por impedimento temporário do professor efectivo.”* E acrescenta *“(...) recomenda-se o pagamento de «uma módica retribuição»; mas sempre que o trabalho exceda oito dias terão direito a um vencimento diário igual ao do professor ausente.”*

No concerne ao trabalho desenvolvido pelos professores substitutos Adão (1982:72) refere:

“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.”

Carneiro (2003:366) refere o Decreto de 29 de Dezembro de 1836, relativamente às Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto, o qual no artigo 114º refere os professores substitutos:

(...) a reunião de todos os professores Proprietários, e substitutos, convocada, e presidida pelo Director, forma o Conselho de Escola a quem pertence a inspecção científica, e económica do estabelecimento, com subordinação ao Ministério do Reino, com quem o Director se corresponderá directamente.

Carneiro (2003:435-436) no regulamento provisório para a inspecção das escolas primárias públicas e livres do distrito de Lisboa refere diversas questões entre as quais relativamente à qualidade da escola e do professor, sendo um dos elementos recolhidos

(...) quem o substituíam nos seus impedimentos (...)

A Reforma da Instrução Pública, de 31 de Dezembro de 1868 não aborda as categorias de professores, visto que os normativos mantinham-se em vigor. Porém, em 1873, o Regulamento dos Liceus Nacionais de 31 de Março, na secção II da Administração e dos Funcionários dos Liceus, no capítulo III, artigo 102, faz referência aos professores que se encontrem impossibilitados de reger as cadeiras eram obrigados a comunicar ao reitor para que o serviço letivo não fosse interrompido.

2.2. Salas de Estudo

Aquando da Reforma da Instrução Secundária, é aprovado o Regulamento Geral dos Liceus a 12 de Agosto de 1886, onde surge inovação em termos de organização escolar, mais concretamente o aparecimento das salas de estudo e respetivo regulamento relativamente ao funcionamento das mesmas, as quais eram obrigatórias, segundo indica o artigo 17º: *“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.”* No artigo 4º do Regulamento pode ler-se que *“Para os exercícios escolares, além das aulas, gabinetes de estudo e instrumentos, haverá nos Lyceus, sempre que seja possível, e para cada grupo de disciplinas, salas de estudo presididas por um ou mais professores do respetivo grupo.”* Estas salas tinham como objetivo adquirirem mais conhecimentos e a realizarem as tarefas escolares extra. Pode ler-se no mesmo artigo:

“§ 1º. As salas de estudo têm por fim proporcionar aos alumnos dos lyceos 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 idóneas.

§2º. Funcionam as salas de estudo em todos os dias úteis do anno lectivo durante hora e meia e a horas em que haja do respectivo grupo.”

A Lei de 9 de Agosto de 1888, no que se refere ao Regulamento dos Institutos aprovado em 6 de Março de 1890, mais especificamente ao Ensino Secundário Feminino e da responsabilidade da Direção Geral de Instrução Pública, consigna a ocupação das alunas na ausência de um professor. No capítulo IV, artigo 19º, lê-se *“(…) as alumnas são obrigadas a permanecer no estabelecimento desde a abertura até ao encerramento das aulas (...) frequentam as salas de estudo, a fim de se habilitarem ao cumprimento dos deveres escolares.*

Com a reforma de João Franco, a reforma do Ensino Primário e Secundário em 22 de Dezembro de 1894, altera-se completamente o modo de ensino em Portugal, o qual passa a reger-se por disciplinas. No entanto, a reforma não durou muito tempo devido ao grau de exigência a professores e a alunos. Esta reforma refere as salas de

estudo no artigo 32º do decreto nº2 da Instrução Secundária: “*Haverá nos Lyceus salas de estudo que serão presididas, por turno, pelos professores.*” Porém, a forma como são regulamentadas é pouco esclarecedor, pelo que pressupomos que o regime de funcionamento se baseasse na anterior legislação, a qual não foi revogada.

Baseado neste decreto, surge o Regulamento Geral do Ensino Secundário público e particular em 14 de Agosto de 1895, relativamente ao funcionamento das aulas. Contudo, não é considerado a substituição de professores ou ocupação dos alunos na ausência do professor.

Com a promulgação da Lei da Instrução Secundária em 28 de Maio de 1896 e os diversos decretos que emergem nesta sequência relativamente aos regulamentos gerais do ensino, surge novamente a referência às salas de estudo no artigo 32º: “*Haverá nos Lyceos salas de estudo que serão presididos, por turno, pelos professores.*” No entanto, continua sem regulamento específico relativamente ao funcionamento das mesmas. Nos anos seguintes não são conhecidos normativos que reportem qualquer ocupação dos alunos, quer na ausência do professor titular quer nos restantes tempos escolares para acompanhamento dos deveres escolares.

Aquando da publicação do Decreto de 29 de Agosto de 1905, o qual alterou o Regime de Instrução Secundária, que entre muitos objetivos, surgiu com intuito de alterar os programas do ensino, diminuiu a sobrecarga e o trabalho dos alunos, reduzindo assim o número de horas de aulas. Apesar de o diploma referir que os intervalos dos alunos seriam ocupados com atividades de desporto e trabalhos manuais, o mesmo não referia a ocupação dos alunos relativamente a atividades de substituição. Deprendemos, então, que continuou em vigor o estipulado nos antigos diplomas.

2.3 Os Professores Substitutos – 1906 a 1968

No Regulamento Provisório da Escola Colonial de 4 de Outubro, o qual surgiu na sequência do Decreto de 18 de Janeiro de 1906, é referido no artigo 5º do capítulo II, os deveres dos professores efetivos e substitutos: “*Os professores substitutos, quando regendo a respectiva cadeira, teem os mesmos deveres dos professores effectivos e sempre o do nº6 do presente artigo.*” E pode ler-se ainda no artigo 8º relativamente à ausência do professor titular da cadeira: “*No caso de impedimento temporário do professor effectivo de qualquer cadeira, será a regência confiada ao respectivo substituto, que receberá a gratificação correspondente.*”

A referência à marcação de horas para substituição surge com a promulgação do Decreto – Lei nº27:084, de 14 de Outubro de 1936, que no artigo 30º do capítulo III (Liceus – professores e atividade docente). No entanto, estas horas eram marcadas para completar os horários dos professores: “ *O serviço obrigatório pode ser aumentado ou diminuído até duas horas (...) e aqueles a quem houver sido diminuído completá-lo-ão em substituições eventuais para que o reitor os designe.*”

A aprovação do Estatuto do Ensino Liceal, através do Decreto – Lei nº36:508, de 17 de Setembro de 1947, reforça o completamento do horário docente com horas de substituição: “*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.*” (Artigo 131º)

No Decreto – Lei nº 48:572, de 9 de Setembro de 1968 não são referidas aulas de substituição. Porém, no caso de ausência de um professor, as horas eram distribuídas pelos restantes professores da mesma disciplina. Essas aulas eram consideradas serviço extraordinário. (artigo 18º)

2.4 Aulas de Substituição – 1973 a 1994

Podemos afirmar que as aulas de substituição foram sempre preconizadas em praticamente todas as reformas. Prova disso é, como refere Eliana Gersão, citado por Pereira (2006:103): “*Se, excepcionalmente, faltava uma professora, havia em princípio uma aula de substituição.*”, Relativamente ao funcionamento das aulas no Liceu Nacional Infanta Dona Maria, em Coimbra, durante 1951 -1958. Não obstante, os alunos estavam sempre ocupados até ao último tempo de aula: “ *(...) mesmo se “o feriado” fosse na última aula, não podíamos sair mais cedo do Liceu.*” Também Emílio Vilar, citado por Pereira (2006:112) se refere às aulas no Liceu Alexandre Herculano, no Porto, entre 1949 – 1956: “*Era raríssimo um professor faltar e termos “feriado”; a maior parte das vezes havia aulas de substituição.*” Porém o mesmo não acontecia no Liceu D. João III, em, 1938, em Coimbra, pois António Almeida Santos, citado por Pereira (2006:41) refere o seguinte às faltas dos professores: “*(...) recordo-me com saudade as “borlas” dos professores (faltas dos professores) que nós preençíamos jogando futebol no velho campo de Santa Cruz (...)*”

Na Reforma de Veiga Simão implementada através do Decreto-Lei nº5/77, de 25 de Julho de 1973 não são abordados quaisquer tipos de atividades de aulas de substituição. Por conseguinte, durante este período e até 1986, os alunos aproveitavam os tempos livres para atividades de lazer. Só com a entrada em vigor da Lei de bases do Sistema educativo (L.B.S.E. - Lei nº46/86) a 14 de Outubro, se voltam a implementar atividades de ocupação dos tempos livres, referidas no artigo 48º do capítulo VII, cuja gestão e implementação ficaram a cargo da direção das escolas. Neste sentido, surgem, nas escolas, diversas atividades como o funcionamento de clubes e ateliês, os quais faziam parte da componente letiva dos professores, assim como o desenvolvimento de atividades de desporto escolar. Podemos ler na L.B.S.E.:

“ ...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 (...) devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.”

O Decreto – Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, que veio “preconizar a autonomia e gestão das escolas ao nível dos currículos, programas e atividades de complemento curricular na orientação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas (...)” como é referido no seu preâmbulo, às escolas compete organizar atividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres (artigo 9º do Capítulo III), de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola e ainda gerir globalmente o desconto de horário semanal atribuído a professores para o exercício de cargos ou atividades educativas, bem como *“Estabelecer e organizar os tempos escolares destinados a actividades de complemento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação de tempos livres (artigo 13º do capítulo III).*

Apesar destes normativos indicarem a ocupação plena dos alunos, nem todos os estabelecimentos de ensino os estavam a pôr em prática. Nesta sequência, surge o Despacho nº 57/SEED/94, de 17 de Setembro de 1994, o qual pretende dar indicações precisas na organização das atividades educativas a definir nos projetos educativos de cada escola e de acordo com os recursos existentes. Assim, de forma a ocupar os alunos nos tempos livres e a promover o sucesso educativo, e fazendo parte da componente

letiva dos docentes, este diploma apela à importância de cada escola se organizar nas atividades de substituição. Neste sentido, os órgãos de gestão das escolas promoveram o indicado, tendo em conta os horários dos docentes.

Pode ler-se no despacho acima referido:

“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 proporcionem aos alunos o aproveitamento dos tempos de inactividade resultantes da ausência imprevista dos professores a uma ou mais aulas.

2 – Para o 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 nº9 e 10º da Port. 622, 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.”*

2.5 Aulas de Substituição na Atualidade

Vulgarmente chamadas aulas de substituição, as atividades educativas de acompanhamento aos alunos, há muito que estavam previstas no Estatuto da Carreira Docente (ECD) dos Educadores de Infância e dos Docentes dos Ensinos básico e secundário (Decreto – Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril (ME, 1990). Com a entrada e vigor dos Despachos nº 16795/2005, de 3 de Agosto e 17387/2005, de 12 de Agosto, o qual veio definir princípios orientadores da atuação dos estabelecimentos escolares nos domínios da organização, planeamento e distribuição de serviço docente, com o objetivo 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 tendo em conta o estipulado no artigo 12º do despacho 13599/2006 de 28 de Junho (ME, 2006), a escola é responsável pela ocupação plena dos tempos escolares, e mais especificamente, no que se refere à alínea c) do ponto 3 do referido despacho, em que a direção executiva deve proceder à aprovação de um plano anual de distribuição do serviço docente que assegure a ocupação plena dos alunos (...) durante o seu horário letivo, na situação de ausência temporária do docente titular de turma/disciplina, as aulas de substituição foram generalizadas, introduzindo grandes alterações na vida organizacional das escolas. Contudo, o modo de gestão e implementação não se coadunavam com o estipulado no ECD em vigor, pois apesar de a alínea h) do ponto 2 do artigo 10º referir que o docente devia *assegurar a realização, na educação pré-escolar e no ensino básico, de atividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente*, o artigo 83º do mesmo despacho referia que *se considerava serviço docente extraordinário aquele que, por determinação do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, fosse prestado além do número de horas da componente lectiva a cujo cumprimento o docente está obrigado*. Ora, sendo a componente letiva do docente de vinte e duas horas semanais, como refere o ponto 2 do artigo 77º, todas as que ultrapassassem o previsto eram consideradas extraordinárias e foi deste modo que as aulas de substituição foram aplicadas até à entrada em vigor dos despachos nº 17387/2005 de 12 de Agosto e 13599/2006 de 28 de Junho (ME, 2005,2006). A partir da implementação dos referidos despachos, a componente não letiva, referido na alínea e) do ponto 3 e no ponto 1 do artigo 82º passou a ser utilizada para as atividades de acompanhamento aos alunos,

incluindo as aulas de substituição, as quais fazem parte do POTE (Plano de Ocupação dos Tempos Escolares), já atrás referido e as aulas de substituição deixaram de ser consideradas como extraordinárias. Não obstante, a entrada em vigor do Decreto – Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro (ME, 2001) no que se refere ao ponto um do artigo 5º e do novo ECD (Decreto - Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro [ME, 2007]) não deixou margem para dúvidas que a componente letiva do docente eram vinte e duas horas, visto que as aulas de substituição passaram a ser parte integrante do horário do docente na componente não letiva.

3. ANÁLISE DOS NORMATIVOS

3.1 Análise do despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto

O despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto, veio preconizar a importância do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular ou outras atividades extracurriculares, como a aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informática, etc., de forma a promover o sucesso escolar dos alunos. O referido despacho tem como objetivo adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e foi aplicado aos estabelecimentos de educação e ensino público do pré-escolar e 1º Ciclo do ensino básico, definindo as normas a observar no período de funcionamento dos mesmos. Desta forma, este despacho veio, obrigatoriamente, estabelecer que o horário de funcionamento desses estabelecimentos se mantivesse até às dezassete horas e trinta minutos, de modo a que as atividades de animação, de apoio às famílias, bem como as atividades de enriquecimento curricular ou extracurricular pudessem ser realizadas nesse período.

Estas atividades, da responsabilidade da autarquia e/ou das associações de pais e em parceria/articulação com os agrupamentos de escola, baseiam-se em atividades desportivas, artísticas, tecnológicas, 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

O órgão de gestão dos agrupamentos de Escolas é responsável pela aplicação do referido despacho, procedendo à gestão do pessoal docente e não docente, de forma a garantir o funcionamento das atividades previstas.

Estas atividades são, preferencialmente, asseguradas pelos docentes sem horário atribuído ou com insuficiência de tempos letivos e, ainda, a professores de apoios educativos ou a docentes responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular ou atividades extracurriculares, assim como ao pessoal não docente do agrupamento.

O período/horário de funcionamento é da responsabilidade do órgão de gestão, assim como a calendarização, o qual deverá ser comunicado aos encarregados de educação antes do início do ano letivo.

3.2 Análise do despacho nº17387/2005, de 12 de Agosto

O Despacho nº17387/2005, de 12 de Agosto, veio definir regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na organização do horário semanal do pessoal docente em exercícios de funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, isto é, estabelece orientações na organização e programação das atividades educativas que proporcionem aos alunos o aproveitamento pleno dos tempos escolares na ausência imprevista de qualquer docente. Neste sentido, é da competência das escolas e dos agrupamentos estipular o número de horas a atribuir à componente não letiva dos docentes e registar no horário dos mesmos a totalidade correspondente à duração da respetiva prestação semanal, à exceção da componente letiva destinada a trabalho individual e da participação em reuniões de natureza pedagógica convocadas nos termos da lei.

Este despacho refere ainda que na organização da componente letiva do horário dos docentes do 2º e 3º Ciclos do ensino básico e do secundário é aplicável o constante na tabela nº1 do Despacho nº 13781/2001, de 3 de Julho, que determina o número de blocos que cada docente terá para a realização de outras atividades. O tempo resultante da aplicação do estipulado no nº1 do referido despacho será utilizado para o desenvolvimento de atividades e medidas de apoio educativo, complemento curricular, reforço das aprendizagens e de acompanhamento aos alunos em caso de ausência do respetivo docente.

As horas de redução da componente letiva do horário de trabalho a que o docente tem direito serão acrescidas à componente não letiva, passando o docente a cumprir,

obrigatoriamente, trinta e cinco horas de serviço semanal. Essas horas de redução reverterão a favor do trabalho de estabelecimento e serão registadas no horário docente.

O tipo de atividades, no âmbito da ocupação dos tempos escolares, vem especificado no artigo 5º do referido despacho, as quais poderão ser realizadas no caso de ausência imprevista dos docentes, a saber:

“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 (...), 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 nº1 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.”

Mais tarde e com o intuito de orientar as escolas por motivo da incorreta aplicação do normativo acima referido, surge a Informação nº183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro, com a qual o Ministério da Educação veio apoiar as escolas no sentido de melhorar as suas formas de atuação/organização do trabalho na aplicação dos despachos nº16795/2005, de 3 de Agosto e 17387/2005, de 12 de Agosto. Esta informação vem esclarecer os procedimentos a adotar relativamente à distribuição do serviço docente, isto após as concertações com as plataformas sindicais e as reuniões com os presidentes dos órgãos de gestão das escolas. Desta informação podemos destacar o referente à

componente não letiva de estabelecimento dos docentes dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, consignado no ponto três da mesma, a saber:

- 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:
 - 1. Duas horas para trabalho a nível de estabelecimento;
 - 2. 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:
 - 1. Até 50% serão utilizadas para a dinamização de actividades educativas decorrentes da ausência do docente titular de turma/disciplina.
 - 2. 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, 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.
- (...)

Para esclarecer o acompanhamento educativo aos alunos, a informação refere o seguinte no ponto quatro:

- 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 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 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 dos restantes docentes.
- f) Embora o despacho nº17387/2005, de 12 de Agosto institua a obrigatoriedade de acompanhamento dos alunos em caso de ausência de 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.

Desde 2005 até à atualidade, o Despacho nº17387/2005 sofreu algumas alterações, mais concretamente através dos Despacho nº 13599/2006, de 28 de Julho e Despacho nº 17860/2007, de 13 de Agosto. Essas alterações surgiram com base em experiências, consideradas boas práticas, e relatórios de avaliação do projeto por parte da tutela, justificando, deste modo, o ajustamento dos normativos.

Neste sentido e tendo em conta todo o trabalho desenvolvido ao nível da recolha de dados das práticas organizativas desenvolvidas, nomeadamente no relatório preliminar da organização e distribuição do serviço docente das escolas (ME, 2006), o despacho anterior, ajudou a consolidar e a reajustar os critérios de atuação das escolas no desenvolvimento da ação educativa, de acordo com a autonomia que as mesmas dispõem na gestão dos recursos humanos. A importância desta perspetiva do ME, na altura e através do Despacho nº17387/2005 veio definir princípios orientadores de atuação dos estabelecimentos de ensino nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente, com o objetivo 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, como se pode ler no seu preâmbulo.

Assim, o Ministério da educação reforça a ideia de uma gestão criteriosa e equilibrada, com base na organização flexível do horário docente, na rentabilização do seu perfil funcional e formativo, como também na sistemática avaliação dos procedimentos e resultados alcançados.

O Despacho 17860/2007, de 13 de Agosto veio consolidar e aperfeiçoar critérios referidos no despacho nº13599/2006, de 28 de Junho, especificando pontos que não constavam do mesmo. Desta forma, foram definidos critérios para a organização do horário de trabalho, componente letiva de trabalho individual, redução da componente letiva em função da idade e tempo de serviço, componente não letiva de trabalho individual, componente não letiva de trabalho de 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 dos tempos escolares, faltas à atividade docente e avaliação da distribuição de serviço. Com a entrada em vigor deste despacho foram revogados os

despachos 17387/2005, de 12 de Agosto e o Despacho Interno Conjunto nº 3-I/SEAE/SEE/2002, de 15 de Março.

O Despacho nº 13599/2006, de 28 de Junho, refere no seu preâmbulo que o modelo organizativo das escolas e a gestão dos recursos humanos, físicos e materiais que lhe são afetos, constituem importantes fatores que interferem na qualidade do ensino ministrado, contribuem para a realização de aprendizagens bem-sucedidas e para a concretização dos objetivos do próprio sistema educativo.

Este despacho vem definir regras e princípios orientadores a observar 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 também as orientações a observar na programação e realização das atividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos durante o período de permanência no espaço escolar.

Assim, e feita uma análise comparativa aos despachos, verifica-se que relativamente à ocupação dos tempos escolares que no artigo 12º do normativo acima referido, apenas não sofreram alterações os pontos 2, 4 e 5 do Despacho nº17387/2005, os quais passaram a ser os pontos 8, 14 e 15 do atual despacho. Deste modo, foram alterados e acrescentados novos pontos que vêm esclarecer a operacionalização do projeto de ocupação dos tempos escolares aquando da ausência de um professor.

No artigo 12º podemos ler o seguinte:

- 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 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 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.
- 8- (...)
- 9- O docente que assegurar a ocupação dos períodos de ausência lectiva registada 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 do ensino 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 nº3 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.
(...)

3.3 Análise do Despacho nº17860/2007, de 13 de Agosto

No despacho nº17860/2007, de 13 de Agosto, no seu preâmbulo, são consideradas as medidas de política educativa, as quais contribuem para a consolidação do modelo organizacional das escolas, tendo em conta a autonomia e responsabilidade dos órgãos de gestão, que lhes está subjacente na gestão dos recursos humanos que lhes

são afetos e estabelecem que as regras e os princípios orientadores que regem a organização do ano letivo gozem de uma progressiva estabilização.

Neste sentido, entendeu o Governo que as orientações estipuladas no Despacho nº13599/2006 continuam a ser importantes, fazendo parte deste novo despacho, apenas introduzindo as alterações consideradas necessárias com vista às introduzidas no Estatuto da Carreira Docente (ECD). Assim, foram reescritos alguns pontos dos artigos 2º, 3º, 4º, 7º, 9º, 11º, 12º e 13º do Despacho nº 13599/2006.

Destaca-se a alteração ao ponto 6 do artigo 12º, no que concerne à ocupação dos tempos escolares, com a introdução da permuta da atividade letiva entre docentes da mesma turma e a leccionação da aula por parte de docentes do quadro com formação adequada e componente letiva incompleta, onde se pode ler 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.

3.4 Quadro Resumo dos normativos

Concluindo, o quadro destaca e resume as aulas de substituição, as quais passaram a ser concretizadas através do POTE aprovado no início do ano letivo e dado a conhecer aos encarregados de educação, mediante plano de aula a ser cumprido por outro docente ou através de permuta entre os docentes.

Hoje em dia, as aulas de substituição são uma realidade. Os alunos que inicialmente assistiram à sua implementação estranharam na medida em que estavam habituados aos ditos “feriados” na ausência dos professores. Atualmente, os alunos vivem as aulas de substituição com toda a normalidade.

Quadro 1 – Resumo dos normativos que regem a OPTE

NORMATIVO	ANO	OBJECTIVO	CONCEITO	OBS.
Despacho nº16795, de 3 de Agosto	2005	Estabelece o alargamento do horário do funcionamento dos estabelecimentos de ensino	Atividades extracurriculares; Apoio à família	
Despacho nº 17387, de 12 de Agosto	2005	Estabelece orientações na organização e programação das atividades educativas no âmbito da OPTE	Ocupação dos tempos escolares na ausência imprevista de qualquer docente	(1)
Despacho nº 13599, de 28 de Junho	2006	Altera o artigo 12º do Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, à exceção dos pontos 2, 4 e 5, os quais passam a ser os pontos 8, 14 e 15.		
Despacho nº 17860, de 13 de Agosto	2007	Introduziu as alterações consideradas necessárias de acordo a entrada do novo ECD: foram reescritos os artigos 2º, 3º, 4º, 7º, 9º, 11º, 12º e 13º do Despacho 13599/2006 e alterado o ponto 6 do artigo 12º.		Introdução do conceito de permuta

(1) Completado com a informação nº183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro, a qual veio esclarecer os procedimentos relativamente à distribuição do serviço docente. Define, também, orientações na programação e realização das atividades necessárias ao POTE.

4. LIDERANÇA NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AULAS DE SUBSTITUIÇÃO

4.1. Definição de Liderança

No que concerne às teorias sobre a liderança, durante muito tempo, os investigadores consideraram que a mesma era uma espécie de gene que já nasce com a própria pessoa, isto é, numa abordagem genética acreditava-se que o espírito de liderança já era próprio do indivíduo que nascia com características muito peculiares, aptidões, valores próprios, que o diferenciava dos outros, ou seja, esse indivíduo possuía dons naturais que o tornavam propenso para se assumir como líder. Contudo, mais tarde, outros estudos vieram esclarecer que a base para se poder tornar um líder residia no seu comportamento, o qual perante os que o rodeiam se diferencia perfeitamente como um líder, na medida em que os consegue orientar, lhes transmite valores e os capacita para agir em consonância com um projeto bem definido, com o intuito de mudança, tornando-os seguidores. Daí a ideia de que *os líderes não nascem, não se fazem... emergem*. Tal asserção vem corporizar a ideia veiculada por Davies (1951), o qual defendeu que o fenómeno da liderança pressupõe três fatores: a situação, as

peças envolvidas na situação e as características do líder: *A liderança efectiva depende da habilidade e coragem em enfrentar os factos da situação, interpretar os factos à luz da situação e seguir o curso da acção que eles ditam* (Davies, 1951:18).

Hoje em dia o espírito de liderança é muito valorizado, tanto no âmbito profissional como no pessoal, ser líder não é ser o “chefe” ou o “gerente”, é muito diferente. Os líderes autênticos são pessoas que já absorveram a verdade fundamental da existência: que não é possível fugir das contradições inerentes à vida. A mente de liderança é ampla. Ela tem espaço para as ambiguidades do mundo, para sentimentos conflitantes e ideias contraditórias.

Líder e liderados encontram-se numa relação de influência recíproca. Os liderados são colaboradores de quem exerce a liderança. Sem liderados não há liderança, nem missão. O que liga o líder aos seguidores é a tarefa ou missão. Sem essa componente, não há liderança, apenas influência ou popularidade. Os líderes realmente criativos induzem nos seus colaboradores as mais altas aspirações e expectativas, tornando-os autênticos empresários, dedicados a excelência de suas tarefas e funções. Há muitas definições de liderança, sendo assim um conceito variável entre muitos autores, isso não quer dizer que sejam divergências de opiniões, mas sim interpretações diferentes. Este conjunto de conceitos oferece-nos uma visão completa do que é a liderança, que tem origem no social. Nesta nova era o que se quer, são pessoas que tenham mentalidade global, aceitando e lidando com as contradições da vida, lidando com o inesperado, abrindo-se para si mesmas e para os outros, encontrando significado no trabalho e permitindo que outros também encontrem. Neste sentido, essas pessoas devem ter certas características pessoais capazes de facilitar o processo de influência.

A liderança difere de gestão. Liderar é saber motivar e também, conhecer a base do relacionamento dos seus colaboradores. Liderança é a capacidade de tirar o máximo desempenho de sua equipa (grupo) com padrões de consistência e permanência. Druker (1997) diz que, “sem crise não há liderança partilhada, quando o barco está afundando não pode provocar uma reunião para ouvir as pessoas, tem que dar ordens. Esse é o segredo da liderança partilhada, saber quando deve agir como chefe e em que situações devem agir como parceiro”. Para ele, a quem a tarefa do líder é desenvolver líderes, pois todas organizações precisam de um líder, mas nem todas estão conscientes desta importante figura.

4.2 Perfis de Liderança

Muitos são os estudos sobre liderança que procuraram verificar a influência que os tipos de liderança causam nas organizações (no desempenho e nos resultados) e no comportamento das pessoas. No estilo de liderança autoritária, o líder tem a possibilidade de tomar todas as decisões, os liderados apenas executam as tarefas, não tem liberdade de escolha. O líder autocrático é dominador, dá ordens e espera ser atendido sob pena de punição. Pessoas submetidas pela liderança autocrática apresentam maior volume de produção, mas apresentam fortes indícios de tensão, irritabilidade e frustrações. Já a liderança democrática valoriza o trabalho em equipa, onde ideias e medidas são tomadas em conjunto, fazendo com que a equipa chegue às próprias decisões. É uma liderança comunicativa, encorajada, colaborativa, participa juntamente com a equipa, se preocupa igualmente com o trabalho e com sua equipa. O líder atua como agente facilitador para orientar, ajuda nas soluções de problemas, coordena atividades e sugere ideias. A pessoa sob a liderança democrática apresenta qualidade no trabalho e grande volume de produção, porque trabalha com satisfação, interage com o grupo e organização, com responsabilidade e comprometimento mútuo.

4.3 Liderança nas Organizações

Enquanto contexto organizacional, a escola é espaço de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos como também para os profissionais que a constituem, através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas. Segundo Bento, (2008) é dada a tónica na importância da liderança na vida das organizações e como refere Chiavenato (2005:...) (...) *“o mundo organizacional requerer líderes mais eficazes para a condução bem sucedida das organizações e, por outro lado, a liderança representar o processo mais eficaz de renovar e revitalizar as organizações e impulsioná-las rumo ao sucesso e à competitividade.*

Neste sentido e refletindo sobre os processos de mudança, Thurler (2001) desenvolve uma reflexão onde procura articular as noções de liderança, líder, mudança, poder, autoridade e influência. Thurler (2001) começa por contextualizar a mudança,

insistindo na importância daquilo que chama uma “orquestração ativa” dos vários componentes do processo de mudança. Explicita a noção de influência, não a restringindo à autoridade formal e associando a mesma à liderança quando se trata de “uma influência regular exercida por uma pessoa (ou um grupo restrito) sobre as decisões e ações de um grupo mais amplo, as vezes de um conjunto maior, organização, governo, etc.”. Deste modo define a noção de liderança como influência regular, onde é o líder é definido como “aquele que exerce uma liderança em um determinado contexto”, como é o caso da escola. (p.141)

Thurler (2001:142) articula a questão da liderança com a da inovação, privilegiando a relação líder/liderança/inovação para chegar àquilo que considera “definições ideais da liderança”. A questão da liderança é então desenvolvida em relação aos estabelecimentos escolares. Thurler sublinha a relação autoridade/liderança no contexto escolar, evidenciando duas posições: aqueles que optam por se dedicar ao ensino e os outros que rejeitam a ideia de líder “todo-poderosos”. A posição de Thurler (2001:144) situa-se numa perspectiva sistémica e construtivista, procurando “distinguir a análise empírica dos fenómenos de liderança e as representações sociais ligadas aos efeitos de modos e às estratégias dos grupos profissionais envolvidos”. O processo de inovação implica precisamente a consciencialização, avaliação e hierarquização das diferentes formas de liderança na área escolar.

4.4. Liderança e Inovação nos processos de Mudança

Os processos de mudança modificam a realidade por criarem dinâmicas mais abertas, sendo a mudança uma aposta em novas potencialidades ainda não exploradas que conduzem a novas relações e novos tipos de mudança.

Numa perspectiva de mudança, a relação liderança/autoridade aparece relacionada com aspetos políticos e culturais, onde se distingue a liderança intelectual e a autoridade formal. Os grupos devem possuir características específicas tais como: ter um sentido de missão; a capacidade de formular e defender um ponto de vista; negociar com os outros, levando-os a partilhar o seu ponto de vista. A função do grupo reside em “tomar a iniciativa da mudança”, “desencadear um processo de reflexão e de análise das práticas”, “criar as condições de um confronto construtivo de ideias” e “desenvolver uma cultura comum” (Thurler, 2001:148-149). As observações de vários estudiosos sobre os diretores de escola evidenciam as dificuldades ligadas aos mesmos: o ter de

fazer várias tarefas ao mesmo tempo; os dilemas organizacionais; o desequilíbrio entre tarefas de gestão e funções de liderança.

Para que haja mudança tem de haver liderança e esta pode depender de múltiplas fontes internas e externas. Existem assim *fontes formais* (o estatuto de autoridade; o estatuto eletivo), que evidenciam uma liderança formal, e *informais* (habilidade profissional; carisma pessoal; sentido de organização; posição no sistema social) que contribuem para uma liderança informal. Não obstante, verificam-se várias modalidades de liderança que podem favorecer ou impedir a cooperação profissional tais como: a liderança orientada para a formação ou acompanhamento (*peer coaching*); para a cultura; para as transações; para a transformação e para o *empowerment*; ou ainda a liderança cooperativa. A liderança orientada para a formação caracteriza-se por uma preocupação quer de levar o grupo a centrar-se em objetivos institucionais quer de ter em conta as necessidades e o bem-estar dos colegas. A liderança orientada para a cultura, situada numa perspetiva cultural, evidencia três funções essenciais: a criação; a manutenção e a desconstrução de uma cultura. A liderança orientada para as transações baseia-se numa troca de serviços e /ou competências entre os professores, sendo que o diretor não interfere nas aulas e os professores são leais nas decisões. A liderança orientada para a transformação identifica-se através da melhoria das competências individuais e coletivas, visando uma alteração das práticas. A liderança orientada para a cooperação caracteriza-se por uma cooperação do líder com outros para modificar alguns aspetos da cultura do estabelecimento escolar ou da prática pedagógica. A sexta modalidade, *cooperative leadership*, baseia-se numa liderança (multipolar, partilhada, distribuída ou coletiva) assumida de modo cooperativo por um conjunto de atores. Contudo, ela não designa o modo como um líder conduz o seu grupo mas sim a maneira cooperativa como o grupo resiste à tendência de delegar ou deixar o poder a uma só pessoa.

Para a UNESCO (1980) inovar é entrar, mais ou menos, em conflito com o sistema existente, é entrar em choque com as estruturas, os hábitos, os preconceitos, a pura e simples inércia (...). Uma inovação – por modesta que seja - rompe um equilíbrio, cria um estado de crise: estado de crise entre as várias componentes do sistema e estado entre pessoas (p. 276-278).

Desta forma, a inovação requer uma mudança bem mais profunda no contexto organizacional da escola articulada com a realidade social e cultural do seu meio envolvente, pois é um conceito intrinsecamente relacionado com a criatividade, com a

capacidade de produzir, de originar, de dar existência. Significa, inventar, criar a partir de um contexto social e cultural existente, orientando-se para a mudança, preparando e antecipando o futuro. A inovação refere-se, assim, à capacidade de produzir a eficácia e a excelência, tendo a coragem de por em causa estruturas e práticas tradicionais. Inovar e criar pressupõem, ao ser humano, ser capaz de enfrentar a realidade humana e social complexa, indeterminada, imprevisível, em permanente mutação. A inovação é uma necessidade para todos os intervenientes em educação, porque estes são um grupo em permanente evolução, inseridos numa sociedade que, ela própria, se modifica e se transforma.

Podemos, então, considerar que a inovação nunca é um percurso pacífico, de amadurecimento individual ou coletivo, mas, sim, um processo conflitual de rutura com o antigo, com o habitual, com o pré-estabelecido, com o previsível. A inovação é, essencialmente, um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências, de tensão entre o antigo e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, dividido entre as convicções de uns e as visões prospetivas de outros. Este processo, e de resto como qualquer outro, precisa de ser impulsionado, estimulado, motivado e apoiado pelo líder da organização ou do contexto onde se desenvolve. Assim, entre as várias condições que devem ser criadas nas organizações escolares para que as inovações se desenvolvam, o clima e a cultura revelam um papel de suporte, de base, um sistema de apoio sócio-afectivo, essencial para reduzir o medo, a insegurança e a resistência à mudança. Relativamente à inovação na escola, González (1988) refere que:

(...) a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola (in Nóvoa, 1992:41).

Deste modo, a criação nas escolas deste clima de criatividade e mudança, e de uma cultura de inovação encontra precisamente no líder um elemento fundamental de estímulo e dinamização. O líder deve ser o “pivot” deste processo, questionando e problematizando as situações, estimulando e criando oportunidades para que os professores inovem, implicando-os num processo reflexivo e auto-crítico, sobre as suas práticas e os seus valores.

Neste sentido, a inovação deve fazer parte da filosofia educacional da escola, no âmbito da sua missão, onde a democracia, a justiça, a liberdade, a cooperação e a interdependência são os valores que sobressaem, na construção de uma comunidade moral. Através do seu estilo próprio, cabe ao líder fomentar a iniciativa de todos os que integram a organização escola, promovendo a consideração e um clima de grande confiança nos professores e entre estes, e desenvolvendo estruturas facilitadoras de criatividade, comunicação e interação entre os que trabalham na escola. Como refere Bento (2008):

Liderar, num contexto de mudança, significa criar uma cultura, uma mudança. Não significa adoptar inovações, uma atrás de outra; significa produzir a capacidade de procurar, avaliar criticamente e, selectivamente, incorporar novas ideias e práticas – todo o tempo, dentro e fora da organização (p.50).

Neste sentido, Peças (1998), refere-se à necessidade de mudança das escolas e do sistema educativo, apontando como instrumento de trabalho de grande potencial e como forma de abordagem da mudança a gestão de projetos.

O projeto como compromisso social, em que: “O entendimento de projeto sobre o qual queremos assentar o diálogo situa-se numa lógica e numa praxis de projeto comprometido com a vida e o mundo, para acrescentar sentido à vida e ao mundo...” (Peças, 1998: 57). A cultura de projeto que Peças (1998) nos propõe “remete o acto de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e acção sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades...” (1998:58).

Peças (1998) salienta, ainda, à importância do estabelecimento de um contrato, no âmbito dos projectos, considerando-o “o centro vital do projecto” em que se estabelece: “o que vamos fazer, quem faz, quando, para quê, com quem...”, (1998:59).

Tal como referido por Thurler (2001): " A liderança inovadora, centrada no *processo de mudança*, consiste em desenvolver projectos, dirigir certos grupos de tarefas, intervir activamente no debate e nos processos de decisão" (Thurler, 2001:151). Nesta sequência Peças (1998:60) reitera que “O projecto é implicação, exige empenho e desempenho, é trabalho sério.”

Neste sentido, o projeto de ocupação dos tempos escolares e conseqüentemente das aulas de substituição exigiu reflexão por parte de todos os elementos da organização, quer seja das estruturas de gestão intermédia ou das de gestão de topo e em

especial do líder. Neste processo de mudança, este tem a necessidade de assumir o papel de gestor e empenhar-se na implementação e desenvolvimento do mesmo, tentando motivar os seus colaboradores para essa mudança. Nesta sequência, ressaltam as lideranças intermédias e dá-se ênfase às equipas de trabalho. Daqui advém a noção de que se pode ser gestor sem se ser líder formal e de que a liderança não se situa necessariamente nos órgãos de topo da organização. Neste sentido, partilhamos dos pressupostos de uma liderança dissipada pela organização, isto é olhamos para essa questão como lideranças e menos como liderança, uma vez que os presidentes das escolas/diretores serão peças fundamentais para a mudança das mesmas. (Ball, 1987) e possuem substanciais reservas de poder e impacto no processo de tomada de decisão (Bush, 1995:85). Refira-se que a mudança nas escolas é muito raramente politicamente neutral, uma vez que fortalece ou ameaça interesses (Ball, 1987:88). Na opinião deste autor, o papel do director é fundamental para a compreensão da micropolítica da escola. Samuel Bacharach (1988:282) considera que o mais importante em qualquer análise organizacional são as dinâmicas de poder no que se refere aos recursos. As formas de liderança exigem maior ou menor apoio mútuo entre líder e os que são dirigidos. A direção está sujeita tanto a momentos negativos como positivos. Tanto pode ser uma tarefa solitária, como pode ser exercido o papel do vilão.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Paradigma da Investigação

O estudo insere-se no paradigma interpretativo sob a forma de estudo de caso, de forma a facultar a interpretação dos fenómenos. O paradigma interpretativo segundo Afonso (2005,p.34) define-se “ (...) pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva.” Este autor acrescenta ainda que “ (...) as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais (...)”. Nesta sequência, optámos por este paradigma na medida em que pretendemos aprofundar o conhecimento da situação na escola em estudo no que diz respeito à concretização do POTE na Escola do Ensino Básico da zona de Santarém, tentando simultaneamente averiguar em que medida as estruturas de gestão implementam as aulas de Substituição. Com as seguintes questões que orientam a recolha de dados: Qual a conceção das aulas de substituição na escola em estudo? Como se processou a evolução da implementação das mesmas com base no quadro legal? De que forma as aulas de substituição estão a ser postas em prática e quais os métodos utilizados na aplicação? Qual a importância da liderança na sua implementação e gestão e qual a implicação na organização da escola? Qual o envolvimento e opinião dos professores que estiveram implicados no processo de implementação? Quais os benefícios destas aulas em termos da efetiva ocupação dos alunos?

Assim sendo, foi necessário analisar o discurso oficial através dos normativos que suportam a ocupação dos tempos escolares; consultar literatura da especialidade na área da ocupação dos tempos escolares para um melhor enquadramento teórico do estudo proposto; identificar, nos discursos sobre a prática, ações e projetos que sustentem o propósito do estudo; indagar sobre os conceitos, os métodos e as estratégias mobilizados; caracterizar o modo como as aulas de substituição foram implementadas na escola selecionada e conseqüente implicação na gestão da mesma; indagar sobre a importância da liderança na implementação das mesmas, para daí inferir o contributo na ocupação plena dos tempos escolares.

2. Design da Investigação

O design do estudo que nos propusemos realizar apresenta-se sob a forma de estudo de caso tendo em conta a sua especificidade, pois segundo Afonso (2005, p.70) “(...) um estudo de caso centra-se na natureza do objecto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único.” Considerando este estudo de caso como intrínseco e como refere o mesmo autor (2005, p.71) “(...) o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta (...), afirmando que e citando Stake(1994) “(...) a finalidade de um estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso (...) (p.74)). Segundo Yin (2005, p.32) o estudo de caso é uma investigação empírica que procura investigar um fenómeno dentro do seu contexto real, usando múltiplas fontes de evidências. Para Stake (2000, p.436), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por um interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. No entanto o autor refere que nem toda a investigação pode ser considerada um caso sendo que considera um caso uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. O autor mostra também que o estudo de caso procura captar a complexidade de um “sistema”, na sua atividade. Referindo Merriam, Carmo (2008, p.235), apresenta o estudo de caso qualitativo como sendo, “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.”.

Relativamente a estudos de casos em contexto educacional, Benavente e al. (1993, p.41- 42) referem que “O estudo de caso pode ter potencialidades enormes no estudo de situações educativas (...)” pois, “(...)pode proporcionar a compreensão de outras situações semelhantes e evitar a repetição de erros ou desencadear novos processos adequados aos diferentes contextos.”.

O estudo que nos propomos realizar, além da análise dos normativos, baseia-se na conceção e evolução da implementação das aulas de substituição, análise de documentos de acompanhamento do plano de ocupação dos tempos escolares, as ações

desenvolvidas, no sentido de acompanhar a implementação e a avaliação das mesmas. Baseia-se, ainda, na análise e reflexão das entrevistas ao Diretor da Escola e à Ex-Presidente do Conselho Executivo, na medida em que ambos estiveram implicados e acompanharam a implementação das aulas de substituição e respetiva gestão, no sentido da importância da liderança na implementação das mesmas.

Tendo em conta a investigação de âmbito qualitativo que nos propusemos efetuar, foi nossa intenção delimitar o campo em estudo e o alvo pretendido adequando desta forma ao estudo de caso que nos propusemos realizar. Nesta linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt (1992, p.160) referem que “(...) o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito. Um erro muito frequente nos investigadores principiantes consiste em escolher um campo demasiado amplo.”

3. Participantes no Estudo

O nosso estudo, baseado na metodologia de pesquisa qualitativa, realizou-se através de um estudo de caso, cujo campo de investigação foi uma Escola de Ensino Básico, dos 2º e 3º ciclos, sede de Agrupamento, na zona de santarém. Os participantes no estudo são os diretores que geriram a escola desde a implementação das aulas de substituição até à data (um, diretor da escola onde se desenvolveu o estudo, outro uma ex-presidente do Conselho Executivo) e na medida em que na investigação qualitativa o investigador é o instrumento principal, como referem Bogdan e Biklen (1994), a própria investigadora por ter feito parte da direção e ser também professor da mesma. A escolha destes participantes prende-se com o facto de serem os principais responsáveis pela gestão e aplicação dos normativos educativos na escola. Além disso, devido à responsabilidade pedagógica que lhes está inerente, considerou-se de extrema importância o seu contributo para o estudo, na medida em que desempenham cargos de topo e são responsáveis pela dinamização da vida organizacional da escola. Por considerarmos essenciais as suas declarações e opiniões, estes participantes foram entrevistados. Assim, a decisão de entrevistar a ex-presidente do conselho executivo prende-se com o longo percurso em cargos de gestão nesta escola, cerca de dez anos consecutivos como presidente, tendo uma visão alargada e significativa na implementação de normativos, especialmente naqueles que exigiram mudanças significativas na vida organizacional da mesma. A pertinência de entrevistar o atual diretor prende-se com o facto de o mesmo exercer funções de gestão recentemente e

devido o estudo de caso se basear na investigação de anos letivos que abrangeram duas direções diferentes e sob modelos de gestão diferentes, um ao abrigo do Decreto-lei nº115 –A/98, de 4 de Maio, órgãos colegiais e outro ao abrigo do Decreto-lei nº75/2008, de 22 de Abril, órgão unipessoal.

4. Procedimentos - Métodos e Instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números e incluem transcrições de entrevistas. A análise é feita “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Bilken, 1994, p.48) Tudo é estudado “com a ideia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).

No início de qualquer investigação é importante perceber bem o papel da recolha de informações e da utilização que se pode fazer da informação, “de um modo geral, podemos dizer que somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma determinada situação” (De Ketele & Roegiers, 1993, p.12).

Para conhecer, na perspetiva dos participantes, o impacto da implementação das aulas de substituição, foram entrevistados os intervenientes no processo. Além disso, para a realização do estudo foi necessário proceder à recolha de dados representativos. Neste sentido e de modo a completarmos a nossa investigação, recorreremos à análise documental para que a recolha de dados permitisse aclarar situações relacionadas com o objetivo do estudo. Assim, considerámos as fontes dos dados recolhidos neste estudo de dois tipos: os provenientes dos testemunhos pessoais, em resultado das entrevistas, e documentos produzidos no âmbito do POPTE. De modo a recolhermos os dados substantivos e factuais possíveis de obter, aplicámos entrevistas semi-estruturadas e seleccionámos os documentos de registo das aulas de substituição relativo aos anos letivos 2008/2009/2010 para serem analisados, assim como o projeto educativo de escola. Decidimos optar pela entrevista semi-estruturada, visto que e como refere De Ketele e Rogiers (1993, p.21) “(...) o discurso da pessoa entrevistada constitui exclusivamente a resposta a perguntas preparadas antecipadamente e planificadas numa

ordem precisa”. Para a aplicação das entrevistas, utilizámos guiões de entrevista (anexo I e II) organizados por vinte e duas unidades de análise, com vinte e seis questões formuladas, que colocámos aos entrevistados de forma a que os mesmos não divagassem sobre o tema e de modo a que as questões fossem diretas e fechadas.

Os dados recolhidos durante a investigação não foram previamente construídos por nós nem definitivos ou conclusivos. Ou seja, à medida que o estudo se foi construindo, os dados foram sendo selecionados, organizados e analisados com o intuito de aclarar o objetivo do estudo.

4.1 Entrevistas

Na nossa investigação aplicámos a entrevista semi-estruturada.

As entrevistas são vistas como conversas intencionais, entre duas pessoas, dirigidas pelo investigador (entrevistador) com o objetivo de obter informação sobre o participante em questão (entrevistado) (Fontana & Frey, 2000). Serão conduzidas no sentido de se tentar compreender as perspetivas dos participantes e recolher informação acerca de vários aspetos que podem ser diretamente observáveis (Fontana & Frey, 2000).

Podem realizar-se entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). Realizámos entrevista semi-estruturada, porque este tipo de entrevista ajuda o investigador a manter-se próximo do problema em estudo e diminui a dificuldade em organizar e analisar posteriormente os dados (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992),

Os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. (...) estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (...) uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções (...) interpretações (...) experiências (...) (p.193).

Para Afonso (2005, p.99), “As entrevistas semi - estruturadas (...) os temas tendem a ser mais específicos. (...) são conduzidas a partir de um guião (...)”. O mesmo autor refere que “(...) é organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos. A cada

objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos (...)" (p.99).

Na perspetiva de Morgan (1988), e citado em Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste basicamente "(...) numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...)" (p. 134). Bogdan e Biklen (1994) citam Burgess (1984), referindo que "No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio." (p. 134). Os mesmos autores consideram ainda que "(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (p. 134). Ainda na perspetiva dos mesmos autores, "A entrevista semidirectiva, (...) não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado." (p. 194). Acrescentam ainda que uma das principais vantagens desta técnica de recolha de dados é "O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos." (p. 195).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam "O processo de entrevista requer flexibilidade." (p. 137). Neste sentido, Moser e Kalton (1971), citados em Bell (1997) fazem uma descrição da entrevista como sendo "(...) uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado" (pp. 118/119). Para Bogdan e Biklen (1994), "Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito." (p.139).

Para Estrela (1984), "A finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, (...) os intervenientes do processo." (p. 354).

Segundo Lüdke e André (1986) na entrevista é criada uma relação de interacção, existindo um ambiente de influência por ambos os intervenientes, entrevistador e entrevistado. Deste modo a entrevista permite a captação no momento da informação que o investigador procura "Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica." (p. 34).

Os mesmos autores referem também um conjunto de procedimentos próprios a que deve obedecer a entrevista: "(...) aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro (...) cuidará para

que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.” (p. 36). Outro dos aspetos que os mesmos autores consideram importante é o respeito pelo entrevistado referindo que o local e horário com ele acordado deve ser cumprido, bem como a garantia de sigilo ou anonimato se tal for solicitado.

Sobre as entrevistas, na opinião de Bell (1997), “Os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano” (p. 119).

A técnica de recolha de dados entrevista, apresenta-se sob diversas formas em que se inclui a entrevista aberta ou não estruturada. Para Lüdke e André (1986), nesta técnica “(...) não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém (...)” (p.33).

Bell (1997) aponta a entrevista não estruturada como “(...) centradas à volta de um só aspecto e conduzidas por um entrevistador habilitado podem fornecer dados valiosos” (p. 121). Esta autora considera ainda que “É uma técnica altamente subjectiva, havendo por isso sempre o perigo de ser parcial” (p. 118).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) uma das principais vantagens da entrevista semidirectiva é “O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência (...)” (p. 195).

Outra forma da técnica de recolha de dados entrevista é a entrevista estruturada. De acordo com Bell (1997), “Uma entrevista estruturada pode adoptar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado” (p. 120).

Lüdke e André (1986) argumentam relativamente à entrevista estruturada “(...) é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados (...)” (p. 34).

Neste sentido e como já referimos, a entrevista é considerada por muitos autores, uma das melhores técnicas de recolha de dados sendo utilizada em muitas pesquisas em ciências sociais.

Assim realizou-se uma entrevista ao Diretor da Escola (Anexo I) que teve como objetivo perceber como se processou a evolução da implementação das aulas de substituição, visto que é o máximo responsável pelo cumprimento dos normativos e

consequente aplicação do plano de ocupação dos tempos escolares (POTE). Entrevistou-se também a ex-presidente do Conselho Executivo, (Anexo II) uma vez que esteve no início da implementação das aulas de substituição. O guião da entrevista foi elaborado após o início da recolha de dados documentais sobre as aulas de substituição pois como referem Bogdan & Biklen (1994) as entrevistas devem incluir questões ligadas a aspetos que surgem no decorrer do estudo sobre o contexto onde se realiza a investigação.

As entrevistas foram gravadas em suporte digital e integralmente transcritas e apresentadas aos entrevistados, para que estes as pudessem corrigir e acrescentar.

4.2 Análise Documental

De acordo com Bell (2008) citando Travers (1964), *”Documento é um termo geral para «uma impressão deixada por um ser humano num objecto físico.” (...)* os tipos mais comuns de documentos numa pesquisa em ciências da educação são as fontes escritas ou impressas.” (p. 91).

A recolha de documentos, é uma fonte que pode ser consultada várias vezes, persiste no tempo e pode ser utilizada para estudos diferentes.

Lüdke e André (1986) citando Phillips (1974), consideram como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (p. 38). Para Bell (1997) citando Travers (1964), *”Documento é um termo geral para «uma impressão deixada por um ser humano num objecto físico.» (...)* os tipos mais comuns de documentos numa pesquisa em ciências da educação são as fontes escritas ou impressas.” (p. 91). Segundo Caulley (1981), citado por Lüdke e André (1986), “a análise documental busca informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (p. 38).

As fontes de dados documentais seleccionadas trataram-se do projeto educativo do ano letivo de 2009/2010. Este é um documento oficial interno, elaborado pela direção da escola campo do estudo, sendo sujeito à aprovação em Conselhos Pedagógico e Geral. E, ainda os dossiers dos registos das aulas de substituição. Estes documentos foram por nós analisados, de forma a obter dados substantivos e perceber a explicitação da gestão das aulas de substituição, conceito emergente do objetivo do estudo.

A análise documental é essencial de forma a completarmos a investigação. Deste modo e com o intuito de recolher informação complementar, solicitou-se autorização, por escrito, ao Diretor da Escola, para efetuarmos a análise dos documentos oficiais da escola (Projeto Educativo e POTE) e ainda, outros que considerámos pertinentes para o estudo.

5. Limitações ao Estudo

Relativamente às limitações do estudo, Lüdke e André (1986) referem: “A importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo, decorre do facto de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenómeno num tempo razoavelmente limitado.” (p. 22).

Este estudo tem limitações que se prendem com a literatura possível de ser consultada, na medida em que é um tema recente e desconhecemos investigação na área. Relativamente ao estabelecimento de ensino no qual se realizou a investigação, não é objetivo deste estudo avaliar e tomar em consideração aspetos da comunidade envolvente, condições físicas e estruturais da escola, condições de trabalho em contexto de sala de aula e em que medida a sua disposição física condiciona ou promove o estudo, meios de investigação ao dispor dos alunos e professores, entre outros aspetos. Embora consideremos que estas questões poderiam conduzir a outras conclusões e indicar aspetos relevantes que podem condicionar ou promover práticas de liderança bem como a gestão das aulas de substituição, por motivos que se prendem essencialmente com as limitações de tempo para a realização da investigação e o seu não financiamento conduzem a limitações para a própria investigação, pelo que esses aspetos não serão considerados.

Confirmando as limitações que uma investigação de natureza qualitativa pode apresentar, Bogdan e Biklen (1994) escrevem o seguinte sobre esta problemática:

(...) tudo é interessante e o universo que quer estudar parece não ter limites, as escolhas mostram-se difíceis. Tem de se disciplinar no sentido de não querer estudar tudo e precisa de colocar alguns limites à sua mobilidade física porque, se assim não for, obterá dados demasiado difusos e inapropriados para aquilo que se propôs fazer. (p. 207).

6. Validade e Fiabilidade do Estudo

Temos consciência que as informações e declarações prestadas pelos entrevistados poderão não ser totalmente imparciais, por se tratar de opiniões prestadas por professores, no entanto, consideramos que o conhecimento do contexto em estudo e a experiência profissional dos participantes poderão trazer à luz informações importantes no sentido do esclarecimento do objetivo da investigação.

7. Cumprimento de Formalismos

Foi solicitada autorização formal para a realização desta investigação ao Diretor em exercício de funções como Diretor do Agrupamento (Anexo III). A autorização para a realização do estudo foi efetuada verbalmente pelo Diretor.

CAPÍTULO IV – CONTEXTO DO ESTUDO

CAPÍTULO IV – CONTEXTO DO ESTUDO

1. Caracterização do Meio

A escola em estudo integra várias escolas e jardins-de-infância do Concelho de Salvaterra de Magos, Distrito de Santarém, integrando em termos mais vastos a sub-região da Lezíria do Tejo.

2. Caracterização do Agrupamento de Escolas

2.1 Contexto físico e social

O Agrupamento Vertical de Escolas onde se realizou o estudo serve a população da área geográfica correspondente às freguesias de Marinhais, Glória do Ribatejo, Muge e Granho, situadas no Concelho de Salvaterra de Magos. Estas freguesias não apresentam diferenças sociológicas muito acentuadas entre si, havendo, no entanto, a realçar o facto de Marinhais (com cerca de 6000 habitantes) ser a que apresenta uma maior expansão demográfica decorrente da migração que se tem verificado, nos últimos anos, fruto do crescimento da construção de habitações. Na freguesia de Muge (com 1275 habitantes) têm vindo a fixar-se famílias mais carenciadas sobretudo na zona mais antiga da vila, apresentando uma população escolar escassa e com alguns problemas de integração. A zona industrial emprega a maioria da população ativa e dá trabalho também a alguns habitantes das freguesias limítrofes. A freguesia do Granho (com 858 habitantes) é a mais isolada de todas, sendo também a mais distante da escola sede do agrupamento e tem uma população escolar que apresenta algumas dificuldades de integração. A freguesia da Glória do Ribatejo (com 3 432 habitantes) é a que mais tem mantido as suas características e preservadas as suas tradições, por não apresentar movimentos migratórios significativos. É também a freguesia cuja população escolar, nos últimos anos, tem apresentado melhores resultados.

As comunidades das freguesias têm tradições culturais que tentam manter e dinamizar através das respetivas associações culturais. A Escola tenta valorizar os saberes dos seus alunos através dos projetos que desenvolve com eles. Neste sentido, os Projetos Curriculares de Turma (PCT) constituem o instrumento de combate às dificuldades dos alunos tanto a nível dos saberes conceptuais e procedimentais, privilegiando a pedagogia diferenciada, como ao nível dos saberes atitudinais, contribuindo para atenuar as diferenças culturais ou outras que possam existir.

2.2 Dimensões e Condições Físicas do Agrupamento

O Agrupamento onde se realizou o estudo, tem pouco mais de 1200 alunos, foi constituído no ano letivo de 2001/2002 e é composto pela Escola EB 2, 3 de Mariniais (sede do agrupamento), frequentada por mais de 550 alunos, pelas escolas EB 1 de Mariniais (com mais de 250 alunos), da Glória do Ribatejo (entre 100 e 120 alunos), do Granho (cerca de 30 alunos) e de Muge (cerca de 50 alunos) e pelos jardins-de-infância de Mariniais (90 crianças), da Glória do Ribatejo (mais de 70 crianças) e do Granho (entre 20 e 24 crianças). As distâncias significativas entre os estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento geram alguns problemas, sobretudo a nível da gestão dos recursos humanos, e inviabilizam o aproveitamento, por parte dos alunos, dos recursos existentes na escola sede, por não existir disponibilidade de transportes.

Os níveis de educação e ensino ministrados no agrupamento satisfazem a procura.

As instalações do 1º ciclo são, na grande maioria, “Plano Centenário”, o seu estado de conservação é pouco satisfatório e não apresentam grandes recursos a nível de espaços específicos (nomeadamente, salas de professores, espaços cobertos suficientes para o número de alunos no recreio, instalações adequadas à prática desportiva, biblioteca...). As atividades de enriquecimento curricular (AEC) decorrem nos mesmos espaços das aulas. As condições de segurança oferecem algumas preocupações, devido à planta dos edifícios que apresentam apenas uma escada de acesso às salas de aula do 1º andar.

Nos dois últimos anos letivos (2007-2009), foi necessário recorrer à utilização de um monobloco, na escola EB1 de Mariniais, devido à carência de salas e no Jardim de Infância (JI) de Mariniais foi necessário adaptar a sala polivalente a sala de aula, para satisfazer a procura relativamente às crianças de três anos.

Os JI, à exceção do do Granho (que coabita com o 1º ciclo funcionando num anexo à EB 1), são construções recentes e adequadas ao desenvolvimento das atividades educativas e das atividades de apoio à família, oferecendo qualidade e segurança, mostrando-se porém insuficientes, em Mariniais, para cobrir a procura de crianças a partir dos 3 anos.

3. Recursos Humanos 2008/2009/2010

3.1 Caracterização da População Discente

De acordo com um levantamento recentemente efetuado, junto dos alunos dos 2º e 3º ciclos, cerca de 66,2% dos que tiveram uma ou mais retenções no seu percurso escolar são descendentes de pais e mães, ou só um deles, cuja escolaridade não vai além do 2º ciclo. Quanto aos descendentes de pais com habilitações correspondentes ao 3º ciclo, a percentagem situa-se nos 19,5, os de pais com habilitação de nível secundário ou superior, essa percentagem é bastante mais baixa, 2,3%.

Não se regista grande diversidade linguística, cultural nem étnica no agrupamento, dado o número de alunos doutros países/etnias que têm frequentado o Agrupamento ser muito reduzido. Estes alunos têm-se integrado plenamente nas turmas e na vida escolar, beneficiando de apoios específicos, nomeadamente Português Língua não Materna, sempre que necessário.

O absentismo e falta de assiduidade no Agrupamento não são significativos, havendo raros casos de excesso de faltas que implicaram retenção.

No que se refere à necessidade de apoios socioeducativos podemos afirmar que temos uma população discente com alguma carência, dado que, nos últimos anos, a percentagem de alunos que beneficiaram de apoio no âmbito da ação social escolar situa-se entre os 14 e 17%.

3.2 Caracterização do Pessoal Docente

No ano letivo 2008/2009, do pessoal docente do agrupamento, 46,2% eram professores do quadro de escola, 34,2% do quadro de zona pedagógica e 19,6% contratados. O maior número de professores contratados verifica-se no 2º e 3º ciclos e de professores titulares no 1º ciclo.

Estes números mostram que o agrupamento, neste momento, se encontra com alguma estabilidade a nível de professores uma vez que 4/5 destes são professores do quadro.

3.3 Caracterização do pessoal não docente

Encontram-se a exercer funções no Agrupamento 51 funcionários não docentes (43 do Ministério da Educação (ME) e 8 da autarquia) distribuídos pelas seguintes categorias profissionais: 9 assistentes técnicos, 41 assistentes operacionais e 1 psicólogo.

Os assistentes operacionais estão assim distribuídos: 5 no JI de Marinhais, 4 no JI da Glória do Ribatejo, 1 no Jardim de Infância do Granho, 1 na EB1 do Granho, 1 na EB1 Muge, 3 na EB1 da Glória Ribatejo, 6 na EB1 de Marinhais e 16 na EB 2,3 Marinhais. O número de funcionários tem permitido o funcionamento dos diferentes estabelecimentos, embora com alguns constrangimentos, sobretudo a nível dos AAE, que são insuficientes na generalidade das EB1, dado haver pessoal com uma idade já avançada que não lhe permite realizar determinado tipo de tarefas (3 usufruem de trabalhos moderados) e ser necessário assegurar as AEC. Na EB 2,3, o pessoal existente é insuficiente para permitir uma vigilância eficaz do recreio, sobretudo nas horas de almoço. Quanto à limpeza é garantida (em parte) por uma empresa de prestação desses serviços.

A falta de assiduidade do pessoal auxiliar cria sérios constrangimentos ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino em que desempenha funções apenas um AAE, sendo necessário reajustar os recursos existentes na escola sede para fazer face à necessidade verificada, o que acentua a carência na EB 2,3.

Os serviços de administração escolar estão organizados pelas áreas administrativas de vencimentos, alunos, pessoal docente e não docente, ASE, inventário, contabilidade/tesouraria e expediente geral, e evidenciam uma boa capacidade de resposta face às exigências da organização em Agrupamento. Privilegia-se a rotatividade na formação pelas diferentes áreas, o que tem permitido a otimização dos recursos em situações de ausências, sem prejudicar a capacidade de resposta dos serviços.

4. Lema da escola:

Com base na caracterização da escola e do seu meio envolvente, foram definidos os princípios orientadores que nos anos 2009 a 2012 deverão dar corpo ao lema do Projeto Educativo do Agrupamento de Marinhas – “ORIENTAR E FORMAR... NÃO APENAS INSTRUIR”.

5. Funcionamento da Escola

As atividades letivas decorrem de 2^a a 6^a feira entre as 8:30 e as 17 horas. As atividades extracurriculares, como clubes, ateliês e projetos, decorrem, de preferência, nos tempos próximos das horas de almoço, e estão sujeitas a alteração, ampliação ou diminuição, segundo as necessidades da comunidade educativa, a legislação e a aprovação do Órgão de Administração e Gestão Escolar e Ministério da Educação. As atividades extracurriculares só podem ser frequentadas pelos alunos nos seus tempos livres. As atividades do Desporto Escolar, na sua vertente competitiva, decorrem à Quarta-feira à tarde.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para Afonso (2005, p.118), “(...) o tratamento da informação qualitativa é um processo (...) ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. (...) constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo.” O mesmo autor refere ainda,

O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões (documento, notas de campo, transcrições de entrevistas, respostas em questionários, ...) que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico). Este novo texto constitui, portanto, uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador em concreto. (p.118)

1. Apresentação e Análise dos documentos do Processo de Implementação das Aulas de Substituição nos anos letivos 2008/2009/2010

Efetuiu-se uma análise exaustiva dos planos/projetos implementados na escola em estudo, de acordo com os normativos que os sustentam, a saber: Despacho nº 16795/2005, de 3 de Agosto; Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto; Despacho nº 13599/2006, de 28 de Junho e Despacho nº 17860/2007, de 13 de Agosto.

Desta forma, pretendemos salientar os princípios orientadores de atuação da escola em estudo, no âmbito da implementação, organização, distribuição do serviço docente/ gestão dos recursos humanos no acompanhamento educativo dos alunos durante o período de permanência no espaço escolar, mais concretamente na ausência do professor titular da turma/disciplina.

Nos registos consultados podemos verificar a existência de dois dossiers distintos.

No primeiro dossier apelidado de “Registo Diário de Atividades de Acompanhamento aos alunos”, podemos verificar o plano de ocupação plena dos alunos e pode-se constatar a existência de apenas dois docentes por tempo letivo na maior parte do plano e pontualmente um ou três docentes. Neste dossier existe também um documento que enumera os critérios a adotar nas aulas de substituição. Este dossier resume-se essencialmente ao registo dos sumários e presenças dos docentes que integram o plano de acompanhamento a alunos. Nos registos dos sumários podemos verificar quais as áreas curriculares mais representadas no plano através dos grupos de docência a que os professores pertencem e os níveis e/ou anos de escolaridade e turmas com maior número de aulas de substituição.

O segundo dossier consiste no arquivo dos planos de aula, por grupo disciplinar.

Em termos legislativos não houve alterações relativamente à aplicação do que rege a ocupação dos tempos escolares e, conseqüentemente, as aulas de substituição.

Na análise documental podemos inferir que os critérios a adotar nas aulas de substituição divergiram de um ano letivo para o outro, pois os primeiros, aprovados em reunião de Conselho Pedagógico de três de Setembro de 2008, consistiam apenas em três:

- Primeiro seria o professor que lecionasse a mesma disciplina, isto no caso de haver plano de aula;
- O segundo seria o professor da turma;
- Por fim, o professor do mesmo ciclo.

Relativamente aos mesmos podemos ainda ler:

Não podendo a escola colmatar todas as necessidades, serão as turmas mais perturbadoras ou as que provoquem mais distúrbios no espaço exterior que terão as aulas de substituição, ficando esta escolha ao critério dos auxiliares de acção educativa.

Relativamente aos critérios adotados no ano letivo 2009/2010, e apesar de serem iguais aos do ano letivo anterior, verifica-se que o documento contém uma descrição pormenorizada dos modos de atuação, a saber: os procedimentos (Anexo IV) e formas de operacionalização aparecem de acordo com “falta por motivo previsto e por motivo imprevisto”, o que facilita e esclarece bastante os docentes e não docentes na operacionalização das aulas de substituição. Além disso, aparece, pela primeira vez, de

forma explícita, o conceito de permuta. Não obstante, os critérios de seleção da bolsa de professores continuam a ser os mesmos do ano anterior.

Da análise efetuada aos restantes documentos de registo das aulas de substituição, mais especificamente ao registo diário das atividades de acompanhamento aos alunos, podemos verificar que o número de professores envolvidos na bolsa das aulas de substituição não variou muito de um ano letivo para o outro. Podemos constatar que o número de professores envolvidos, por tempo letivo, que asseguram as aulas de substituição varia entre um e três, o que nos parece muito pouco num universo de setenta (70) professores e relativamente ao número de aulas de substituição verificadas. (Quadro 2)

Quadro 2 – Número de Professores na Bolsa das Aulas de Substituição

AULAS DE SUBSTITUIÇÃO	ANO LETIVO 2008/2009		ANO LETIVO 2009/2010	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1. Número de Professores na bolsa	17	21	13	22

Pudemos verificar que nem todas as áreas curriculares estão representadas na bolsa de professores. Ao nível do segundo ciclo, varia entre seis (6) e oito (8) áreas, ao nível do terceiro ciclo, registam-se onze (11) áreas. Conclui-se que as mais representadas são as de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Educação Visual e Tecnológica, no segundo ciclo e Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Inglês e Educação Física, no terceiro ciclo. (Quadro 3)

Quadro 3 – Áreas Curriculares envolvidas e Mais representadas na Bolsa das Aulas de Substituição

AULAS DE SUBSTITUIÇÃO	ANO LETIVO 2008/2009		ANO LETIVO 2009/2010	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1. Áreas Curriculares envolvidas	L.P;	C.N.	H.G.P.	INGLÊS
1.1 Áreas curriculares mais representadas no plano	H.G.P; E.V.T	L.P.	EV.T.	E.F.

Consequentemente, o docente mais representado pertence à área de História e Geografia de Portugal, no segundo ciclo e Ciências Naturais e Inglês, equitativamente, no terceiro ciclo. (Quadro 4)

Quadro 4 – Docente/Área Curricular com maior representatividade na Bolsa das Aulas de Substituição

AULAS DE SUBSTITUIÇÃO	ANO LETIVO 2008/2009		ANO LETIVO 2009/2010	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1.1 Docente/área Curricular com maior representatividade no plano	H.G.P.	CIÊNCIAS NATURAIS	E. M.	INGLÊS

Perante os documentos de registo das Atividades de Acompanhamento aos Alunos, verificámos que o ano de escolaridade em que houve mais aulas de substituição foi no oitavo ano, no ano letivo 2008/2009 com trezentas e sessenta e cinco aulas (365) e no sexto ano, no ano letivo 2009/2010, com duzentas e cinquenta uma aulas (251). Por outro lado, o sétimo ano de escolaridade e o quinto ano de escolaridade registaram o menor número de aulas de substituição, nos anos letivos 2008/2009/2010, respetivamente. (Quadro 5)

Quadro 5 – Ano de escolaridade com mais aulas de substituição/com menos aulas de Substituição

AULAS DE SUBSTITUIÇÃO	ANO LETIVO 2008/2009		ANO LETIVO 2009/2010	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1. Aulas de substituição	5ºANO	8ºANO	6ºANO	8º ANO
1.1 Ano de escolaridade com mais aulas de substituição	(318 aulas)	(365 aulas)	(251 aulas)	(251 aulas)
1.2 Ano de escolaridade com menos aulas de substituição	7ºANO (148 aulas)		5ºANO (148 aulas)	

As áreas curriculares em que se registou mais aulas de substituição, no ano letivo 2008/2009, foram as de História e Geografia de Portugal com noventa (90), no segundo ciclo e Inglês com duzentas e três aulas (203), no terceiro ciclo. No ano letivo 2009/2010 registaram-se mais aulas de substituição em Língua Portuguesa com cento e sessenta e seis (166), no segundo ciclo e em Geografia, com oitenta e duas (82), no terceiro ciclo. Porém, as áreas curriculares com menos aulas de substituição foram Educação Visual e Tecnológica, Área de projeto e Estudo acompanhado com oito (8), no segundo ciclo e Tecnologias de Informação e Comunicação, com nove (9), no terceiro ciclo, no ano letivo 2008/2009. No ano letivo 2009/2010, mantêm-se as mesmas áreas curriculares, com oito (8) aulas e ao nível do terceiro ciclo verifica-se em Educação Tecnológica, com sete. É de salientar que o registo de menor número de aulas de substituição nas áreas de Educação Visual e tecnológica, área de Projeto e Estudo Acompanhado se deve essencialmente à lecionação das mesmas por par pedagógico que asseguram a aula em caso de ausência de um dos docentes. (Quadro 6)

Quadro 6 – Área Curricular com mais Aulas de Substituição/área Curricular com menos Aulas de Substituição

AULAS DE SUBSTITUIÇÃO	ANO LETIVO 2008/2009		ANO LETIVO 2009/2010	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1. Áreas Curriculares				
1.1 Área Curricular com mais aulas de substituição	HGP (90 aulas)	INGLÊS (203 aulas)	LP (166 aulas)	GEOGRAFIA (82 aulas)
1.2 Área Curricular com menos aulas de Substituição	EVT; AP;EA (8 aulas)	TIC (9 aulas)	AP (sem aulas)	ET (7 aulas)

Nestes dois anos letivos podemos verificar que o número de planos de aula aplicados é pouco significativo e que diminuíram de um ano letivo para o outro. Assim, num total de cento e vinte nove planos de aula (129), no ano letivo 2008/2009, cinquenta (50) pertencem à área curricular de História e Geografia de Portugal do segundo ciclo e setenta e nove (79) da área curricular de Inglês, no terceiro ciclo. No ano letivo seguinte, os planos aplicados foram quinze (15) da área curricular de Língua Portuguesa, no segundo ciclo e vinte e nove (29), também da mesma área, no terceiro ciclo. Isto permite-nos concluir que estes pertencem às áreas curriculares em que se lecionaram mais aulas de substituição. (Quadro 7)

Quadro 7 – Planos de Aula cumpridos por área Curricular

AULAS DE SUBSTITUIÇÃO	ANO LETIVO 2008/2009		ANO LETIVO 2009/2010	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
1. Planos de Aulas Cumpridos				
1.1 Por Área Curricular	HGP (50 planos)	INGLÊS (79 planos)	L.P. (15 planos)	L.P. (15 planos)

2. Apresentação e Análise das entrevistas

Os dados a seguir apresentados são o resultado das entrevistas realizadas aos líderes/gestores da escola em estudo durante os anos letivos 2006/2007/2008/2009/2010 (Ex-presidente do Conselho Executivo e diretor, respetivamente). As entrevistas foram efetuadas no gabinete do Diretor de modo a não haver elementos perturbadores, garantindo a confidencialidade das mesmas. Os entrevistados foram informados dos objetivos do estudo proporcionando desta forma uma melhor perceção do estudo de caso e facilitando as respostas às questões colocadas. De seguida, foi solicitada autorização para a gravação das entrevistas para posterior transcrição. Todas as entrevistas foram integralmente transcritas e, posteriormente devolvidas aos entrevistados para leitura e aprovação de acordo com o estipulado inicialmente. Os textos finais resultaram das correções que foram efetuadas pelos entrevistados de modo a clarificar algumas das suas ideias.

A forma de apresentação dos dados recolhidos corresponde às categorias de análise do estudo. Após a recolha de dados das entrevistas, procedemos à organização, seleção e codificação dos dados, de modo a facilitar uma leitura clarificada.

A cada entrevista transcrita foi atribuído um código por uma letra (**E**), a saber:

E1 – Entrevista da Ex-Presidente do Conselho Executivo

E2 – Entrevista do Diretor

Sentimos necessidade de utilizar dez categorias de análise de modo a compreendermos melhor os conceitos emergentes do estudo.

Após a seleção de dados, os mesmos foram distribuídos por categorias de análise, a saber:

Categoria de análise 1- Percurso profissional dos entrevistados

Categoria de análise 2 - Perspetiva dos entrevistados sobre as razões educacionais das aulas de substituição

Categoria de análise 3 – Identificação dos processos de implementação das aulas de substituição adotados pela escola

Categoria de análise 4 – Dificuldades/obstáculos na implementação das aulas de substituição

Categoria de análise 5 – Caracterização das aulas de substituição

Categoria de análise 6 – Opinião /perceção das estruturas de gestão intermédia na implementação das aulas de substituição

Categoria de análise 7 – Identificação do processo de implementação ao nível estrutural

Categoria de análise 8 – Gestão das aulas de substituição

Categoria de análise 9 – Importância da liderança na gestão/implementação das aulas de substituição

Categoria de análise 10 – Articulação do Projeto educativo com o Plano de aulas de Substituição

Apresentamos as categorias e respetivas unidades de análise de dados sob a forma de tabela, visto que a análise de dados é meramente interpretativa em termos de conteúdo.

Após a seleção dos dados, os mesmos foram categorizados em dez categorias de análise e analisados por 22 unidades de análise. Na apresentação, análise e discussão dos dados, a qual obedece à estrutura da entrevista, considerámos as seguintes categorias:

Categoria de Análise 1 (CA1) – Percorso profissional dos entrevistados, analisada em Unidades de Análise (UA):

UA1 – Tempo de serviço e formação académica dos entrevistados (Quadro 8)

UA2 – Motivação ao exercício do cargo (Quadro 9)

Categoria de Análise 2 (CA2) - Perspetiva dos entrevistados sobre as razões educacionais das aulas de substituição, analisada em uma unidade de análise:

UA3 – Razões que justificam as aulas de substituição (Quadro 10)

Categoria de Análise 3 (CA3) - Identificação dos processos de implementação das aulas de substituição adotados pela escola, analisada em duas unidades de análise:

UA4 – Implementação das aulas de substituição (Quadro 11)

UA5 – Autonomia na implementação das aulas de substituição (Quadro 12)

Categoria de Análise 4 (CA4) - Dificuldades/obstáculos na implementação das aulas de substituição, analisada em duas unidades de análise:

UA6 – Dificuldades sentidas aquando da implementação das aulas de substituição (Quadro 13)

UA7 – Intervenientes que revelaram obstáculos/dificuldades (Quadro 14)

Categoria de Análise 5 (CA5) - Caracterização das aulas de substituição, analisada em uma unidade de análise:

UA8 – Implementação das aulas de substituição tendo em conta as características da escola (Quadro 15)

Categoria de análise 6 (CA6) - Opinião /perceção das estruturas de gestão intermédia na implementação das aulas de substituição, analisada em cinco unidades de análise:

UA9 – Perspetiva dos diversos intervenientes na implementação das aulas de substituição (Quadro 16)

UA10 – Vantagens das aulas de substituição para os alunos (Quadro 17)

UA11 - Desvantagens das aulas de substituição para os alunos (Quadro 18)

UA12 – Benefício das aulas de substituição ao nível do sucesso escolar (Quadro 19)

UA13 – Razões explicativas do benefício das aulas de substituição (Quadro 20)

Categoria de Análise 7 (CA7) - Identificação do processo de implementação ao nível estrutural, analisada em três unidades de análise:

UA14 – Identificação dos órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição (Quadro 21)

UA15 – Forma de participação dos órgãos na implementação (Quadro 22)

UA16 – Importância da participação das estruturas educativas intermédias (Quadro 23)

Categoria de Análise 8 (CA8) - Gestão das aulas de substituição, analisada em uma unidade de análise:

UA17 – Feedback sobre a concretização das aulas de substituição (Quadro 24)

Categoria de Análise 9 (CA9) - Importância da liderança na gestão/implementação das aulas de substituição, analisada em duas unidades de análise:

UA18 – Importância do perfil do líder na implementação das aulas de substituição (Quadro 25)

UA19 – Meios utilizados pelo líder na implementação das aulas de substituição (Quadro 26)

Categoria de Análise 10 (CA10) - Articulação do Projeto educativo com o Plano de aulas de Substituição, analisada em três unidades de análise:

UA20 – Identificação de articulação do projeto educativo com o plano das aulas de substituição (Quadro 27)

UA21 – Intervenientes nessa articulação (Quadro 28)

UA22 – Forma como se procedeu à articulação (Quadro 29)

Em cada categoria procedemos à indicação da questão ou questões colocadas aos entrevistados e apresentamos uma análise das respostas obtidas, através das transcrições

parciais das entrevistas efetuadas à ex-presidente do Conselho Executivo e ao atual diretor. Procedeu-se ao comentário e interpretação dos dados em cada questão ou conjunto de questões, na medida em que considerámos que para melhor perceção dos resultados, a análise de conteúdo deveria ser apresentada ao mesmo tempo. Assim, a análise de dados é narrativa, descritiva interpretativa.

1- Categoria de Análise 1 – Percurso Profissional

Quadro 8 – Tempo de serviço e formação académica dos entrevistados

<i>Há quantos anos leciona?</i>
<i>Qual a sua formação académica?</i>

Categoria de Análise 1 – Percurso profissional dos entrevistados	
Unidade de análise 1 – Tempo de serviço e formação académica	
Código	Descrição dos dados
E1 ₁	“Tenho 26 anos de serviço.”
E1 ₂	“Sou licenciada em Estudos Portugueses e Franceses.”
E2 ₁	“Leciono há catorze anos.”
E2 ₂	“Sou licenciado em ensino de Educação Física.”

Conhecer o percurso profissional dos entrevistados ao nível do tempo de serviço e área de estudos pareceu-nos um dado importante no estudo em questão, visto que exercem cargos de gestão de topo. Os dados recolhidos permitem verificar que ambos têm entre catorze e vinte e seis anos de serviço (E1₁,E2₁) sendo que as áreas de formação académica são completamente opostas (Letras e ciências respetivamente) (E1₂,E2₂). Este dado torna-se interessante na questão de investigação visto que os modos de atuação e pontos de vista poderão ser totalmente diferentes no exercício de cargos de gestão.

Possui formação na área de administração e gestão escolar?

Quadro 9 – Motivação ao exercício do cargo

Categoria de Análise 1 – Percorso profissional dos entrevistados	
Unidade de análise 2 – Funções desempenhadas no âmbito da gestão escolar	
Código	Descrição dos dados
E1₃	<i>“Sim, um curso do INA...“Fui Presidente do Conselho Executivo desta escola durante dez anos.”</i>
E2₃	<i>“Não, não possuo...mas alguma experiência...Este ano é o segundo ano que exerço funções de diretor desta escola (...)já tinha sido vice-presidente de uma comissão administrativa provisória e assessor do Conselho Executivo...pouca experiência mas muito gratificante (...)</i>

Considerámos importante saber se ambos os entrevistados possuem formação na área da administração e gestão escolar e quais os cargos desempenhados neste âmbito. Assim, pudemos apurar que a ex-presidente do Conselho Executivo possui um curso de formação de curta duração na área da gestão escolar (E1₃) e que o atual Diretor não possui qualquer formação na área (E2₃). Apurámos também que a ex-presidente possui uma larga experiência nesta área e que o atual Diretor possui menos experiência de gestão (E1₃, E2₃).

Considerámos que ambos terem exercido os cargos em diferentes modelos de gestão, um ter sido eleito à luz do Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, órgão colegial e o outro ter sido eleito ao abrigo do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, órgão unipessoal, uma mais-valia para o estudo em causa.

2. Categoria de Análise 2 – Razões Educacionais das Aulas de Substituição

Quais as razões que justificam as aulas de substituição?

Quadro 10 – Razões que justificam as aulas de substituição

Categoria de Análise 2 – Perspetiva dos entrevistados sobre as razões educacionais das aulas de substituição	
Unidade de análise 3 – Razões justificativas das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1 ₄	<i>“Penso que as razões se prendem com a ocupação plena dos tempos escolares dos alunos (...)”</i>
E1 ₅	<i>“Apesar de eu não concordar com essa ocupação (...)</i>
E1 ₆	<i>“Na medida em que trouxe muita controvérsia para as escolas (...) prejudicando o bom funcionamento das mesmas (...) em todos os sentidos (...)”</i>
E2 ₄	<i>“As razões que justificam as aulas de substituição são as emanadas superiormente: a ocupação dos alunos (...)”</i>
E2 ₅	<i>“Penso que foi este o principal objetivo na implementação das aulas de substituição.”</i>
E2 ₆	<i>“No entanto, tenho as minhas dúvidas relativamente à concretização dos objetivos das aulas de substituição (...)”</i>
E2 ₇	<i>“Penso que não estão a ser alcançados (...) mas isso já é outra questão (...)”</i>
E2 ₈	<i>“ A bolsa de professores que fazem parte do plano não é suficiente para colmatar as ausências dos docentes.”</i>

De modo a permitir obter a opinião sobre as razões justificativas das aulas de substituição, considerámos essencial questionar os entrevistados sobre as mesmas. Ambos referiram que a principal razão é a ocupação plena dos tempos escolares dos alunos (E1₄, E2₄, E2₅). Porém, a ex-presidente refere que não concorda com essa ocupação (E1₅), visto que foi motivo de muita controvérsia para as escolas, prejudicando o bom funcionamento das mesmas (E1₆). Também o atual Diretor duvida relativamente à concretização dos objetivos das aulas de substituição (E2₆). E acrescenta “Penso que não estão a ser alcançados (...)”(E2₇) e “A bolsa de professores que faz parte do plano não é suficiente para colmatar as ausências dos docentes” (E2₈).

3. Categoria de Análise 3 – Processos de implementação das aulas de substituição

Na implementação das aulas de substituição foram seguidas as orientações legislativas ou a escola adotou um modelo próprio?

Quadro 11 – Implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 3 – Identificação dos processos de implementação das aulas de substituição adotados pela escola	
Unidade de análise 4 – Implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1 ₇	“Como presidente desta escola tive em conta as orientações legislativas.”
E1 ₈	“No entanto, havia situações em relação às quais não tínhamos orientações (...)”
E1 ₉	“ (...) nomeadamente sobre a forma como seriam implementadas essas aulas (...) os critérios de seleção das pessoas para substituir (...)”
E1 ₁₀	“ (...) não havia nada de específico (...) adotámos, então, um modelo

	<i>próprio (...)</i> ”
E1₁₁	<i>“Primeiro, era o professor que lecionasse a mesma área curricular, em segundo o professor da turma e em terceiro o professor do mesmo ciclo.”</i>
E2₉	<i>“A escola apesar de ter seguido um modelo próprio, teve, antes de mais, de seguir o que estava legislado (...)</i> ”
E2₁₀	<i>“Durante o meu mandato decidimos dar continuidade ao modelo adotado pela direção anterior (...)</i> ”
E2₁₁	<i>“Apesar de termos consultado outras estruturas educativas como o Conselho Pedagógico e termos refletido bastante sobre o assunto (...) não houve volta a dar (...)</i> ”
E2₁₂	<i>“ (...) as condições físicas da escola e os tempos disponíveis para as aulas de substituição não dão margem de manobra (...)</i> ”
E2₁₃	<i>“ Considero ser difícil adotar outro modelo (...)</i> ”
E2₁₄	<i>“Se não existissem obstáculos físicos e os emanados pela tutela (...) seria menos massacrante para os alunos e para os professores (...)</i>

Para aferirmos dados relevantes do estudo, considerámos importante identificar os processos de implementação das aulas de substituição adotados pela escola. Acerca do modo e implementação os entrevistados referiram que seguiram as orientações legislativas emanadas pela tutela (E1₇, E2₉). No entanto, acrescentaram que a escola adotou também um modelo próprio (E1₁₀, E2₉), na medida em que as orientações da tutela eram escassas como refere a ex-presidente *“Havia situações em relação às quais não tínhamos orientações.”* (E1₈) *“(...) nomeadamente sobre a forma como seriam implementadas essas aulas (...) e os critérios de seleção das pessoas para substituir (...)*” (E1₉). Ficámos a conhecer que o modelo adotado pela escola baseava-se nos seguintes critérios: *“Primeiro, era o professor que lecionasse a mesma área curricular, em segundo o professor da turma e em terceiro o professor do mesmo ciclo.”* (E1₁₁). A atual direção deu continuidade ao modelo adotado pela anterior direção (E2₁₀). Porém, o

diretor referiu que apesar de ter inquirido os órgãos de gestão intermédia e restantes estruturas educativas não conseguiram alterar o anteriormente definido (E2₁₁) em virtude de considerar que não era o mais eficaz em termos de ocupação dos tempos escolares. Com o intuito de inferir sobre essa questão em estudo, o atual diretor acusou “*As condições físicas da escola e os tempos disponíveis para as aulas de substituição não dão margem de manobra (...)*” (E2₁₂). Neste sentido, considera ser difícil implementar outro modelo (E2₁₃) enquanto continuarem a existir obstáculos físicos. O atual diretor considera que este modelo de aulas de substituição não é motivador e até se torna extenuante para os alunos e os professores. Isto permite-nos apurar que não é o modelo ideal e que poderia existir outro mais aliciante e motivador, pois como refere o diretor “*(...) seria menos massacrante para os alunos e para os professores (...)*”(E2₁₄).

A escola serviu-se da autonomia para a implementação das aulas de substituição?

Quadro 12 – Autonomia na implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 3 – Identificação dos processos de implementação das aulas de substituição adotados pela escola	
Unidade de análise 5 – Autonomia na implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₁₂	<i>“Sim (...) seguindo o seu próprio modelo já é sinal de alguma autonomia (...)”</i>
E1₁₃	<i>“O plano das aulas de substituição baseou-se naquilo que considerámos que era o melhor e que respondia à necessidade de ocupar os alunos (...) tendo em conta os recursos existentes.”</i>
E1₁₄	<i>“ (...) deu muito trabalho (...) sentimos muita angustia (...)”</i>
E1₁₅	<i>“Não foi nada pacífico entre os professores e os alunos (...)”</i>

E1₁₆	<i>“Todos mostraram revolta (...) tentámos apaziguar mas foi difícil.”</i>
E1₁₇	<i>“O mais difícil foi definir as linhas orientadoras do plano (...) os critérios de seleção dos professores da bolsa de substituição (...)”</i>
E2₁₅	<i>“Eu costumo dizer que a autonomia serve para aquilo que a DREL não consegue resolver (...)”</i>
E2₁₆	<i>“Tudo o que consegue resolver é estanque e temos de cumprir (...)”</i>
E2₁₇	<i>“Autonomia neste caso (...) não houve praticamente (...) a tutela pretendeu que os alunos estivessem ocupados e foi o que se tentou fazer (...)”</i>
E2₁₈	<i>“ (...) a forma como estão ocupados não interessa (...) o que interessa é que não andem a “vaguear” pela escola (...)”</i>
E2₁₉	<i>“ (...) como os pais se queixaram que havia muitos “furos”, foi a forma que a tutela arranjou para evitar um pouco a situação (...)”</i>
E2₂₀	<i>“Penso não ter grande resultado (...) é só mesmo em termos de ocupação (...)”</i>

Tentando compreender se existe autonomia na implementação de projetos/planos na escola em estudo, considerámos assim, que era importante questionar os entrevistados sobre o recurso à autonomia para a implementação do plano de aulas de substituição. Nesta questão as opiniões dos entrevistados divergem. Na opinião da ex-presidente visto que a escola adotou por um modelo próprio, considera que já é um indicador de autonomia (E1₁₂). Por outro lado, na opinião do atual diretor não houve praticamente autonomia na implementação das aulas de substituição (E2₁₇) porque “(...) a autonomia serve para aquilo que a DREL não consegue resolver (...)” (E2₁₅), e acrescenta “(...) Tudo o que consegue resolver é estanque e temos de cumprir (...)” (E2₁₆).

Segundo a ex-presidente essa autonomia deu bastante trabalho e refere “(...) sentimos muita angustia (...)” (E1₁₄). Acrescentou que o plano das aulas de substituição se baseou naquilo que foi considerado que era melhor para a escola e que respondia à

necessidade de ocupação dos alunos, tendo em conta os recursos existentes (E1₁₃). Porém, a implementação do mesmo provocou um clima de escola pouco tranquilo como refere “*Não foi nada pacífico entre os professores e os alunos (...) todos mostraram revolta (...) tentámos apaziguar mas foi difícil.*” (E1₁₅, E1₁₆). Acrescentou que foi muito difícil definir as linhas orientadoras do plano e os critérios de seleção dos professores da bolsa de substituição (E1₁₇). Ainda relativamente à autonomia, o atual diretor é da opinião que a mesma só é conveniente no caso de situações em que a Direção Regional de Educação de Lisboa não consegue resolver, pois o mais fácil não necessita de autonomia “*é estanque e temos de cumprir.*” (E2₁₅, E2₁₆). Na sua opinião, o objetivo da tutela foi que os alunos estivessem ocupados (E2₁₇) mas o modo como isso é posto em prática não interessa “*O que interessa é que não andem a vaguear pela escola.*” (E2₁₈). Considera que um dos motivos desta implementação foi “*calar*” os pais (E2₁₉) e é da opinião que têm conseguido apesar das aulas de substituição servirem apenas e só em termos de ocupação (E2₂).

4. Categoria de Análise 4 – Dificuldades/Obstáculos na implementação das aulas de substituição

Quais as dificuldades sentidas aquando da implementação das aulas de substituição?

Quadro 13 – Dificuldades sentidas na implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 4 – Dificuldades/obstáculos na Implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 6 – Dificuldades sentidas na implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₁₈	<i>“Uma das grandes dificuldades foi em termos de recursos humanos (...)”</i>

E1₁₉	<i>“ (...) não tínhamos professores suficientes para assegurar todas as substituições.”</i>
E1₂₀	<i>“Outra grande dificuldade foi a definição de critérios de seleção para efetuar as substituições (...)”</i>
E1₂₁	<i>“A implementação foi feita por tentativa (...)”</i>
E1₂₂	<i>“ (...) fomos experimentado várias maneiras (...) lembro bem que fomos implementando várias experiências (...)”</i>
E1₂₃	<i>“ (...) a certa altura deu-se prioridade às turmas mais difíceis em termos de comportamento (...)”</i>
E1₂₄	<i>“Mais tarde, chegou-se à conclusão que seria mais importante dar prioridade à área curricular que estava a ser lecionada (...) ou deveria estar a ser lecionada (...)”</i>
E1₂₅	<i>“ (...) tendo em conta a formação académica do professor, assim era selecionado para substituir o docente titular da mesma área curricular (...)”</i>
E1₂₆	<i>“A implementação foi um processo muito moroso (...) houve uma fase de adaptação (...) muito controversa (...)”</i>
E2₂₁	<i>“Considero que uma grande dificuldade ... e eu na altura era assessor do conselho executivo...foi motivar os professores e os alunos para alteração às aulas. (...) não perceberam muito bem qual o motivo das aulas de substituição (...)”</i>
E2₂₂	<i>“Porém, na minha opinião, a principal dificuldade foi criar um modelo de plano de aplicação das aulas de substituição (...)”</i>
E2₂₃	<i>“Os recursos físicos da escola foram outra grande dificuldade (...) Se houvesse mais espaço poderíamos delinear outro tipo de plano (...)”</i>
E2₂₄	<i>“(...) um modelo baseado numa série de atividades para onde os alunos pudessem ser encaminhados em caso de ausência de professor</i>

	<i>titular (...) e assim estariam ocupados de uma forma lúdica.”</i>
E2₂₅	<i>“ (...) também não sabemos qual seria a motivação dos alunos ...é provável que se sentiriam mais motivados (...)”</i>
E2₂₆	<i>“O modelo que está a ser implementado é baseado no delineado anteriormente (...) os professores têm horas da componente não letiva destinadas a substituir os professores que faltam. Portanto, é o que calhar...é um pouco um tiro no escuro (...)”</i>
E2₂₇	<i>“(...) ele pode ter de lecionar uma aula que nada tem a ver com a área curricular da sua formação académica (...)”</i>
E2₂₈	<i>“Este tipo de situações têm trazido muita desmotivação para os professores (...) Porém, parece-me que neste momento já há uma maior consciencialização quer por parte dos alunos quer por parte dos professores.”</i>
E2₂₉	<i>“As permutas têm contribuído para que os professores possam lecionar a sua área curricular. (...) é mais motivador e mais interessante.”</i>

Importa saber quais as dificuldades sentidas na implementação das aulas de substituição. A ex-presidente considera que uma das grandes dificuldades se relaciona com a gestão de recursos humanos, na medida em que não existiam professores suficientes para assegurar todas as substituições (E1₁₈, E1₁₉) e que outra grande dificuldade foi a definição de critérios de seleção para efetuar as substituições (E1₂₀).

Na opinião do atual diretor a grande dificuldade foi motivar os professores e os alunos. Refere que *“(...) não perceberam muito bem qual o motivo das aulas de substituição (...)”* (E2₂₁). Mas a principal dificuldade baseou-se na criação de um modelo de aulas de substituição (E2₂₂). Partilha também da opinião da ex-presidente relativamente aos recursos físicos (E2₂₃).

A ex-presidente constata que a implementação foi feita por tentativa (E1₂₁) na medida em que se experimentaram várias maneiras (E1₂₂). Refere que a certa altura deu-se prioridade às turmas mais difíceis em termos de comportamento (E1₂₃), mais tarde

considerou que seria mais importante dar prioridade à área curricular que estava a ser lecionada (E1₂₄) e que tendo em conta a formação académica do professor, assim se procedia à seleção, na bolsa de substituições (E1₂₅). Porém, afirma que foi um processo muito moroso com uma longa fase de adaptação e sobretudo controversa (E1₂₆).

Na opinião do atual diretor criar-se-ia “*um modelo baseado numa série de atividades para onde os alunos pudessem ser encaminhados em caso de ausência de professor titular*” e que desta forma os alunos estariam ocupados de uma forma mais lúdica (E2₂₄). Considera que o modelo que está a ser implementado é baseado no anterior e “*(...) é um tiro no escuro (...)*” (E2₂₆) na medida em que nem sempre, ou dificilmente o professor substituto é da mesma área curricular ou da mesma formação académica do professor ausente. Como afirma “*(...) ele pode ter de lecionar uma aula que nada tem a ver com a área curricular da sua formação académica (...)*” (E2₂₇). Neste sentido, é da sua opinião que estas situações têm trazido muita desmotivação para os professores (E2₂₈). Neste momento, constata-se que já há uma maior consciencialização relativamente à aplicação das aulas de substituição quer por parte dos professores quer por parte dos alunos. Refere também que as permutas entre professores do mesmo conselho de turma têm contribuído para que os professores substitutos possam lecionar a sua área curricular o que se torna mais motivador e mais interessante (E2₂₉).

Quais os intervenientes que mais revelaram obstáculos e dificuldades?

Quadro 14 – Intervenientes que revelaram obstáculos/dificuldades

Categoria de Análise 4 – Dificuldades/obstáculos na Implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 7 – Intervenientes que revelaram obstáculos/dificuldades	
Código	Descrição dos dados
E1₂₇	<i>“Os alunos (...) Dos intervenientes aqueles que tivemos mais dificuldades em convencer foram, sem dúvida, os alunos.”</i>

E1₂₈	<i>“Os alunos estavam habituados a ter horas livres e não reagiram muito bem às aulas de substituição (...) foi muito difícil mantê-los fechados nessas horas (...)”</i>
E1₂₉	<i>“ (...) e com os professores que desconheciam (...) sempre diferentes ...foi complicado (...)”</i>
E1₃₀	<i>“E houve professores, não digo todos, mas alguns, que não concordavam.”</i>
E1₃₁	<i>“(...) mostraram muita dificuldade em adaptar-se a esta alteração.”</i>
E1₃₂	<i>“ (...) até porque ... estar a trabalhar com alunos que se desconhece o perfil é muito difícil...isso sente-se bem no início de cada ano letivo quando desconhecemos os alunos e temos de fazer um longo diagnóstico dos mesmos . Há sempre um período de adaptação.”</i>
E1₃₃	<i>“ (...) aquele período em que os alunos estão a tentar sempre medir forças para ver até onde podem ir (...) ora, esta situação em aulas de substituição torna-se muito desgastante.”</i>
E1₃₄	<i>“ (...) um professor que tenha duas ou três aulas de substituição num dia...com turmas que desconhece, sofre um enorme desgaste (...)”</i>
E1₃₅	<i>“A maior parte das vezes, os alunos recusam-se a trabalhar (...) não aderem à proposta do professor substituto.”</i>
E1₃₆	<i>“ (...) Lembro-me vagamente de ver um ou outro professor que quase se demitia das suas funções (...) chegavam mesmo a cruzar os braços e deixavam os alunos fizessem o que lhes apetecia. Isto no primeiro ano de implementação (...)”</i>
E1₃₇	<i>“Mas também me lembro de muitos professores que assumiam a responsabilidade e que faziam questão de dar a aula de substituição, cumprindo o solicitado pelo professor titular no plano de aula.”</i>
E1₃₈	<i>“Quando não tinham plano de aula, aproveitavam as aulas para lecionar os conteúdos que dominavam.”</i>

E1₃₉	<i>“ (...) com alguns percalços mas as coisas foram sempre funcionando.”</i>
E2₃₀	<i>“ Os intervenientes que revelaram mais obstáculos foram os professores e os alunos.”</i>
E2₃₁	<i>“Os professores continuam a mostrar muita resistência em relação às aulas de substituição (...)”</i>
E2₃₂	<i>“Os professores que já tinham redução da componente lectiva foram os que mais dificilmente se adaptaram (...)”</i>
E2₃₃	<i>“Relativamente aos alunos...houve uma grande contrariedade. Foi difícil aceitar. Neste momento, já estão quase conformados (...) a geração já está habituada (...) já não sabe o que são horas livres...”</i>
E2₃₄	<i>“ (...) mas é triste...já não têm tempo para conviver.”</i>

Relativamente às aulas de substituição considerámos importante saber quais os intervenientes a nível micro que revelaram mais obstáculos e dificuldades na sua implementação.

Os entrevistados são da opinião que os intervenientes que revelaram mais obstáculos na implementação das aulas de substituição foram os alunos e os professores. No entanto, a ex-presidente considera que os alunos foram os mais difíceis de convencer (E1₂₇) visto que estavam habituados a ter horas livres e não reagiram muito bem às aulas de substituição (E1₂₈). Acrescenta que *“foi difícil mantê-los fechados nessas horas (...) e com professores que desconhecem ainda foi mais complicado.”*

O atual diretor refere que houve uma grande contrariedade e que foi difícil que os alunos aceitassem esta alteração. Porém, atualmente já não sabem o que são horas livres, por conseguinte já estão conformados (E2₂₃). No entanto, relativamente à atual situação refere que *“(...) mas é triste (...) já não têm tempo para conviver(...)”* (E2₃₄).

Quanto aos professores a ex-presidente considera que a maior parte destes não concordavam com as aulas de substituição e que mostraram muita dificuldade em adaptar-se a esta inovação (E1₃₀, E1₃₁), na medida em que trabalhar com alunos cujo

perfil é desconhecido não é nada fácil (E1₃₂) e acrescentou que no início de cada ano letivo há sempre um período de adaptação, altura em que os alunos também se tentam adaptar aos professores e tentam medir forças para ver até onde podem chegar. Na opinião desta entrevistada, esta situação é muito desgastante (E1₃₃). Acrescenta que se os professores lecionarem duas a três aulas de substituição num só dia com alunos que desconhecem é bastante desgastante (E1₃₅). Até porque trabalhar com alunos que se recusam literalmente a trabalhar ainda se torna mais complicado. Esta entrevistada refere “(...) *lembro-me vagamente de ver um ou outro professor que quase se demitia das suas funções (...) chegavam mesmo a cruzar os braços (...)*” no primeiro ano de implementação das aulas de substituição (E1₃₆). Porém, existiam professores que assumiam as suas responsabilidades e que até faziam questão de lecionar as aulas de substituição, cumprindo o plano de aula deixado pelo professor titular (E1₃₇). Estes quando não tinham plano de aula, aproveitavam para lecionar conteúdos relacionados com a sua área curricular. “*Lembro-me de ter havido alguns percalços (...)*” refere “(...) *mas as coisas foram sempre funcionando*”(E1₃₉).

Na opinião do atual diretor, os professores continuam a mostrar pouca aptidão e muita resistência relativamente às aulas de substituição (E2₃₁), no sentido em que os professores com mais tempo de serviço usufruíram de redução de componente letiva até ao máximo de oito horas e estas foram convertidas, na sua maior parte, em aulas de substituição. Por conseguinte, foram os que mais dificilmente se adaptaram (E2₃₂).

5. Categoria de Análise 5 – Caracterização das aulas de substituição

As características da escola foram tidas em consideração no processo de implementação das aulas de substituição?

Quais?

Quadro 15 - Implementação das aulas de substituição tendo em conta as características da escola

Categoria de Análise 5 – Caracterização das aulas de substituição	
Unidade de análise 8 – Implementação das aulas de substituição tendo em conta as características da escola	
Código	Descrição dos dados
E1₄₀	<i>“As características da escola...sim e não (...) não sei muito bem (...)”</i>
E1₄₁	<i>“ Tivemos de gerir aquilo em função...ou seja, tivemos de fazer a distribuição dos professores por todas as horas letivas. Essa foi a primeira situação (...)”</i>
E1₄₂	<i>“Conseguimos ter, muitas vezes, duas a três pessoas por hora para a substituição. Mas havia muitas horas em que apenas existia um professor substituto. (...) não dava resposta a todas as situações de ausência de professores (...)”</i>
E1₄₃	<i>“Inicialmente deixámos os últimos tempos do dia com menos professores. Se não houvesse professor os alunos saiam mais cedo da escola (...)”</i>
E1₄₄	<i>“Considerando que os alunos não tivessem para onde ir ou com quem ficarem em casa, já não estávamos a ter em conta as características da escola e do meio escolar (...)”</i>
E2₃₅	<i>“Eu julgo que foram...”</i>
E2₃₆	<i>“Se a escola tivesse condições físicas para implementar outro tipo de ocupação de alunos já tinham sido utilizadas. A nossa escola está no</i>

	<i>limite de salas/tempos (...)</i>
--	-------------------------------------

No sentido de inferir se as características da escola foram consideradas no processo de implementação das aulas de substituição, recolhemos dados junto dos entrevistados.

Quando questionados sobre este assunto a ex-presidente hesitou e acabou por afirmar não saber muito bem (E1₄₀). Explica que tiveram de gerir o processo em função das horas letivas disponíveis (E1₄₁) e que neste sentido conseguiram colocar dois a três professores por hora de substituição. Porém, existiam muitas horas em que apenas havia um professor disponível, situação que acabava por conseguir colmatar todas as ausências dos professores (E1₄₂). Ainda sobre este assunto refere que inicialmente eram os últimos tempos de aula do dia os mais prejudicados e que, muitas vezes, os alunos acabavam por sair mais cedo da escola (E1₄₃). Consequentemente, os alunos, não tendo para onde ir ou com quem ficarem em casa, já não estavam a ser consideradas as características da escola e do meio escolar (E1₄₄) porque não responde ao estipulado no Projeto Educativo relativamente ao apoio à família.

Contrariamente, o atual diretor considera que as características da escola foram tidas em conta aquando da implementação das aulas de substituição (E2₃₅). Neste sentido, refere que “ *Se a escola tivesse condições físicas para implementar outro tipo de ocupação de alunos já tinham sido utilizadas*” (E2₃₆).

6. Categoria de Análise 6 – Opinião/Perceção das estruturas de gestão intermédia

<i>Existiu divergência nas perspetivas dos diversos intervenientes na implementação das aulas de substituição?</i>
--

Quadro 16 - Perspetiva dos diversos intervenientes na implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 6 – Opinião/Perceção das estruturas de gestão intermédia na implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 9 – Perspetiva dos diversos intervenientes na implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₄₅	<i>“Sim, nem todas as pessoas concordavam. Foi muito polémico (...)”</i>
E1₄₆	<i>“Não estavam habituados a fazer este tipo de trabalho (...) e não é um trabalho fácil (...)”</i>
E1₄₇	<i>“ (...) mas divergências muito grandes ...não estou a ver. As pessoas acabavam por fazer aquilo que a direção exigisse que fosse feito (...)”</i>
E2₃₇	<i>“ (...) lembro-me que no início havia pessoas que defendiam outro tipo de plano de ocupação (...)”</i>
E2₃₈	<i>“ (...) foi facilmente perceptível por todos que esse método era inviável pelas razões já apontadas (...)”</i>

Tendo em conta que os entrevistados consideram existirem obstáculos/dificuldades na implementação das aulas de substituição, importou perceber a opinião/perspetiva dos diversos intervenientes no processo.

Nesta questão a ex-presidente referiu que foi um processo polémico e que havia discordância por parte de muitas pessoas (E1₄₅) pois *“Não estavam habituados a fazer este tipo de trabalho (...) e não é um trabalho fácil (...)”* (E1₄₆). No que se refere a grandes divergências considera que não existiram pois *“As pessoas acabavam por fazer aquilo que a direção exigisse que fosse feito (...)”* (E1₄₇).

Nesta questão o atual diretor referiu que no início da implementação havia pessoas que defendiam outro tipo de plano de ocupação para os alunos mas essa ideia foi facilmente perceptível que não era viável (E2₃₈).

*Considera que as aulas de substituição são vantajosas para os alunos?
Quais?*

Quadro 17 - Vantagens das aulas de substituição

Categoria de Análise 6 – Opinião/Perceção das estruturas de gestão intermédia na implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 10 – Vantagens das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1 ₄₈	<i>“Tenho dúvidas (...). Penso que as que são asseguradas com plano de aula valem a pena e são vantajosas.”</i>
E1 ₄₉	<i>“ (...) os alunos não perdem conteúdos das áreas curriculares e avançam.”</i>
E1 ₅₀	<i>“ (...) naquelas em que não existe plano de aula, considero não serem vantajosas.”</i>
E1 ₅₁	<i>“ (...) visto que o professor vai completamente “desarmado” para a aula e poderá encontrar situações de conflito (...)”</i>
E1 ₅₂	<i>“ (...) alguns alunos, nestas aulas, não querem fazer nada (...) e provocam situações de conflito.”</i>
E1 ₅₃	<i>“É necessário uma grande capacidade e determinação por parte do professor (...) para que as coisas corram bem (...)”</i>
E2 ₃₉	<i>“ Nalguns casos podem ser vantajosas desde que o professor saiba atempadamente o que vai fazer na aula e se os professores titulares deixarem algo preparado para aplicar, é vantajoso.”</i>
E2 ₄₀	<i>“ (...) o que acontece muitas vezes é que os professores selecionados para substituir, mesmo havendo plano de aula, não são os mais</i>

	<i>indicados (...)”</i>
E2₄₁	<i>“Mas o número de aulas vantajosas é muito reduzido. Talvez entre dez e vinte por cento (...)”</i>

Sendo os alunos os principais interessados/alvo das aulas de substituição, considerámos relevante para o estudo saber se estas trouxeram vantagens para os mesmos.

Relativamente a esta questão a ex-presidente tem dúvidas. Julga que as aulas de substituição que são asseguradas com plano de aula talvez tragam alguma vantagem (E1₄₈), visto que os alunos não perdem conteúdos das áreas curriculares (E1₄₉). Porém, refere que se não existir plano de aula não trazem vantagem para os alunos (E1₅₀). Estas aulas sem plano são muitas vezes propícias a momentos de conflito porque os alunos se recusam a trabalhar e se o professor não for munido de algo atempadamente planificado, mais contribui par tal situação (E1₅₁, E1₅₂). Afirma que *“É necessário uma grande capacidade e determinação por parte do professor (...) para que as coisas corram bem (...)”* (E1₅₃).

A mesma opinião é partilhada pelo atual diretor que afirma que desde que o professor saiba atempadamente o que vai implementar ou lecionar na aula, é vantajosa. No entanto, afirma que o número de aulas de substituição vantajosas é muito reduzida, pois os professores selecionados para substituir, mesmo considerando o plano de aula, não são os mais indicados para o efeito (E2₄₀, E2₄₁)

Existem desvantagens nas aulas de substituição?

Quadro 18 - Desvantagens das aulas de substituição

Categoria de Análise 6 – Opinião/Perceção das estruturas de gestão intermédia na implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 11 – Desvantagens das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₅₄	<i>“(…) estar a ocupar alunos é uma desvantagem (…) apenas ocupam o tempo, não há nada de produtivo (…) isso não é bom (…)”</i>
E2₄₂	<i>“Se pensarmos que oitenta a noventa por cento das aulas de substituição não são rentabilizadas e que apenas servem para ocupar os alunos não é nada vantajoso.”</i>
E2₄₃	<i>“Os recursos humanos, neste caso os professores são subaproveitados (...)”</i>
E2₄₄	<i>“A filosofia das aulas de substituição não deveria ser essa ...a de ocupar (...) se bem que considero que a ideologia da tutela é mesmo ocupar os alunos.”</i>

Como na perspetiva dos entrevistados as aulas vantajosas são em número insignificante, importa conhecer as desvantagens dessas aulas.

Na opinião da ex-presidente *“(…) estar a ocupar alunos é uma desvantagem (...)”* (E1₅₄), na medida em que não existe produtividade.

O atual diretor partilha da mesma opinião e acrescenta *“Se pensarmos que oitenta a noventa por cento das aulas de substituição não são rentabilizadas e que apenas servem para ocupar os alunos, não é nada vantajoso.”* (E2₄₂). Relativamente a este assunto, este entrevistado considera que a filosofia das aulas de substituição por parte da tutela é ocupar alunos e não concorda com a mesma (E2₄₄), visto que os recursos humanos, mais precisamente os professores, são subaproveitados (E2₄₃)

Considera que os alunos beneficiaram ao nível do sucesso escolar?

Em que medida?

Quadro 19 - Benefício das aulas de substituição ao nível do sucesso escolar

Categoria de Análise 6 – Opinião/Perceção das estruturas de gestão intermédia na implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 12 – Benefício das aulas de substituição ao nível do sucesso escolar	
Código	Descrição dos dados
E1₅₅	<i>“Penso que não. E fundamento isso com a minha experiência (...) ao fim de dez anos, ter voltado à sala de aula, não noto que as coisas tenham melhorado por ter havido durante cinco ou seis anos de aulas de substituição.”</i>
E1₅₆	<i>“Não me parece. Não me parece nada que tenha havido benefícios para o sucesso escolar dos alunos. Mas posso estar enganada (...)”</i>
E2₄₅	<i>“Penso que alguns possam ter beneficiado. Mas é uma percentagem mínima.”</i>
E2₄₆	<i>“ (...) o benefício não é significativo...pelo menos como se esperava (...)”</i>
E2₄₇	<i>“Esperava-se que as aulas de substituição trouxessem mais benefícios (...) pelo menos ao nível do sucesso escolar (...)”</i>

Considerámos relevante para o estudo em causa constatar se aulas de substituição influenciam ao nível do sucesso escolar. Os dados recolhidos permitem afirmar que se existe benefício, é muito pouco significativo como refere o atual diretor (E2₄₅,E2₄₆). Contudo, a ex-presidente é perentória nesta afirmação (E1₅₆) e fundamenta

a mesma com a sua experiência “(...) ao fim de dez anos, ter voltado à sala de aula, não noto que as coisas tenham melhorado por ter havido aulas de substituição.” (E1₅₅).

O atual diretor é da opinião que as aulas de substituição aquando da sua implementação trouxessem benefícios ao nível do sucesso escolar dos alunos (E2₄₇).

Como considera que poderiam ser benéficas para o sucesso dos alunos?

Quadro 20 - Razões explicativas do benefício das aulas de substituição Categoria de Análise 6 – Opinião/Perceção das estruturas de gestão intermédia na implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 13 – Razões explicativas do benefício das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₅₇	<i>“Poderiam ser benéficas se a escola tivesse condições físicas para isso (...)”</i>
E1₅₈	<i>“Haver salas de estudo (...)”</i>
E1₅₉	<i>“Os professores em vez de horas de substituição passariam a ter horas de sala de estudo (...) local onde os alunos se poderiam dirigir para esclarecer dúvidas.</i>
E2₄₈	<i>“Poderiam ser benéficas se na bolsa de professores substitutos houvesse sempre professores da mesma área curricular (...) mas é completamente impossível (...)”</i>
E2₄₉	<i>“De resto... não vejo como contribuir para o sucesso escolar (...)”</i>
E2₅₀	<i>(...) até costume dizer (...) a melhor aula de formação cívica que eu assisti foi um dia em que houve reunião de um sindicato no nosso agrupamento...não havia professores para assegurar as substituições (...) e os alunos estiveram ordeiramente no espaço exterior da escola</i>

	<i>em pleno convívio (...)</i> ”
E2₅₁	<i>“ Os tempos livres que os alunos tinham aproveitaram para socializar (...) os intervalos são insuficientes para tal (...) a socialização é praticamente impossível (...)</i> ”

Para aferição de dados relevantes do estudo importou perceber, na opinião dos entrevistados, as razões explicativas do benefício das aulas de substituição.

Sobre esta questão os entrevistados têm opiniões divergentes. A ex-presidente considera que as aulas de substituição poderiam ser benéficas para o sucesso dos alunos se existissem condições físicas na escola para a implementação de salas de estudo (E1₅₇, E1₅₈). Inquirida sobre essas salas de estudo a entrevistada acrescentou *“Os professores em vez de horas de substituição passariam a ter horas de sala de estudo (...) local onde os alunos se poderiam dirigir para esclarecer dúvidas”* (E1₅₉).

O atual diretor considera que as aulas de substituição poderiam ser benéficas se na bolsa de professores substitutos estivessem representadas todas as áreas curriculares (E2₄₈). Porém, é da opinião que é de todo impossível e que estas aulas poderiam ser benéficas ao nível da socialização, a qual já praticamente não existe entre alunos (E2₅₁). Acrescenta ainda *“A melhor aula de Formação Cívica que eu assisti foi um dia em que houve reunião de um sindicato (...) não havia professores para assegurar as substituições (...) e os alunos estiveram ordeiramente no espaço exterior da escola em pleno convívio (...)*” (E2₅₀).

7. Categoria de Análise 7 – Processo de Implementação ao nível estrutural

Quais os órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição?

Quadro 21 - Identificação dos órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 7 – Identificação do processo de implementação ao nível estrutural	
Unidade de análise 14 – Identificação dos órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₆₀	<i>“A direção...o pessoal não docente, mais precisamente os auxiliares de ação educativa.</i>
E1₆₁	<i>“(...) cabe a um auxiliar de ação educativa proceder à logística do plano de aulas de substituição (...)”</i>
E1₆₂	<i>“E o conselho pedagógico. Este órgão teve uma palavra a dizer sobretudo quando se decidiu sobre os critérios de distribuição das aulas de substituição (...)”</i>
E2₅₂	<i>“Como as aulas de substituição são um dado adquirido...já não há muitas questões a serem levantadas pelos órgãos (...)”</i>
E2₅₃	<i>“Em todo o caso, o conselho pedagógico tem sempre uma palavra a dizer. No entanto, a direção é que coloca em prática.”</i>
E2₅₄	<i>“Os pais, através dos órgãos onde se fazem representar, também têm uma palavra a dizer.”</i>

Importa saber quais os órgãos que participaram na implementação do processo das aulas de substituição, ao nível micro, na escola em estudo.

Sobre esta questão ambos entrevistados referem que a direção é o órgão mais importante na participação da implementação apesar de outros como o conselho

pedagógico (E1₆₀, E2₅₃). Por um lado, a ex-presidente referiu que o pessoal não docente, mais precisamente os assistentes operacionais, são um elo importante na logística das aulas (E1₆₁). Por outro lado e apesar das aulas de substituição serem um dado adquirido (E2₅₂), os pais também têm uma palavra a dizer através dos órgãos onde estão representados (E2₅₄).

A ex-presidente refere que no que toca ao mais importante que é, sem dúvida, a seleção dos critérios de distribuição dos professores nas aulas de substituição é da responsabilidade do conselho pedagógico, onde se fazem representar todos, pessoal não docente, pais e professores (E1₆₂).

De que forma se processou essa participação?

Quadro 22 - Forma de participação dos órgãos na implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 7 – Identificação do processo de implementação ao nível estrutural	
Unidade de análise 15 – Forma de participação dos órgãos na implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₆₃	<i>“Através das reuniões com as diversas estruturas, especialmente do conselho pedagógico (...)”</i>
E1₆₄	<i>“Os auxiliares de ação educativa tiveram uma grande participação na medida em que teve de ser nomeado um responsável pelas aulas de substituição (...) esse auxiliar criou uma metodologia em consonância com a direção de modo a resultar todo o plano estruturado.”</i>
E2₅₅	<i>“Através das reuniões com os diversos órgãos.”</i>

Relativamente à forma como esses órgãos participam na implementação do processo das aulas de substituição, os entrevistados partilham a mesma opinião referindo que se processa através de reuniões com as diversas estruturas (E1₆₃, E2₅₅). Não obstante, a ex-presidente refere que a participação dos assistentes operacionais foi

crucial na medida em que se procedeu à nomeação de um responsável pelas aulas de substituição, o qual criou uma metodologia, o mais eficaz possível, de acordo com o plano definido pela direção (E1₆₄).

Considera importante essa participação?

Quadro 23 - Importância da participação das estruturas educativas intermédias

Categoria de Análise 7 – Identificação do processo de implementação ao nível estrutural	
Unidade de análise 16 – Importância da participação das estruturas educativas intermédias	
Código	Descrição dos dados
E1₆₅	<i>“Sim. É bom para todas as pessoas. Quando se tomam decisões importantes na escola, é sempre bom que estejam envolvidas todas as partes que têm poder de decisão (...)”</i>
E1₆₆	<i>“ (...) para que a informação chegue a todos de modo a ficarem esclarecidos da forma de funcionamento (...)”</i>
E1₆₇	<i>“ (...) é muito importante a participação dos vários órgãos da escola.”</i>
E1₆₈	<i>“ (...) na altura foi apresentado ao nível da assembleia de escola (...)”</i>
E2₅₆	<i>“Todas as participações são importantes desde que seja para melhorar a vida da escola (...)”</i>

Importa saber se a participação das estruturas educativas intermédias são de extrema importância para o assunto em estudo.

Acerca desta questão os entrevistados partilham a mesma opinião, considerando que é bastante importante a participação de todos os órgãos da escola (E1₆₇, E2₅₆).

Ainda relativamente a este assunto a ex-presidente refere “*Quando se tomam decisões importantes na escola é sempre bom que estejam envolvidas todas as parte que têm poder de decisão (...)*” (E1₆₅) “*(...) para que a informação chegue a todos de modo a ficarem esclarecidos sobre a forma de funcionamento (...)*” (E1₆₆) “*(...) na altura foi apresentado ao nível da assembleia de escola (...)*” (E1₆₈), órgão máximo da escola na altura da implementação.

8. Categoria de Análise 8 – Gestão das Aulas de Substituição

Tem feedback sobre a concretização das aulas de substituição?

Quadro 24 - Feedback sobre a concretização das aulas de substituição	
Categoria de Análise 8 – Gestão das aulas de substituição	
Unidade de análise 17 – Feedback sobre a concretização das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E1₆₉	<i>“Isso é uma das coisas que eu penso que falhou (...)”</i>
E1₇₀	<i>“Apenas recebíamos os planos de aula e fazíamos com que chegassem à funcionária responsável (...)”</i>
E1₇₁	<i>“Não nos chega feedback do funcionamento da aula (...) não conseguimos implementar um mecanismo para tal (...)”</i>
E2₅₇	<i>“Não, não propriamente (...) É uma falha (...) este trabalho de investigação vai provavelmente contribuir para termos noção realmente do que se passa (...)”</i>
E2₅₈	<i>“O que é sentido na globalidade (...) os professores não gostam de fazer (...) nunca sabem o que lhes espera (...)”</i>
E2₅₉	<i>“ (...) Estas horas podiam ser rentabilizadas de outra forma (...) mais</i>

	<i>positiva (...)</i> ”
E2₆₀	<i>“Relativamente aos alunos já não há muita contestação (...) o modelo já funciona há alguns anos (...)</i> ”
E2₆₁	<i>“ (...) mas ficam satisfeitos quando não há professor para substituir (...)</i> ”
E2₆₂	<i>“ (...) é difícil adaptarem-se a alguém que desconhecem (...) e aceitar regras que são impostas (...)</i> ”
E2₆₃	<i>“ (...) Penso que o pouco feedback não é assim tão positivo (...)</i> ”

Um aspeto que importa aclarar é sobre a existência de feedback acerca da concretização das aulas de substituição durante os mandatos dos diferentes entrevistados.

Sobre este assunto tanto a ex-presidente como o atual diretor assumem que foi um das coisas que falhou (E1₆₉, E2₅₇). A ex-presidente refere que não conseguiram implementar um mecanismo para receber esse feedback (E1₇₁) e que se limitaram a receber os planos de aula de modo a chegarem à funcionária que os faria chegar ao professor substituto (E1₇₀).

O atual diretor considera que este estudo irá provavelmente contribuir para se ficar com uma ideia do que se passa na realidade (E2₅₇). Mas que de uma forma geral, sabe que os professores não gostam deste tipo de trabalho (E2₅₈) e que *“Estas horas poderiam ser rentabilizadas de outra forma (...) mais positiva (...)*” (E2₅₉). Conclui que o pouco feedback não é positivo (E2₆₃).

9. Categoria de Análise 9 – Liderança na gestão/implementação das aulas de substituição

Considera que o perfil do líder é importante na implementação das aulas de substituição?

Quadro 25 - Importância do perfil do líder na implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 9 – Importância da liderança na gestão/implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 18 – Importância do perfil do líder na implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E172	<i>“Acho que sim (...) todos os assuntos têm de ser debatidos e partilhados (...)”</i>
E173	<i>“(...) quando não são partilhados existe mais resistência na implementação (...)”</i>
E174	<i>“(...) apresentando, partilhando e explicando o funcionamento, tudo se torna mais fácil (...) começa a fazer parte das decisões (...) compreende melhor a situação (...)”</i>
E264	<i>“Julgo que é importante. O líder é importante em qualquer estratégia a implementar na escola (...)”</i>
E165	<i>“Quando o líder consegue dominar a situação, é dado adquirido (...)”</i>
E266	<i>“(...) nota-se nas reuniões (...) seja com os colaboradores, pais (...) se não há contestação é dado adquirido (...)”</i>
E267	<i>“(...) comunico que não há volta a dar e temos de implementar desta forma (...) apesar de haver alguma resistência limitam-se a cumprir (...)”</i>

Para a recolha de dados sobre projetos inovadores e mudanças na escola foram questionados os entrevistados acerca da importância do perfil do líder na implementação dos mesmos, neste caso, o do estudo em causa.

A ex-presidente afirmou que o perfil é importante na medida em que todos os assuntos devem ser debatidos e partilhados (E172), pois é da opinião que um líder que não o faça terá muito mais resistência na concretização e implementação dos mesmos (E173). Acrescentou ainda que “(...) *apresentando, partilhando e explicando o funcionamento tudo se torna mais fácil (...)*” pois “ (...) *fazer parte das decisões (...)* *compreendem melhor a situação (...)*” (E174).

O atual diretor refere que o perfil do líder é importante. *Acrescenta “Quando o líder consegue dominar a situação, é dado adquirido (...)*” (E265) *(...) o líder é importante em qualquer estratégia a implementar na escola (...)*” (E264). É da opinião que as reuniões com os colaboradores, incluindo pais, é o meio mais eficaz para que não haja contestação e a forma como essas reuniões são conduzidas é meio caminho andado para o sucesso das decisões do líder (E266, E267).

Em que medida o líder pode interferir na implementação das mesmas?

Quadro 26 - Meios utilizados pelo líder na implementação das aulas de substituição

Categoria de Análise 9 – Importância da liderança na gestão/implementação das aulas de substituição	
Unidade de análise 19 – Meios utilizados pelo líder na implementação das aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E175	<i>“Sempre partilhando (...) e debatendo, e falando das dificuldades que se impõem (...)</i> ”
E176	<i>“ (...) pedindo ajuda para ultrapassar essas dificuldades. Expondo os problemas na procura de soluções. A liderança é importante nesse aspeto (...)</i> ”

E2₆₈	<i>“O líder é importante na medida em que sendo ele o responsável máximo pela implementação de algo inovador (...) é ele que tem de responder perante a tutela (...)”</i>
E2₆₉	<i>“(...) Portanto, o papel do líder é levar os colaboradores a compreenderem que só partilhando e debatendo se pode chegar a melhores soluções (...) e motivá-los para a implementação de qualquer inovação na escola.”</i>

No que concerne aos meios utilizados pelo líder na implementação das aulas de substituição, os entrevistados referiram a importância do papel do líder. A ex-presidente reforçou a ideia de partilha e debate com os colaboradores e a solicitação de ajuda para ultrapassar as dificuldades na procura de soluções (E1₇₅), E1₇₆).

O atual diretor refere que sendo ele o responsável máximo a responder perante a tutela, sempre que surge algo inovador, incumbe-lhe *“Levar os colaboradores a compreenderem (...) e a motivá-los para a implementação de qualquer inovação na escola”* (E2₆₈, E2₆₉).

10. Categoria de Análise 10 – Articulação do Projeto Educativo com o Plano das Aulas de Substituição

Existe articulação entre o plano das aulas de substituição e o projeto educativo?

Quadro 27 - Identificação da articulação entre o PE e o Plano de aulas de substituição

Categoria de Análise 10 – Articulação do projeto educativo com o plano de aulas de substituição	
Unidade de análise 20 – Identificação da articulação entre o PE e o Plano de aulas de substituição	
Código	Descrição dos dados
E177	<i>“Sim. As aulas de substituição estavam previstas no projeto educativo (...)”</i>
E270	<i>“ (...) penso que o projeto educativo do nosso agrupamento prevê pontos que se articulam com as aulas de substituição (...)”</i>
E271	<i>“É tão abrangente (...) como já tinha referido, talvez a socialização entre alunos e os professores (...)”</i>
E272	<i>“Obviamente se tiver com ele o plano de aula do professor, há determinados assuntos importantes que podem ser debatidos com os alunos (...) a sustentabilidade, o ambiente, a sexualidade, etc.”</i>
E273	<i>“O projeto educativo tem pontos tão generalistas que poderão ser sempre articulados com o POTE.”</i>

Pela análise efetuada aos projetos educativos da escola e ao plano de ocupação dos tempos escolares em estudo, considerámos importante saber se existe articulação entre os mesmos.

Relativamente a esta questão a ex-presidente limitou-se a afirmar perentoriamente que as aulas de substituição estavam contempladas no projeto educativo (E177).

O atual diretor partilha a mesma opinião (E270) mas refere que o projeto educativo é demasiado abrangente, talvez, e como já tinha referido, ao nível da socialização (E271). Acrescenta que sendo um projeto com pontos tão generalistas, existem assuntos que podem e devem ser debatidos nas aulas de substituição como a sustentabilidade, o ambiente, a sexualidade, etc que poderão sempre ser articuladas com o POTE (E272, E273).

Quem estabeleceu a articulação entre os objetivos do projeto, as atividades e a distribuição dos tempos letivos/horários e recursos?

Quadro 28 - Intervenientes na articulação

Categoria de Análise 10 – Articulação do projeto educativo com o plano de aulas de substituição	
Unidade de análise 21 – Intervenientes na articulação	
Código	Descrição dos dados
E178	<i>“A direção com a ajuda do conselho pedagógico.”</i>
E179	<i>“ (...) não fugindo ao legislado e emanado pela tutela. Seguindo sempre as orientações mas ouvindo as opiniões.”</i>
E274	<i>“ (...) horários/recursos são da responsabilidade do diretor (...)”</i>
E275	<i>“Relativamente ao plano das aulas de substituição é também da responsabilidade do diretor que apresenta...o conselho pedagógico dá parecer e de seguida uma aprovação do conselho geral.”</i>

Tendo em conta que os entrevistados afirmam a existência de articulação entre o projeto educativo e o POTE, importa saber quais os intervenientes nessa mesma articulação e os responsáveis pela aplicação das aulas de substituição.

Relativamente a esta questão a ex-presidente referiu que não podia desviar-se do legislado e emanado pela tutela e que seguiu sempre as orientações (E179). Porém, os

principais intervenientes foram sempre a direção em colaboração com os membros do conselho pedagógico (E1₇₈).

O atual diretor afirmou que a gestão dos horários/recursos são exclusivamente da responsabilidade do diretor (E2₇₄). No entanto, o plano de aulas de substituição é sempre apresentado ao conselho pedagógico, o qual carece parecer do mesmo e de seguida é submetido a aprovação pelo conselho geral, órgão máximo da escola (E2₇₅).

De que forma foi feita essa articulação?

Quadro 29 - Forma como se procedeu à articulação

Categoria de Análise 10 – Articulação do projeto educativo com o plano de aulas de substituição	
Unidade de análise 22 – Forma como se procedeu à articulação	
Código	Descrição dos dados
E1₈₀	<i>“Através das reuniões. Os representantes dos diversos departamentos contribuíram com a opinião sobre a distribuição das aulas de substituição e respetivos critérios de seleção na bolsa de professores.”</i>
E2₇₆	<i>“A articulação é feita entre todos os órgãos que são responsáveis pelo processo.”</i>
E2₇₇	<i>“Relativamente à distribuição dos tempos letivos e dos horários, a última palavra é sempre minha, enquanto diretor (...) mas também é submetido ao conselho pedagógico e ao conselho geral.”</i>

Sobre a forma como se procede a essa articulação, a ex-presidente referiu que os elementos dos diversos departamentos que se fazem representar em conselho pedagógico contribuíram para a distribuição das aulas de substituição e dos respetivos critérios de seleção na bolsa de professores através de reuniões (E1₈₀).

O atual diretor não descurou da mesma opinião. Referiu *“A articulação é feita entre todos os órgãos que são responsáveis pelo processo”* (E2₇₆). Não obstante, é perentório

a afirmar “ (...) *a última palavra é sempre minha, enquanto diretor*” apesar de passar pelos restantes órgãos de gestão (E277).

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, **RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS** **INVESTIGAÇÕES**

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

1. CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo principal analisar e compreender o processo de implementação das aulas de substituição na escola designadamente ao nível das medidas organizativas e eventual impacto nas áreas curriculares. Uma vez que a implementação das aulas de substituição contribuiu para grandes alterações a todos os níveis nas escolas, pretende-se perceber se as mesmas contribuíram de forma eficaz para a plena ocupação dos alunos. Nesse sentido, realizámos uma revisão do tema investigado de forma a facilitar e a permitir uma análise mais aprofundada do mesmo.

Tendo consciência da importância das grandes alterações organizativas das escolas aquando da implementação dos despachos nº 16795, de 3 de Agosto e nº 17387, de 12 de Agosto, a investigação realizada representa um contributo para a reflexão sobre o tema investigado, do qual se desconhecem estudos em Portugal.

Partindo da questão, Como é que o POTE está a ser posto em prática, numa escola do ensino básico da região de Santarém? emergiram outras questões que definiram as linhas orientadoras da investigação: Em que medida as estruturas de gestão implementam as aulas de Substituição? Qual a conceção das aulas de substituição na escola em estudo?; Como se processou a evolução das mesmas com base no quadro legal?; De que forma as aulas de substituição estão a ser postas em prática e quais os métodos utilizados na aplicação?; Qual a importância da liderança na sua implementação e gestão?; Qual a implicação na organização da escola?; Qual o envolvimento e opinião dos professores que estiveram implicados no processo de implementação?; Quais os benefícios destas aulas de substituição?

Apesar do tema proporcionar diversas perceções que advém deste estudo, considerámos essencial centrarmo-nos apenas nos propósitos acima referidos, baseando-nos na interpretação de dados com maior importância e daí retirar conclusões. Não obstante, não descurámos que a análise efetuada e as conclusões extraídas cingiram-se à

realidade. Durante toda a investigação, preocupámo-nos em ser objetivas no estudo, visto que poderá advir subjetividade como é natural em qualquer investigação.

De forma a percebermos como se gerem as aulas de substituição na escola em estudo, considerámos importante analisar os registos das mesmas. Assim, procedemos ao estudo dois dossiers relativos aos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010. Da análise efetuada pudemos apurar que os princípios orientadores de atuação da escola em estudo, no âmbito da implementação, organização, distribuição do serviço docente/gestão dos recursos humanos no acompanhamento educativo dos alunos durante o período de permanência no espaço escolar, mais concretamente na ausência do professor titular da turma/disciplina se baseiam nos normativos que sustentam o POTE, os quais estão registados nos dossiers acima referidos. Da informação constante nos mesmos, podemos concluir que a bolsa de professores, em ambos os anos letivos, não possui número suficiente de professores para colmatar as ausências dos professores titulares/disciplina, já que o número de professores, por tempo letivo, variando entre um e três, também não parece suficiente. Não obstante, nem todas as áreas curriculares estão representadas pelos respetivos professores na bolsa. Consideramos que seria muito mais benéfico se o mesmo acontecesse, na medida em que, na ausência, independentemente de que professor fosse, haveria sempre maior probabilidade de ser colmatadas por um professor da mesma área. Assim, podemos concluir que os critérios de organização/seleção para a bolsa de professores das aulas de substituição não poderão ser de justos, na medida em que há áreas curriculares beneficiadas pela representatividade na mesma e outras onde tal não acontece.

Outro aspeto que realça e que podemos afirmar é a sobrecarga de tempos de substituição para a área curricular de História Geografia de Portugal, no segundo ciclo e para as áreas curriculares de Ciências Naturais e Inglês, no terceiro ciclo. Isto leva-nos a concluir que existem professores sobrecarregados com aulas de substituição. Não obstante, não havendo áreas curriculares representadas na bolsa, leva-nos a concluir que existem professores na escola em estudo que são “poupados” das aulas de substituição.

Relativamente ao número de planos de aula cumpridos, permite-nos concluir que, e apesar de o número ter diminuído do ano letivo de 2008/2009 para o ano letivo 2009/2010, existe alguma preocupação dos professores titulares de turma/disciplina, em delinear trabalho nas suas ausências, o que parece bastante gratificante em termos de sucesso escolar, na medida em que aos alunos, apesar da ausência do professor da disciplina, lhes é facultada a hipótese de trabalhar conteúdos relativos à mesma.

De forma a tornarmos o estudo fiável e credível, considerámos importante entrevistar os principais atores na implementação das aulas de substituição na escola em estudo. Como todo o processo abrangeu dois mandatos diferentes procedemos às entrevistas com a ex-presidente do conselho executivo que iniciou o processo de implementação e com o atual diretor que deu continuidade ao mesmo até ao momento, pois os líderes são os principais responsáveis na concretização dos normativos e gestão dos mesmos, dando cumprimento ao que neles está estipulado. De modo a confirmarmos os dados, efetuámos a interligação entre as opiniões dos participantes do estudo e os documentos implicados no processo, normativos, projeto educativo e plano de aulas de substituição.

Após a análise às entrevistas efetuadas pudemos apurar que a ex-presidente tem um vasta experiência na área da gestão escolar e que apesar do atual diretor não possuir a mesma experiência e formação académica, ambos contribuíram de forma válida para o estudo. Nesse sentido, considerámos que as informações prestadas são fiáveis. Os dados contribuíram para perceber que os inquiridos com alguma formação especializada na área, exerceram de forma eficaz e possível as suas funções, tendo plena consciência das mudanças na vida organizativa da escola.

A diferente formação académica dos entrevistados, um da área de letras, outro da área das ciências, permite-nos concluir que os modos de atuação perante algumas situações divergem, assim como os pontos de vista. No entanto, não nos pareceu que implicasse grandes diferenças no exercício de cargos de topo. Ainda sobre o exercício desses cargos, ambos mostraram grande interesse e dedicação no exercício dos mesmos. Apesar de terem sido eleitos ao abrigo de diferentes modelos de gestão, os modos de actuação não variam muito. Pareceu-nos que ao atual modelo de gestão ao abrigo do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, considerando a direção como um órgão unipessoal, não diverge do anterior modelo de órgão colegial, apesar do atual diretor se referir, por vezes, às decisões como sendo apenas e exclusivamente da sua responsabilidade.

Relativamente às razões educacionais que levaram à implementação das aulas de substituição, os dados são indicadores que apenas revertem o carácter exclusivo de ocupação dos tempos escolares dos tempos dos alunos e que a escola em estudo se limita a cumprir o emanado superiormente. Concluímos, ainda, que a implementação das mesmas interferiu no clima de escola, visto ter acarretando muita controvérsia, prejudicando o bom funcionamento da mesma. Sobre a perspetiva dos entrevistados, os

objetivos das aulas de substituição não estão a ser concretizados na medida em que os professores substitutos não são em número suficiente para colmatar todas as ausências de professores titulares.

Um dos objetivos da investigação baseou-se em saber se aquando da implementação das aulas de substituição, a escola em estudo tinha seguido as orientações legislativas. Os dados recolhidos através da audição dos participantes no estudo, e tendo em conta a análise dos documentos orientadores da escola, permite-nos concluir que é de todo impossível não seguir as orientações legislativas, mas apenas e só as legisladas, pois os dados são conclusivos relativamente à inexistência de orientações concretas de atuação. Destacam-se a forma como seriam implementadas as aulas de substituição, mais precisamente os critérios de seleção dos professores para passarem a fazer parte da bolsa de professores substitutos, pois o mais justo seria que todos fizessem parte da mesma. Porém, a componente letiva de cada um é muito específica de acordo com as áreas de lecionação e cargos atribuídos, o que dificulta a atribuição de horas de substituição. Não existindo nada de específico, a escola teve de delinear um modelo próprio, o qual pudemos comprovar pela análise dos documentos que suportam todo o processo. O atual diretor nada pôde alterar relativamente ao modelo anteriormente implementado na medida que as condições físicas da escola, mais precisamente o número insuficiente de salas, não o permitiram, assim como os tempos disponíveis para o efeito. Se não existissem estes impedimentos, o modelo poderia basear-se num muito mais lúdico em termos de atividades, pois criar-se-iam clubes e ateliers nesses espaços a funcionar durante todo o dia, espaços para onde os alunos poderiam ser encaminhados perante a ausência de um professor.

Outro aspeto que ressalta dos dados obtidos baseia-se na constante afirmação dos entrevistados em ser difícil adotar ou delinear outro modelo para a escola devido aos obstáculos físicos e aos emanados pela tutela e que este POPTE se torna pouco aliciente e acaba por ser desinteressante tanto para os alunos como professores. Esta análise permite-nos afirmar que a escola não possui a autonomia suficiente para a implementação de qualquer plano ou projeto e que se cinge a cumprir o legislado.

Outro aspeto que pudemos confirmar pelos dados obtidos e analisados baseia-se na angústia e no árduo trabalho aquando da implementação do plano, assim como na revolta tanto da parte dos professores como dos alunos. E daqui advém como pudemos concluir pelos dados, as dificuldades sentidas na sua implementação. Relativamente a esta questão, os dados permitem apurar mais uma vez que estas dificuldades se

verificaram ao nível da gestão dos recursos humanos e da motivação dos mesmos. Assim, concluímos que o processo de implementação foi moroso e atravessou diversas fases de experimentação de forma a encontrar a mais viável. Os entrevistados colocam em causa o modelo adotado e sugerem que o mesmo poderia ser mais aliciante e mais lúdico. Os dados empíricos permitem-nos concluir que um modelo baseado em atividades diversificadas como ateliers e clubes seriam benéficas ao nível da socialização e estes sentir-se-iam mais motivados. Estes dados permitem também apurar a eventual desmotivação por parte dos alunos e dos professores na medida em que questionados sobre os intervenientes que revelaram mais obstáculos e dificuldades na implementação das aulas de substituição, ambos os entrevistados referem que são os alunos e os professores, visto que houve extrema dificuldade em adaptarem-se a esta alteração: relativamente aos alunos concluímos que tiveram dificuldade de adaptação em virtude da habituação a horas livres e relativamente aos professores ao aumento da carga horária e à obrigatoriedade de ter de trabalhar com alunos que desconhecem. Os dados são reveladores que esta situação torna as aulas de substituição muito desgastantes devido à recusa constante dos alunos em trabalhar. Porém, verifica-se conformação na atual geração de alunos, visto nunca terem usufruído de horas livres. Os dados permitem-nos ainda verificar que os professores resistiram às aulas de substituição, limitando-se a cumprir o horário e permitindo que os alunos não realizassem qualquer atividade prevista no plano de aula, atitude que poderá ser considerada como falta de profissionalismo na medida em que se demitiram das funções que lhes são inerentes. Os entrevistados caracterizam esta situação como recorrente pois ainda se continua a verificar muita resistência às aulas de substituição por parte dos professores, principalmente por aqueles que usufruíram durante alguns anos de redução de componente letiva por antiguidade. Ainda neste sentido, podemos afirmar que os participantes do estudo consideram que os alunos deveriam ter mais tempo para conviver. Isto permite-nos considerar que a inexistência de socialização acaba por prejudicar o decorrer das aulas normais, as quais os alunos aproveitam para conversar e colocar assuntos em dia, visto que os poucos intervalos não o permitem.

Pela análise efetuada, os dados levam-nos a concluir que as características da escola não foram tidas em conta aquando da implementação das aulas de substituição, visto que o plano não responde às necessidades da escola, ficando, muitas vezes, os alunos sem aulas.

Relativamente à questão principal que nos levou a este trabalho de investigação e que norteia todo o estudo, as percepções dos líderes de topo quanto às vantagens das aulas de substituição permitem-nos concluir que são pouco significativas e que as mesmas apenas operam ao nível das aulas com plano deixado pelo professor titular. Isto leva-nos a considerar que há desvantagens nas aulas de substituição, pois além de gerarem, por vezes, situações de conflito, o objetivo das mesmas não deveria ser ocupar meramente os alunos, na medida em que além de se verificar um subaproveitamento dos recursos humanos, estas não contribuem para o sucesso escolar das áreas curriculares na maior parte dos casos. Estes dados são confirmados pelos nossos participantes no estudo aquando desta questão, quando referem que o benefício é pouco relevante. Porém, também se verificam vantagens, visto que os alunos não ficam sem aulas sempre que se verifica a ausência de um professor.

Sobre a forma como essas aulas poderiam contribuir para o sucesso escolar dos alunos, a análise empírica permite-nos considerar que as mesmas poderiam ser vantajosas se as condições físicas da escola permitissem a criação de um outro modelo baseado em salas de estudo, onde estariam representadas todas as áreas curriculares para que os alunos pudessem esclarecer as dúvidas relativamente aos conteúdos programáticos. Desta forma as aulas de substituição tornar-se-iam mais benéficas e mais interessantes, permitindo-nos concluir que os métodos/modelo utilizados relativamente ao plano das aulas de substituição e a forma como está a ser posto em prática não é o melhor, sendo o benefício apenas em termos de alguma ocupação dos tempos escolares.

Relativamente ao envolvimento dos órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição, os dados obtidos levam-nos a concluir que o mesmo ficou muito aquém do esperado. Podemos afirmar que apenas os órgãos de gestão do topo tiveram uma participação ativa. Confirmámos que as decisões advieram quase sempre da direção da escola apesar de auscultados os restantes órgãos de topo como a assembleia de escola, conselho pedagógico e conselho geral.

Nesta sequência e pela análise empírica, a participação das diversas estruturas educativas processou-se apenas através de reuniões meramente de reflexão. Portanto, coube à direção decidir sobre o processo de aplicação, delegando a logística das aulas de substituição.

Os dados revelam que, por vezes, o líder envolve a comunidade educativa no plano e que essa participação é de extrema importância para a melhoria da vida da escola. Isto permite-nos confirmar que o perfil do líder se torna eficaz na

implementação de projetos. De facto, a capacidade de mobilizar os outros em todo o processo, vem facilitar a aplicação de modelos de inovação e alterações na escola, conseguindo derrubar as barreiras existentes, mais precisamente no que toca à resistência na implementação de processos. Através dos dados apurados constata-se que nada é imposto e que tudo é negociado e debatido com os colaboradores, indo ao encontro do delineado pelo líder. De acordo com os participantes no estudo, a imposição é inimiga da implementação e da inovação. A partilha e o debate favorecem o bom clima de escola e facilitam o bom funcionamento da mesma.

Quanto à concretização e respetivo feedback, os dados recolhidos permitem concluir que não existe um mecanismo eficaz na escola em estudo, sendo esta uma das medidas do plano que não se concretizou. Permite-nos ainda afirmar que este estudo contribuirá para a obtenção de algum feedback sobre a concretização das mesmas, de modo a que estas aulas possam ser rentabilizadas de outra forma. Os dados revelam que apenas existe feedback sobre a opinião dos professores, os quais não gostam muito do que lhes é solicitado e que relativamente aos alunos há uma grande satisfação quando os alunos não têm professor para substituir. Conclui-se, assim, que o feedback não é positivo.

De modo a cruzarmos informação do principal documento orientador da escola, o projeto educativo, com o plano de aulas de substituição, os dados resultantes desta análise empírica leva-nos a concluir que existe uma grande preocupação por parte dos participantes no estudo em justificar essa articulação. Porém, e pela análise dos mesmos documentos podemos afirmar que a articulação não passa de uma possível intenção, pois o projeto educativo não faz referência às aulas de substituição. No entanto, os pontos dos mesmos são tão abrangentes que poder-se-á fazer uma eventual ligação mas muito pouco concreta. Sendo os órgãos de gestão de topo os principais responsáveis pelo parecer e aprovação do plano de aulas de substituição deveria existir uma maior preocupação na articulação dos documentos.

As conclusões da análise empírica permitem-nos afirmar que esta escola se limita a cumprir o legislado e emanado pela tutela. Se pensarmos em autonomia de escola, esta praticamente não existe na medida em que a escola não tem recursos humanos e físicos para implementação de outro modelo de aulas de substituição.

Nesse sentido, a conceção das aulas na escola em estudo baseou-se essencialmente na definição de critérios de seleção da bolsa de professores substitutos, tendo em conta as poucas horas/tempo destinados para as mesmas. Podemos afirmar,

pelos dados obtidos, que a evolução das aulas de substituição na escola em estudo passou por várias fases muito controversas, a difícil tarefa de definir as linhas orientadoras do POPTE, todos os acertos do processo de implementação, onde imperou a angústia, a frustração e contestação dos professores e dos alunos, prejudicando o bom funcionamento da mesma.

Os meios utilizados para colocar em prática estas aulas não são os mais eficazes e não contribuem significativamente para o sucesso escolar dos alunos e apenas revertem a favor da ocupação dos alunos nas horas livres. Importa ainda afirmar que o papel do líder é fulcral na implementação de planos e reorganização da escola, desde que solicitando a colaboração de todos, recorrendo, sempre que necessário, à motivação dos mesmos para a eficaz concretização.

2. RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

Tendo por base a questão principal da investigação, podemos afirmar que a implementação das aulas de substituição na escola campo de estudo passou por várias fases, desde a adaptação ao conceito à implementação de um modelo propriamente dito de forma a torná-las concretizáveis. Desta forma, importa referir que na educação é difícil que os resultados sejam imediatos. Além disso, consideramos que o número de anos em que vigoram as aulas de substituição é suficiente para concluir que as mesmas não acarretam benefícios ao nível do sucesso escolar. Assim, com este trabalho de investigação, pretendemos desafiar novas questões emergentes, as quais poderão fornecer pistas para melhoria desta medida política. Nesta sequência, consideramos que o aprofundamento da investigação contribuirá para esclarecer algumas dúvidas que ainda pairam acerca deste tema que foi e continua a ser tão controverso nas escolas.

Por conseguinte, entre muitas questões que se poderão investigar em trabalhos futuros, consideramos que seria interessante para o estudo aprofundar os seguintes temas:

- Auscultar outros atores educativos: alunos, pais, professores e assistentes operacionais;
- Estudar a auto - regulação da concretização das aulas de substituição;
- Auscultar a tutela nas tomadas de decisão desta índole;
- Alargar o estudo a outras escolas, procedendo-se a um estudo comparativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ABRANTES, P., FIGUEIREDO, C.; VEIGA, A. S. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Disciplinares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ADAIR, J. & REED, P. (2006). *Liderança para o sucesso*. Tradutores Margarida Robert. Lisboa: Editorial Presença.

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. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA

BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (1993) Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960). Tese de doutoramento. Lisboa. Universidade de Lisboa. F.P. P.C. E.V.P.

BELL, J. (2008) *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. & AL (1993). *Mudar a escola mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental. Cadernos de inovação educacional*. Escolar Editora.

BENTO, A. (2008 a). *Liderança Contingencial: Os Estilos de Liderança de um Grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário*, in *Educação em Tempo de Mudança*.

- BENTO, A. (2008 b) *Desafios à Liderança em Contextos de Mudança*, in Educação em Tempo de Mudança.
- BLANCHARD, K. (2007). *Um nível superior de liderança*. Lisboa. Conjuntura Actual Editora, Lda.
- BLAU, Peter M & SCOTT, Richard W. (1979). *Organizações Formais. Uma Abordagem Comparativa*. São Paulo: Editora Atlas, S.A. (Tradução da obra original de 1962).
- BOGDAN, ROBERT C. E BIKLEN, SARI KNOPP (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1998b) *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes.
- BRITO, C. (1991) *Gestão Escolar Participada – na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora
- CARDOSO, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e inovação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- CARMO, HERMANO & FERREIRA, MANUELA M. (1998) *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, A. H. (2003) *Evolução e controlo do ensino em Portugal – Da fundação da nacionalidade ao 1º Ministério da Instrução Pública*. Lisboa: Textos Educação. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação e Bolsas.
- CARVALHO, R. (2001). *História do ensino em Portugal* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHIAVENATO, I. (2005) *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- COCKERELL, L. (2009). *Magia – Estratégias de liderança na Disney*. Disney Institute. Casa das letras.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

- CROIZER, M. (1982). *Mudança individual e mudança colectiva*. In A. F. Barroso, B.M. Silva, J. Vala, M. Benedicta e M. H. Catarro (Orgs.). *Mudança social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte
- CUNHA, M. P. & REGO, A. (2009). *Liderar. Os sete trabalhos do executivo para uma liderança eficaz*. (2ª ed.). Publicações Dom Quixote.
- DAVIES, R. (1951). *The Fundamentals of top Management*. New York: harper & Brothers
- DE KETELE, J.M. E ROEGIERS, X. (1993) *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- DENZIN, N. (2002). *The interpretative process*. In A. Haberman, e M. Miele (Eds.). *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2006) *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DEWEY, John (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DRUCKER, P. F., (1997) *Inovação e Gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- ERICKON, F. (1986) *Quantitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3º ed.) (pp. 119-161). New York: Macmillian Publishing Company.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1993). *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- ESTEVÃO, C. (1998). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus Correlatos*. São Paulo: Zahar Editores (Tradução da obra publicada em 1966 – 4ª edição)

- FARIA FILHO, L.M. (org.) (2007). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica.
- FLICK, U. (2004). *Uma abordagem à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FONTANA, A. & FREY, J. H. (2000) *the interview: From structured questions to negotiated text*. In N.K. Dezin e Y. S. Lincoln (eds), *Handbook o Qualitative research*. (pp. 645 – 672). Thousand Oaks, CA. Sage.
- FULLAN, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. The Falmer Press: London
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. E.; MCKEE, A. (2007). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.
- HUNTER. J. C. (2006). *Servir para Liderar. Uma história acerca da verdadeira essência da liderança*. GESTÃO plus. Edições.
- JESUÍNO, J. C. (1999) *Processos de Liderança*. (3ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- LIMA, L. C. (1992). *Organizações educativas e administração educacional*. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MAXWELL, J. C. (2008) *As 21 Irrefutáveis Leis da Liderança*. Smartbook
- MAXWELL, J. C. (2009). *Capacitar 101: O que todo o líder precisa saber*. (1ª ed.) SmartBook.
- MAXWELL, J. C. (2002). *Liderança 101: O que todo o líder precisa saber*. (1ª ed.) SmartBook.

- MAXWELL, J. C. (2009). *Sucesso 101: O que todo o líder precisa saber*. (1ª ed.) SmartBook.
- MOURA, A. ET AL (2008) *Aulas de Substituição: Ensinar Matemática Divertindo*. Edições ASA
- NÓVOA, A. (1993). *Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886 – 1906)*. Porto: ASA Editores, S.A.
- NÓVOA, A. (1995) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- NYE, J. S. (2008). *Liderança e Poder*. Tradutor. Rui Pires Cabral. Lisboa: Gradiva.
- PEÇAS, A. (1998) *Uma Cultura para Trabalho de Projecto, in Escola Moderna, 6 – 5ª Série*.
- PEREIRA, S. M. (Coord.) (2006). *Memórias do Liceu Português*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- PERROW, C. B. (1981) *Análise Organizacional: um Enfoque Sociológico*. Brasília: Editora Atlas
- PERRENOUD, P. (2001). *A Pedagogia das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PINTASSILGO, J. ET AL. (Org.) (2007). *A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- PINTO, A.C. (2001). *Memória, Cognição e Educação: Implicações mútuas*. In B. Detry e F. Simões (eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de Psicologia educacional para a formação de Professores*. Lisboa: Edinova.
- PROENÇA, C. M. (Coord.) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX – XX)*. Lisboa: Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Edições Colibri.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. Minhoto Marques & M. Amália Mendes, Trads). Lisboa: Ed. Gradiva.
- SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: ASA Editores, S. A.

SERGIOVANNI, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.

SERGIOVANNI, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

THOMAS, N. (2009). *O melhor de John Adair sobre Liderança e Gestão*. Publicações Europa - América.

THURLER, M. G. (2001). *Liderança e Modos de Exercício do Poder*, in *Inovar no interior da Escola*, pp.141-165. Artmed Editora.

VALENTE, N. & PEREIRA, P (2007) *Recursos Para as Aulas de Substituição*. Lisboa: Texto Editores

VACIAGO, C. (2005) *As regras da liderança*. Lisboa: Editorial Presença.

VILAR, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na reforma educativa*. (1ª ed.) Coleção Em Foco: Edições Asa – Clube do Professor.

YIN, R. K. (2005) *Estudo de Caso: Planejamento e método*.(3ªed.) PortoAlegre: Bookman <http://education.pt/index.php>. retirada em Julho 2009.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto de 10 de Abril de 1860 (*Diário de Lisboa*, 1ª Série, nº133, de 12 de Junho)
Publica o Regulamento para os Liceus Nacionais.

Decreto de 9 de Setembro de 1863 (*Diário de Lisboa*, 1ª Série, nº204, de 12 de Setembro) Decreto e regulamento modificando e alterando algumas disposições do Decreto de 10 de Abril de 1860 relativa aos liceus.

Decreto de 31 de Dezembro de 1868 (*Diário do Governo*, 1ª Série nº11, de 1869)
Reforma da Instrução Pública.

Decreto de 23 de Setembro de 1872 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº217, de 26 de Setembro) Decreto distribuindo os estudos nos liceus e dando outras providências para o aperfeiçoamento do ensino.

Decreto de 31 de Março de 1873 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº77, de 5 de Abril)

Decreto de 29 de Julho de 1886 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº170, de 31 de Julho)
Decreto reformando a instrução secundária.

Decreto de 22 de Dezembro de 1894 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº292, de 24 de Dezembro) Decreto aprovando a reforma dos serviços da instrução secundária.

Decreto de 14 de Agosto de 1895 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº183, de 17 de Agosto de 1895) Aprova o regulamento geral do ensino secundário.

Carta de Lei de 28 de Maio de 1896 (*Diário do Governo*, 1ª Série, de 5 de Junho, nº125)
Organiza o ensino secundário

Decreto de 29 de Agosto de 1905 (*Diário do Governo*, 1ª Série, de 30 de Agosto, nº194)
Modifica o regime vigente da Instrução Secundária.

Decreto-Lei nº27084, de 14 de Outubro de 1936 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº241)
Promulga a reforma do ensino liceal.

Decreto-Lei nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº216)
Promulga a reforma do Ensino Liceal.

Decreto – Lei nº5/73, de 25 de Julho
Aprova as bases a que deve obedecer a Reforma do Sistema Educativo

Assembleia da República (1986) Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, I Série Nº 237 Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1990). Decreto - Lei nº139 - A, de 28 de Abril. *Diário da República*, I Série, nº98.Lisboa: INCM.

Assembleia da República (1998). Decreto – Lei nº115-A, de 4 de Maio. *Diário da República*, I Série, nº102. Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2001). Decreto -Lei nº6, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, I Série, Nº15.Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2001). Despacho nº 13781, de 3 de Julho. *Diário da República*, II Série, Nº152. Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2005). Despacho nº16795, de 3 de Agosto. *Diário da República*, II Série, Nº 148. Lisboa: INCN

Assembleia da República (2005). Despacho nº17387, de 12 de Agosto. *Diário da República*, II Série, Nº155.Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2006) Despacho 13599, de 28 de Junho. *Diário da República*, II Série, Nº123.Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2007). Decreto-Lei nº15, de 19 de Janeiro. *Diário da República*, I Série, Nº14.Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2007). Despacho nº17860, de 13 de Agosto. *Diário da República*, II Série, Nº155. Lisboa: INCM.

Assembleia da República (2008). Decreto – Lei nº75, de 22 de Abril. Diário da República, I Série, N°79. Lisboa: INCM.

Despacho Interno Conjunto nº3 – I/SEAE/SEE/2002, de 15 de Março.

Informação nº183/JM/SEE/2005, de 13 de Dezembro.

ANEXOS

ANEXO I

**GUIÃO DE ENTREVISTA AO
DIRETOR DA ESCOLA**

I - Legitimação da entrevista

Ambientação do entrevistado

No âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa, estou a realizar uma dissertação sobre a implementação e gestão das aulas de substituição. Esta entrevista surge no âmbito de uma investigação sob a forma de estudo de caso, a realizar nesta escola. Neste sentido, para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo e a sua disponibilidade para responder a esta entrevista. Garanto desde já a confidencialidade da entrevista e agradeço também a sua colaboração e disponibilidade.

II - Guião da entrevista ao Diretor da Escola

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1. Informar sobre o tema e os objetivos do estudo; 2. Solicitar colaboração do entrevistado, no sentido da sua contribuição para o estudo; 3. Garantir o anonimato da informação prestada; 4. Garantir informação do resultado da investigação; 5. Pedir autorização para a gravação da entrevista.
2. Dados pessoais e percurso profissional	Conhecer o percurso profissional do entrevistado	6. Há quantos anos leciona? 7. Qual a sua formação académica? 8. Possui formação na área de administração e gestão escolar?
3. Implementação das Aulas de Substituição/OPTE	Conhecer as razões educacionais que justificam a implementação das aulas de substituição	9. Quais as razões que justificam a implementação das aulas de substituição?

	Identificar os processos de implementação das aulas de substituição	10. Na implementação das aulas de substituição foram seguidas as orientações legislativas ou a escola adotou um modelo próprio? 11. A escola serviu-se da autonomia para a implementação do processo?
	Identificar as dificuldades/obstáculos na implementação das aulas de substituição	12. Quais as dificuldades sentidas aquando da implementação das aulas de substituição? 13. Quais os intervenientes que mais revelaram obstáculos e dificuldades?
4. Caracterização do projeto	Recolher dados em relação aos objetivos e às atividades do projeto de OPTE, no que concerne às aulas de substituição	14. Na implementação do projeto/plano foram definidos objetivos, tendo em conta as características da escola? 15. Quais os recursos humanos e materiais que foram utilizados no projeto? 16. Que atividades e estratégias são utilizadas no projeto?
	Identificar o processo de implementação ao nível estrutural	17. Quem delineou o processo?
5. Gestão do projeto	Identificar a articulação entre o projeto e o PEE	18. Existe articulação entre o plano das aulas de substituição e o projeto educativo? 19. Quem estabeleceu a articulação entre os objetivos do projeto, as atividades e a distribuição dos tempos letivos/horários e recursos? 20. De que forma foi feita essa articulação?
6. A Importância da Liderança na gestão do processo	Identificar em que medida o líder pode ser importante na implementação das aulas de substituição	21. Considera que o perfil do líder é importante na implementação das aulas de substituição? 22. Em que medida o líder pode interferir na implementação das mesmas?

<p>7. Participação das diversas estruturas de gestão intermédia na implementação das Aulas de Substituição</p>	<p>Identificar o envolvimento das estruturas de gestão intermédia e a sua participação</p>	<p>23. Quais os órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição?</p> <p>24. De que forma se processou essa participação?</p> <p>25. Considera importante essa participação?</p>
	<p>Recolher dados sobre a opinião/perceção dessas estruturas relativamente às aulas de substituição</p>	<p>26. Existiu divergência nas perspetivas dos diversos intervenientes na implementação das aulas de substituição?</p> <p>27. Considera que o clima de escola sofreu alterações aquando da implementação das aulas de substituição? A que nível?</p> <p>28. Considera que existe cooperação entre os professores? E motivação?</p> <p>29. Considera que as aulas de substituição são vantajosas para os alunos?</p> <p>30. Se respondeu sim, indique quais.</p> <p>31. Se respondeu não, indique as desvantagens.</p> <p>32. Considera que os alunos beneficiaram ao nível da aprendizagem?</p> <p>33. Se respondeu sim, indique em que medida.</p> <p>34. Se respondeu não, indique como poderiam era benéfico para a aprendizagem dos alunos.</p>

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA À

EX – PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

I - Legitimação da entrevista

Ambientação da entrevistada

No âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa, estou a realizar uma dissertação sobre a implementação e gestão das aulas de substituição. Esta entrevista surge no âmbito de uma investigação sob a forma de estudo de caso, a realizar nesta escola. Neste sentido, para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo e a sua disponibilidade para responder a esta entrevista. Garanto desde já a confidencialidade da entrevista e agradeço também a sua colaboração e disponibilidade.

II - Guião da entrevista à Ex - Presidente do Conselho Executivo

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR
1. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	1. Informar sobre o tema e os objetivos do estudo; 2. Solicitar colaboração da entrevistada, no sentido da sua contribuição para o estudo; 3. Garantir o anonimato da informação prestada; 4. Garantir informação do resultado da investigação; 5. Pedir autorização para a gravação da entrevista.
2. Dados pessoais e percurso profissional	Conhecer o percurso profissional da entrevistada	6. Há quantos anos leciona? 7. Qual a sua formação académica? 8. Possui formação na área de administração e gestão escolar?

3.Implementação das Aulas de Substituição/OPTE	Conhecer as razões educacionais que justificam a implementação das aulas de substituição	9. Quais as razões que justificam a implementação das aulas de substituição?
	Identificar os processos de implementação das aulas de substituição	10. Na implementação das aulas de substituição foram seguidas as orientações legislativas ou a escola adotou um modelo próprio? 11. A escola serviu-se da autonomia para a implementação do processo?
	Identificar as dificuldades/obstáculos na implementação das aulas de substituição	12. Quais as dificuldades sentidas aquando da implementação das aulas de substituição? 13. Quais os intervenientes que mais revelaram obstáculos e dificuldades?
4.Caracterização do projeto	Recolher dados em relação aos objetivos e às atividades do projeto de OPTE, no que concerne às aulas de substituição	14. Na implementação do projeto/plano foram definidos objetivos, tendo em conta as características da escola? 15.Quais os recursos humanos e materiais que foram utilizados no projeto? 16. Que atividades e estratégias são utilizadas no projeto?
	Identificar o processo de implementação ao nível estrutural	17. Quem delineou o processo?
5. Gestão do projeto	Identificar a articulação entre o projeto e o PEE	18. Existe articulação entre o plano das aulas de substituição e o projeto educativo? 19. Quem estabeleceu a articulação entre os objetivos do projeto, as atividades e a distribuição dos tempos letivos/horários e recursos? 20. De que forma foi feita essa articulação?
6. A Importância da Liderança na gestão do processo	Identificar em que medida o líder pode ser importante na implementação das aulas de substituição	21. Considera que o perfil do líder é importante na implementação das aulas de substituição? 22. Em que medida o líder pode interferir na implementação das mesmas?

<p>7. Participação das diversas estruturas de gestão intermédia na implementação das Aulas de Substituição</p>	<p>Identificar o envolvimento das estruturas de gestão intermédia e a sua participação</p>	<p>23. Quais os órgãos que participaram na implementação das aulas de substituição?</p> <p>24. De que forma se processou essa participação?</p> <p>25. Considera importante essa participação?</p>
	<p>Recolher dados sobre a opinião/perceção dessas estruturas relativamente às aulas de substituição</p>	<p>26. Existiu divergência nas perspetivas dos diversos intervenientes na implementação das aulas de substituição?</p> <p>27. Considera que o clima de escola sofreu alterações aquando da implementação das aulas de substituição? A que nível?</p> <p>28. Considera que existe cooperação entre os professores? E motivação?</p> <p>29. Considera que as aulas de substituição são vantajosas para os alunos?</p> <p>30. Se respondeu sim, indique quais.</p> <p>31. Se respondeu não, indique as desvantagens.</p> <p>32. Considera que os alunos beneficiaram ao nível da aprendizagem?</p> <p>33. Se respondeu sim, indique em que medida.</p> <p>34. Se respondeu não, indique como poderiam era benéfico para a aprendizagem dos alunos.</p>

ANEXO III

Ex.^{mo} Sr. Director do
Agrupamento Vertical de Escolas de Marinhas

Assunto: Pedido de Autorização para realização de estudo/investigação no âmbito de Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Eu, Isidora Maria Hipólito Bernardo Saramago, professora do grupo 220 e aluna do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a V^a Exa., autorização/colaboração para a realização de um estudo na escola sede do Agrupamento, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o Tema: Implementação e Gestão das Aulas de Substituição – um estudo relativo ao período de 2006 a 2010, aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Aberta de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Darlinda Moreira. No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, serão aplicadas entrevistas ao Director e à Ex – presidente do Conselho Executivo. Será também necessária a consulta de alguns documentos, nomeadamente, o Projecto Educativo e os registos das aulas de substituição.

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora,

(Isidora Maria Hipólito Bernardo Saramago)

Marinhais, 13 de Outubro de 2009

ANEXO IV

CrITÉrios na bolsa de professores das aulas de substituição

Ano lectivo 2009/2010

Práticas para assegurar a ocupação plena dos tempos escolares

2º e 3º Ciclos

Situação	Procedimento	Operacionalização
<p>Falta por motivo previsto (Comunicar com antecedência)</p>	<p>Permuta</p> <ul style="list-style-type: none"> Docentes do mesmo conselho de turma. Docentes do mesmo grupo <ul style="list-style-type: none"> ●A permuta não pode dar origem a furos nos horários dos alunos, nem a prolongamento do horário dos alunos. ●A permuta tem de ocorrer na mesma semana lectiva ou na semana seguinte. 	<p>Preencher o documento próprio (Registo de ocorrência A.2.1.) e entregar na Direcção com 2 dias de antecedência.</p> <p>O professor deverá informar os alunos com antecedência da permuta e deverá informar também o DT. (Caso algum aluno falte, este terá falta à disciplina a que corresponde o sumário).</p> <p>(O livro de ponto será assinado pelo professor substituto).</p> <p>Identificação da disciplina/numeração do sumário: O Prof. substituto deverá traçar a lápis a disciplina identificada no livro de ponto, de seguida, irá no quadrado da disciplina escrever a lápis o nome da sua disciplina e numerar a lição a caneta sequencialmente à sua disciplina.</p> <p>Início do sumário: “Permuta – Aula de Inglês” -</p>

	<p>Plano de aula</p> <p>Recorrer-se-á à bolsa de professores para substituição de acordo com critérios de selecção e rotatividade definidos.</p> <p>● A entrega do plano de aula deverá acontecer também nos casos em que o professor estando ao serviço (visita de estudo, acompanhamento de alunos no desporto escolar ou outras actividades), falte às aulas a uma ou mais turmas.</p>	<p>Entregar o plano de aula à D. Helena Figueiredo - Bloco A, com o material necessário, tendo em atenção o tempo de duração da aula.</p> <p><i>(Sempre que a falta dependa de autorização deverá o pedido, assim como o plano entrar pelos Serviços Administrativos)</i></p> <p>(O livro de ponto será assinado pelo professor substituto que numera a lição sequencialmente à disciplina substituída)</p> <p>Início do sumário: “Substituição com plano de aula -”.....</p>
--	--	--

2º e 3º Ciclos

Situação	Procedimento	Operacionalização
<p>Falta por motivos imprevistos</p> <p>(Comunicar logo que saiba)</p>	<p>Recorrer-se-á à bolsa de professores para substituição de acordo com critérios de selecção e rotatividade definidos.</p> <p>CrITÉRIOS de selecção dos professores</p> <p>1º- Professor da disciplina (no caso de haver plano de aula)</p> <p>2º- Professor da turma</p> <p>3º- Professor do ciclo</p> <p>A designação de cada professor terá em conta o nº de substituições efectuadas pelos outros docentes do mesmo grupo de substituição, de modo a que o serviço se processe da forma mais equitativa possível.</p>	<p>1º - O professor substituto aplicará à turma uma actividade pedagógica da sua área disciplinar e não da área do professor ausente.</p> <p>2º - Enquadrar os alunos numa actividade relacionada com a área do professor em falta.</p> <p>3º - Participação em actividades educativas desde que o responsável considere haver condições para tal.</p> <p>Nota: Deve ser dada prioridade à 1ª opção. As restantes foram criadas como alternativa para enquadramentos pedagógicos mais ajustados.</p> <p>O livro de ponto será assinado pelo professor substituto que numera a lição</p>

	<p>No caso de Educação Física, se não houver professores na bolsa, os docentes que efectuarem a substituição não poderão realizar a actividade de substituição no recinto de jogos do pavilhão, devendo assegurar a actividade no espaço exterior ou dirigir-se ao funcionário e solicitar um espaço para realizar outras actividades, no caso de não haver sala disponível.</p>	<p>sequencialmente à disciplina substituída.</p> <p>Início do sumário: “Substituição -”.....</p>
--	---	---

- ◆ Os docentes que se encontrem em hora de substituição deverão antecipadamente ter conhecimento do plano de aula.
- ◆ Caso não seja possível o definido na alínea anterior, os docentes deverão permanecer na sala de professores.
- ◆ Os professores da bolsa de substituição que não realizam substituição, poderão ser afectos a outros serviços/actividades nas instalações escolares.
- ◆ O sumário deve sintetizar, com objectividade, as actividades curriculares realizadas. Deverá ser registado pelos alunos no caderno diário.

O Director

