

**Universidade de Évora**

Departamento de Pedagogia e Educação



A Criança em Diferentes Contextos Educativos

As Práticas Pedagógico-Didáticas Desenvolvidas por Professores de  
Língua Portuguesa, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico,  
Resultantes da Entrada em Vigor do Tempo Lectivo de 90 Minutos.

*Anabela Custódia Maduro Tripa Carvalho Esteves*

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação, sob a orientação do

Professor Doutor António Ricardo Mira

*Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri.*

Évora, 2009

**Universidade de Évora**

Departamento de Pedagogia e Educação



A Criança em Diferentes Contextos Educativos

As Práticas Pedagógico-Didáticas Desenvolvidas por Professores de  
Língua Portuguesa, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico,  
Resultantes da Entrada em Vigor do Tempo Lectivo de 90 Minutos.

*Anabela Custódia Maduro Tripa Carvalho Esteves*

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação, sob a orientação do

Professor Doutor António Ricardo Mira

*Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri.*



172 815

Évora, 2009

*Ao Nilton e à Inês,  
o sentido do meu tempo.*

*Aos meus sobrinhos,  
o futuro do meu tempo.*

**Palavras-chave**

Competências, questões somatopsíquicas, práticas didáticas, tempos lectivos.

**Resumo**

Remontaremos à introdução do Projecto da Gestão Flexível do Currículo e a tempos anteriores a ele, partindo, assim, para uma investigação sobre o modo como as práticas pedagógico-didáticas se mantiveram, se alteraram porventura, ou mesmo inovaram aquando da transição dos tempos lectivos de 50 para 90 minutos. Com este trabalho pretendemos também fazer uma análise da Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos, tentando compaginá-la com as noções de atenção, fadiga e memória.

**Mots-clés**

Compétences, questions somatopsychiques, pratiques didactiques, temps scolaires.

**Résumé**

Nous nous rapportons à l'introduction du Projecto da Gestão Flexível do Currículo (Projet de la Gestion Flexible du Curriculum) et aux temps qui l'ont précédée, partant, ainsi, à la recherche de la façon dont les pratiques pédagogiques et didactiques se sont maintenues, se sont, possiblement, modifiées, ou même comment elles ont innové, lors de la transition des temps scolaires de 50 pour 90 minutes. Ce travail prétend aussi faire une analyse de la Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos (Réorganisation Curriculaire des Temps Scolaires), en essayant de la mettre en relation avec les notions d'attention, de fatigue et de mémoire.

**Key-words**

Competences, somatic psychical issues, didactic practices, teaching times.

**Abstract**

*Pedagogic-didactic practices developed by Teachers of Portuguese, in the Third Cycle of Basic Education, resulting from newly implemented 90 minute teaching classes.*

We will retrace to the introduction of the Projecto de Gestão Flexível do Currículo (Flexible Curriculum Management Project) and to times prior to it, as a starting point for an investigation about the way pedagogic-didactic practices have been kept, have, eventually, changed or have even innovated when the transition from 50 to 90 minute teaching time has taken place. With this work we also intend to analyse the Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos (Curriculum Reorganization of Teaching Times), trying to compare it with the notions of attention, fatigue and memory.

## ÍNDICE GERAL

Resumo.....	v
Résumé.....	v
Abstract.....	v
Índice de Quadros .....	ix
Índice de Figuras .....	ix

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
------------------------	-----------

### **Parte I - Quadro Legal de Suporte à Determinação do Tempo Lectivo de Noventa**

<b>Minutos .....</b>	<b>17</b>
1. Da Noção de Currículo à Reorganização Curricular.....	18
1.1. A Delimitação Conceptual do Termo Currículo .....	18
1.2. A Contextualização do Currículo pela Escola .....	22
2. A Reorganização Curricular do Ensino Básico .....	25
2.1. Reflexão Participada dos Currículos .....	25
2.2. Gestão Flexível dos Currículos (Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho - Revogado pelo Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio).....	27
2.3. Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) .....	29
2.4. Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) .....	31
2.5. Despacho nº 13 780/2001, de 12 de Junho .....	35
3. Parecer e Relatórios sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico .....	36
3.1. Parecer nº3/2000 do Conselho Nacional de Educação .....	36
3.2. Relatório sobre a Gestão Flexível do Currículo 1999/2000.....	38
3.3. Relatório sobre a Gestão Flexível do Currículo 2000/2001 .....	41
4. Os Tempos Lectivos em Sistemas Educativos Europeus.....	44
 <b>Parte II - Fundamentação Teórica .....</b>	 <b>48</b>
1. A Questão das Competências .....	49
2. A Questão da Duração do Tempo de Aula.....	51

3. As Questões Somatopsíquicas .....	54
3.1. A Questão da Fadiga .....	57
3.2. A Questão da Atenção .....	60
4. A Questão Pedagógico-Didáctica – A Planificação de Aula.....	63
5. A Questão da Reorganização do Tempo Escolar.....	69
6. Neurociências e o Tempo de Aula .....	71
<b>Parte III - Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>74</b>
1. Propósitos e Objectivos do Estudo .....	75
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	76
3. Percorso Metodológico e Processo de Recolha de Dados.....	80
<b>Parte IV – Redução e Discussão dos Dados.....</b>	<b>92</b>
1. Descrição e Análise dos Resultados.....	93
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>100</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>105</b>
<b>Referências de Sítios (sites) na Internet .....</b>	<b>110</b>
<b>Referências Normativas .....</b>	<b>112</b>
<b><u>Índice de Anexos</u></b>	
<b>Anexo 1:</b> Carta dirigida ao (à) Presidente do Conselho Executivo .....	116
<b>Anexo 2:</b> Carta dirigida ao (à) Coordenador (a) do Departamento de Línguas/ Delegado (a) da Disciplina de Língua Portuguesa do 3º Ciclo .....	118
<b>Anexo 3:</b> Carta de Agradecimento .....	120
<b>Anexo 4:</b> Guião de Entrevista (entrevista-piloto) .....	122
<b>Anexo 5:</b> Guião de Entrevista .....	125
<b>Anexo 6:</b> Corpus das Entrevistas – Transcrição das três entrevistas-piloto .....	128
<b>Anexo 7:</b> Corpus das Entrevistas – Transcrição das dezoito entrevistas .....	148
<b>Anexo 8:</b> Redução dos dados / Categorização da informação através da análise de conteúdo.....	215

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro I:</b> Desenho Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro).....	33
<b>Quadro II:</b> Pontos fortes do projecto GFC (Gestão Flexível do Currículo) apontados pelas escolas .....	42
<b>Quadro III:</b> Pontos fracos do projecto GFC (Gestão Flexível do Currículo) apontados pelas escolas .....	43
<b>Quadro IV:</b> Duração dos tempos lectivos nos sistemas educativos europeus (quadro com adaptações de elaboração própria) .....	45
<b>Quadro V:</b> Sugestão de organização do tempo escolar (resumido de Testu, 2008, p. 138) .....	69
<b>Quadro VI:</b> Caracterização dos docentes que compõem a amostra .....	82
<b>Quadro VII:</b> Legitimação do guião de entrevista .....	87
<b>Quadro VIII:</b> Sistema de categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas.....	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Linha de rendimento do professor e dos alunos durante uma aula de cariz magistral .....	64
<b>Figura 2:</b> Proposta de gestão proporcional das partes da aula .....	66
<b>Figura 3:</b> Proposta de gestão proporcional das partes da aula (trabalho de grupo).....	66
<b>Figura 4:</b> Modelo temporal de Carroll (1963).....	68
<b>Figura 5:</b> Dados relativos ao género .....	83
<b>Figura 6:</b> Dados relativos à idade .....	83
<b>Figura 7:</b> Dados relativos ao tempo de serviço .....	83
<b>Figura 8:</b> Dados relativos à habilitação académica .....	84
<b>Figura 9:</b> Dados relativos à categoria profissional .....	84
<b>Figura 10:</b> Dados relativos ao grupo disciplinar .....	84
<b>Figura 11:</b> Dados relativos aos anos que lecciona.....	85
<b>Figura 12:</b> Dados relativos aos cargos desempenhados.....	85

## **INTRODUÇÃO**

## Introdução

O interesse pelo tema da presente investigação nasceu da observação e vivência de uma medida educativa ao longo da nossa experiência profissional docente de dezasseis anos, oito dos quais sem essa medida, e os oito últimos já vividos com essa medida (três dos quais em Supervisão Pedagógica). Falamos da Reorganização Curricular do Ensino Básico, nomeadamente, da alteração dos tempos lectivos.

Pretende-se avaliar os efeitos da implementação desta medida legislativa no contexto educativo. O momento de avaliação é uma garantia de fiabilidade na prossecução de todo e qualquer projecto no campo da educação. Sente-se, actualmente, que a tutela faz um uso mais sistemático deste instrumento. As leis surgem no seguimento de uma análise dos contextos educativos, imprimindo mudanças na dinâmica escolar, contudo, há especificidades das mesmas medidas educativas que nem sempre são tidas em conta aquando da sua avaliação.

Ativemo-nos a um aspecto da Reorganização Curricular que mereceu até agora, a nosso ver, pouca atenção. O nosso trabalho focalizou-se, assim, na problemática da transição dos tempos lectivos de cinquenta minutos para noventa minutos. A nossa experiência pedagógica, em conjugação com os saberes abordados durante a parte curricular do Mestrado – A Criança em Diferentes Contextos Educativos –, em particular nas disciplinas relacionadas com a saúde da criança, veio dar mais consistência à nossa ideia de investigação.

Pretendemos fazer um balanço das práticas pedagógico-didácticas desenvolvidas pelos professores, resultantes da entrada em vigor do tempo lectivo de 90 minutos, alteração introduzida pelo Decreto-Lei nº 6-2001, de 18 de Janeiro, na disciplina e ciclo que leccionamos, a Língua Portuguesa, no 3º Ciclo. Esta é a questão de partida da nossa investigação.

Temos, assim, os seguintes Objectivos:

1. Averiguar as opiniões de docentes sobre a Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português;
2. Verificar se ocorreram alterações nas práticas pedagógico-didácticas decorrentes da transição dos tempos lectivos de 50 minutos para tempos lectivos de 90 minutos.

3. Julgar a pertinência da Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português.

A Gestão Flexível do Currículo, legislada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, vem introduzir uma nova abordagem do currículo no espaço educativo português. De entre os vários princípios orientadores, recordamos aquele que mais directamente se relaciona com o nosso objecto de estudo e que é o seguinte: Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos (Cap. I, art. 3º, alínea f, Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro).

Segundo o próprio decreto, pretendeu-se ultrapassar uma carga horária semanal baseada em sequência de aulas, com programas extensos e prescritivos, uma acção pedagógica demasiado uniforme e um sucessivo empobrecimento de conteúdos e metodologias mais dominantes. Tratou-se de flexibilizar todos os pilares de construção curricular para agilizar o processo de aprendizagem.

Sabemos que gerir o currículo de acordo com orientações pedagógicas, desde há muito, tem sido uma preocupação abordada por vários teóricos. De entre os autores que teorizam sobre esta matéria, lembramos Zabalza (1994) que refere: “Não obstante, cada dia vão aparecendo novas evidências de que o processo ensino-aprendizagem é afectado pelo contexto físico e pela organização espacial e temporal da sala de aula” (p. 146).

Todas estas questões não se sobrepõem a outras também elas fundamentais, contudo, Zabalza (1994) sublinha ainda que, as componentes cognitiva e afectiva da preparação das actividades estão intrinsecamente associadas, daí que seja fulcral proceder a uma avaliação formativa frequente,

E, como nos estamos a referir a alunos jovens, essa tensão no caminho para o objectivo, sobretudo se a tarefa é complexa ou prolongada no tempo, deve ser reforçada com resultados intermédios ou metas processuais cuja consecução gradual signifique um fortalecimento do estudante quanto ao esforço realizado (algo parecido com as “metas volantes” para os ciclistas. O aluno avança, assim, com um sentimento de “competência” suficientemente reforçada e alimentada, porque vai vendo como é capaz de ir resolvendo adequadamente os diversos passos intermédios das tarefas (p. 179).

Também Leite (2005) diz que não se concebe que uma escola que se afirma ser para todos, venha a definir

uniformemente o mesmo tipo de objectivos, conteúdos e experiências e que recorra aos mesmos materiais e à mesma organização do tempo, ou seja, que promova o culto do unívoco, sendo indiferente às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte dinâmico de interações (p. 21).

Esta vontade de reorganização curricular tem tido várias *nuanças* ao longo dos tempos, contudo nós, neste trabalho, queremos centralizar a nossa reflexão nas eventuais transformações nas práticas pedagógicas ocorridas pela transição para outro tempo lectivo. É sobre a relação entre as práticas na sala de aula e o factor tempo – um dos pilares da construção de um currículo – numa abordagem ao eventual enfraquecimento de umas em detrimento do fortalecimento de outras, que nos iremos concentrar, numa análise sobre o modo como os professores perceberam esta mudança e sobre o entendimento que eles têm sobre possíveis aportes cognitivos que esta mesma mudança pode trazer aos alunos.

Propomo-nos conhecer a realidade das práticas (através da recolha de dados) e queremos esclarecê-la de acordo com os suportes teóricos aos quais pudemos aceder.

Numa perspectiva mais abrangente, e numa óptica de estudo comparativo, consultámos, inclusive, dados sobre os sistemas educativos europeus, nos quais encontramos diferenças que nos fizeram pensar sobre o que terá fundamentado a mudança dos tempos lectivos no nosso currículo em geral, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, tanto mais que se previa, a priori, uma racionalização da carga horária lectiva semanal.

Creemos poder assistir a uma forte relação entre questões de Educação e, nas entrelinhas, algumas questões da Saúde do aluno adolescente. Pensamos que alguns comportamentos dos alunos podem ser em parte resultantes da alteração dos tempos lectivos, fenómeno que até ao presente foi sujeito a avaliação, pelo menos nos anos imediatamente após a sua implementação. Os Relatórios da Gestão Flexível do Currículo dos anos 1999/2000 e 2000/2001 dão conta disso.

Do que nos é dado observar, cremos que as questões da atenção, memória, criatividade estão mais deficitárias porque os alunos exibem comportamentos de desconforto, irritabilidade e ineficiência, provenientes de várias fontes, nomeadamente de uma razão didáctica: a dificuldade na atribuição de significado às aprendizagens. Será que os noventa minutos de trabalho se programam para colmatar essa falha?

A questão da duração da atenção está intrinsecamente associada à capacidade de recordação e recollecção dos saberes – à memória. A memória é um vasto campo de análise nas Neurociências, mas deveria estar, igualmente, ponderado nas Ciências da Educação.

Sabemos que a memória sensorial funciona graças a uma percepção sensorial, ou seja, é preciso a atribuição de um significado à informação para que a armazenemos. Logo, esta percepção inicial condiciona a atenção. E, como a atenção é selectiva, há que tornar significativo cada conteúdo, cada tarefa, cada solicitação, em ambiente de sala de aula (ou noutra qualquer ambiente), para que os sentidos se congreguem no sentido de tornar efectiva esta aprendizagem. Será isto agora possível em cada aula de 90 minutos ou sempre o foi?

Diz-nos Wolfe (2004):

Há dois factores que influenciam fortemente a capacidade do cérebro inicialmente prestar atenção à informação que chega e desta atenção ser mantida. Estes dois factores são o significado e a emoção, existindo sobre eles um pouco de controlo (p. 81).

Pensamos que a Escola de hoje poderá repensar as suas orientações a fim de que a criança seja cativada para prestar atenção, de um modo diligente e preparado, até porque, para Wolfe (2004) “Manter a atenção em algo que não se pode decifrar, ou que não faz nenhum sentido, não é só enfadonho, como é quase impossível” (p. 82).

Nós possuímos capacidade para estar atentos ao que vemos e ouvimos e, consequentemente, chegamos a evocar a informação já guardada. Em termos práticos, a memória de funcionamento (curto-prazo) está ao serviço de tarefas como o planeamento, a organização e a repetição. Se não se treinarem estas tarefas elas permanecem, em memória, cerca de 18 segundos (Wolfe, 2004). Pode parecer pouco e rápido, mas também pode ser o suficiente, desde que se faça a ponte devida entre o tempo e a atenção e lhe atribuamos significado. Pode-se e deve-se cumprir estas tarefas numa aula. Para consegui-lo, serão os tempos de noventa minutos os adequados?

O factor tempo também entra na balança onde se pesam o tempo real de atenção e os efeitos que este produz na retenção, a longo prazo, das experiências de aprendizagem. Num bloco lectivo de 90’ não se instalarão mais frequentemente factores/situações contraproducentes?

Na opinião de Erlauder (2005) “Uma regra empírica diz que uma pessoa pode prestar atenção a algo durante um número de minutos mais ou menos igual aos anos que tem” (p.55). Não parece difícil aplicar esta regra em relação aos alunos que temos nas nossas salas de aula? Deveriam os alunos ter noventa anos para aulas de noventa minutos ou de que modo se deveria organizar ou se organizam as aulas de 90’ para os ter atentos?

Recorremos, mais uma vez a Erlauder. Na mesma obra, a autora refere a opinião de Sousa (2005/1995):

Agora descobrimos que o cérebro humano não está de todo concebido para longos períodos de atenção. (...) Os alunos precisam de um intervalo na concentração pelo menos de 20 em 20 minutos. A seguir a um período de 20 minutos ou menos, o cérebro desvia naturalmente a atenção quer queiramos quer não (p. 80).

Fundamental parece-nos, também, a formação dos professores nesta cultura de discernimento da descoberta da compatibilidade entre a Saúde (cérebro) e a Educação (aprendizagem) – até como uma nova abordagem na formação contínua.

A estrutura do nosso trabalho vai apresentar o que anteriormente explanámos do seguinte modo:

Da Parte I constará o Enquadramento Legal de Suporte à Determinação do Tempo Lectivo de Noventa Minutos. A Parte II dedicar-se-á à Fundamentação Teórica, a Parte III fará o Enquadramento Metodológico. Finalmente, a Parte IV será constituída pela Redução e Discussão dos Dados.

Este trabalho estrutura-se em torno de quatro partes, partindo-se da parte teórica para a empírica, embora verifiquemos que as duas se interpelam mutuamente, de uma forma mais ou menos explícita, ao longo de todo o trabalho.

Até pode soar como um “falso problema”, mas temos verificado que desde o projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, o qual data do ano lectivo de 1996/97, uma das metas de desenvolvimento pretendidas, entre outras, seria:

uma mudança de fundo nas práticas e nas culturas das escolas dos vários ciclos do ensino básico, nomeadamente no que se refere a: [...] introdução de decisões quanto à gestão dos tempos, espaços e recursos, de acordo com as opções tomadas para responder às situações particulares que enfrentam (p.16).

No percurso de pesquisa bibliográfica, se bem que saibamos, à partida, que a tendência é para que as noções pedagógico-didáticas mais recentes prevaleçam por oposição às mais antigas, encontrámos, nas segundas, algumas ideias que referem a importância da mobilidade da criança e adaptação dos métodos de aprendizagem à sua estrutura ontológica (Alfredo Reis, 1964).

O trabalho encerra com algumas Considerações Finais, tendo em conta a articulação entre os intentos iniciais, o quadro teórico da investigação, os dados recolhidos e a sua análise. Este trabalho inclui, ainda, os anexos que serão referidos ao longo do texto e que julgámos importantes para compreender o objecto de estudo.

## **PARTE I**

### **Quadro Legal de Suporte à Determinação do Tempo Lectivo de Noventa Minutos**

## PARTE I

### Quadro Legal de Suporte à Determinação do Tempo Lectivo de Noventa Minutos

#### 1. Da Noção de Currículo à Reorganização Curricular

A evolução da noção de currículo no contexto dos modelos pedagógicos nacionais tornou-se na base das reformas curriculares que se iniciaram com a Reflexão Participada dos Currículos e culminaram com a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

##### 1.1. A Delimitação Conceptual do Termo Currículo

Em Portugal, o termo currículo esteve preso ao peso de uma definição de dicionário que o reduziu à ideia de programa, não havendo abertura para a noção de currículo enquanto processo. Doyle (1992, citado em Pacheco, 2005) comenta que “uma concepção integrada de currículo e pedagogia exige que o ensino seja compreendido como um processo curricular e não apenas como troca interpessoal” (p. 25).

Justificando um particular desinteresse, no caso português, pela noção de currículo até à década de 70, lemos em Pacheco (2005) que “enquanto expressão de um projecto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido uma erosão natural ao longo dos tempos (...) desde uma concepção restrita do plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização” (p. 32).

Em Portugal, tem-se observado uma certa predilecção pela didáctica, por motivos que se prendem com alguma resistência em incluir o termo currículo no seio educativo. Pacheco (2005) diz a este propósito: “A tradição portuguesa tem sido mais a da didáctica, já que o termo currículo é de origem recente, encontrando-se nos documentos legislativos, ligados à educação, na década de 1970, e fazendo parte do vocabulário académico com o início dos cursos de formação de professores, nas universidades novas” (p. 24).

Schwab, Smith *et al.*, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, etc. (s/d, citados em Pacheco, 2005), partilham a ideia de “currículo ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, ora como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (p. 35).

Nesta linha de experiência educativa viemos a conhecer, em Portugal, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo que, de acordo com o decreto-lei que o regulamenta (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), pretende alterar, entre outros aspectos, o desenho curricular até então vigente. Quer esta mudança em sintonia com um modo diferente de gerir a Escola, um modo mais flexível, logo, adaptável aos contextos educativos.

É pelas palavras de Pacheco (2005) que nos apercebemos que a conceptualização curricular passou, entretanto, por um outro patamar, o da reconceptualização:

A reconceptualização é o marco curricular (...) que sinaliza, por um lado, a contestação à teoria da instrução, com os significados transportados pelo instrumentalismo técnico para o processo de desenvolvimento do currículo, e, por outro, o berço da teoria crítica, na pluralidade de abordagens conceptuais ligadas à irredutibilidade do currículo a questões normativas (p. 108).

A reconceptualização parece presente nos fundamentos da Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal, quando se afirma que o currículo é antes de mais uma orientação e não uma prescrição da prática educativa.

Pacheco (2005) refere, ainda, que “Deste modo, a reconceptualização significa a rejeição desta racionalidade, marcada por uma ideologia tecnológica, por um modelo fabril<sup>1</sup> do desenvolvimento do currículo e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem (...)” (p. 106-107).

Morgado (2000) refere que se deve passar de um modelo tecnológico e economicista, que gera desigualdades e insucessos, para um modelo mais humanista, no qual a pessoa é tida como motivo principal das evoluções curriculares. Esta preocupação pela componente humana é sentida no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro que viabiliza a gestão flexível dos currículos. Inclusivamente, pode ler-se, na introdução do referido

---

<sup>1</sup> Para Landon Beyer e Daniel Liston (1996, citados por Pacheco, 2005) “o modelo fabril do desenvolvimento do currículo, que emerge nos primeiros anos do campo, realça a racionalidade técnica ou o processo-produto ligado à ênfase na eficácia e produtividade. Para a consecução das finalidades educativas, devemos, com segurança, reconhecer os objectivos específicos que reclamamos e eliminar por completo as actividades que se revelam despicientes para a concretização desses objectivos” (p. 106-107).

decreto, que se visa “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos”.

Já na década de oitenta, assiste-se, em Portugal, à reforma educativa que levou à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Decorrente deste facto, surge alguma mudança no Sistema Educativo assim como se assiste a um maior interesse nos estudos curriculares ao nível da bibliografia, dos encontros temáticos e da investigação.

Uma década depois, o currículo começa a ser visto como a questão central no processo educativo. Surge, então, uma mudança ao nível da gestão curricular. Essa mudança tomou a designação de Flexibilidade Curricular – a qual se mantém ainda hoje.

Na opinião de Zabalza (1994), o conceito de currículo pode ser analisado em três diferentes perspectivas: 1 - *o currículo prescrito*: como normativo oficial planificado a nível do sistema educativo, incluindo aspectos como a planificação educativa, a organização escolar, assim como a concepção e avaliação de programas; 2 – *o currículo programado*: como um conjunto de oportunidades de aprendizagem que se oferece em situações concretas, estipulando o que se pretende fazer numa determinada situação de ensino, a saber, a determinação dos objectivos, a selecção e organização dos conteúdos, a planificação das actividades, a produção de materiais didácticos e a avaliação dos resultados; 3 – *o currículo realizado*: como um processo educativo real que ocorre num determinado contexto de ensino e que pretende inibir a falta de ligação entre o programado e o realmente concretizado. Estas perspectivas permitem ainda conceber a existência de um *currículo formal* (que engloba as previsões) e um *currículo real* (que compreende as realizações). O mesmo autor, Zabalza, (1994), apresenta a seguinte definição:

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções (p. 12).

Para Zabalza (1994), é a relação que três vectores – currículo, programa e planificação - têm entre si que permite destacar o papel mais unificador do currículo. A este propósito, e pela voz de Stenhouse (1984, citado por Zabalza, 1994) note-se a analogia entre currículo e gastronomia. Assim como uma receita tem vários ingredientes, tam-

bém o currículo tem vários componentes. Para que a receita agrade à diversidade de comensais que existe, há que ousar confeccioná-la de modos diferentes. Esta diversidade seria a conveniente para tornar o currículo aberto e ajustável às características das comunidades educativas.

Das características do currículo que Zabalza (1994) apresenta, destacamos a *consensual*. Vejamos o comentário feito, por ele, a propósito: “Um currículo baseado na programação a nível da cada escola possibilita a dinâmica desta.” (p. 33). Nesta linha de pensamento, a iniciativa da escola é valorizada, em conjunto, com a capacidade operativa de cada docente, num assumido consenso interino.

A nova abordagem do currículo como legado muito próprio de cada escola tem recebido alguma resistência por parte das próprias escolas pois, no seio escolar, ainda não há a plena consciência de que quem constitui a comunidade educativa é o verdadeiro protagonista neste processo. O peso da burocracia torna rotineiro este processo. O mesmo autor crê que a autonomia da Escola ainda não é real e que a Escola cumpre mais o programa do que desenvolve uma verdadeira planificação (Zabalza, 1994).

Do que nos é dado observar, é conveniente estabelecer uma relação entre o currículo oficial, composto pelas directivas oficiais, e o currículo real, o que ocorre na prática da escola e, mais concretamente, da sala de aula. Podemos analisar esta realidade através da perspectiva de M<sup>a</sup> do Céu Roldão (1999 a), já que a autora tem em conta, entre outros pressupostos, os seguintes:

Operacionaliza-se o conceito de currículo (...) como o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos, (...)

E o (...) currículo (...) como o lugar da intersecção e convergência de todas as variáveis em jogo no processo educativo. (...) (p. 23).

A autora (1999 a), em consonância com Zabalza, refere a mudança fulcral que se tem vindo a verificar, ou seja aquela que diz respeito à transição do currículo como programa para o currículo como projecto. Zabalza (1994) diz tratar-se de “entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (p. 47).

É um currículo diferente que está a ser construído ou reconceptualizado, contudo, diz-nos Roldão (2000), no seu artigo *A Problemática da Diferenciação Curricular*

*no Contexto das Políticas Educativas Actuais*, que “o discurso politicamente correcto da diferenciação pedagógica, bem como o correlativo conceito de flexibilização curricular, não produzem só por si alterações nas práticas de ensino” (p. 128). No mesmo artigo, é ainda referido que o plano sociopolítico não congrega todo o poder decisório, há que ressaltar o plano interpessoal, pois também ele é fulcral na construção de uma escola como instituição *curricular inteligente*.<sup>2</sup>

O desenvolvimento curricular, que se supõe alcançar-se com estas mudanças, adquire uma marca de flexibilidade que permite a paulatina adaptação a cada contexto escolar. Só assim se poderá responder às necessidades e às características dos alunos, das escolas e das respectivas regiões, como refere Abrantes (2001).

Roldão (1999b) chega a apresentar a ideia de “inventar” a ideia de currículo, apelando a que se deve pensar o currículo e a Escola numa perspectiva histórica, ou seja, consciencializando-nos da “mutabilidade da realidade e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções” (p. 25).

Com o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o Currículo Nacional vem definido como o conjunto de aprendizagens e competências, reunindo os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, que os alunos do Ensino Básico devem desenvolver numa perspectiva de ciclo e não de ano de escolaridade, sem deixar de estar de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na continuidade do espírito de reorganização curricular, o currículo é entendido como um projecto distanciado da mera comunicação de conteúdos programáticos prescritos a nível nacional. Pelo contrário, este novo currículo respeita as situações locais e corporiza-as, dando significado a quem as vive (Leite, 2001).

## **1.2. A Contextualização do Currículo pela Escola**

O currículo é uma espécie de “coluna vertebral” que permite que todos os membros relacionados com a Escola possam caminhar. A restante estrutura, a gestão escolar, a autonomia, a comunidade educativa, o projecto educativo e o projecto curricular de escola, formam o “esqueleto”.

---

<sup>2</sup> Termo originalmente proferido pela Secretária de Estado Ana Benavente e adoptado por Carlinda Leite (2003).

Esta metáfora do corpo humano surgiu-nos da leitura do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, onde se sublinha o papel do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica, assim como se reitera o papel de decisão e gestão do professor na construção do currículo.

A gestão curricular constitui, assim, uma novidade, uma ideia nova nas práticas educativas. De facto, em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular. Em qualquer momento, existe uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados ou seja, a gestão curricular está presente em qualquer prática docente. O que realmente pode mudar é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos.

O currículo era, até há pouco tempo, no nosso sistema, inteiramente concebido e construído a nível ministerial, por equipas de autores responsabilizados para o efeito e, posteriormente, corporizado nos programas das disciplinas. Actualmente, não é esta a concepção que se defende, dado que é preferível uma real flexibilidade.

É neste sentido que Morgado (2000) sublinha a importância de haver uma significativa alteração dos contextos educativos, a par de uma postura diferenciada de professores e da própria escola. O mesmo autor vê a transformação da matriz curricular como o que permite uma nova forma de projectar a Escola.

Esta alteração dos contextos educativos surge no Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Se, por um lado, o desenho curricular se mantém quase semelhante ao anterior, por outro lado, há a inclusão de novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica/Educação para a Cidadania), a formação transdisciplinar, ao nível das tecnologias de informação e comunicação, e a definição de novas cargas horárias. Ou seja, o desenho curricular é, evidentemente, alterado e a escola, no usufruto da sua autonomia, deve gerir esta exigente construção de um Projecto Curricular consentâneo com a sua realidade particular.

Aos professores, e perante o desafio de um novo desenho curricular, é-lhes pedido um repensar de toda a prática pedagógica exercida até então. As mudanças em curso, no campo curricular e organizacional dos sistemas e das escolas, requerem um Professor que se relaciona de outro modo com o currículo que constitui, afinal, a matéria-prima do seu trabalho. Um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e

educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais isto é, gerindo o currículo. Roldão (1999b) acrescenta que o professor, de executor, passa a decisor e gestor de currículo, exercendo a actividade que lhe é própria, ensinar, isto é, fazer aprender.

Uma outra linha de mudança diz respeito à própria organização dos sistemas, os quais devem reequacionar as suas prioridades e modos de funcionamento, dado que não mais tem cabimento uma lógica de centralização e uniformização curricular. É na interacção entre o currículo, os professores, as práticas de gestão curricular e modos de funcionamento das escolas que se encontra a leitura da reorganização (Roldão, 1999a).

Em pleno processo de reorganização curricular, de acordo com os documentos produzidos então, em Portugal, sublinharam-se, entre vários parâmetros, a autonomia das opções curriculares ligada à gestão curricular, assim como a extensão excessiva dos programas e o peso demasiado da carga horária dos alunos, comparativamente com a maioria dos países da União Europeia (Roldão, 1999a).

Nas palavras de Roldão (1999b), o Currículo Nacional dá corpo a um projecto curricular de uma sociedade, enquanto o projecto curricular construído numa escola, é contextualizado e admite a inclusão de projectos curriculares mais específicos, nomeadamente os projectos curriculares de turma.

Outra ideia de Roldão (1999a) que nos pareceu pertinente para contextualizar o currículo na escola é da “adopção desta complementaridade entre um currículo nuclear estruturado em torno das aprendizagens essenciais comuns e a diferenciação das propostas curriculares, de acordo com os contextos e com as opções estratégicas adoptadas e geridas pelas escolas (...)” (p. 72). Roldão (1999a) diz-nos que esta realidade é um processo que se tem vindo a verificar em todos os sistemas educativos da União Europeia, na segunda metade dos anos 90.

Faz sentido pensar a Escola com princípios de flexibilidade e de gestão participada. Ao flexibilizar estão a transportar-se os centros de decisão para as escolas. Ao proceder desta forma, está a concorrer-se para o exercício da autonomia.

Cada escola que se descentralize das orientações do Currículo Nacional está a confirmar que cada projecto curricular é possível e exequível no plano local (Leite, 2001).

As questões que Zabalza (1994) colocou, e que Roldão (1999a) reiterou, entroncam num conceito apresentado por Leite (2003) que é o de escola curricularmente inte-

ligente, isto é, uma instituição que inova a partir das directrizes recebidas da tutela, graças à comunicação interna dos membros da comunidade educativa, e na qual, uma vez todos envolvidos, o ensino se estrutura e a aprendizagem se constrói, acontece (Leite, 2003).

O currículo poderá ser contextualizado pela escola, a nosso ver, através da assumpção crítica e construtiva desta referida atitude de colegialidade. A atitude colegial surgirá numa linha de equidade para todos os actores/factores educativos.

Abrantes (2001) refere a importância do projecto curricular para o projecto educativo de escola

ao decidir, dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos, a distribuição do serviço docente, a escola está, no fundo, a definir o seu próprio projecto curricular, o qual constitui o aspecto fundamental do projecto educativo de escola (p. 8).

## **2. A Reorganização Curricular do Ensino Básico**

A vontade de mudar a Escola e as práticas que aí se desenvolvem só é possível se tal desiderato envolver a própria administração central a quem compete implementar as deliberações legais propostas pela tutela. A Reorganização Curricular do Ensino Básico integra-se, assim, numa perspectiva de mudança. Ao longo do próximo capítulo, explanaremos os trâmites legais que antecederam e, posteriormente, permitiram a implementação de uma nova reorganização curricular, em termos gerais e, em termos particulares, da determinação de um tempo lectivo de noventa minutos.

### **2.1. Reflexão Participada dos Currículos**

A Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico ocorreu no ano lectivo de 1996/1997. Pretendeu-se com esta iniciativa contribuir para uma Escola mais equilibrada, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas. A partir da reflexão participada, o diagnóstico feito, por vários agentes educativos, apontava para a existên-



cia de algumas situações problemáticas no nosso panorama educativo, a saber: elevadas taxas de insucesso e de abandono, problemas na abordagem à heterogeneidade dos alunos e multiplicidade de situações educativas. A articulação entre os ciclos era também um verdadeiro “calcanhar de Aquiles” do nosso Sistema Educativo. A carga horária era extensa, os programas eram extensos e prescritivos e, conseqüentemente, a acção pedagógica, os conteúdos e a metodologia eram empobrecedores.

Neste período, pensou-se que o currículo devia ser algo diferente da soma de disciplinas e ser, antes, algo que devia incluir também a formação integral dos alunos enquanto indivíduos. Foi-se abrindo caminho para a ideia de diversidade curricular em vez da tradicional uniformidade. Todas estas mudanças surgem, paulatinamente, aliadas à nova visão de gestão curricular, o regime de autonomia. À luz deste regime, que estava a dar os primeiros passos, cabia à escola decidir o modo mais equilibrado de articular as diversas componentes do currículo, sem descurar a participação dos professores e dos demais órgãos que coordenam a escola.

De acordo com o relatório do projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, em edição do Departamento da Educação Básica, do Ministério da Educação (1997), o produto final esperado seria o de implementar e acompanhar um sistema educativo flexível ao nível da gestão curricular em escolas dos três ciclos do Ensino Básico. Estas alterações poderiam conduzir a diferentes gestões curriculares, diferentes aquisições/aprendizagens nucleares, diferentes modos de articular o Currículo Nacional com os projectos e as opções curriculares de cada escola ou agrupamento de escolas, de acordo com as suas especificidades.

Sabia-se que a mudança era bem mais profunda visto que não estava em causa somente uma “operação de maquilhagem” das práticas e culturas nas escolas. Ao invés disso, os docentes teriam de colaborar entre si num mapeamento ao nível de território comum. O Projecto Curricular de Escola deveria ser bem formulado e melhor fundamentado. A formação dos corpos dirigente e pedagógico seria primordial. Mas, de tudo o que acabámos de referir, queremos destacar as decisões que se haviam de tomar em relação à gestão dos tempos lectivos.

Desta primeira iniciativa de reflexão participada, os discursos orientaram-se para questões de organização, incluindo a formação de horários. Também foi referida alguma secundarização dada a questões como a organização das turmas, dos tempos e espaços e

a pertinaz resistência à mudança por parte de alguns docentes não muito convencidos das vantagens de um trabalho colaborativo.

Nas reflexões finais do supracitado documento, podemos inteirar-nos da dificuldade de consciencialização de todos os intervenientes do processo de flexibilização do currículo. Assim são identificadas as tendências e pontos críticos em duas das alíneas do capítulo V, ponto V-1:

- d) Os docentes e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a colocam no 1º nível das suas prioridades e direitos (...);
- e) (...) Não é ainda claro no terreno o sentido da mudança que se está a discutir, tendo-se produzido apenas um nível de sensibilização no sentido de flexibilizar o currículo, (...);
- f) É visível nas reflexões produzidas um certo sentido de contradição interna que corresponde ao estado do sistema educativo: por um lado, aceitam-se princípios mas, por outro, julga-se impossível intervir ou agir na prática (...);
- g) A mudança para um outro modo de gerir a educação e o currículo, centrado nas escolas, integrador de toda a acção curricular (disciplinar, não disciplinar, institucional, na comunidade, etc.) e praticado de forma contextualizada, só pode construir-se envolvendo cada vez mais os professores na responsabilização pelas decisões que entendem adequadas, mas conferindo-lhes a possibilidade real de gerirem os meios e os recursos necessários para as porem em prática (...) (1997, p. 90-91).

Assim sendo, o caminho que viria a ser trilhado nesta nova abordagem ao currículo estava ainda longe de estar clarificado e assumido por todos os intervenientes. Sem dúvida que a democratização do Ensino se inicia com iniciativas que envolvam os agentes educativos. Contudo, até à assumpção total das mudanças, vários documentos legais foram surgindo para esclarecimento de todos os envolvidos.

No que diz respeito à alteração dos tempos lectivos, há que ressaltar que tal medida ainda não estava totalmente decidida em termos legais.

## **2.2. Gestão Flexível dos Currículos (Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho - revogado pelo Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio)**

Avançado um ano lectivo, o Departamento da Educação Básica iniciou, no ano lectivo de 1997/1998, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo

Despacho nº 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho, enquadrado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Este documento aprova medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento pelas escolas de modalidades de gestão flexível do currículo.

Posteriormente, surge o Despacho nº 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio, que apresenta o Projecto Gestão Flexível do Currículo e que revoga o anterior documento supracitado. Este despacho vem estabelecer as linhas de orientação para ser possível desenvolver os projectos de Gestão Flexível do Currículo nos estabelecimentos de ensino, a partir do ano lectivo de 1999.

Segundo a visão da então Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, esclarece-se que:

O projecto de Gestão Flexível do Currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio).

É de muito relevo o anexo a este despacho, o qual define o que se entende por Gestão Flexível do Currículo, e que passamos a citar:

(...) a possibilidade de cada escola gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (Anexo ao Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio, ponto 1).

O projecto pretende promover diferentes aspectos no sentido de apetrechar as escolas com uma gestão mais equilibrada dos recursos de modo a proporcionar um desenvolvimento holístico dos alunos. O Projecto de Gestão Flexível do Currículo seria um meio que “gerou um grande envolvimento das escolas e que fez delas instituições “curricularmente inteligentes” (Leite, C., 2000), na medida em que desenvolveram competências para identificar os seus próprios problemas, os caminhos curriculares para

os enfrentar e que, na concretização desses caminhos de inovação, foram aprendendo e transformando-se” (Leite, C., 2003:162).

Entre os vários requisitos para a elaboração de projectos, propõe-se a elaboração de um desenho curricular. Neste desenho curricular, entre outros aspectos, importa-nos referir que nos 2º e 3º ciclos, o desenho curricular comporta uma carga horária semanal de 30 horas. A grande mudança veio dar-se na duração dos tempos lectivos. Assim, importa relembrar que

os estabelecimentos de ensino poderão organizar as cargas horárias das diversas disciplinas segundo agrupamentos flexíveis de tempos lectivos, os quais podem não seguir o modelo tradicional de cinquenta minutos (Anexo ao Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio, ponto 4.4).

Independentemente de poder surgir, ou não, como uma nova perspectiva de abordagem ao currículo, o novo modelo de gestão pretende uma maior flexibilidade e, para tal ocorrer, há que alterar, entre outros componentes curriculares, a gestão dos tempos lectivos. Para dar resposta aos problemas inventariados no ponto 1.1 deste capítulo, havia que alterar os tempos lectivos e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. Os critérios de ordem essencialmente pedagógica deveriam sobrepor-se aos de ordem organizativa. Vejamos que desenvolvimento legislativo foi dado a esta questão.

### **2.3. Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio)**

Para dar continuidade a este moroso processo, a Escola teve que se reorientar de outro modo. Percebamos que o novo modelo de gestão faz todo o sentido num panorama que se pretende de mudança. Começemos a entendê-lo pela leitura da definição incluída no próprio decreto-lei:

Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados (Decreto-Lei nº 115-A/98, Capítulo I, artigo 3º, ponto 1).

São três os pilares que sustentam as decisões que a escola pode tomar no sentido de delinear o seu percurso: o Projecto Educativo (que contempla a orientação educativa que a escola se propõe seguir), o Regulamento Interno (contempla o funcionamento da escola) e o Plano Anual de Actividades (integra os objectivos das actividades assim como todos os factores envolvidos para a sua execução). Também o percurso escolar se deve apresentar curricularmente sustentável e todos os factores e agentes educativos devem estar em consonância.

O citado diploma contempla o novo regime de gestão e administração escolares, também denominado Modelo de Autonomia. Entre os vários objectivos nele presentes, destacamos aquele que pretende assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo. A organização dos tempos lectivos também pode contribuir para este propósito. Já referimos anteriormente que, com o novo modelo de gestão, o modelo tradicional de carga horária deverá ser alterado.

As áreas disciplinares e não disciplinares, as cargas horárias, os tempos lectivos, o serviço docente, etc., todos estes componentes passam a ser decididos pelas escolas de acordo com as suas especificidades. Pretende-se promover mais e melhores aprendizagens, pretende-se contribuir para a construção de uma Escola que visa a promoção de aprendizagens realmente significativas.

A alteração dos tempos lectivos pretende modificar as práticas na sala de aula, estimulando a autonomia na aprendizagem, a descoberta da natureza das actividades, as atitudes e os hábitos favoráveis à experimentação e à reflexão, conciliando as componentes teórica e prática. Ao longo do nosso trabalho vamos verificar se tal propósito tem sido executado e em que circunstâncias.

O regime de autonomia dá primazia a “critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, artigo 4º, ponto 1, alínea b). A este princípio orientador da administração escolar acrescentamos a alínea c) do ponto 2, no mesmo artigo e que regista que se deve considerar “A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares.”

O aumento dos tempos lectivos deve ter origem em critérios de natureza pedagógica e científica, pensados pela administração escolar, de modo a contribuir, de algum modo, para o desenvolvimento da realidade escolar de acordo com as características físicas e intelectuais dos alunos. A autonomia dada à Escola pode contribuir para que,

tendo como base os três pilares atrás enunciados, a carga horária dos alunos não seja um assunto de somenos importância.

#### **2.4. Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro)**

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Trata-se de uma reorganização e não de uma reforma, como a que ocorreu nos finais dos anos 80. Nela está expressa uma lógica de ciclo que se vislumbra mais consentânea com uma educação em continuidade, e não em ruptura, entre os ciclos (Leite, 2005).

Este documento atesta o objectivo governamental de uma vontade sólida de garantir uma educação básica para todos, que se estenderá ao longo da vida. Nesta linha de pensamento sobre a educação para a vida, encontra-se a necessidade de articular os três ciclos aos níveis pedagógico e organizacional (objectivo que já estava patente no Projecto de Reflexão Participada dos Currículos), assim como se preconiza um aumento da qualidade das aprendizagens, garantindo também uma aposta forte na língua materna.

A noção de currículo, como conjunto de normas uniformemente aplicável, é igualmente alterada. Na continuidade dos propósitos da gestão em autonomia pretende-se que surjam novas práticas de gestão curricular. As escolas, adquirindo um maior poder decisório, devem ser capazes de apresentar os seus próprios projectos, dando resposta às características particulares de cada instituição. A diversificação das aprendizagens deve, deste modo, envolver os alunos e toda a restante comunidade educativa.

Este diploma consagra uma maior valorização da Formação Cívica, da Língua Materna, das Tecnologias de Informação e Comunicação, no intuito de existir uma maior transversalidade destas formações referidas. Cada escola deve conceber um Projecto Curricular adequado à sua própria realidade, não deixando que o Currículo Nacional seja algo distante e inatingível. A uma micro-escala, o Projecto Curricular de Turma permitirá uma execução do currículo mais concordante com o grupo turma e com as suas especificidades.

No Capítulo I, este diploma apresenta vários princípios orientadores e, para interesse desta investigação, cabe-nos fixar a atenção no enunciado da alínea f), do artigo

3º, o qual refere a “racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos”. No artigo 4º do mesmo Capítulo I, o qual compreende a Organização do Ano Escolar, é relevante o texto que diz que dentro do domínio da gestão dos tempos escolares é da competência da escola definir alguns critérios para a elaboração dos horários dos professores e dos alunos e também proceder à organização das cargas horárias semanais das diversas disciplinas, abrangendo as do Currículo Nacional e as das áreas curriculares não disciplinares, de acordo com agrupamentos flexíveis de tempos lectivos semanais.

Já no Capítulo II, no ponto 7, do artigo 5º, é referido que “compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.” São estes os aspectos a destacar: por um lado, a intenção de racionalizar a carga horária; por outro lado, a correcta definição dessa carga horária. Ao longo da nossa investigação, procura-se saber se terá havido uma correcta ponderação dos tempos lectivos propostos para o 3º Ciclo, tendo em conta o estágio de desenvolvimento em que estes alunos se encontram.

Jorge Lemos e José Manuel Conceição (2001), a propósito dos princípios orientadores da reorganização curricular do ensino básico esclarecem o seguinte:

Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades: (...) c) Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana (p. 23).

As particularidades enunciadas nesta alínea c) deverão ganhar corpo no desenho curricular pensado para o 3º Ciclo, o qual comporta o conjunto de componentes obrigatórias que integram os parâmetros da organização semanal dos alunos, estabelecendo, ao mesmo tempo, a distribuição da carga horária pelas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

O referido desenho curricular vem antecedido do seguinte texto: “No 3º ciclo do ensino básico, o trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes

áreas, nomeadamente, no ensino das ciências, organizando-se o desenho curricular nos seguintes termos” (2001, p. 33):

**Quadro I – Desenho Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico**  
(Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro)

Componentes do currículo		Carga horária semanal (× 90 min) (a)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	<b>Áreas curriculares disciplinares</b>				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras LE1 LE2	3	2,5	2,5	8
	Ciências Humanas e Sociais História Geografia	3	2,5	2,5	7
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais Ciências Naturais Físico-Química	2	2	2,5	6,5
	Educação Artística Educação Visual outra disciplina (oferta da escola) (b)	1 (c) 1 (c)	1 (c) 1 (c)	1,5 (d)	5,5
	Educação Tecnológica				
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
	Áreas curriculares não disciplinares (e) Área de projecto Estudo acompanhado Formação cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
Formação Pessoal e Social	total	17	17	17	51
	a decidir pela escola	0,5	0,5	0,5	1,5
	Educação Moral e Religiosa (f)	0,5	0,5	0,5	1,5
	<b>Máximo global</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>54</b>
	Actividades de enriquecimento (g)				

Na alínea a), que segue junto ao quadro, acima apresentado, lê-se o seguinte:

A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade. (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro).

E um pouco adiante, no ponto 9, alíneas d) e g), e no ponto 10 lê-se:

Recorda-se que, de acordo com o disposto no artigo 13º do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (estabelece o Regime Jurídico de Autonomia das Escolas), é competência da escola, no âmbito da respectiva autonomia e no domínio da gestão dos tempos escolares, tomar as seguintes decisões: (...)

(...) Organizar as cargas horárias semanais das diferentes disciplinas, incluindo as do currículo nacional, segundo agrupamentos flexíveis de tempos lectivos semanais; (...)

(...) Estabelecer e organizar os tempos escolares destinados a actividades de complemento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres.

(...) Neste quadro, o n.º 7 do presente artigo veio estabelecer que compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo, no respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares atrás referidos (2001, p. 35-36).

Entre as propostas desta Reorganização Curricular, como a diferente organização do Currículo Nacional, importa referir a alteração da carga horária, bem como a duração dos tempos lectivos, associada a essa carga horária. Também aqui é desejável haver a ambicionada articulação entre os ciclos do Ensino Básico, quer ao nível curricular, quer ao nível da organização dos processos de acompanhamento.

No que respeita à carga horária e respectiva duração dos tempos lectivos, a mudança efectiva, e a que importa destacar, está na implementação de blocos de 90 minutos, correspondendo cada um destes blocos a uma única disciplina ou a dois períodos de 45 minutos para disciplinas diferentes. No caso da Língua Portuguesa de 3.º Ciclo, objecto de estudo desta investigação, foram-lhe atribuídos dois blocos semanais de 90 minutos cada.

O que motivou esta opção ficou registado nos seguintes termos: “Tempos lectivos mais prolongados poderão contribuir para se promover um trabalho diversificado dos alunos, nas salas de aula e noutros espaços, bem como uma actividade escolar, com menos disciplinas e interrupções diárias” (DEB, 2000a, 14).

O desenho curricular, anteriormente apresentado em forma de quadro, determina as cargas horárias semanais das disciplinas. Cada escola deve escolher as suas próprias cargas para cada ano e áreas disciplinares. As novas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Educação para a Cidadania, a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado, também surgem neste desenho curricular.

O decreto-lei em questão consagra a formação cívica, o domínio da Língua Portuguesa, o reconhecimento da dimensão humana do trabalho, aliada à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, tudo consoante com uma filosofia de transversalidade (Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 6.º).

Este diploma está na sua maioria dedicado ao desenvolvimento curricular e à possibilidade que o regime de autonomia apresenta às escolas de fazerem as suas escolhas de modo a conciliar o Currículo Nacional com os contextos regionais. É evidente

um compromisso ao nível da gestão, não só dos recursos humanos, como dos recursos materiais.

Avaliar se a opção pelo alargamento do tempo lectivo para a disciplina de Língua Portuguesa se tem vindo a revelar válida e concordante com o que a estrutura curricular preconiza já desde a sua fase mais embrionária de Reflexão Pedagógica. Continua a acompanhar o nosso propósito.

## 2.5. Despacho nº 13 780/2001, de 12 de Junho

O Despacho nº 13 780/2001, de 12 de Junho, é o documento legal que regulamenta o funcionamento do 3º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a entrada em vigor, a partir do ano lectivo de 2001/2002, da reorganização curricular do Ensino Básico aprovada pelo decreto-lei apresentado no ponto anterior.

Todas as mudanças derivadas dos anteriores diplomas legais foram introduzidas progressivamente de acordo com uma calendarização previamente estabelecida. Este facto levou à existência em simultâneo de diferentes planos curriculares, o que podia, naturalmente, dar lugar a algumas “dúvidas ou dificuldades na organização dos tempos lectivos” (Despacho nº 13 780/2001, de 12 de Junho).

O que importa destacar para concluir esta parte dedicada ao que se refere ao suporte à determinação do tempo lectivo de 90 minutos, é o seguinte escrito:

Ao abrigo do nº 3 do artigo 20º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, de

1. No caso de a escola optar por organizar o 3º ciclo do ensino básico de acordo com o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, mas ajustando os períodos lectivos à estrutura prevista no Decreto-lei nº 6/2001, o número de tempos lectivos indicados para cada disciplina deve ser respeitado na íntegra, considerando-se que a duração de cada um desses períodos deve ser de quarenta e cinco minutos, sempre que possível, agrupados em períodos de 90 minutos. (...)

A partir dos documentos legais que foram apresentados, percebe-se a importância e a validade a introdução de um novo tempo lectivo. De seguida, analisamos os documentos

curricular na sua actualidade, em relação com a novidade da alteração do tempo lectivo na disciplina de Língua Portuguesa de 3º Ciclo.

### **3. Parecer e Relatórios sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico**

Neste capítulo apresentam-se as ideias chave do parecer nº3/2000 do Conselho Nacional de Educação, constante no Diário da República – II Série, nº 180 – 5 de Agosto 2000, relativo à Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, no que respeita à determinação do tempo lectivo de noventa minutos. Serão igualmente apresentados dois relatórios do Grupo Relator do Departamento de Educação Básica sobre a implementação da Gestão Flexível do Currículo nos anos lectivos de 1999/2000 e 2000/2001.

#### **3.1. Parecer nº3/2000 do Conselho Nacional de Educação**

Por solicitação do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação emite, no ano de 2000, um parecer sobre a Proposta de Reorganização do Ensino Básico.

O Conselho Nacional de Educação considera que a Proposta de Reorganização do Ensino Básico “tem potencialidades para promover a emergência de processos de mudança” (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. V, art. 29). Reconhece que face ao novo desenho curricular proposto, cada escola terá de articular as novas áreas (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) de forma a

que possa, eventualmente, dispensar os horários rígidos, os agrupamentos rígidos de alunos, ou de outras formas tradicionais de organização da escola, de forma que contrarie a cristalização das inovações agora propostas e assegure efectivamente a transversalidade dos objectivos das novas áreas (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. V, art. 29).

Note-se que o Conselho Nacional de Educação considera a organização da escola em tempos lectivos iguais para todos, como uma das dificuldades na implementação da gestão flexível (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. III, art. 17).

O Conselho Nacional de Educação defende, ainda, que a introdução das novas áreas poderá vir a evitar a cristalização em redor de tempos lectivos (de quarenta e cinco ou de noventa minutos), assim como de outros aspectos. Até porque, diz, este novo desenho curricular não pretende ser um espartilho, antes sim uma possibilidade de inovação organizacional das comunidades educativas. O desenho curricular deve estar ao serviço do projecto educativo e não o oposto (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. V, art. 29 e 33).

O Conselho Nacional de Educação aconselha a que se salvguarde “uma gestão que permita a mudança de práticas pedagógicas centrada na escolha que cada escola fará em função do projecto educativo de turma” (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. VI, art. 35).

Uma das potenciais vantagens da adopção de períodos lectivos diferenciados de noventa minutos, referidas no parecer, prende-se com o fomento do ensino experimental (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. VI, art. 35). O Conselho Nacional de Educação espera também que os tempos lectivos de noventa minutos venham a possibilitar

contrariar o método expositivo, a indução de práticas activas, o fomento de novas formas de construir a escola. A diversidade dos períodos lectivos, em associação com o estudo acompanhado poderá funcionar como um recurso eficaz para reorganizar as formas de trabalho escolar, bem como as formas de estudar e de aprender (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. VI, art. 35).

São esperadas também vantagens em relação aos alunos. Estes beneficiarão de um horário diário com menos disciplinas, assim como de uma redução do material escolar a transportar, o que poderá trazer benefícios para o processo de aprendizagem (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. VI, art. 35).

O Conselho Nacional de Educação apela a que seja tomada em consideração a autonomia das escolas referindo que

As escolas deverão poder optar pela organização do tempo lectivo que mais se adequar à realidade de vivida, evitando-se uma nova padronização, já que não será uma nova padronização dos tempos lectivos que provocará o aparecimento de novas práticas, mas serão, certamente, as novas práticas que conduzirão a uma nova gestão dos tempos lectivos (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. VI, art. 35).

e que

A distribuição dos tempos lectivos atribuídos globalmente às áreas transversais deverão ser objecto de gestão diferenciada por cada escola e pelas turmas, o que implica ausência de padronização a nível nacional. As opções deverão obedecer às necessidades específicas ditadas pelos alunos e pelo projecto educativo (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº3/2000, Cap. VI, art. 36).

No capítulo respeitante às conclusões e recomendações, o Conselho Nacional de Educação concorda que o novo desenho curricular não deva ser tido como um modelo único. As escolas devem equacionar e operacionalizar outras opções (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. XI, art. 56, alínea k). Os tempos curriculares devem ser geridos de modo a dar resposta às exigências organizativas do trabalho na sala de aula (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3/2000, Cap. XI, art. 56, alínea r).

### **3.2. Relatório sobre a Gestão Flexível do Currículo 1999/2000**

O relatório sobre o desenvolvimento da Gestão Flexível do Currículo no ano lectivo de 1999/2000 tem por suporte os dados recolhidos no âmbito da aplicação do Guião/Observatório da Gestão Flexível do Currículo enviado às 93 escolas envolvidas (sendo que 90 delas responderam ao Guião), nesse ano lectivo, no Projecto de Gestão Flexível, regulamentado pelo Despacho nº 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio.

A estrutura do relatório acompanha de perto o esquema apresentado pelo Guião/Observatório, procurando o cruzamento de informações e o tratamento dos dados de modo a destacar os elementos interpretativos. O relatório criou conexões entre os dados mais quantitativos como, por exemplo, todos os itens que definem a caracterização da escola, o desenho curricular ou a organização dos tempos lectivos e as informa-

ções qualitativas provenientes de questões mais abertas, como a organização e desenvolvimento do projecto, a sua articulação com o Projecto Educativo de Escola ou a gestão das disciplinas/áreas disciplinares.

Das 35 escolas do 3º Ciclo inquiridas, 32 responderam à questão da organização do tempo lectivo. Chegou-se à conclusão que a distribuição dos tempos lectivos por área disciplinar ou por disciplina, bem como a duração do tempo lectivo (em tempos individuais ou agrupados em blocos) e ainda, e por consequência, a carga horária lectiva semanal dos alunos, se apresentavam muito diferenciadas (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.1.3., p. 17).

A Direcção Regional de Educação do Alentejo, na qual as escolas foram muito uniformes nas suas escolhas, foi a única excepção registada relativamente ao aspecto da organização dos tempos lectivos dado que há uma quase unanimidade em relação à distribuição dos tempos lectivos por disciplina. Há consenso no que respeita à duração dos tempos lectivos: todas as disciplinas estão organizadas em tempos de 50 minutos, não tendo sido agrupadas em blocos.

Este relatório apresenta as vantagens e as desvantagens da nova organização temporal em blocos de noventa minutos.

Em primeiro lugar, vejam-se as vantagens da nova organização temporal em blocos de noventa minutos, apresentadas nas respostas ao Guião. Elas prendem-se com o recurso a metodologias mais diversificadas, com a consolidação dos conteúdos, com a existência de um ambiente mais calmo na escola e na sala de aula - fruto da redução de intervalos - com a redução do número de disciplinas por dia, com a existência de um apoio mais individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 20).

Numa abordagem mais específica, o relatório apresenta as vantagens para os docentes, para os alunos e para a escola.

Para os docentes, esta nova organização do tempo lectivo permitiu uma diversificação das práticas pedagógicas, com a introdução de novas estratégias e de uma vertente mais prática, a redução do número de professores por turma, o centrar do trabalho no aluno, a existência de tempos semanais para reuniões entre professores e de conselho de turma, a definição de uma actuação pedagógica em função da organização da carga horária estabelecida e da sua distribuição semanal, a gestão do tempo sem mudanças

bruscas para além das necessárias ao nível estrutural e didáctico (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 21).

Quanto aos alunos, na opinião dos docentes interrogados, estes beneficiaram de uma maior qualidade das aprendizagens e de um trabalho mais prático e cooperativo. O tempo de trabalho dos alunos resultou rentabilizado, assim como os espaços escolares beneficiaram de um melhor aproveitamento, dado que os alunos permanecem mais tempo na mesma sala de aula. A relação entre o professor e o aluno melhorou. Foi reduzido o número de matérias tratadas diariamente e assistiu-se a uma melhoria da concentração devido à diminuição das interrupções lectivas. Houve também lugar à utilização de novas tecnologias de informação como complemento de actividades de pesquisa (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 21).

No que diz respeito às escolas, verificou-se, segundo os mesmos, um “maior trabalho de experimentação, trabalho de pesquisa, assiduidade na utilização da biblioteca e salas de computador” (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 21). As instalações foram mais preservadas e houve uma redução das perturbações nos intervalos, nomeadamente a nível disciplinar, associada, também, a uma redução do stress e poluição sonora pela ausência de alguns toques (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 21).

O Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000 enumera também algumas desvantagens quanto aos docentes, alunos e escola.

No caso dos docentes, verificou-se que se tornava mais difícil a substituição em caso de ausência. Havia também uma maior dificuldade em manter a continuidade dos conteúdos nas disciplinas com um bloco semanal, isto em caso de ausência do professor. Alguns professores revelaram dificuldade no encontro de metodologias adaptáveis à nova organização temporal (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 21-22).

Para os alunos, o aumento dos tempos lectivos trouxe a possibilidade de existência de mais problemas na relação entre o professor e o aluno. Quando as tarefas a realizar não promoveram o desenvolvimento da actividade autónoma, os alunos reduziram a sua capacidade de concentração. Como resultado do “grau de saturação atingido pelos alunos nas aulas de 90 minutos sem intervalo” (Departamento de Educação Básica,

Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 22), surgiram casos de indisciplina, bem como alguma impaciência e ansiedade na espera pelo intervalo, sobretudo numa fase inicial da implementação desta nova organização dos tempos lectivos (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 2.2., p. 22).

Finalmente, quanto ao aspecto escola, foi difícil interligar as várias escolas, assim como os diferentes ciclos de ensino. A elaboração de horários também não resultou pacífica, pois há disciplinas que necessitam de um tempo de 45 minutos (Educação para a Cidadania e Educação Moral e Religiosa Católica) e outras de um bloco de 90 minutos, juntamente com outro de 45 minutos (História, Inglês, por exemplo).

### **3.3. Relatório sobre a Gestão Flexível do Currículo 2000/2001**

No ano lectivo de 2000/2001, o Departamento de Educação Básica utilizou o mesmo guião/observatório, que havia aplicado no ano lectivo anterior, para avaliar o processo de implementação da Gestão Flexível dos Currículos.

Com base nos dados recolhidos, foi elaborado o relatório onde se pretende, por um lado, sintetizar as experiências vividas neste processo e, por outro lado, reflectir sobre as práticas levadas a cabo pelas escolas, com o objectivo de generalizar a reorganização curricular.

De acordo com o relatório que estamos referindo, do universo das 183 escolas que integraram, no ano lectivo 2000/2001, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, apenas 159 guiões/observatório, remetidos em tempo útil para se proceder ao respectivo tratamento, foram tidos em conta.

De acordo com este relatório, no ano lectivo 2000/2001, as escolas optaram, maioritariamente, pelos blocos de 50 minutos (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 2000/2001, ponto 3.3.2., p. 19).

No cruzamento dos dados relativos à duração dos tempos lectivos com os anos/ciclos, implicados no projecto de Gestão Flexível do Currículo, verificou-se que foram as escolas, cuja abrangência no projecto implicou ciclos completos e não anos de escolaridade isolados, as que mais optaram pela duração dos tempos lectivos de 90 minutos (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 3.3.2., p. 20).

As cargas horárias semanais, considerando os tempos lectivos organizados em blocos de 90 minutos, foram ao encontro do estipulado no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 3.3.2., p. 26).

A tabela nº 19 do relatório apresentou uma síntese dos aspectos que as escolas consideraram mais positivos aquando da implementação do projecto:

**Quadro II – Pontos Fortes do projecto Gestão Flexível do Currículo apontados pelas escolas**

DIMENSÃO	CATEGORIAS		% <sup>20</sup>
Impacto na organização da escola	Gestão participada dos recursos da escola		2,4
	Conservação dos tempos lectivos e intervalos (90')		5,4
	Clima propício à aprendizagem/ Menos indisciplina		3,9
	Diminuição do número de disciplinas /dia		1,2
	O C.T. como centro das decisões		3,0
	Outras		2,7
Impacto na componente pedagógica	Introdução das NAC's e TIC's		9,3
	Melhoria da qualidade da aprendizagem		3,6
	Redução do número de docentes/CT		2,4
	Articulação e gestão curricular centrada nas competências		10,7
	Ensino diferenciado, flexível e contextualizado.		4,8
	Outras		1,8
Impacto na comunidade educativa	Alunos	Desenvolvimento de autonomia, espírito crítico e motivação.	10,7
		Desenvolvimento da capacidade de intervenção na aprendizagem e auto-regulação	3,6
		Desenvolvimento das relações inter-pessoais	3,3
		Outras	1,2
	Professores	Motivação na procura de opções metodológicas mais dinâmicas	5,1
		Promoção do trabalho colaborativo	11,6
		Autonomia nas decisões	2,4
		Maior e melhor conhecimento e acompanhamento dos alunos	4,2
		Desenvolvimento da prática reflexiva e formação recíproca	2,7
		Outras	1,8
	Enc. Educação e Outros	Envolvimento dos Pais e Enc. Educação	1,2
		Desenvolvimento de parcerias com outras escolas, autarquias, empresas, etc.	1,2

Tabela nº 19 - Pontos Fortes do projecto GFC apontados pelas escolas

As categorias que reuniram mais consenso dos interrogados, em relação a cada uma das dimensões, são as assinaladas a sombreado. Quanto à categoria da organização dos tempos lectivos (90 minutos) e dos intervalos, as escolas inquiridas apontaram para uma diminuição dos focos de indisciplina e do número de disciplinas diárias no horário dos alunos. Segundo algumas escolas, verificou-se uma diminuição do número de livros que os alunos necessitam de transportar diariamente (Departamento de Educação Básica, Relatório da Gestão Flexível do Currículo 1999/2000, ponto 3.6., p. 42).

Na tabela nº 20 do relatório, podemos encontrar uma síntese dos aspectos que as escolas consideraram menos positivos na implementação do projecto de Gestão Flexível dos Currículos:

**Quadro III – Pontos fracos do projecto Gestão Flexível do Currículo apontados pelas escolas**

DIMENSÃO	CATEGORIAS	%
Referencial	Inexistência de um Currículo Nacional definido em termos de competências	2,4
	Desarticulação da legislação vigente em relação às exigências do PGFC (ex: avaliação)	0,6
	Insuficiência de orientações e materiais técnicos de suporte à implementação do PGFC	5,5
	Inexistência de um quadro referências comum para avaliação interna e externa do PGFC	1,8
Estrutural/organizacional	Dificuldades na gestão e rentabilização dos recursos da escola	2,1
	Inadequação dos horários dos professores relativamente à necessidade de reflexão conjunta (uma hora semanal para C.T.)	11,8
	Inadequação dos espaços às novas exigências	3,0
	Insuficiência de recursos materiais/financeiros	9,4
	Mobilidade do pessoal docente	3,6
	Elevado número de alunos /turma e de turmas/prof.	4,5
	Outras	1,8
Processual/Operacional	Diminuição da carga horária inviabiliza o cumprimento dos programas	3,0
	Dificuldades na concepção e implementação dos PCE e PCT	3,6
	Falta de formação de professores	8,2
	Ineficiente avaliação interna do PGFC por falta de instrumentos adequados	3,0
	Outras	1,5
Pessoal / Profissional	Carências ao nível da formação de professores	10,0
	Resistência à mudança e inovação	5,5
	Falta de formação de técnicos de apoio	10,2
	Dificuldades na adopção de práticas reflexivas	3,0
	Pouco envolvimento da comunidade educativa e outras entidades	2,4
	Inexistência de uma cultura de avaliação	1,2
	Outras	1,2

Tabela nº 20 - Pontos fracos<sup>21</sup> do projecto GFC apontados pelas escolas

Para além da relevância dada pelas escolas às categorias em sombreado, referimos, igualmente, a categoria enunciada na dimensão processual/operacional que dá conta da menção feita, por algumas escolas (3,0 %), à inviabilidade do cumprimento dos programas devido à diminuição da carga horária.

#### **4. Os Tempos Lectivos em Sistemas Educativos Europeus**

Neste capítulo, apresentamos no Quadro IV a duração dos tempos lectivos que se verificam em alguns países europeus. Este quadro teve como base a pesquisa efectuada a partir da base de dados sobre os sistemas educativos *Eurybase*, produzida e apresentada pela Rede *Eurydice*. Este portal pertence a uma rede institucional que reúne, actualiza e difunde a informação sobre as políticas e os sistemas educativos dos Estados-Membros da União Europeia e, também, do país candidato, a Turquia, e dos Estados da EFTA (European Free Trade Association), a Islândia, o Liechtenstein e a Noruega.

Todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, estão contemplados neste portal. No quadro que elaborámos apresentamos o Ensino Básico/Secundário, pois o 3º Ciclo, em Portugal, está inserido no Ensino Básico e nos restantes países, o 3º Ciclo corresponde ao nível Lower Secondary General.

Podemos constatar que, de entre todos os países considerados e atestados no quadro, a maioria, num total de dezanove, adopta uma duração de tempos lectivos entre os 45 minutos e os 60 minutos, havendo sete desses países que aplicam, exclusivamente, o tempo lectivo de 45 minutos.

Seis países recorrem a períodos lectivos ainda mais pequenos do que os 45 minutos. A Islândia estipula apenas o tempo lectivo mínimo de 40 minutos. No caso do Chipre, os 45 minutos são praticados em três dias da semana e, nos restantes dias, os tempos lectivos são de 40 minutos. Esta diferenciação deve-se à introdução das disciplinas relacionadas com as novas tecnologias que, pressupomos nós, exigirão mais tempo lectivo para execução de tarefas com elas relacionadas, tendo em conta a sua própria natureza. Na Irlanda existem períodos lectivos que vão desde os 25 minutos aos 60 minutos. Na Letónia e na Turquia o tempo lectivo vai dos 40 minutos aos 45 minutos (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>).

**Quadro IV** – Duração dos tempos lectivos nos sistemas educativos europeus (quadro com adaptações de elaboração própria)

		Ensino Básico/Secundário	
		Duração dos tempos lectivos	Intervalos
1	Áustria	45' aos 50'	5' aos 15'
2	Alemanha	45'	sem dados
3	Bélgica (Alemã , Flamengo e Francesa)	50'	10'
4	Bulgária	45' aos 60'	sem dados
5	Chipre	40' e 45'	20'
6	Dinamarca	45'	sem dados
7	Eslováquia	45' teor/60' prá	15' aos 30'
8	Eslovénia	45'	sem dados
9	Espanha	60'	sem dados
10	Estónia	Escolas decidem	
11	Finlândia	45'	15'
12	França	55'	5'
13	Grécia	40' aos 50'	sem dados
14	Holanda	50'	sem dados
15	Hungria	45'→60'→90'	sem dados
		Práticas: 60'	
16	Irlanda	Turma: 25' aos 60'	sem dados
		Individual: 35'/40'	
17	Islândia	40' ou >	sem dados
18	Itália	Escolas decidem	
19	Letónia	40' aos 45'	sem dados
20	Liechtenstein	45'	20'/15'
			Manhã Tarde
21	Lituânia	45'	10' aos 15'
22	Luxemburgo	50' aos 55'	sem dados
23	Malta	45'	sem dados
24	Noruega	Escolas decidem	
25	Polónia	45'	5' aos 25'
26	Portugal	90'	sem dados
27	Reino-Unido: Irlanda País de Gales, Inglaterra	Escolas decidem	
	Reino-Unido: Escócia	55' aos 60'	sem dados
28	República Checa	10' aos 15' apoio ind.	
		45' teórica	sem dados
60' prática			
29	Roménia	50'	10' aos 20'
30	Suécia	Escolas decidem	
31	Turquia	40' aos 45'	Para os 40' 5'

Em sete países (levando em consideração três dos países do Reino Unido), as escolas possuem autonomia para escolherem a duração dos tempos lectivos, não havendo, portanto uma norma padrão nacional.

Só em Portugal o tempo lectivo para todas as disciplinas é de 90 minutos. Encontramos também a mesma duração do tempo lectivo na Hungria, mas o mesmo é aplicável somente às “vocational art education lessons” (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>) e não a todas as disciplinas do desenho curricular. No nosso entendimento, cremos que esta opção se deverá à importância fulcral que é dada a este tipo de aulas com vista à formação profissional dos alunos, o que requererá, por diferentes razões, tempos de ensino-aprendizagem maiores para ensinamentos e aprendizagens mais específicos, em que estarão em causa, mais do que os níveis essenciais, os de desenvolvimento.

Em alguns países é possível alargar, ou mesmo duplicar, a duração do tempo lectivo padrão. No caso da Bulgária, a elaboração dos horários tem em conta as características físicas e as capacidades dos alunos, dando cumprimento às directrizes do Ministério da Saúde do país. O tempo lectivo base é de 45 minutos, de 50 minutos para aulas de laboratório e de 60 minutos para aulas de expressão artística. Há ainda a possibilidade de haver dois tempos lectivos seguidos, contudo, cada um deverá ser de 40 minutos. Esta última situação ocorre, também, na Turquia, onde a aula dura, normalmente, 45 minutos e, no caso de ser dupla, 40 minutos. Na República Checa os 45 minutos podem ser alargados para 60 minutos, no caso de a aula ser ocupada com exercícios de aplicação. Em casos bem justificados, as lições podem ser agrupadas ou divididas. O mesmo sucede no caso da Hungria e da Eslováquia. Na Dinamarca, os 45 minutos podem ser aumentados se os representantes dos municípios assim o entenderem. O mesmo tempo lectivo é praticado na Islândia, podendo ser aumentado por decisão da própria escola. Os 45 minutos de uma aula teórico-prática, na Lituânia, podem ser duplicados se o professor assim o pedir. No Luxemburgo há a possibilidade de se aumentar o tempo lectivo de 50 minutos para os 55 minutos, dado que, de acordo com a direcção de cada escola, é possível fazer horários adaptados aos alunos que pratiquem desporto ou frequentem um conservatório de dança e música (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>).

Por outro lado, países como a Áustria, apesar de terem 50 minutos lectivos, por razões que o justifiquem, podem encurtar o tempo de aula em cinco minutos e, assim, trabalhar em 45 minutos (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>).

Concluindo, ainda que a partir dos poucos dados que nos são apresentados pelo documento que estivemos a gotejar, julgamos que a variação dos tempos lectivos nos diversos países em análise se deve às seguintes ordens de razão:

- Grau de importância da disciplina no plano de estudos do aluno, tendo em vista a formação dos mesmos, tratando-se ou não, por exemplo, de uma matéria da formação profissional;

- Natureza da disciplina: teórica, teórico-prática, laboratorial, relacionada com as tecnologias de informação e comunicação e, também, com a formação artística;

- Características físicas e cognitivas dos alunos;

- Decisões institucionais de emanção ministerial, vindas da direcção da escola e, ainda, de âmbito municipal;

- Frequência, ou não, por parte dos alunos, de actividades curriculares ou extra-curriculares ligadas ao desporto, à dança e à música.

## **PARTE II**

### **Fundamentação Teórica**

## **PARTE II**

### **Fundamentação Teórica**

A didáctica regula não só a prática docente como todas as decisões e acções do professor que tenham como finalidade chegar ao aluno para lhe proporcionar um adequado ensino-aprendizagem.

Pretendemos, com este enquadramento teórico, mostrar os fundamentos didácticos que foram ou não atendidos na Reorganização Curricular, nomeadamente na alteração dos tempos lectivos, tendo em consideração os factores do desenvolvimento da maturação da resistência psicomotora dos alunos, bem como os ritmos de aprendizagem dos alunos em relação com as investigações ligadas à cronobiologia e à cronopsicologia.

Pretendemos apresentar pistas que abram perspectivas quanto às principais indagações do nosso trabalho:

- Como abordam os documentos legais a questão dos tempos lectivos de 90 minutos?
- Que mudanças pedagógico-didácticas são geradas por força da implementação dos tempos lectivos de 90 minutos?
- Que questões somatopsíquicas se equacionam por força da implementação dos tempos lectivos de 90 minutos?

#### **1. A Questão das Competências**

O que se pretende que uma criança adquira na sala de aula, ao longo da escolaridade básica, designa-se, curricularmente, por competências. É certo que qualquer mudança no desenho curricular, como é o caso da alteração dos tempos lectivos, afectará a forma como se trilha o caminho da aquisição de competências.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, encontramos a listagem das competências gerais que se pretende que o aluno possua à saída da escolaridade básica:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. [Ministério da Educação (ME) Departamento de Educação Básica (DEB), 2001, p. 15],

Este desenvolvimento holístico que se preconiza no Currículo Nacional do Ensino Básico vem a ser mais concretizado no documento das competências essenciais a alcançar em todas as disciplinas. No caso que nos interessa, fixam-nos nas competências essenciais relativas à Língua Portuguesa para o Ensino Básico. Nesse documento, podemos verificar que a transversalidade disciplinar, bastante defendida no processo de reorganização curricular, é tida em conta na formulação das competências.

Relembramos que a meta curricular da Língua Portuguesa é garantir que os jovens conheçam a língua de modo a:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita (ME, DEB, Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 31).

Num âmbito mais globalizante, acedemos ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), publicado em 2002, para dele evidenciar as competências gerais, para quem utiliza ou aprende as línguas. São elas “o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)” (QECR, 2002, p. 31).

Numa abordagem mais particular da competência comunicativa em língua, esta contempla as competências linguística (a qual inclui a extensão e qualidade dos conhecimentos, bem como a sua organização, armazenamento e acessibilidade cognitivos), as competências sociolinguísticas (as quais se referem às condições socioculturais presentes no uso da língua) e as competências pragmáticas (respeitantes ao uso dos recursos da língua de modo funcional), (QECR, 2002).

São estas as competências que se pretende que o aluno atinja no decorrer do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, ensino e aprendizagem condicionados, na sua actualização, a estratégias adaptadas aos tempos lectivos determinados.

## **2. A Questão da Duração do Tempo de Aula**

A adopção, durante muitos anos, da “hora de aula” como padrão clássico, no qual, para a maioria das disciplinas, se consagravam três horas distribuídas pela semana, está, de acordo com Husti (1977), associada à transmissão oral do professor para o aluno e da consequente tarefa de memorização por parte deste último. Este autor questiona se o fraccionamento de uma matéria em vários momentos não será condicionante do interesse, assim como da dificuldade em retomar o fio condutor do pensamento. As matérias seriam repartidas por durações iguais, o que levava a que a aquisição de conhecimentos se processasse em ligação com a progressão do tempo. Para Husti (1977), tal concepção limitava não só a transmissão dos conhecimentos mas também a duração do trabalho. A aptidão central requerida na “hora de aula” era, pois, a atenção do aluno, enquanto “une conception plus moderne viserait le degré d’activité, d’intérêt et de créativité de l’individu” (Husti, 1977, p. 7). A persistência da ideia de que a aprendizagem do aluno dependia da sua capacidade de atenção e não da sua capacidade de acção prevalecia, em França, a esta data, e essa prevalência é comparada e fundamenta-

da por Husti (1977) com referências à «Ratio studiorum» dos Jesuítas. Torna claro que a atenção do aluno era utilizada para memorizar e não para descobrir ou aprender a trabalhar (agir).

O constrangimento horário estabelecido, a priori, e reduzido à prossecução de uma ordem que releva do método analítico da aula, não parece ter em consideração as mudanças sociais ocorridas no mundo. Segundo Mourral (1973 citado por Husti, 1977), a organização dos tempos lectivos, ao perpetuar a tradição, parecia favorecer, isto em 1977, contra as melhores intenções, “un arrêt ou un blocage de la vie de l’esprit” (1973 Mourral citado por Husti, 1977).

Já nessa altura, Husti (1977) reconhecia que a adopção de outras unidades de tempo diferentes permitia situações de aprendizagem diferentes. A estrutura espacial da escola, compartimentada em salas de aula, revela-se similar à estrutura do plano temporal das aulas, no modelo tradicional. Husti (1977) considera interessante a possibilidade de aproximar a utilização dos tempos com os planos de construção de um estabelecimento escolar, tendo já em conta a alternativa de tempos de duração diferentes.

Experiências conhecidas à data de 1983, em França e no estrangeiro, apontam a “hora de aula” como um obstáculo para uma prática diferenciada de aula. Os 50 minutos impedem o recurso aos meios audiovisuais, o trabalho autónomo do aluno, um trabalho de grupo ou mesmo uma saída. A prática diferenciada tem de ter em conta a relação entre a duração e o método, ou seja, objectivar a função pedagógica do tempo.

O próprio Husti coordenou investigações em torno da organização do tempo lectivo em escolas do Collège e do Lycée, em diferentes disciplinas. Com o intuito de fazer uma melhor rentabilização pedagógica dos tempos lectivos, os investigadores elaboraram módulos de tempo “centrados”, “flexíveis”, “variados” e “móveis”<sup>3</sup> de acordo com objectivos pedagógicos específicos. Os resultados obtidos apontaram para uma maior abertura na aplicação de novas práticas, também mais variadas, enquanto “L’objectif majeur a été d’appliquer une pédagogie variée, diversifiée et centrée sur l’élève, favorisant son activité et son autonomie” (Husti, 1983, p. 2). Tornava-se necessário verificar quatro hipóteses de trabalho, a saber:

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: Horário centrado: aprendizagem em continuidade durante uma sequência de tempo relativamente longa, reagrupando três horas de uma mesma disciplina; Horário variado: alternância de durações curtas com durações longas para a mesma matéria; Horário móvel: os professores de uma equipa partilham o tempo de um meio-dia; Horário flexível: dois professores de duas disciplinas diferentes ensinam paralelamente em duas turmas e determinam entre eles o tempo necessário (Husti, 1983, p. 155).

1. La modification de la durée habituelle de l' "heure de cours" entraîne des changements fondamentaux dans l'organisation de l'acte d'enseignement, dans les pratiques pédagogiques et les moyens employés, dans les interactions scolaires et extrascolaires.
2. La diversification de la durée de la séquence d'enseignement favorise la diversification des méthodes et des rôles assumés par les partenaires de la relation pédagogique.
3. La différence de perception du temps entre le professeur et l'élève est liée au décalage de leurs motivations.
4. La continuité de la tâche permet la concentration de l'énergie et de l'intérêt ; l'approfondissement favorise la création des liens affectifs entre l'élève et son travail (Husti, 1983, p. 11).

Husti (1983) promove uma análise da utilização da "hora de aula" em França, que ainda hoje permanece nos 55 minutos (ver Parte I - cap.4), indicando as desvantagens da manutenção de uma concepção mecânica do tempo lectivo. As conclusões desta investigação apontam para a necessidade de uma transformação de fundo da estrutura temporal da actividade lectiva.

Para Husti (1983, 1985) a linearidade do tempo lectivo tem associada a prática de sucessivas repetições dos conteúdos, de um modo lento e aborrecido. Os conhecimentos são de tal modo fragmentados que a percepção de perspectiva e mesmo da finalidade da tarefa que o aluno deve atingir, ficam impedidas de acontecer. A dispersão na aquisição dos conhecimentos origina alguma dificuldade, por parte do aluno, em estabelecer um fio condutor nas aprendizagens. Uma falsa sensação de dinamismo na mudança constante de professor, sala e matéria, provoca no aluno alguma desmotivação e fadiga. A prática da exposição precedida de explicação impede a interacção do aluno (o qual tem uma atitude passiva) com a própria matéria e, inclusivamente, com o professor. Verifica-se uma quase ausência de tempo para a reflexão, compreensão e interiorização dos saberes. O ritmo de aprendizagem, tido por Husti (1983) como impessoal, é imposto e não surge ajustado às diferenças dos alunos, quer elas sejam de ordem cognitiva, quer sejam de ordem física, dado que os alunos, durante a "hora de aula" não se podem movimentar.

Husti (1983) defende que ao determinar a duração da aula, em função dos objetivos pedagógicos, facilmente se faz a opção por diferentes durações, mais facilitadoras de uma pedagogia diferenciada e mais personalizada. Tal implica que todos os agentes educativos (médicos, professores, sindicalistas, pais...) se devam debruçar sobre esta

questão de modo a ter uma acção concertada e comum, em que se procuram soluções para uma melhor organização do tempo de ensino.

Husti (1983) sustenta que uma duração mais longa permite ficar mais tempo com a mesma tarefa, garantindo uma certa unidade e não qualquer fragmentação, por correlação com a própria natureza do sujeito que aprende. Para Husti (1985), o aluno atribui muita importância à conclusão de qualquer tarefa. Assim, a pluralidade de momentos de aprendizagem são um tónico que motiva à acção e evita o desinteresse. As aulas mais longas permitirão um ritmo mais livre e variado, a aquisição de conhecimentos é mais individualizada, permitindo momentos de reflexão, de descoberta e de criação pessoais.

O mesmo autor refere que a mudança de atitude em relação à aprendizagem é um dos objectivos da mudança do tempo. Nesta mudança de atitude seria desejável uma diversificação das abordagens pedagógicas, numa renovação de postura por parte do professor – tornar-se-ia um professor inovador.

### **3. As Questões Somatopsíquicas**

Consideremos, em primeiro lugar, os aspectos teóricos que se prendem com a relação entre o acto educativo e a componente somatopsíquica dos alunos, estabelecendo o enfoque no binómio tempo/sujeito (entenda-se duração da aula/aluno).

Conceber a prática pedagógica num contexto de mudança dos tempos lectivos de 50 minutos para 90 minutos, obriga a reestruturar as abordagens vigentes, devendo para tal precavermo-nos de erros tais como os que refere Montagner (1996): “É também importante que a organização das actividades pedagógicas não esteja contra a corrente e não seja inoportuna em relação à «ritmicidade» fundamental” (p. 175).

Esta ritmicidade, própria de cada indivíduo, constrói-se, segundo Montagner (1996), no seguimento das condições de vida, de família, de ritmo vigília-sono, que o aluno vivencia e transporta para o seu ambiente escolar. Ao surgirem perturbações a este nível é grande a “probabilidade de influenciar os aspectos essenciais da sua vida pessoal, as suas construções intelectuais e os seus resultados escolares” (Montagner, 1996, p. 153).

Nas suas investigações, Montagner (1988, 1996), explora os ritmos circadianos<sup>4</sup> das crianças e traz, nesse âmbito, para o contexto escolar, a relação entre eles e os contributos mais hodiernos em neurofisiologia. Neste contexto, são referidos os “picos” de vigilância (tempos fortes e tempos fracos), ao longo do dia, da semana, do ano lectivo que se coadunam com a actividade cerebral do aluno na escola.

Assim sendo, as crianças constroem os seus processos cognitivos e a

Verdadeira “doadora do tempo” do quotidiano, esta “ritmicidade” está, ela própria, dependente da “oscilação” dia-noite e da organização dos tempos de repouso e de activação das diferentes pessoas do mesmo “nicho” ecológico e social (pais, fratria, etc.). Os tempos fracos e os tempos fortes são assim mais ou menos acentuados, frequentes, duradouros, avançados ou atrasados, segundo as características globais do meio em redor (Montagner, 1996, p. 175).

Na abordagem de Montagner (1996), estas características do meio envolvente podem rotular os alunos de bons ou de menos bons no seu percurso académico, daí que o autor refira que as crianças que têm menos dificuldades em dar resposta às expectativas e exigências da escola lidam melhor com a sua “ritmicidade” biológica e psicológica adaptando-se, deste modo, à organização temporal vigente, “mesmo quando esta é inoportuna e está “contra a corrente” (Montagner, 1996, p. 190). Estas crianças conseguem rentabilizar as suas capacidades mesmo nos tempos/momentos de menor aplicação das capacidades cognitivas.

Já Reis (1964), em época tão recuada, aborda a questão da mobilidade da criança e da adaptação da mesma aos métodos de aprendizagem, sem descuidar a sua estrutura ontológica. Para este autor, a criança, enquanto ser dinâmico, e de acordo com a sua constituição somatopsíquica, precisa, por um lado, de um espaço de tempo para poder ocorrer nela a contracção e descontração musculares e, por outro lado, de estabilidade emocional, fulcral para poder aprender, a qual depende do modo como se adapta fisicamente às situações. No ver de Reis (1964),

Não havendo o devido respeito por esta necessidade do agir, por esta mobilidade natural do aluno, nenhum ensino poderá ser verdadeiramente produtivo, uma vez que não há possibilidade de segurar o interesse e a atenção do aluno, indispensáveis em toda a aprendizagem, senão quando

---

<sup>4</sup> As funções fisiológicas e uma parte importante do funcionamento psíquico do aluno estão submetidos a ritmos, dos quais alguns têm uma duração curta de alguns minutos ou algumas horas (os ritmos ultradianos) e outros de cerca de 24 horas (os ritmos circadianos) ou mais ainda (os ritmos infradianos) (Montagner, 1989, p. 3).

os estímulos educativos intencionais estiverem enraizados na sua própria mobilidade, na sua necessidade de agir (p. 49).

Observa-se que a preocupação didáctica consiste em adaptar os estímulos à própria biologia do aluno, quer seja criança ou adolescente. Por outras palavras, trata-se de encontrar um acordo entre o método didáctico da descoberta e o perfil físico dos jovens alunos. A didáctica não é indiferente a esta circunstância. O currículo escolar também não.

O mesmo autor, Reis (1964), diz-nos que

O grau de eficiência do estímulo educativo intencional é directamente proporcional à energia com que se associa ao estímulo natural, bem como à energia deste, isto é, quanto maior for o acordo entre o estímulo artificial e o natural e quanto mais forte a energia deste, que depende da estrutura somatopsíquica individual, tanto maior será a eficiência do estímulo artificial (p. 66).

O encontro entre as vontades de docente e aluno (interesse, curiosidade) aumenta o grau de eficiência do estímulo educativo, não obstante a sua dependência da estrutura ontológica do aluno.

Dentro da didáctica, e de acordo com Reis (1971), existe a Didáctica Experimental que se dedica a determinar os factores mais favoráveis ao estudo, como o ritmo, a duração do trabalho, as condições externas para uma memorização eficaz e a selecção dos processos de aprendizagem. Esta vertente da didáctica, também abrange algumas investigações sobre o crescimento físico e o desenvolvimento mental das crianças.

Não deixa de ser interessante que esta abordagem didáctica contemple questões como a lenta adaptação de uma criança ao acto de escrever, por exemplo. Na verdade, no processo de escrita, os músculos da criança ora se adequam à execução, ora guardam o repouso necessário para voltarem a escrever. Apesar de este autor centrar o seu estudo em alunos do primeiro ciclo, não quisemos deixar de estabelecer uma relação com os que frequentam o 3º Ciclo, mesmo estando estes num outro estágio de desenvolvimento mais avançado. Também eles se encontram num processo de crescimento físico e mental, o qual deve ser contemplado em alterações curriculares como o aumento dos tempos lectivos.

Curtis (s.d., citado por Reis (1971), assinala que até aos 5 anos a criança é incapaz de permanecer quieta por mais de 30 segundos e dos 5 aos 10 anos por mais de 90

segundos. Se seguirmos esta linha de pensamento, facilmente se poderá ver que os alunos pré-adolescentes, os do 3º Ciclo, revelam um ligeiro aumento de resistência física, mais concretamente, um ligeiro aumento de resistência ao tempo de aula ou momento de aprendizagem.

Observamos, com interesse, que as questões da resistência dos alunos aos estímulos educativos já eram tidas em conta nestes fundamentos de didáctica numa época recuada. Ao ler-se que “A rapidez dos movimentos da escrita, segundo alguns investigadores, só atinge o máximo na adolescência e, enquanto as meninas aos treze anos atingem o seu máximo, os rapazes aos quinze anos ainda continuam a progredir em rapidez” (Reis, 1971, p. 174), verificamos que havia, então, já uma atenção especial ao ritmo biológico do aluno, nas suas diferentes fases de crescimento.

Numa disciplina como a de Língua Portuguesa, por exemplo, Reis (1971) refere, ainda, no contexto da resistência psicomotora dos alunos, a inutilidade de exercícios escritos por tempo superior a 15 ou 20 minutos, defendendo-se, então, a liberdade de posição do aluno na carteira. Em termos práticos, diz-nos que os músculos das crianças não são como os dos adultos, pois a contracção pode levar à fadiga. Sem um tempo dedicado à descontração física, há dispêndio exaustivo de energia. No forçar o organismo à inibição, prejudica-se o organismo no seu equilíbrio físico e psíquico. As crianças manifestam-se de modos diferentes, ou se habitua ou revelam alguma irrequietude, ou

Uma vez a criança submetida a tal regime estático, ou se adapta à situação pela queda em relaxamento muscular e esta atonia, consequência da fadiga, arrasta sinergicamente (ao mesmo tempo) o torpor físico-psíquico; ou, ao contrário, reage pela excitação em face do colete-de-forças que violenta a sua expansão e ânsia natural de movimento (Reis, 1971, p. 179).

### **3.1. A Questão da Fadiga**

Concebendo a fadiga como a sensação que corresponde ao terminus das possibilidades e à consequente falta de apreço e recusa por qualquer actividade, Vermeil (1988), no seu artigo, refere a fadiga como um sinal de desinteresse pela tarefa, como um sinal de alerta ligado à segurança/protecção do indivíduo. No âmbito escolar, a seu ver, o aluno distrai-se mais do que se cansa. Daí que a preocupação dos agentes educa-

tivos em relação ao desempenho escolar dos alunos deva centrar-se, para além da fadiga, na perda de capacidade de receptividade dos mesmos.

Sabendo que as causas da fadiga podem ser a desmotivação, a monotonia e o aborrecimento, Vermeil (1988) ainda lhes soma, a possibilidade de existência de problemas sensoriais e de desníveis entre a idade escolar e a maturidade da criança. Então, as diferenças individuais entre as crianças ressentem-se na distância que vai entre o que elas devem aprender e o que podem, na verdade, aprender. Também para Vermeil (1988) há que diversificar as práticas de ensino para não cansar os alunos. Sempre que se pretende, a todo o custo, impor à população escolar uma regra comportamental própria apenas de uma ínfima parte da população (como é o caso de estar durante várias horas sentado, imóvel, silencioso e atento), as idiosincrasias de quem é naturalmente “agité, bruyant et inattentif” (Vermeil, 1988, p. 314) não são respeitadas. Acrescem ainda factores como a flutuação da disponibilidade física e mental para a aprendizagem, sustentada na observação das variáveis: sono, crescimento, puberdade. Para o mesmo autor é importante “insister sur la période de puberté qui introduit une espèce de désorganisation dans la réceptivité des enfants à l’enseignement” (Vermeil, 1988, p. 315).

A indignação deste teórico fá-lo fazer uma analogia entre as regras de higiene laboral e as instituições escolares, sendo que estas últimas desconhecem as primeiras e cometem erros ao nível de sobrecarga de transmissão de conhecimentos para o cérebro do aluno (à revelia dos ritmos mais propícios para a aprendizagem), de sobrecarga de horas por dia e horas por semana de frequência escolar; de desadequação entre o tempo passado na escola e o método, tipo e modo de trabalho do aluno. Todavia, apesar da sua visão crítica, não deixa de referir que há vários sistemas pedagógicos, assim como são vários os ritmos vividos num só dia. Não obstante, todas as investigações devem concorrer para melhorar esses ritmos de vida escolar, atendendo às necessidades dos alunos.

Nérici (s.d.) apresenta como condições fulcrais para a ocorrência de aprendizagens a idade, as condições fisiológicas, as condições psicológicas, a repetição, o sucesso e as boas relações entre o professor e o aluno. Afirma que, embora as condições de esforço e atenção sejam iguais em todas as idades, é entre os 7 e os 11 anos e posteriormente entre os 15 e os 35 que se revela uma maior capacidade de aprendizagem. Para este autor a fadiga é uma condicionante do nível de processamento de informação, intimamente ligada ao desempenho do aluno.

Para uma escola procurar ser mais eficiente, tendo em conta os princípios de economia na aprendizagem apresentados por Nérici (s.d.), cumpre-lhe corresponder a determinadas condições. No âmbito da nossa investigação cabe-nos destacar as seguintes:

4º - Reconhecer que cada aluno apresenta condições próprias de trabalho, como ritmo, fatigabilidade, necessidade maior ou menor de motivação, necessidade maior ou menor de exercícios, etc. (...) 14º O exercício é necessário para auxiliar a maturidade do aluno para certos tipos de aprendizagem, bem como para fixar o aprendido: a) Os exercícios não devem ultrapassar os 50 minutos, nem devem durar menos de 10 minutos; b) Os exercícios devem guardar intervalos, mais frequentes de início e mais espaçados, a seguir (s.d., pp. 236-237).

Vejamos ainda o “Lembrete didáctico” que Nérici regista sobre a fadiga:

O professor deve estar atento à fadiga da classe. Nada mais contraproducente do que um trabalho desenvolvendo-se em estado de fadiga. Os resultados são mais negativos do que positivos. Negativos, principalmente, no sentido da aversão que pode evolucionar no aluno para com o professor, a matéria e a própria escola (...).

Proporciona bons resultados, de vez em quando, o mudar de ambiente para dar as aulas. Procurar outra sala ou mesmo um local no pátio, etc. Agora, o que não é aconselhável é teimar em prosseguir dando matéria quando constatar, realmente, fadiga na turma. Não há dúvida, também, que a fadiga, quase sempre, da falta de motivação... (s.d., p. 273).

A relação que Espírito Santo (1997) promove entre os ritmos escolares e a indisciplina revela-nos pistas sobre a interacção dos fenómenos da fadiga e da indisciplina. Ao apresentar os dados de uma sua investigação realizada em 1993, radicada na cronobiologia, este autor verifica que há momentos mais críticos de indisciplina na sala de aula do que outros e que aqueles aparecem associados à fadiga de alunos e professores no terceiro ou último período da aula. Acreditamos que, com a mudança para os 90 minutos, se possa fazer uma extrapolação dos dados aqui apresentados para a nova realidade surgida da Reorganização Curricular. Ressalvamos, no entanto, que a concepção de Husti (1983) sobre os ritmos escolares abre a possibilidade das práticas pedagógicas terem em atenção os ritmos psicológicos do aluno, nomeadamente, através da diversificação de tarefas e, por conseguinte, pela manutenção do interesse.

Erlauder (2005) esclarece um dos factores que causam fadiga nos alunos: o estar sentado durante longos períodos de tempo.

O simples facto de estar em pé aumenta a circulação sanguínea no corpo, levando mais oxigénio ao cérebro. O aumento de oxigénio dá mais energia ao cérebro, reduz o stress e promove a produção de hormonas que ampliam o crescimento e fortalecimento das conexões entre as células nervosas. Estar sentado por longos períodos de tempo pode ter efeitos prejudiciais no corpo (...). Os alunos que ficam em pé ou que caminham de um lado para o outro durante a aula têm menos fadiga física, logo concentram-se mais eficazmente nos conceitos e nas tarefas (p. 53).

A questão da fadiga encontra-se interligada com a duração da atenção (“attention span”). Num estudo recente relacionado com alunos incluídos no regime de educação especial, relacionado com as práticas do ensino de precisão, no qual o desempenho dos estudantes é medido e registado ao minuto de forma a otimizar o processo decisório baseado no currículo, Binder, Haughton e Van Eyk (1990) abordam o problema da duração da atenção na sua relação com o nível de desempenho do aluno. Questionam-se essencialmente acerca da forma de manutenção de níveis razoáveis de desempenho dos alunos, da forma de aumentar a produtividade dos alunos por períodos mais longos, bem como a forma dos professores lidarem com os défices de atenção.

Binder, Haughton e Van Eyk (1990) concluem que a duração dos momentos de aprendizagem está directamente relacionada com as respostas dadas pelos alunos. No caso que referem de uma criança de nove anos, Roy, com grave atraso mental e distúrbios comportamentais, a modificação da duração da tarefa de realizar um puzzle de 1 minuto para 15 segundos resultou no quase desaparecimento de respostas erradas. Advertem que “Unfortunately, long practice sessions are common in many classrooms, and they may well be a cause of many behaviors diagnosed as attention disorders” (p. 26).

### **3.2. A Questão da Atenção**

A concepção, comumente aceite, e sobre a qual se esmiúçam os contornos do problema da atenção nos alunos de acordo com uma concepção estática, é a de que a atenção é um problema de duração, ou seja, simplesmente um problema de quanto tempo pode um aluno conservar-se atento. Por outro lado, os dados podem ser quantificados

tendo em conta o número de alunos que conseguem manter a atenção. É o caso de Nichols e Steves (citados por Correia, 1978) que, equacionando a idade dos alunos e a sua capacidade de escuta, chegaram à conclusão de que existe uma proporcionalidade inversa entre esses dois factores. Referem que entre os alunos com idades até 9 anos há 90% que escutam; entre os alunos com idades até 12 anos já só há 80% que escutam; na faixa etária até 14 anos há uma grande diminuição do número de alunos que verdadeiramente escutam, 44%; finalmente, entre os alunos com idades até 17 anos apenas 28% escutam.

No entanto, segundo Husti (1983, 1985), a questão ao reduzir-se ao binómio atenção-duração esconde os factores psicológicos que compõem o fenómeno da atenção. Numa concepção psicológica do tempo a duração da atenção depende dos factores psicológicos e biológicos. Os fenómenos do domínio da afectividade são decisivos para activar e fixar a atenção, por isso “La durée ainsi que le niveau et la qualité de l’attention sont étroitement liés à l’intérêt de l’individu; ils sont tributaires de la nature et du climat de la situation” (Husti, 1983, p. 48).

Encontram-se em campos pedagogicamente distintos os professores que seguem uma concepção estática da atenção e os que seguem uma concepção psicológica. Para os primeiros, a atenção é dada e determinada, cabendo ao aluno accioná-la e utilizá-la; para os últimos, a atenção deve ser conquistada e mantida, cabendo ao professor o papel de despertar a atenção dos alunos (pedagogia da motivação). Manter a atenção do aluno liga-se, neste último caso, ao factor afectivo do interesse. Husti (1983) afirma que aquilo que um aluno aprende num clima de variedade, descoberta e criatividade, em oposição ao que se aprende em clima de aborrecimento e de desinteresse, é sempre “lié aux sentiments d’intérêt et de satisfaction éprouvés” (Husti, 1983, p. 50).

Mira (2005) apresenta dados que põem em evidência o aspecto selectivo da atenção, ligado ao interesse. A percentagem de alunos que prestam atenção a um filme é de 81%, enquanto apenas 54% dos alunos prestam atenção a uma conferência. (António Ricardo Mira, comunicação pessoal, na sessão de formação “O meu corpo fala”, para o Centro de Intervenção Psicológica da Universidade de Évora, Projecto “Elos de Apoio” para os estudantes da referida universidade. Évora, Maio de 2005).

Husti (1985) refere que de acordo com as diferentes idades, cada estímulo deve ajustar-se ao grau, à profundidade e à dimensão da tarefa a realizar. Também a atenção, ela própria, se desenvolve ao longo da idade, não podendo ser pré-programada.

O problema da atenção, para Husti (1983), encontra-se no domínio pedagógico, e, por conseguinte, a mudança da duração do tempo lectivo não o resolve de per si. Se o aluno se comporta da mesma forma independentemente da duração da aula o problema persiste.

Este autor defende, claramente, o aumento da duração do tempo de aula, já que o que é longo não é o tempo da compreensão e da aprendizagem mas sim o tempo da passividade e da escuta.

Husti (1983, 1985) coloca em causa a divisão mecânica da “hora de aula” com base numa abordagem ontológica, que em última instância revela como mais importante a dimensão subjectiva da duração do tempo lectivo.

La solution la plus sûre de soutenir l'attention d'un individu est de l'intéresser à ce qu'il fait, de déclencher des motivations personnelles, car la durée de l'attention de l'élève ne se règle pas sur la sonnerie, mais sur son horloge intérieur qui donne à la durée du temps sa dimension subjective (p. 53).

Questionando a abordagem de Husti (1985), acerca da duração da atenção, Montagner (1988) promove uma inversão da ordem dos factores em questão. Enquanto o primeiro faz depender o factor da atenção de um relógio interior, Montagner (1988) interroga-se se a escolha sistemática da “hora de aula” como estrutura pré-definida não estará, ela mesma, a determinar o comportamento do aluno no que concerne à sua vigi-lância/atenção. Pertinentemente, deixa em aberto a questão de estar o ritmo do aluno na dependência directa da estrutura temporal.

Também a disponibilidade para a atenção se encontra associada aos ritmos biológicos da criança, trazendo, este autor, à colação, estudos efectuados nas áreas da cronobiologia e da cronopsicologia. Para ele, Montagner (1989), a organização do horário escolar deve ter presente que existem momentos mais favoráveis que outros para a aprendizagem, momentos esses em que as capacidades de atenção, memorização, compreensão e estabilidade comportamental são facilitadores da aprendizagem:

(...) o facto de a maior parte do rendimento escolar aumentar entre as 09.00 e as 11.00 horas e entre as 14.00 e as 16.00 horas, e o facto da memória a curto prazo e a memória a longo prazo revelarem um nível favorável respectivamente no meio da manhã e no meio da tarde, conduzem a propor outra organização do tempo escolar (Montagner, 1989, p. 26).

Husti (1994), por outro lado, atribui uma dimensão pedagógica ao ritmo escolar, quando revela que o factor atenção, condicionante do ritmo escolar, tem vindo a ser tratado só ao nível fisiológico — com base em estudos que, tendo por finalidade conhecer a duração da atenção, se centraram apenas no ritmo biológico do aluno. O funcionamento da atenção do aluno responde a uma interacção de diferentes parâmetros: pedagógicos (o efeito das práticas de ensino sobre a atenção do aluno), biológicos, psicológicos e sociológicos.

#### **4. A Questão Pedagógico-Didáctica – A Planificação de Aula**

A organização do horário escolar, em sucessão estanque de horas, produz, no ver de Husti (1983, 1985, 1994), uma disfunção e uma incoerência no processo pedagógico. Acresce o facto do dia de aulas ser não só fragmentado com também muito extenso.

Na decorrência do supracitado, também Husti (1994) apresenta, resumidamente, a sua proposta de concepção de um horário escolar com fundamentos mais pedagógicos que organizacionais. Trata-se do “temps mobile”, no qual é possível ter um horário que varia entre a meia hora e as quatro horas. De destacar que, ao nível pedagógico, passa a ser possível: contar com o trabalho individual de cada aluno, respeitando, para isso, o seu ritmo pessoal; tornar, quer a planificação, quer a transmissão dos conteúdos, transversal; aprender a usufruir do tempo móvel escolar de um modo mais personalizado, mais próximo do indivíduo.

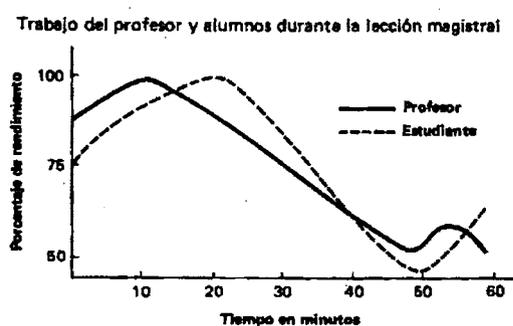
Para este investigador do Institut National de Recherche Pedagogique (França), a resistência à mudança por parte de alguns agentes educativos, assim como a assumpção do factor tempo como algo habitual, fixo e rígido, tem vindo a ser um travão à renovação das práticas pedagógicas existentes e à introdução de práticas activas e concordantes com o ritmo dos alunos (Husti, 1983, 1985).

Também na forma como se estrutura a planificação das aulas, é necessário conceber a natureza somatopsíquica do aluno, tendo em conta factores como o desgaste da atenção e as flutuações de rendimento ao longo da duração do tempo lectivo.

Na análise que autores como Blásquez Entonado, Fernández Crespo, López Rodríguez, Lorenzo Delgado, Molina García e Sáenz Barrio (1985) fazem da “Lição” de carácter magistral, estes apresentam alguns aspectos menos positivos que ocorriam então, como por exemplo, o esquecimento da duração da atenção dos alunos, o desco-

nhecimento dos seus interesses, curiosidades ou problemas, a preferência pela memória verbal reprodutiva, a exclusividade do verbalismo e mesmo o intelectualismo exagerado. O sistema favorecia a repetição, a falta de sentido crítico e levava à instalação da rotina no professor e da passividade no aluno, este último perdia mesmo protagonismo (Gómez Pèrez 1970, citado por Blásquez Entonado et al. 1985).

Lloyd (1968, citado por Blásquez Entonado et al. 1985), aquando da realização de uma investigação sobre o rendimento do professor e do aluno durante uma aula (de cariz magistral) de 55 minutos, apresenta um quadro no qual é notório o decréscimo de rendimento de ambos os agentes, professor e aluno, perante a quase ausência de actividades apelativas que envolvessem o aluno.



**Figura 1** – Linha de rendimento do trabalho do professor e dos alunos durante uma aula de cariz magistral

Blásquez Entonado et al. (1985) esclarecem que a planificação de uma aula tinha em conta o tempo da sua duração. Por curiosidade, referem que alguns professores chegavam a colocar a planificação exposta para que os alunos a vissem e se apercebessem que a aula não se tratava de um improviso e, em qualquer momento, sabiam o que já haviam feito e o que havia por fazer de acordo com o tempo correspondente. Claro que não concebemos o momento de aula como o “espartilho” aqui referido, até certo ponto, para que a vertente experimental também ocorra na sala de aula, compreende-se a necessidade de se aumentar o tempo de duração da mesma. O factor tempo vem conferir sistematização, regulação, recollecção, frequência de procedimentos no estudo. Contudo, observando a recente reorganização curricular da escola portuguesa, interrogamo-nos

sobre que lugar ocupa a componente biológica dos alunos num desenho curricular cujos blocos de aulas aumentaram de duração.

Em Nérici (s.d.), a aula adequa-se ao factor tempo sempre que o professor orienta as actividades dos seus alunos de modo a atingir os objectivos predeterminados. “O *plano de aula* é um projecto de actividade” (Nérici, s.d.), que contempla a teoria e a prática. Mas podemos questionar, qual o tempo útil de aprendizagem?

Leia-se o seguinte:

É um plano de trabalho de mais ou menos 20 minutos para a escola primária; 50 minutos (de dia) e 40 minutos (de noite) para as escolas média e superior. Para as escolas média e superior pode haver aulas de períodos duplos, de 80 a 90 minutos, em que a sua primeira parte costuma ser teórica; e a segunda, prática, de aplicação ou de estudo dirigido (Nérici, s.d., p. 146).

É fácil verificar que a aprendizagem está muito dependente do tempo disponível e da acuidade do professor em rentabilizar as diferentes situações. A parte final da citação aproxima-se, de facto, da realidade implementada com a reorganização curricular, todavia, as idades abrangidas são bem mais elevadas.

Para Nérici (s.d) todo o planeamento didáctico é o fruto de um trabalho de reflexão do próprio professor sobre a sua acção e nele deve cuidar de “ (...) 6 - propor trabalhos escolares adequados ao tempo disponível; (...) 9 – possibilitar a reunião de recursos didácticos em tempo hábil e usá-los adequadamente; (...)” (p. 134).

Consoante o tipo de aula assim deve o professor adequar o seu plano sem descuidar que as partes fundamentais serão a da preparação das condições para a realização dos objectivos, a acção para que se possam alcançar e o trabalho sobre eles, isto na visão pragmática de Nérici (s.d.), que relembra ainda que “Deve haver certa proporção nas partes da aula. Não se compreende uma aula que consuma todo o seu tempo na motivação ou que se dedique toda ela a apresentação de matéria nova” (Nérici, s.d., p. 149) e desfaz qualquer equívoco com a apresentação de seguinte proposta:

<b>Acomodação e chamada .....</b>	<b>5 minutos</b>
<b>Motivação .....</b>	<b>5 ”</b>
<b>Apresentação e estudo do conteúdo .....</b>	<b>25-30 ”</b>
<b>(30, quando não houver tarefa; e 25, quando houver)</b>	
<b>Exercícios de fixação .....</b>	<b>5 ”</b>
<b>Recapitulação e integração .....</b>	<b>5 ”</b>
<b>Tarefa .....</b>	<b>5 ”</b>

**Figura 2** – Proposta de gestão proporcional das partes da aula

Mas, tal como havíamos referido, tudo depende do tipo de aula, pois para uma aula onde se recorra ao trabalho de grupo, a sugestão é diferente. Nérici (s.d.) aconselha mesmo a junção de duas aulas, as chamadas “aulas duplas”, assim:

<b>Acomodação, chamada e motivação ....</b>	<b>10 minutos</b>
<b>Preparação dos grupos .....</b>	<b>5 ”</b>
<b>Estudo dos grupos .....</b>	<b>40 ”</b>
<b>Apresentação e discussão dos trabalhos</b>	<b>20 ”</b>
<b>Apreciação do professor .....</b>	<b>5 ”</b>

**Figura 3** - Proposta de gestão proporcional das partes da aula (trabalho de grupo)

As reflexões de Nérici (s.d.) vão no sentido de aconselhar o docente a utilizar o tempo de aula da maneira mais propícia à obtenção do melhor resultado possível.

A aula deve, assim, adequar-se ao tempo, ao programa, ao meio e ao nível mental da turma, segundo Nérici (s.d.). Pois, segundo ele, “ (...) Quando a classe costuma fatigar-se, continua e facilmente, é bom o professor fazer uma revisão nos seus procedimentos didáticos e reexaminar a extensão e profundidade que está dando à matéria leccionada, procurando possíveis desadequações (...) ”(Nérici, s.d., p. 273).

Também em Blásquez Entonado et al. (1985), a criação de condições de aprendizagem numa aula é muito similar à criação de um bom plano de trabalho individual. Um plano que ofereça uma tabela de tempos para orientar a ordem das acções até o aluno atingir as metas a que se havia proposto, sem subaproveitamento de períodos de tempo. O professor desempenha, aí, um papel fundamental, o de orientar o trabalho no sentido de valorizar o tempo dedicado a cada tarefa.

Parece-nos que cabe ao professor, no âmbito da mudança dos tempos lectivos que analisamos, procurar encontrar uma proporção equilibrada entre a tarefa, o esforço e o tempo. Neste sentido, que implica também a criatividade, a diversidade de estratégias e de técnicas de comunicação, são sobejamente conhecidas as posições de autores como: Emília Amor, Inês Sim-Sim e Olívia Figueiredo.

Embora não directamente relacionado com a duração dos tempos lectivos, é igualmente pertinente referir diferenças substanciais na eficácia das aprendizagens ao longo do dia de aulas. Isto porque a variação da disponibilidade do aluno para realizar aprendizagens ao longo do dia implicará, conseqüentemente, uma adaptação das planificações por parte do professor.

Havendo, certamente, distância entre o modo como o dia de estudo e um dia de aulas devem ser organizados, ao lermos as reflexões de Blásquez Entonado et al. (1985), também nos apercebemos que há uma eficácia inerente e diferente, consoante a hora do dia a que ocorre quer o momento de estudo quer a aula propriamente dita. A eficácia de cada momento de aprendizagem depende da distribuição das horas. As primeiras horas da manhã beneficiam de uma frescura mental, de uma desinibição, de um bom estado físico e de uma recuperação fisiológica dos neurónios. Seria vantajosa uma organização criteriosa das disciplinas nos horários dos alunos que tivesse em conta, pois, os ritmos biológicos do aluno. Atente-se no Modelo de Carroll, apresentado por Blásquez Entonado et al., conhecido como “Modelo Temporal”, o qual introduz o factor tempo no processo de aprendizagem dos alunos. Comentam mesmo que

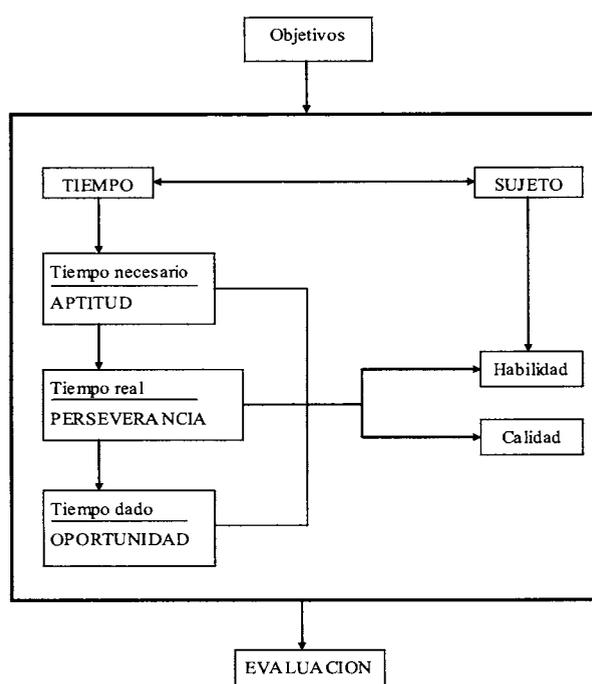
El aprendizaje no es solo cuestión de aptitud o capacidad intelectual, sino de tiempo. Se garantiza el aprendizaje no porque un alumno sea «torpe» o «listo», sino porque disponga o no del tiempo para aprender que él necesita o que exige la tarea a realizar (Blásquez Entonado et al., 1985, p. 34).

Com o tempo surgem três factores: a aptidão, a perseverança e a oportunidade que interagem com outros factores subjectivos como a habilidade e a qualidade. O tempo necessário para a realização de uma aprendizagem estima-se em função da aptidão do aluno. O tempo real ficará condicionado à perseverança e o tempo dado pelo professor é a janela de oportunidade disponível para a aprendizagem.

Quanto aos factores subjectivos, a habilidade é-nos apresentada como a inteligência global para compreender as instruções e a qualidade surge como o grau de organização da matéria.

Este modelo dá mais relevo à fase da realização, por comparação com as fases da programação e da avaliação, dado que, se o aluno tiver o tempo necessário concorde com a sua aptidão e perseverança, é mais provável que atinja os objectivos.

O esquema seguinte do Modelo de Carroll, o qual data de 1963, permite-nos visualizar a correlação entre os itens focados:



**Figura 4:** O Modelo Temporal de Carroll (1963)

No modelo de Carroll, o tempo dado para a aquisição de aprendizagens é adaptável, por isso, num modelo curricular com tempos lectivos de 90 minutos haverá, consequentemente, uma maior latitude para o caso de alunos cuja habilidade e qualidade seja deficitária.

Em busca de uma proficiência na aprendizagem da língua, por exemplo, no QECR (2002) sublinha-se que deve organizar-se a aprendizagem em unidades que assegurem a progressão, a continuidade e a transversalidade, tendo em conta o período de tempo em que ocorrem.

No QECR (2002) pretende-se um consenso de atitudes ou, até mesmo, uma uniformização reflectida de abordagens ao nível do ensino das línguas, pelo que o mesmo propõe algumas considerações sobre os papéis relativos dos professores, dos alunos e dos recursos. Deste modo, discute este mesmo documento o tempo que se espera despende na exposição e explicação, nas sessões de pergunta e resposta, no trabalho a pares ou em grupo e no individual. As tarefas que o aprendiz deve realizar devem constituir-se de um tempo próprio de preparação, de execução e de duração da exposição. Na verdade, “Quanto menos tempo houver para a preparação e execução de uma tarefa, tanto mais difícil esta se pode tornar” (QECR, 2002, p. 224).

### 5. A Questão da Reorganização do Tempo Escolar

Existe uma relação intrínseca entre a reorganização do tempo escolar e a mudança do tempo lectivo, já que o ritmo dos alunos, e as variações infradianas e circadianas desse ritmo, está sujeito à acção que sobre ele se exerce devido às mudanças de um e de outro.

Tendo em conta o caso francês, as investigações de Testu (2008) sobre os aspectos cronobiológicos e cronopsicológicos dos ritmos escolares levam-no a sugerir um plano de ocupação do tempo escolar para os diferentes níveis de ensino. No caso que nos diz respeito, o 3º Ciclo do Ensino Básico, Testu (2008) propõe que o horário semanal não exceda as 28 horas, enquanto a Reorganização Curricular portuguesa propõe as 30 horas. Atentemos na sua sugestão de organização do tempo escolar que se apresenta a seguir. Decidimos, como facilmente se compreende, resumir tal quadro aos anos de escolaridade correspondentes ao nosso 3º Ciclo que é o grau de ensino em que incide este nosso estudo.

#### Quadro V - Sugestão de Organização do Tempo Escolar

(Resumido de Testu, 2008, p. 138)

Âge (en années)	Jours	Horaire journalier	Horaire hebdomadaire
12-13 (quatrième), 13-14 (troisième), 14-15 (seconde)	Lundi, mardi, jeudi, Vendredi, samedi matin  Mercredi matin	8 h 30-12 heures 14 h 30-16 h 30  9 h 30-12 heures	28 heures

A organização do tempo escolar é, por vezes, condicionada por factores alheios aos ritmos das crianças. Deixando o caso francês, que não conhecemos em profundidade, mas que em tudo poderá ser semelhante ao caso português, é nossa prática institucional comum, indiferente a esses factores, a ausência de componente lectiva na quarta-feira à tarde. Uma reorganização fundamentada apenas nos ritmos dos alunos terá de ultrapassar constrangimentos e imposições institucionais de várias espécies. Podemos ler Testu (2008) acerca dos principais ritmos a respeitar numa reorganização do tempo escolar

*S'il est réellement question de proposer des emplois du temps, des calendriers scolaires adaptés chronobiologiquement et chronopsychologiquement aux jeunes, trois principaux rythmes doivent être respectés : le sommeil, les variations journalières de la vigilance et de l'activité intellectuelle, les fluctuations annuelles de la résistance à l'environnement (p. 129).*

A duração e a qualidade do sono são determinantes na forma como o aluno se adapta à situação escolar, assim como na forma como o seu nível de vigilância e desempenho intelectual se comportam. Consideraram-se dois momentos do dia como difíceis, independentemente da origem geográfica dos alunos e dos seus modos de vida escolares, o início da manhã e o início da tarde. Testu (2008) faz notar que os momentos que se revelam difíceis no plano cronopsicológico são também os mesmos no plano cronobiológico. A título subsidiário, não queremos deixar de anotar, ainda, que o mesmo autor refere que há um aumento da vulnerabilidade física do indivíduo, no Inverno.

Numa qualquer proposta de reorganização temporal, não importa determinar qual o melhor dia e a melhor hora para uma disciplina ser ensinada, pois de acordo com Testu (2008), “il n’y a pas de disciplines de première et seconde classes” (p. 137). Importa, sim, decidir conscientemente os melhores momentos para aprender, evitando a criação de horários prejudiciais ao aluno na sua adaptação à escola, e promovendo a criação de horários compatíveis com as horas e os dias de melhor rendimento.

A despeito da perene concepção de que o único modelo de organização fazível é o modelo administrativo, rígido e mecânico, do tempo lectivo fixo, Husti (1994) acredita que a abordagem flexível do tempo móvel é extremamente simples. Carece, no entanto, do trabalho em equipa dos professores para que se possa pôr em prática. O tempo torna-se móvel

par le travail en équipe des professeurs:

- de disciplines différentes ;
- qui enseignent ensemble dans une unité de deux à trois classes, à niveaux différents, par exemple 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>-1<sup>ère</sup>, etc. ;
- qui fonctionnent en binôme ou en trinôme par demi-journées ;
- les professeurs changent, permutent, équilibrent leurs horaires à l'intérieur de ce cadre prévu, selon les contenus, les pratiques pédagogiques appliquées et les besoins des élèves, en se basant sur le principe de budget-temps (Husti, 1994, p. 32).

Entre os benefícios do horário móvel encontram-se a variação da duração da sequência de ensino, assim como a diversificação de práticas pedagógicas.

Montagner (1996) identifica como períodos eficazes para a aquisição de aprendizagens (“dia pedagógico”), para alunos que, no nosso Sistema Educativo, correspondem aos de 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos, os compreendidos entre as 9 e as 12 horas e entre as 14 horas e 30 minutos e as 17 horas ou as 17 horas e 30 minutos. Esses são os períodos eficazes porque “correspondem aos períodos horários durante os quais a vigilância cerebral e comportamental, a atenção global e selectiva, as capacidades de tratamento da informação, de lógica e de memorização estão elevadas e operatórias” (Montagner, 1996, p. 198).

## 6. Neurociências e o Tempo de Aula

Apesar de ser manifestamente evidente a necessidade de compatibilizar as práticas pedagógicas com o funcionamento do cérebro, os educadores ainda têm de percorrer um longo e esforçado caminho para que tal se torne uma realidade. “Na realidade, quanto melhor entendermos o cérebro, melhor o poderemos educar” (Wolfe, 2004, p. 6). O processo decisório na sala de aula pode ser coadjuvado pelas investigações em neurociências, ainda que, por leituras dispersas feitas, tenhamos a ideia que estas raramente conseguem provar que uma dada estratégia pedagógica funciona.

Erlauder (2005), após ter realizado uma revisão de inúmeros livros e artigos sobre as relações entre o tempo e o cérebro, reconhece a transversalidade de três tópicos: “O tempo para a tarefa; A necessidade de mais tempo; Períodos de tempo oportunos para a aprendizagem” (p. 79).

No que diz respeito ao tempo para a tarefa, os contributos das neurociências vêm no sentido de esclarecer os limites da atenção. Até para os chamados “bons” alunos, existem quebras (divagações) na atenção de 20 em 20 minutos. É o próprio cérebro que não é capaz de longos períodos de atenção, por isso, nalguns casos, as “expectativas dos professores sobre a duração do tempo para a tarefa dos alunos têm sido desadequadas e pouco realistas” (Erlauder, 2005, p. 79). Para os professores será necessário ter em conta o inevitável desvio da atenção para outros campos e as suas planificações devem revelar cuidado em promover a harmonização entre a tarefa e a duração da atenção. É de realçar que não se propõe uma constante mudança de tarefa de 20 em 20 minutos, senão, por vezes, a mudança do modo como nela se trabalha.

A necessidade de mais tempo para uma aprendizagem eficaz assume os contornos da expressão, referida por Erlauder (2005), de “less is more” (menos é mais). Não é sadio conceber o aumento de duração do tempo lectivo na mesma proporção em que se dá o aumento de conteúdos. Para que as aprendizagens sejam integradas na memória de longa duração, estas devem ser aplicadas e exercitadas. Está em causa a veiculação de conceitos tendo em conta o critério de qualidade e não de quantidade, permitindo aos alunos uma mais rápida assimilação de conteúdos o que, na realidade, se liga à construção de memórias significativas.

Já quanto aos períodos de tempo oportunos para a aprendizagem Erlauder (2005) também refere, tal como haviam feito Montagner (1996) e Testu (2008), que os períodos do início da manhã e do início da tarde são menos profícuos, pelo que adverte que os alunos não devam ter a mesma disciplina nos momentos de rendimento inferior aqui referidos. Mais concretamente, no tempo de duração de uma aula, os primeiros 10 minutos são aqueles em que os alunos aprendem mais e melhor (Sousa 1998, citado em Erlauder, 2005). Assim sendo, não são aconselhadas tarefas de revisão e/ou de organização da aula, mas antes tarefas que primam pela novidade e importância do assunto. Também Sousa (1998, citado em Erlauder, 2005) esclarece que 20 minutos depois do início da aula se verifica um decréscimo da atenção, ao que o professor deve responder com uma mudança rápida e produtiva de estratégia entre os 2 minutos e os 5 minutos entre os períodos nobres de aprendizagem, de 20 minutos em 20 minutos, como referido atrás. De imediato, há um novo impulso no rendimento, para este voltar a diminuir na parte final da aula (10 minutos a 20 minutos antes de acabar). Todavia, no momento de conclusão de uma aula, como o cérebro ainda se encontra receptivo, as tarefas de revi-

são, relacionamento e aplicação dos novos conteúdos são exequíveis, de acordo com Sousa (1995, citado em Erlaude, 2005).

Erlaude (2005) contabilizou os minutos anteriormente referidos e sugere que

Se trabalhar com alunos do 3º ano até à idade adulta, pense na sua aula em blocos de 44 minutos, mesmo que esteja a fazer-lhes apresentações durante o dia inteiro. Isto ajudá-lo-á automaticamente a fazer a adaptação aos períodos de atenção da sua turma (p. 94).

Como já constatámos, é relevante ter em conta, na reflexão sobre as práticas pedagógicas, a aplicação e implicação que o conhecimento do cérebro traz à dinâmica numa sala de aula. Para Wolfe (2004), é o que somos capazes de aprender que nos torna únicos e o que memorizamos o que nos permite aprender por experiência, garantindo a sobrevivência da espécie.

A abordagem que esta autora (Wolfe, 2004) promove, no que toca ao modo como se processa a informação fulcral para a aprendizagem, fá-la trazer à discussão o factor memória, muitas vezes tido como “prática medíocre”, como diz. Os estudos sobre os diferentes tipos de memória e a forma como se podem desenvolver estratégias de compatibilidade cerebral, para uso nas práticas pedagógicas, devem estar presentes na preparação e formação de um docente. Saber que 18 segundos é a duração máxima da memória de curto prazo (Wolfe, 2004), sem repetições ou estimulação da atenção, alerta o professor para a forma como conduz o ensino-aprendizagem.

## **PARTE III**

### **Enquadramento Metodológico**

## PARTE III

### Enquadramento Metodológico

#### 1. Propósitos e Objectivos do Estudo

Propusemo-nos realizar um estudo descritivo analítico e de natureza predominantemente qualitativa por nos parecer que, para o problema enunciado, seria o “design” adequado.

Para o delineamento da metodologia seleccionou-se um conjunto de técnicas de investigação, tendo em conta as que mais se adequavam ao objecto de estudo, pois “(...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (Quivy e Campenhoudt, 98 p. 29). Desta forma, o método incide na selecção e articulação das técnicas da recolha e análise de informação. “Nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, da mesma forma que não exclui determinado método só porque é considerado “quantitativo”, “qualitativo” ou designado por “estudo de caso” (...) há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer” (Bell, 2004, p. 85). A este propósito, refere Albarello (1997) que qualquer metodologia deve ser seleccionada em função dos objectivos da investigação, do tipo de resultados esperados assim como do tipo de análises a efectuar.

Neste sentido, seleccionámos algumas técnicas que nos pareceram as mais indicadas, quer à realidade em análise, quer aos objectivos definidos, que vão desde a análise documental à análise extensiva.

Partimos, assim, dos seguintes Objectivos:

1. Averiguar as opiniões de docentes sobre a Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português;
2. Verificar se ocorreram alterações nas práticas pedagógico-didácticas decorrentes da transição dos tempos lectivos de 50 minutos para tempos lectivos de 90 minutos.
3. Julgar a pertinência da Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português.

Tendo em vista ir ao encontro dos objectivos atrás definidos para a concretização da investigação, utilizámos, como instrumento metodológico, o inquérito por entrevista, sendo esta semi-estruturada.

## **2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A investigação em Educação tem procurado introduzir novos conhecimentos e novas práticas num mundo que, apesar da apregoada vontade de mudança, continua resistente à mudança. As propostas educacionais não se reflectem, de imediato, em mudanças educacionais. Não obstante, a investigação é necessária.

Ela possui características que lhe conferem autoridade e diferenciação relativamente a outras formas de pesquisa, a saber: 1 - a criação de conceitos e procedimentos que são partilhados e publicamente acessíveis; 2 - a replicabilidade dos resultados; 3 - a refutabilidade do conhecimento; 4 - o controlo de erros e de enviesamentos; 5 - o alargamento da fronteira do conhecimento; 6 - e a obrigação moral de um discurso progressivo (Borg e Gall, 1996).

No estudo que se pode efectuar, surgem os termos quantitativo e qualitativo que se diferenciam pelo tipo de conhecimento que se pode alcançar, pelos métodos utilizados e pela natureza dos dados recolhidos.

Nas técnicas documentais contemplámos a pesquisa bibliográfica, que desempenhou um papel primordial sobre a temática em questão, permitindo não só um aprofundamento do conhecimento da mesma, bem como a construção do enquadramento teórico conceptual, necessário para um aprofundamento e compreensão da realidade que nos propusemos analisar, já que

Qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, recolha de informação que fundamentem ou refutem os seus argumentos e redacção das suas conclusões. Assim, a teoria é um instrumento essencial de pesquisa, um estímulo para o avanço progressivo do conhecimento (Bell, 1997, p. 51).

Borg e Gall (1996) referem que os investigadores que enveredam por este tipo de investigação acreditam que a realidade social mantém um elevado grau de constância

e de consistência ao longo do tempo e dos contextos. Daí que recorram a uma determinada população para estudar as tendências gerais. Já nas investigações de tipo qualitativo, os investigadores crêem que, ao estudar as interpretações dos indivíduos sobre a realidade social, deve ocorrer a um nível local e imediato – como a Escola, por exemplo.

O que importa, para além da escolha do tipo de investigação, é o problema que se colocou ao investigador e que este seja pertinente e interessante. Há que sair da experiência quase sensorial do investigador e sustentar com conhecimentos sólidos os fenómenos observados.

Todavia, Estrela (1994) refere a possibilidade de, numa investigação pedagógica, coexistirem

A valorização das linhas de investigação quantitativa (a desenvolver numa primeira fase de levantamento de dados de ordem estrutural), o aproveitamento de métodos e de análise qualitativa (a utilizar, preferencialmente, no registo e controlo de dados de ordem dinâmica) e o recurso a interpretações fenomenológicas (na fase final de construção do conhecimento do real) (p. 259).

As técnicas de recolha de informação são diferentes, quer se trate do tipo de investigação quantitativo ou qualitativo. Não querendo explanar exhaustivamente estes dois tipos de investigação, concentramo-nos naquele que se enquadra mais na nossa investigação – o qualitativo.

No nosso processo de investigação optou-se pela entrevista semi-estruturada. Esta técnica de recolha de dados tem por base um guião com questões previamente elaboradas, podendo este mesmo guião ter outras questões que nasçam da necessidade de esclarecer e/ou aprofundar as respostas dos entrevistados. Bogdan e Biklen (1994) referem que “Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p. 135).

Numa primeira fase elaborou-se um guião de entrevista (Anexo 4) que foi aplicado a três professores de Língua Portuguesa, do 3º ciclo, que leccionam em escolas fora da cidade de Évora. Estas entrevistas viriam a ser as entrevistas-piloto (Anexo 6).

Numa segunda fase, e já com o guião de entrevista reformulado (Anexo 5), procedeu-se à aplicação do mesmo, sendo que

A entrevista é semi-directiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem que as anotou e sob formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (Quivy e Campenhoudt 1998, pp. 192-193).

Relativamente à aplicação desta técnica, ela mostra-se relevante, para o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo para um melhor conhecimento da realidade em estudo. Assim, foram feitas 18 entrevistas semi-estruturadas aos professores de Língua Portuguesa, do 3º ciclo do Ensino Básico (Anexo 7).

A finalidade da análise de conteúdo é efectuar inferências, com base numa lógica de explicitação, sobre o conteúdo das mensagens previamente inventariadas e categorizadas.

Ao proceder à análise de conteúdo de um texto, um documento, uma entrevista ou outro material, o investigador formula perguntas, que Vala (1992) resume em três questões: Com que frequência ocorrem determinados objectos (o que acontece e o que é importante)? Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como)? Qual a associação ou dissociação entre os objectos (a estrutura de relações entre os objectos)?

A este respeito Bardin (1979) refere existirem três marcos temporais na organização do processo de análise de conteúdo:

1- A *pré-análise*, cujo objectivo é “tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais”, de forma a “conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Nesta fase, as operações a realizar são a *escolha dos documentos* a analisar; a *formulação das hipóteses e dos objectivos* que guiarão o desenrolar do processo; a *elaboração dos indicadores* que venham a fundamentar as conclusões finais; e a *preparação do material*.

2 – A exploração do material, que consiste principalmente na “codificação”.

3 – O tratamento dos resultados e interpretação – os “resultados brutos” são tratados de modo a destacar a sua expressividade, significação e validade.

Estes resultados são submetidos a provas estatísticas e a testes de validação. O investigador dispende de resultados significativos e fiéis, propõe inferências e avança com interpretações em estreita ligação com os objectivos previstos ou que, porventura, possam trazer à colação outras perspectivas.

Bardin (1979), na análise de conteúdo, refere que a organização da codificação compreende três operações: a escolha das unidades (*recorte*), a escolha das regras de contagem (*enumeração*) e a escolha das categorias (*classificação e agregação*).

A prática da análise de conteúdo baseia-se na categorização, sendo as categorias os elementos essenciais da tarefa do investigador. Neste sentido, Bardin define as categorias como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (1979, p. 104).

De acordo com Bardin (1979), considerámos a unidade de registo a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (p. 105) a qual pode ser concordante com o objectivo que está a ser verificado. As respostas dos entrevistados às questões formaram a unidade de contexto.

O mesmo autor apresenta os seguintes critérios de categorização: o *semântico* (por categorias temáticas), o *sintáctico* (de acordo com os verbos, os adjectivos), o *léxico* – lexical (seguindo a classificação das palavras segundo o seu sentido) ou *expressivo* (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Bogdan e Biklen (1994) referem acerca do sistema de categorização que:

o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (p. 221).

De acordo com Vala (1992), estando construídas as categorias de análise de conteúdo, estas devem ser submetidas a um teste de validade interna. Isto é, deve o investigador assegurar-se da sua exaustividade (todas as unidades de registo podem ser colocadas numa das categorias), assim como da sua exclusividade (uma mesma unidade de registo só pode caber numa categoria).

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 228-229) apresentam três grandes categorias de métodos de análise de conteúdo:

1. *Análises temáticas*, que procuram revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores, a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso, tais como:
  - a) *análise categorial*, a mais usual, consiste em calcular e comparar as frequências de certas características, previamente agrupadas em categorias significativas; baseia-se na hipótese de que uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor;
  - b) *análise da avaliação*, a qual incide sobre os juízos, a sua direcção (positivo ou negativo) e a sua intensidade.
2. *Análises formais*, as quais incidem fundamentalmente sobre as formas e encadeamentos do discurso.
3. *Análises estruturais* que são as que se debruçam sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos.

A finalidade da análise de conteúdo é a de inferir, a partir das mensagens previamente sistematizadas. Todo o material que vai ser sujeito a análise é, ele próprio, fruto de uma complexa rede de situações onde foi produzido. Nas palavras de Vala (1992):

Trata-se da desmontagem de um discurso e na produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (p. 104).

### **3. Percurso Metodológico e Processo de Recolha de Dados**

Considerámos conveniente uma investigação de cariz qualitativo, na qual a abordagem interpretativa dos fenómenos nos surgiu como o método que mais se apropriava aos nossos objectivos.

Optámos por um método de amostragem intencional, cujas características dos membros do grupo fossem, à partida, garante de informação válida e aprofundada. Ao delimitar a amostra, estabelecemos o seguinte critério: seleccionar, preferencialmente, docentes que tivessem vivenciado a mudança relativamente à implementação do novo tempo lectivo e que se voluntariassem para as entrevistas.

Recorremos, assim, a todas as Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e às Escolas Secundárias que têm turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, públicas e privada, da cidade de Évora e nelas aos Professores de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo do Ensino Básico. Todas as escolas acederam em colaborar, à excepção da única escola privada da cidade de Évora.

Acreditamos que as práticas que pretendíamos analisar seriam mais facilmente compreendidas se a recolha fosse realizada no ambiente habitual de ocorrência, algo que a entrevista pessoal permite.

Como pretendíamos estudar, de forma mais profunda, alguns aspectos específicos, tornava-se pouco eficaz inquirir um grande número de pessoas. O processo resultaria moroso e tornava-se difícil o estudo científico de um grande número de entrevistas. Daí ter sido necessário seleccionar uma amostra. Não foi possível que essa amostra se constituísse como o universo de todos os docentes da cidade de Évora nas condições abrangidas pelo nosso trabalho. Só conseguimos dezoito entrevistas correspondentes às vinte e três possíveis.

De acordo com o que Borg e Gall (1996) e Almeida e Freire (2000) referem, deixamos de poder generalizar os dados e as conclusões obtidas a outras populações, para além do contexto onde a investigação se concretizou. A amostra não é, portanto representativa de toda uma população.

Tratou-se, essencialmente, de um estudo de carácter exploratório que, para além de nos ter permitido conhecer as representações e posições assumidas pelos professores em relação ao efeito do aumento dos tempos lectivos nas suas práticas pedagógico-didácticas, propiciou pistas de reflexão a partir de questões levantadas durante as entrevistas realizadas aos professores.

Definimos os objectivos de intervenção que nortearam esta etapa da recolha de informação, a saber, (1) informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação que se está a realizar; (2) atestar a importância da sua participação para a concretização do estudo em questão; (3) assegurar a absoluta confidencialidade das informações prestadas pelos entrevistados e (4) recolher dados profissionais e pessoais para a caracterização do docente entrevistado.

A partir deste último ponto enunciado, construímos o seguinte quadro:

**Quadro VI - Caracterização dos docentes que compõem a amostra**

Nº	Género M F	Idade	Tempo Serviço	Habilitação Académica	Categoria Profissional	Grupo Disciplinar	Anos que lecciona	Cargos
1	M	42	19	Mestrado	Professor	300	LP-9º	
2	F	44	22	Licenciatura	Professor	300	LP-8º, 12º EA-8º, AP-12º	Directora de Turma, Delegada de Grupo Disciplinar
3	F	49	28	Licenciatura	Titular	300	CEF, LP-8º	Coordenadora do Estudo Acompanhado, Coordenadora do Curso de Educação e Formação
4	F	47	24	Licenciatura	Professor	300	LP-7º, 9º	Directora de Turma
5	F	45	21	Licenciatura	Professor	300	LP-9º	Coordenadora de Departamento Curricular
6	F	53	14	Mestrado	Professor	300	PIEF 3ºciclo	
7	F	40	18	Licenciatura	Professor	300	LP-7º, 8º	Assessora do Conselho Executivo, Directora de Turma
8	F	37	15	Mestrado	Professor	300	LP-7º	Coordenadora da Biblioteca
9	F	37	12	Licenciatura	Professor	300	LP-8º, 9º	Coordenadora de Projectos, Coordenadora da Biblioteca
10	F	50	21	Licenciatura	Titular	300	LP-9º CEF	Coordenadora de Departamento Curricular, Directora de Turma, Membro da Assembleia de Escola*
11	F	38	16	Licenciatura	Professor	300	LP-7º, 8º	Directora de Turma
12	F	39	17	Licenciatura	Professor	300	LP-9º	Coordenadora dos Directores de Turma, Directora de Turma, Secretariado de Exames
13	F	41	19	Licenciatura	Professor	300	LP-7º, 8º	Directora de Turma
14	F	42	17	Licenciatura	Professor	300	LP-7º, 8º, 12º	Directora de Turma
15	F	43	21	Licenciatura	Professor	300	LP-9º, 10º, 11º	Directora de Turma
16	F	43	21	Licenciatura	Professor	300	LP-8º, 10º, 11º	Directora de Turma
17	F	43	21	Licenciatura	Titular	300	LP-7º, 8º	Coordenadora de Departamento Curricular Directora de Turma
18	F	42	20	Licenciatura	Professor	300	LP-9º, 12º	Directora de Turma

\*A Assembleia de Escola corresponde, actualmente, ao Conselho Geral.

**Legenda:** LP – Língua Portuguesa; EA – Estudo Acompanhado; AP – Área de Projecto; CEF – Curso de Educação e Formação; PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

Procedemos, de imediato, a uma caracterização da amostra tendo em conta as seguintes variáveis: Género, Idade, Tempo de Serviço, Habilitação Académica, Categoria Profissional, Grupo Disciplinar, Anos que Leccionam e Cargos que desempenham.

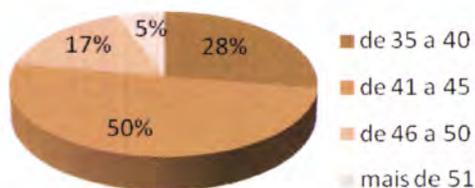
De modo a que a leitura dos dados apresentados no Quadro VI seja facilitada, construíram-se os seguintes gráficos circulares para cada uma das variáveis:

Como constatamos pela análise da Figura 5, 94% do total dos entrevistados são do sexo feminino.



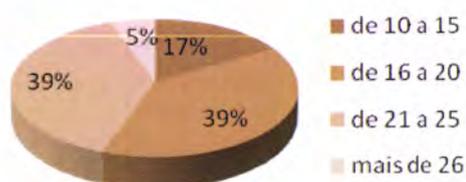
**Figura 5** – Dados relativos ao gênero

A partir da análise da Figura 6, verifica-se que 50% dos inquiridos têm idades compreendidas entre 41 e 45 anos.



**Figura 6** – Dados relativos à idade

Pela análise da Figura 7, observa-se que 39% é a percentagem para quem tem entre 16 e 20 anos de serviço e também para quem leciona entre 21 e 25 anos de serviço.



**Figura 7** – Dados relativos ao tempo de serviço

A análise da Habilitação Académica dos entrevistados vem na Figura 8, na qual se verifica que apenas 17% possui uma pós-graduação (Mestrado), sendo a restante percentagem ocupada pela Licenciatura.



**Figura 8** – Dados relativos à habilitação académica

A Categoria Profissional está presente com 83% dos inquiridos pertencentes à categoria de Professor e 17% ocupam a categoria de Professor Titular.



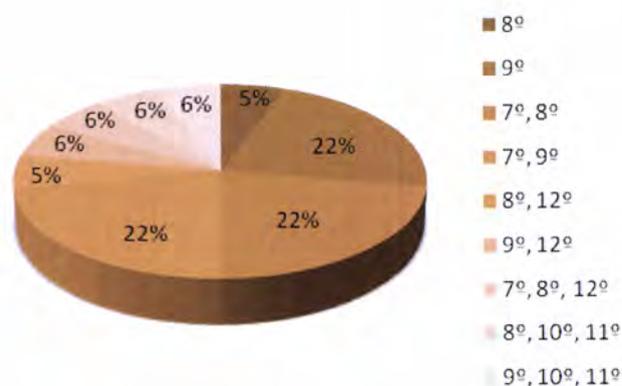
**Figura 9** – Dados relativos à categoria profissional

A Figura 10 é representativa do Grupo Disciplinar a que os respondentes pertencem. Tal como havia sido pretendido na elaboração deste trabalho, todos (100%) os respondentes deviam pertencer ao Grupo Disciplinar 300.



**Figura 10** – Dados relativos ao grupo disciplinar

Na Figura 11, pode-se observar que todos os respondentes leccionam os anos correspondentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico, havendo mesmo percentagens coincidentes (22%) para quem lecciona o 7º, o 8º e o 9º ano de escolaridade.



**Figura 11** – Dados relativos aos anos que lecciona

Refira-se, por fim, que a Figura 12 apresenta os Cargos que os entrevistados desempenham nas escolas em que leccionam. Na sua maioria, 33%, eles ocupam o cargo de Direcção de Turma, o qual também permite e concorre para um conhecimento mais próximo e real dos alunos.



**Figura 12** – Dados relativos aos cargos desempenhados

O instrumento de recolha de dados – o inquérito por entrevista – organizou-se com base nos seguintes princípios: (1) a *situação de investigação* consiste, no âmbito deste trabalho, em identificar o papel do professor tanto em termos das suas decisões, como das suas práticas curriculares de acordo com a duração dos tempos lectivos; (2) a *operação de investigação* consiste em colocar uma série de questões aos professores sobre as suas práticas, sobre as reacções físicas e intelectuais que observam nos seus alunos; (3) a *problemática* que escolhemos foi o ponto de partida para a construção do

guião de entrevista; (4) os *referentes* são, por um lado, logísticos e administrativos (como todos os suportes legais utilizados na pesquisa) e, por outro lado, são bibliográficos (como as teorias dos investigadores nos domínios pedagógico e didáctico); (5) a construção do instrumento – guião de entrevista – ocorreu em duas fases distintas, como já foi referido anteriormente.

De seguida, procedemos à testagem do guião de entrevista-piloto junto de um grupo de três professores com características semelhantes (já enunciadas anteriormente) aos docentes da amostra, pertencendo, no entanto, a escolas diferentes das seleccionadas para o estudo. O objectivo era assegurar que as questões estavam redigidas de forma clara, que eram bem compreendidas pelos inquiridos e que contribuíam para concretizar os objectivos que tinham estado na base da sua construção. Adianta-se ainda o facto de esta etapa da investigação ter contribuído, de um modo profícuo, para podermos exercitar a forma de conduzir a entrevista, para além de ajudar a verificar se as respostas não se afastariam, significativamente, dos propósitos do estudo (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Após as entrevistas de pré-teste (piloto) procedeu-se ao ajustamento do guião da entrevista semi-estruturada previamente elaborado. A afinação deste instrumento radicou na constatação que tivemos da inutilidade de algumas perguntas por não recolherem dados significativos para a nossa investigação ou por não serem suficientemente fortes para recolher, em profundidade outros dados. Outras das perguntas eliminadas, por não serem objectivas, provocavam divagações inúteis, por parte dos respondentes, o que redundava num desaproveitamento da informação recolhida.

O guião definitivo teve como finalidade principal orientar as entrevistas de forma idêntica. Todavia, no decurso das entrevistas, as questões foram, por vezes, colocadas em função das respostas dadas pelos entrevistados, alterando a sua ordem primeira, de modo a podermos explorar e compreender melhor as informações por eles transmitidas.

Nesta fase, foi elaborado o quadro de legitimação do guião da entrevista (Quadro VII) respondendo à questão de partida da nossa investigação: fazer um balanço das práticas pedagógico-didácticas desenvolvidas pelos professores, resultantes da entrada em vigor do tempo lectivo de 90 minutos, alteração introduzida pelo Decreto-Lei nº 6-2001, de 18 de Janeiro, na disciplina e ciclo que leccionamos, a Língua Portuguesa, no 3º Ciclo.

**Quadro VII – Quadro de legitimação do guião de entrevista**

Dimensões	Questões de Investigação	Objectivos	Questões de Entrevista
<i>Legislativa</i>	Como abordam os documentos legais a questão dos tempos lectivos de 90'?	Averiguar as opiniões de docentes sobre a Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90 minutos – no Sistema Educativo Português.	1. Como aprecia o factor – duração da aula – na construção do currículo?
<i>Pedagógico – Didáctica</i>	Que mudanças pedagógico-didácticas são geradas por força da implementação dos tempos lectivos de 90'?	Verificar se ocorreram alterações nas práticas pedagógico-didácticas decorrentes da transição dos tempos lectivos de 50 minutos para tempos lectivos de 90 minutos.	<p>2. Que peso têm tido os tempos lectivos na planificação da sua aula de Língua Portuguesa, com esta recente mudança?</p> <p>3. A sua planificação contempla estratégias/práticas específicas para os domínios da Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos?</p> <p>4. Que mudança(s) surgiu(ram) nas suas práticas curriculares como professor de Língua Portuguesa com esta transição?</p> <p>5. Que relação pode estabelecer entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens/competências básicas desenvolvidas pelos alunos?</p>
<i>Somatopsíquica</i>	Que questões somatopsíquicas se equacionam por força da implementação dos tempos lectivos de 90'?	Julgar a pertinência da Reorganização Curricular dos Tempos Lectivos – aulas de 90' – no Sistema Educativo Português.	<p>6. Consegue descrever a linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco de 90', por comparação com um de 50'?</p> <p>7. Que relação pode estabelecer entre atenção, memória e fadiga e o tempo lectivo?</p> <p>8. Que mudanças/efeitos/comportamentos/reacções verificou nos alunos face à alteração do tempo lectivo?</p>

Para a efectiva recolha de dados, tomámos alguns procedimentos que passamos a mencionar de seguida.

Os primeiros contactos com as escolas foram desenvolvidos na primeira semana do mês de Abril de 2008 e tiveram como objectivo verificar se os Conselhos Executivos, das escolas seleccionadas para a amostra, se mostravam receptivos ao estudo que pretendíamos realizar, no sentido de autorizarem o contacto entre o investigador e os docentes de cada escola.

Para formalizar este contacto, redigimos e enviámos cartas oficiais aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos Coordenadores e Delegados da disciplina de Língua Portuguesa de cada Escola (como consta nos Anexos 1 e 2).

Depois de obtida a autorização para entrar em contacto com os professores, foram marcados os encontros com aqueles que se disponibilizaram para serem entrevistados, de acordo com as disponibilidades pessoais e profissionais da investigadora e deles próprios.

Os contactos telefónicos e informáticos (e-mail) na sua maioria, foram disponibilizados pelos respectivos Delegados da disciplina de Língua Portuguesa que, metodicamente, os listaram e comunicaram ao investigador. Os contactos foram estabelecidos com relativa facilidade graças aos meios de comunicação informática, como o e-mail. Este aproximou o investigador dos possíveis voluntários no encontro de datas e horários de atendimento.

Posteriormente, e já no momento do encontro para a entrevista, a cada um dos docentes da amostra foi entregue uma carta que explicava o objectivo da investigação, se solicitava a colaboração e garantia a confidencialidade das respostas e das informações que fornecessem. Pretendíamos, assim, sensibilizar e comprometer cada um dos sujeitos participantes, com a natureza da investigação, em geral, e com a temática do estudo, em particular.

O processo de recolha de dados iniciou-se no dia 7 de Abril de 2008 e deu-se por concluído no dia 19 de Maio do mesmo ano.

Todas as entrevistas seguiram as seguintes etapas de organização: a apresentação do título do projecto e a sua descrição sumária, o esclarecimento sobre a natureza da participação solicitada, a explicitação das questões éticas e a divulgação da estrutura da entrevista.

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e decorreram nos espaços de trabalho livres de que as escolas dispunham. Posteriormente as entrevistas foram transcritas na sua íntegra, não tendo passado muito tempo entre a sua realização e a sua transcrição de modo a evitar alguma perda significativa.

As entrevistas realizadas foram numeradas consoante a ordem por que foram elaboradas e efectuada a respectiva análise de conteúdo. No corpo da entrevista, ao ler-se “Eu:”, referimo-nos ao Entrevistador e ao ler-se “1:” (até ao número 18), referimo-nos ao número do(a) Entrevistado(a).

Após a transcrição, o entrevistador leu cada uma das entrevistas a fim de se inteirar do seu significado. Inclusivamente aquando da sua realização, o entrevistador foi clarificando as ideias apresentadas pelos entrevistados, através do reforço ou da reformulação da pergunta bem como da solicitação, por vezes explícita, dessa mesma clarificação, por parte do entrevistado.

As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, previamente subordinada e orientada por questões de investigação, que lhe deram o fundamento, como se pode verificar no Quadro VII. A fim de facilitar a análise, recollecção e sistematização do conteúdo das entrevistas, elaborámos um quadro que foi preenchido com a ajuda do computador na função de triagem da informação, cópia e colagem da mesma no respectivo quadro com a categorização (Anexo 8). Pretendíamos, como já referimos, asseverar da exclusividade e exaustividade das categorias da análise de conteúdo, como sustenta Vala (1992), construindo assim o Quadro VIII, no qual se encontra registado o sistema de categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas.

Quanto à categorização dos dados, seguimos, exactamente, os mesmos passos de Mira (2003), os quais o próprio assim descreve:

O sistema de categorias foi criado com base em três elementos fundamentais: os conceitos teóricos revistos e seleccionados, as questões de investigação propostas previamente e expressas na sua actualização empírica e os elementos resultantes da emergência dos próprios dados empíricos que indicavam a pertinência de novas categorizações. Contudo, foram as questões de investigação as mais determinantes e as principais orientadoras de definição de categorias. Não considerámos, no entanto, antes pelo contrário, despreciando as informações que emergiram dos dados e que, muitas vezes, se revelaram como elementos fundamentais para a descoberta de realidades e de sentidos não previstos.

Aquando da categorização dos dados, pretendemos sintetizar e apresentar, em cada uma das categorias, os núcleos semânticos fundamentais e também delineadores de sentidos do universo dos dados brutos obtidos (p. 349).

**Quadro VIII** – Sistema de categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas

<b>DIMENSÃO LEGISLATIVA</b>	<b>DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA</b>	<b>DIMENSÃO SOMATOPSÍQUICA</b>
<b>CATEGORIAS</b>		
<b>A.</b> Implementação do tempo lectivo de 90'	<b>B.</b> Planificação da aula <b>C.</b> Aquisição/ Desenvolvimento de Competências e outros ganhos	<b>D.</b> Resistência psicomotora dos alunos
<b>SUBCATEGORIAS</b>		
<b>A.1.</b> Percepção dos professores: A.1.1. Aspectos positivos: A.1.1.1. Rentabilização do trabalho A.1.1.2. Dinamização da aula A.1.1.3. Articulação teórico-prática A.1.1.4. Desenvolvimento da componente cívica A.1.1.5. Expressão de agrado A.1.2. Aspectos negativos: A.1.2.1. Dificuldade de atenção/concentração A.1.2.2. Diminuição de rendimento A.1.2.3. Quebra de ritmo A.1.2.4. Fadiga A.1.2.5. Diminuição tempo lectivo semanal A.1.3. Outros aspectos: A.1.3.1. Renovação de estratégias	<b>B.1.</b> Efeitos na planificação B.1.1. Introdução da diversidade B.1.2. Cuidado com os aspectos motivacionais B.1.3. Ponderação do tempo lectivo na planificação B.1.4. Manuais escolares <b>B.2.</b> Integração dos domínios da Língua Portuguesa B.2.1. Integração positiva B.2.2. Integração negativa <b>B.3.</b> Alterações nas estratégias/práticas B.3.1. Introdução de novas práticas B.3.2. Ausência de mudanças nas práticas B.3.3. Valorização da componente prática <b>C.1.</b> Efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências e noutros ganhos C.1.1. Não observáveis C.1.2. Positivos C.1.3. Negativos	<b>D.1.</b> Rendimento dos alunos D.1.1. Quebra da linha de rendimento D.1.2. Necessidade de uma pausa D.1.3. Ganho na concentração D.1.4. Diversidade de ritmos <b>D.2.</b> Atenção, memória e fadiga <b>D.3.</b> Reacções comportamentais D.3.1. Movimentação física D.3.2. Lentidão na execução das tarefas D.3.3. Irrequietude/ desconcentração

Pelas características da presente investigação, a entrevista semi-estruturada permitiu relevar o ponto de vista dos entrevistados com uma margem de liberdade de resposta e o investigador pôde redireccionar as questões sempre que foi necessário, assim como, aprofundar alguns assuntos em função das respostas. Bogdan e Biklen (1994) referem que “Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p. 135).

Aos entrevistados foi dada a possibilidade de apresentarem algum detalhe que lhes parecesse oportuno. Todos os entrevistados colaboraram de um modo responsável, interessado e profissional a bem da nossa investigação.

## **PARTE IV**

### **Redução e Discussão dos Dados**

## **PARTE IV**

### **Redução e Discussão dos Dados**

#### **1. Descrição e análise dos Resultados**

A realização das entrevistas aos dezoito professores de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo, teve como resultado o contributo para o enriquecimento desta investigação, sendo uma mais-valia para a compreensão da problemática em estudo. Assim, mediante a análise de conteúdo, é possível tecer algumas considerações que permitem traçar, de uma forma abrangente, as alterações ocorridas, fruto da transição dos tempos lectivos de 50 minutos para 90 minutos, e respectivos pontos fortes e fracos.

#### Dimensão: Legislativa

##### **Percepção dos professores**

A legislação obrigou à implementação do tempo lectivo de 90 minutos. Os professores entrevistados têm a percepção dos aspectos positivos dessa medida. Enquanto três docentes expressaram explicitamente, em termos gerais, o seu agrado pela mudança da duração do tempo lectivo, outros esmiuçaram as vantagens de tal mudança. Na opinião de cinco entrevistados, os 90 minutos possibilitam uma rentabilização do trabalho. Essa rentabilização reflecte-se, quanto a eles, na possibilidade de realizar um trabalho mais continuado, de fazer mais trabalho por aula, de permitir que tanto o trabalho do professor como do aluno surta mais efeito, de possibilitar mais sequência nas actividades (começar, continuar e acabar), de permitir a execução do plano de aula com mais desenvolvimento das matérias, concentração e mais ponderação sobre as mesmas.

Um outro aspecto positivo que é posto em relevo por três docentes é o da dinamização das aulas que, com 90 minutos, podem ser de outro tipo, com cumprimento de outro género de plano de aulas e com diversificação de conteúdos e estratégias. Dois entrevistados consideraram relevante a possibilidade de uma melhor articulação entre a teoria e a prática.

Ainda nos aspectos positivos, dois entrevistados partilharam a opinião de que com os 90 minutos é possível estar atento à aquisição/desenvolvimento de novas competências do aluno, nomeadamente as do domínio da componente cívica, dando mais atenção à vertente pessoal, social e cultural.

Quanto à percepção dos aspectos negativos, emergidos da implementação da nova duração do tempo lectivo, cinco professores referem a dificuldade demonstrada pelos alunos em conservarem a atenção. Para estes, os 90 minutos trouxeram maior desconcentração, maior dispersão e uma quebra na atenção depois dos 60 minutos.

Três entrevistados referem que existe diminuição do rendimento, comparativamente às aulas de 50 minutos, fazendo aquela notar-se quando se atinge os 60 minutos ou quando as turmas têm muitos alunos. Não obstante a diversificação de estratégias, para um docente, as aulas de 90 minutos apresentam momentos em que se dá uma quebra de ritmo. Três outros referem que o aumento de duração trouxe uma maior fadiga. Um deles refere que os alunos sentem necessidade de fazer uma pausa.

Um último aspecto negativo referido prende-se com a diminuição do tempo lectivo semanal. Ainda que a duração da aula tenha aumentado, o tempo total disponível para a disciplina de Língua Portuguesa diminuiu. Face a isso, três professores expressam preocupação pois menos tempo pode dificultar o cumprimento do programa.

Um aspecto que não se subsumiu nas categorias anteriores, sendo, portanto, não caracterizado, liga-se à renovação de estratégias. Há, por parte de dois docentes, a constatação de que a implementação dos 90 minutos implica a mudança e a diversificação de estratégias.

#### Dimensão: Pedagógico-Didáctica

#### **Efeitos na planificação**

Com a implementação do tempo lectivo de 90 minutos, dizem os participantes na investigação, as planificações das suas aulas de Língua Portuguesa sofreram algumas alterações.

Esta categoria engloba as opiniões dos docentes relativamente a isso.

A planificação foi, naturalmente, por eles ajustada ao tempo lectivo disponível, enquanto a introdução da diversidade na planificação da aula é uma das alterações mais posta em evidência pelos entrevistados, sendo referida por dez deles. Atribuem ao aumento do tempo lectivo a possibilidade de planificar uma aula com diversas actividades recorrendo a estratégias motivadoras. Os professores indicam, claramente, que esta introdução de diversidade está directamente relacionada com a necessidade de manter a atenção e motivação dos alunos. Este aspecto motivacional aparece reforçado por alguns professores. Há ainda uma referência, por parte de um docente, a alterações dos manuais escolares. Diz este que os manuais já estão elaborados tendo em consideração o novo tempo lectivo, propondo actividades para os 90 minutos.

### **Integração dos domínios da Língua Portuguesa**

Quando questionados acerca da integração dos domínios da Língua Portuguesa na planificação da aula, os docentes respondem maioritariamente de forma positiva. Consideram que os 90 minutos permitem a exploração de todos os domínios dentro de uma mesma aula. Referem que se consegue "...estabelecer uma ponte entre o oral e o escrito." (14) e "...intercalar o funcionamento da língua..." (16).

Ainda que expressando acordo com a ideia de que os 90 minutos permitem a exploração de variados domínios dentro de uma mesma aula, quatro docentes referem a dificuldade em tornar exequível essa articulação dos domínios. Apontam a quebra de ritmo da aula a partir dos 60 minutos como condicionante dessa integração.

### **Alterações nas estratégias/práticas**

No que se prende com as alterações nas estratégias/práticas, constata-se que dez dos professores promovem uma utilização mais alargada de recursos e introduzem novas práticas, algumas que nem seriam exequíveis no tempo lectivo de 50 minutos. Foram referidas: visualização completa de filmes; visita a museu; ida ao teatro; projecção de vídeo; projecção de diaporamas; exploração de imagens; recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (computador e *data-show*); técnicas de construção, aper-

feiçãoamento e avaliação de textos; recurso aos audiovisuais; gravações áudio; jogos diversificados.

Três entrevistados consideram que, mesmo reconhecendo benefícios no aumento da duração lectiva, como o de dar sequência a uma actividade, não mudaram de estratégias ou práticas.

As aulas de 90 minutos beneficiam a componente prática, na opinião de três docentes. Descrevem o funcionamento da aula como uma "...oficina de língua, de leitura, de escrita, de funcionamento da língua." (7) e consideram ter mais tempo para trabalhar a escrita e a oralidade.

### **Efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências e noutros ganhos**

As opiniões dos professores acerca dos efeitos que o aumento do tempo lectivo possa ter tido na aquisição/desenvolvimento de competências e noutros ganhos diferem em três visões.

Numa primeira sub-categorização, encontra-se um grupo de sete professores que considera que os efeitos supracitados não são observáveis. Afirmam não haver qualquer relação proporcional entre a aquisição/desenvolvimento de competências e o aumento do tempo lectivo. Dizem que, independentemente da duração da aula, essas competências são sempre tidas em conta. Consideram, no entanto, que há sinais de uma maior dispersão dos alunos com os 90 minutos.

Seis docentes acham, por sua parte, que a mudança do tempo lectivo foi positiva no que diz respeito a esta categoria. Referem que as aprendizagens são mais frutuosas; que as competências transversais (competências sociais e pessoais) se encontram mais valorizadas; que o aumento de tempo promove a qualidade e o rendimento; que o trabalho tem maior sequência e que a estabilidade criada pelo acréscimo de tempo possibilita um melhor desenvolvimento das competências.

Posição discordante é a apresentada por outros cinco entrevistados. Para estes, embora fosse de esperar um aumento da qualidade das aprendizagens, não é o que se verifica na realidade. Sentem que há um decréscimo na aquisição de aprendizagens e na qualidade das mesmas.

## Dimensão: Somatopsíquica

### **Rendimento dos alunos**

Tendo em consideração a relação existente entre a resistência psicomotora dos alunos, a duração do tempo lectivo e o rendimento escolar, catorze professores entrevistados afirmam que numa aula existe uma quebra da linha de rendimento. Indicam a parte final da aula – entre os 50 minutos e os 70 minutos – como momento em que o desinteresse, associado à fadiga, se instala. De forma a retomar o rendimento da aula, alguns professores promovem pausas nos trabalhos lectivos: abordam outros temas ou interrompem mesmo, por minutos, as actividades.

Um único docente afirma que com as aulas de 90 minutos houve um ganho de concentração.

As aulas de 90 minutos permitem dar melhor sequência ao trabalho com alunos com ritmos de aprendizagem diferentes. Esta é a opinião de três docentes que consideram importante que os alunos com ritmo mais lento possam usufruir de mais tempo para poderem realizar a sua tarefa. Referem, também, que a resistência psicomotora depende do perfil e do ritmo do aluno.

### **Atenção, memória e fadiga**

Relativamente a esta subcategoria de análise, podemos dizer que ela compreende as visões que os professores entrevistados têm dos itens atenção, memória e fadiga, na decorrência do aumento do tempo lectivo. Dezassete professores referem que a atenção sai prejudicada com esta medida. Afirmam existir uma relação directa entre o aumento do tempo lectivo e a diminuição da atenção.

Por terem consciência disso, três professores sublinharam a importância de sentir o pulsar da turma e, sempre que necessário, de encontrar alternativas de recuperação da atenção, dado que esta se desgasta no decurso da aula. Uma vez que o cansaço do aluno também aumenta, a atenção perde qualidade e resistência.

Importa ainda referir que o tempo lectivo de 90 minutos, aplicado às idades respeitantes ao 3º Ciclo, não recebeu aceitação. A atenção destes alunos, sem o estímulo de outras actividades, não dura mais de dez ou mesmo de quinze minutos, no ver de um entrevistado.

No campo da memória, o aspecto mais evidenciado é a desvalorização que é dada, actualmente, a esta prática. Há um professor que menciona que o cansaço prejudica a memória. Outro professor refere que o factor da memória só se ressent nos alunos com mais dificuldades. Aparece referenciado, por um professor, um factor relacionado com a memória que prejudica a continuidade do trabalho: a organização dos horários. Quando os tempos lectivos se encontram muito próximos (ou mesmo juntos) criam um intervalo maior entre a última aula da semana e a primeira aula da semana seguinte. Dois defendem que a pouca frequência do estudo impede o fortalecimento da memória, e que compete ao professor recorrer a actividades que solicitem a memória.

Embora dois professores refiram que há que encontrar estratégias producentes no sentido de atenuar os sinais de cansaço que os alunos vão manifestando ao longo do bloco de aula de 90 minutos, quinze professores respondem referindo que a fadiga se instala no decurso da aula de 90 minutos. É no final da aula que essa fadiga se revela, sendo referido por quatro professores o intervalo entre os 45 minutos e os 70 minutos como momentos em que esta aparece. No ver de outro professor, a fadiga não toma lugar em consequência do tempo lectivo de 90 minutos. Os tempos lectivos que ocorrem na parte da manhã, resultam eficazes e não cansam, o que traz fadiga são os da tarde devido à excessiva carga horária dos alunos do 3º Ciclo.

Apesar do reconhecimento da fadiga nos blocos de 90 minutos, dois professores indicam que tal também sucedia nos blocos de 50 minutos ou que nos primeiros tempos da implementação da alteração dos tempos lectivos se notava mais.

### **Reacções comportamentais**

Os alunos evidenciam alguns comportamentos que são conotados com fadiga por seis docentes, nomeadamente, dizem que eles se tornam mais irrequietos (mexem-se nos lugares), excitados e desatentos, que expressam, verbalmente, o seu cansaço e o

desinteresse, que se recusam a fazer actividades e que tentam levar o rumo da aula para outros assuntos extemporâneos.

Para lá dos comportamentos referidos anteriormente, relacionados com a fadiga, sete docentes destacam a necessidade de movimentação física em períodos de 90 minutos. Três docentes permitem que os alunos possam ir à casa de banho e referem que as aulas de Educação Física e que a Área de Projecto são essenciais para as crianças se moverem em maior liberdade e fazerem o que é próprio das crianças. Os aspectos mais referidos são os de se mexerem nas cadeiras, falarem e pedirem para ir à casa de banho.

Uma reacção referida por um entrevistado prende-se com a lentidão com que realizam algumas tarefas.

São referidos alguns aspectos relacionados com a irrequietude e consequente desconcentração: a brincadeira, os bilhetes que enviam uns aos outros, o olhar desaten-to, os conflitos, o olhar para o relógio, a necessidade de conversar, o virar para trás e o querer beber água ou encher a garrafa de água.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações Finais

Passados oito anos sobre a implementação do tempo lectivo de 90 minutos, consequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico, pretendeu esta investigação indagar acerca das possíveis alterações nas práticas pedagógicas, daí decorrentes, a partir da análise de conteúdo das entrevistas feitas a dezoito professores de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo. Foram também considerados os efeitos percebidos, por estes, fruto desta mudança, na aquisição de competências específicas, pelos alunos, tendo em conta alguns dos aspectos somatopsíquicos destes, envolvidos no processo pedagógico.

As limitações inerentes ao tipo de investigação e à amostra usada, fora a limitação de tempo para realizar este trabalho, obrigam-nos a exercer uma certa prudência na generalização de conclusões. Não obstante esta precaução lógica, cumpre-nos esclarecer que o estudo realizado é de natureza predominantemente qualitativa, tendo sido adoptados critérios metodológicos que pretendem garantir legitimidade aos resultados apresentados. Ainda que grande parte das nossas considerações versem sobre aspectos pedagógicos e didácticos, temos a percepção que alguns resultados desembocam num campo limítrofe ao das Ciências da Educação, mas não menos importante, o das Ciências da Saúde. Em diversos momentos, tivemos o entendimento de que as alterações resultantes da implementação legal do tempo lectivo de 90 minutos abarcavam questões do foro da saúde.

Os dados da nossa investigação encontram-se subordinados a três dimensões: Legislativa, Pedagógico-Didáctica e Somatopsíquica.

No que diz respeito à percepção que os professores têm da implementação dos 90 minutos, considerada na sua dimensão legislativa, podemos constatar que, na sua maioria, os mesmos revelam-se favoráveis à nova duração do tempo lectivo. Esta posição é justificada, essencialmente, pela possibilidade de diversificação de estratégias, rentabilização do trabalho e sequencialização de conteúdos. A questão colocada por Husti (1983, 1985) da dificuldade de manter um fio condutor nos blocos de 50 minutos é ultrapassada pela realidade existente dos blocos de 90 minutos. Isto não impede os docentes de considerarem alguns aspectos negativos nessa medida, relacionados, maioritariamente, com aspectos somatopsíquicos (desatenção e fadiga, essencialmente).

Quanto à dimensão pedagógico-didáctica, considerando os efeitos na planificação de aula, para a maioria dos professores, o aumento do tempo lectivo permitiu a previsão de uma maior abordagem de conteúdos programáticos, de outras inabituais estra-



tégias. Este resultado expressa acordo com Husti (1977, 1985), quando este afirma que novas situações de aprendizagem resultam da adopção de unidades de tempo diferentes. O factor tempo é claramente contemplado nas planificações que os entrevistados fazem, salientando-se a sua constante preocupação com aspectos motivacionais que pretendem conservar a atenção dos alunos ao longo de toda a duração da aula.

Os 90 minutos parecem permitir integrar melhor todos os domínios da Língua Portuguesa nas suas planificações. A maioria dos professores encontra benefícios nos blocos de 90 minutos, conseguindo enquadrar, numa mesma aula, a quase totalidade dos domínios de aprendizagem da disciplina. Por outro lado, alguns docentes revelaram encontrar dificuldades em integrar, convenientemente, esses diferentes domínios de aprendizagem da Língua Portuguesa referindo, mais uma vez, que o cansaço dos alunos condiciona a última parte da aula.

Ainda na análise desta dimensão, os professores secundam a relação benéfica existente entre o aumento do tempo lectivo e a introdução de novas práticas nas suas aulas, nomeadamente as que exploram as áreas do audiovisual e das novas tecnologias de informação. Podemos inferir, igualmente, que os entrevistados reconhecem um maior valor à componente prática em detrimento da componente teórica, graças ao aumento do tempo lectivo.

Não conseguimos afirmar com consequência se a alteração do tempo lectivo resultou num efectivo ganho em relação às competências que se pretende que os alunos adquiram e desenvolvam. A posição dos professores é ambígua, havendo aqueles que não consideraram observáveis os efeitos da mudança do tempo lectivo na aquisição/desenvolvimento de competências; outros, por seu lado, atribuíram o melhor desenvolvimento dessas competências, a valorização das competências transversais, o acréscimo na qualidade e no rendimento, a maior continuidade no trabalho, ao aumento do tempo lectivo; por último, há os que tinham alguma expectativa numa relação proporcional entre o aumento do tempo lectivo e o desenvolvimento de competências, não o tendo constatado.

A dimensão somatopsíquica parece-nos, de todas, a que recolhe mais considerações negativas por parte dos professores. A maioria reconhece uma quebra de rendimento situada entre os 50 minutos e os 70 minutos (conforme os casos), sendo esta relacionada com a fadiga. Ainda mais abrangente, dezassete em dezoito docentes, é a opinião que a implementação do tempo lectivo de 90 minutos adensou o problema da atenção. Também a fadiga aparece referenciada como um problema resultante da duração do

tempo de aula, manifestando-se nos comportamentos de irrequietude dentro da sala de aula, mencionados pela maioria dos professores. Consideramos, portanto, que os professores se debatem, actualmente, com a necessidade de combater os factores de dispersão na sala de aula relacionados com a atenção e a fadiga. Parece-nos, ainda que os professores se encontram em linha com o pensamento de Vermeil (1988), já que apostam na diversidade das práticas de ensino para não cansar os alunos, mas acabam por julgar não ser suficiente a diversificação de práticas e estratégias para resolver esse problema da fadiga. Alguns professores já equacionaram os factores somatopsíquicos na prática pedagógica, nomeadamente aqueles que referem permitir aos alunos momentos de descontração física, de que nos fala Reis (1971).

Em suma, podemos concluir que, a partir da análise de conteúdo das entrevistas feitas a dezoito professores de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo, a implementação do tempo lectivo de 90 minutos foi acolhida favoravelmente por eles. Os benefícios foram maiores em termos do planeamento didáctico do trabalho. Os efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências, embora visíveis, não podem ser categoricamente considerados devido à coincidência de posições antagónicas dos entrevistados. Pensamos que, pelas insistentes referências à fadiga e desatenção dos alunos, há um longo caminho de adaptação de estratégias e práticas pedagógicas a percorrer, para que os 90 minutos não sejam penosos para os alunos e, assim, considerados um factor de desmotivação.

Neste cenário deixamos uma proposta de funcionamento das aulas de Língua Portuguesa, pois face a estas conclusões e no quadro actual das realidades que conhecemos e que foram postas em evidência, implícita e/ou explicitamente pelos entrevistados, parece-nos judicioso sugerir que seja tomado em consideração o seguinte:

1. Que haja salas de aula apetrechadas com os recursos fundamentais (informáticos, bibliográficos) para que as aulas de Língua Portuguesa possam ser transformadas em autênticos “laboratórios de língua materna” e os alunos possam movimentar-se com alguma liberdade.

A nossa proposta de investigação para o futuro prende-se com a ideia de fadiga dos alunos, que aparece enfatizada nos registos das entrevistas e, por vezes, é referen-

ciada aos tempos da tarde, pondo em evidência uma fadiga ligada ao ritmo circadiano dos alunos.

Este assunto levanta a possibilidade de uma subsequente investigação tendo por objectivo estudar a organização do tempo escolar na sua relação com a saúde dos alunos, tendo por base os aspectos cronobiológicos e cronopsicológicos dos ritmos escolares tal como estão organizados.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências Bibliográficas

- ALBARELLO, Luc et Al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- AMOR, Emília (1996). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (3ª ed.). Gradiva.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BORG, W. & GALL, M. (1996). *Educational Research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- BURGUIÈRE, E., HUSTI, A. & LANTIER, N. (1994). *École et Temps – Colloque* organisé par L'Institut National de Recherche Pédagogique (Paris, Sorbonne, 9-10 avril 1991). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- CORREIA, J. (1978). *Introdução às Técnicas de Comunicação e de Expressão*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas.
- ERLAUDER, L. (2005). *Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

- ESPÍRITO SANTO, J. A. R. (1997). *Ritmos Escolares e Comportamentos de Indisciplina in ESTRELA, A. (Org.) e outros (1997). Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (I volume). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.*
- FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas.* Porto: Edições Asa.
- FREITAS, Cândido Varela de, LEITE, Carlinda, MORGADO, José Carlos & VALENTE, M<sup>a</sup> Odete (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico – Fundamentos, fragilidades e perspectivas.* Cadernos do Criap (Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico). Porto: Edições Asa.
- HUSTI, A. (1977). *Conséquences Pédagogiques et Technologiques du Changement d'un Facteur du Cours Traditionnel: La Durée.* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- HUSTI, A. (1983). *L'Organisation du temps à l'école.* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- HUSTI, A. (1985). *Temps Mobile.* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- LEITE, C. (2000). *A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes,* Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (no prelo).
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente.* Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (org.) (2005). *Mudanças curriculares em Portugal – Transição para o século XXI.* Coleção Currículo, Políticas e Práticas nº 22, Porto: Porto Editora.
- LEMOS, Jorge & CONCEIÇÃO, José Manuel (2001). *Currículo e autonomia – Legislação anotada.* Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências.* Departamento de Educação Básica.

- MIRA, A. R. S. F. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto não-verbal – e processo pedagógico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Extremadura, Cáceres/Badajoz.
- MONTAGNER, H. (1989). *Os Ritmos Biológicos da Criança*. Tradução de Manuela Abreu do título original: *Les Rythmes biologiques de l'enfant*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral dos Desportos.
- MONTAGNER, H. (1996). *Acabar com o insucesso na escola – A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Tradução de Maria de Leiria do título original: *En finir avec l'échec à l'école*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORGADO, José Carlos (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, José Carlos & PARASKEVA, João Menelau (2000). *Currículo: factos e significações*. Cadernos do Criap (Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico). Porto: Edições Asa.
- NÉRICI, I.G. (s.d.). *Introdução à Didáctica Geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, José Madureira & ALMEIDA, João Ferreira de (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIS, A. (1964). *Fundamentos de uma Didáctica*. Évora: Autor.
- REIS, A. (1971). *Apontamentos de Didáctica Especial* (2ª ed.). Évora: Autor.
- ROLDÃO, M.C. (1999 a) *Os professores e a gestão do Currículo – Perspectivas e práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (1999 b) *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Departamento de Educação Básica.

- ROLDÃO, M.C. & MARQUES, Ramiro (org.) (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- SÁENZ BARRIO, O., BLÁSQUEZ ENTONADO, F., FERNÁNDEZ CRESPO, P., LÓPEZ RODRÍGUEZ, M., LORENZO DELGADO & M., MOLINA GARCÍA, S. (1985). *Didáctica General*. Ediciones Anaya.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. et al., (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Departamento de Educação Básica.
- TESTU, François (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires – Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les Moulineaux: Elsevier Masson.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (Tradução da 4ª ed. de 1994). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1992). *A análise de conteúdo*. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VERMEIL, G. (1982, Fevereiro). *La fatigabilité de l'enfant en situation scolaire en fonction de la croissance des conditions de vie et de travail à l'école et des conditions de vie familiale*. Comunicação apresentada no Colóquio, *Les Rythmes de Vie et L'Espace Chez L'Enfant et L'Adolescent*, Paris (reimpressão em 1983 e 1988 em Stock/Laurence Pernoud, pp. 310-318) in MONTAGNER, H. (1988). *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent – Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. 4e ed. Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- WOLFE, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.

## **REFERÊNCIAS DE SÍTIOS (SITES) NA INTERNET**

## Referências de Sítios (Sites) na Internet

Sistemas Educativos Europeus

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice> Consultado em 2 de Dezembro de 2007 e 6 de Fevereiro de 2009.

ABRANTES, Paulo (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Departamento da Educação Básica. Consultado em 13 de Maio de 2008 através de

[http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao\\_Curricular/reorgcurricular\\_publicacoes.asp](http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao_Curricular/reorgcurricular_publicacoes.asp)

BINDER, C., HAUGHTON, E. & VAN EYK, Denise (1990). *Precision Teaching Attention Span*. Recuperado em 07 de Fevereiro 2008 através da fonte [www.teonor.com/ptdocs/files/binder1990.doc](http://www.teonor.com/ptdocs/files/binder1990.doc)

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

## Referências Normativas

Conselho da Europa (2002). Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.

Portugal, Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3/2000 do Conselho Nacional de Educação (Parecer sobre a “Proposta de reorganização curricular do ensino básico”) DR – II série – 5/8/2000 – nº 180.

Portugal, Departamento de Educação Básica. (1996/97). Relatório do Projecto: Reflexão Participada dos Currículos do Ensino Básico.

Portugal, Departamento de Educação Básica. (1998) A Unidade da Educação Básica em Análise – Relatório.

Portugal, Departamento de Educação Básica. (1999). Forum: Escola, Diversidade, Currículo.

Portugal, Departamento de Educação Básica. Relatório – Gestão Flexível do Currículo 1999/2000. Grupo Relator: Núcleo de Organização Pedagógica (NOPAE) e Núcleo de Organização Curricular e Formação (NOCF).

Portugal, Ministério da Educação. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro.

Portugal, Ministério da Educação. Despacho Nº 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho.

Portugal, Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.

Portugal, Ministério da Educação. Despacho Nº 9590/99, de 29 de Abril de 1999.

Portugal, Ministério da Educação. Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio – Gestão Flexível dos Currículos.

Portugal, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 6/89 do Conselho Nacional de Educação (Novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário) DR – II série – 7/6/89 – nº 130.

Portugal, Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Gestão Flexível do Currículo – Relatório 2000/2001. Outubro de 2001.

Portugal, Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Currículo Nacional do Ensino Básico.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

Évora, 3 de Abril de 2008

Exmo. (a) Senhor (a)

Presidente do Conselho Executivo

Anabela Carvalho Esteves, professora de Língua Portuguesa, no 3º ciclo, da Escola Básica 2.3 de Santa Clara, em Évora, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação – A Criança em Diferentes Contextos Educativos, na Universidade de Évora, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre as Práticas Pedagógico-Didáticas ocorridas pela transição dos tempos lectivos de 50 para 90 minutos, orientado pelo Professor Doutor António Ricardo Mira.

A fim de proceder à recolha do testemunho dos colegas professores que se enquadram na mesma situação profissional que eu e que tenham, simultaneamente, vivenciado a referida transição curricular, venho requerer autorização para desenvolver a supracitada investigação – através de inquérito por entrevista – junto dos professores da sua Escola.

Aproveito para lhe agradecer a melhor atenção de V. Ex.<sup>a</sup> para este assunto.

Com os meus melhores cumprimentos,

*Anabela Carvalho Esteves*

**CONTACTOS:**

Pessoal - 96 2571750 / 266 704092

[anabelatcarvalho@gmail.com](mailto:anabelatcarvalho@gmail.com)

Profissional - Escola Básica 2.3 de Santa Clara

266 748970 / 266 748 971 (fax)

[staclara@drealentejo.pt](mailto:staclara@drealentejo.pt)

## **ANEXO 2**

Évora, 3 de Abril de 2008

Caro (a) Colega,

Eu, Anabela Carvalho Esteves (Professora de Língua Portuguesa, do 3º ciclo, da Escola Básica 2.3 de Santa Clara, em Évora), encontro-me na fase de preparação da dissertação para o Mestrado em Educação – A Criança em Diferentes Contextos Educativos.

Para dar cumprimento à parte da investigação, necessito recolher alguns dados relativos à experiência dos professores decorrente da transição dos tempos lectivos de 50 para 90 minutos, na disciplina de Língua Portuguesa, no 3º ciclo do Ensino Básico, recorrendo, para tal ao inquérito por entrevista.

Para a realização deste trabalho é muito valiosa a colaboração dos meus colegas professores que, tendo vivenciado essa transição, possam dar-me a conhecer as suas opiniões sobre o supracitado assunto.

Posso assegurar a confidencialidade na identificação quer da escola a que pertencem, quer dos (as) possíveis entrevistados (as). Peço, contudo, autorização para gravar a entrevista, de modo a que o tratamento dos dados seja mais fidedigno e exequível.

Com os meus melhores agradecimentos e reconhecimento pessoal e profissional,

*Anabela Carvalho Esteves*

#### **CONTACTOS:**

Pessoal - 96 2571750 / 266 704092

[anabelatcarvalho@gmail.com](mailto:anabelatcarvalho@gmail.com)

Profissional - Escola Básica 2.3 de Santa Clara

266 748970 / 266 748 971 (fax)

[staclara@drealentejo.pt](mailto:staclara@drealentejo.pt)

**ANEXO 3**

Évora, 12 de Maio de 2008

ASSUNTO:

Carta de Agradecimento pela autorização/colaboração no trabalho de investigação da Dissertação de Mestrado

Exmo. (a) Senhor (a)

Presidente do Conselho Executivo,

Escreve esta carta, Anabela Carvalho Esteves, professora de Língua Portuguesa, no 3º ciclo, da Escola Básica 2.3 de Santa Clara, em Évora, a fim de agradecer a possibilidade que me foi facultada de proceder aos Inquéritos por Entrevista (técnica escolhida para recolha de dados para a parte de investigação da Dissertação de Mestrado) aos meus colegas de disciplina e de ciclo, pertencentes à vossa escola.

Foi, para mim, extremamente gratificante ter a possibilidade de conhecer ou de reencontrar os colegas coordenadores/delegados de disciplina que agilizaram o processo de contacto com os restantes colegas de grupo.

Colegas professores muito empenhados na sua vida escolar e que, de um modo profissional e solidário, se disponibilizaram a colaborar comigo na minha investigação.

Assim, através destas breves palavras, expresso o meu Bem-haja a todos, desde o digníssimo órgão de gestão, aos professores de língua portuguesa e a toda a comunidade educativa.

Aproveito, também, para lhe agradecer a melhor atenção de V. Ex.<sup>a</sup> para este assunto.

Com os meus melhores cumprimentos,

*Anabela Carvalho Esteves*

## **ANEXO 4**

**Universidade de Évora**

Departamento de Pedagogia e Educação

Curso de Mestrado – *A Criança em Diferentes Contextos Educativos*

### **Título da Dissertação**

As práticas pedagógico-didáticas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, resultantes da entrada em vigor do tempo lectivo de 90 minutos.

### **GUIÃO de ENTREVISTA**

#### **Legitimação da Entrevista**

Esta entrevista insere-se na metodologia da Dissertação de Mestrado – *A Criança em Diferentes Contextos Educativos*, do Departamento de Pedagogia e Educação, da Universidade de Évora, da autoria da aluna nº 3614 – Anabela Carvalho Esteves (Professora, Grupo 300, Escola Básica 2.3 de Santa Clara, em Évora).

Este trabalho de investigação destina-se a inventariar as alterações ocorridas, como e em que sentido ocorreram na transição dos tempos lectivos de 50 para 90 minutos. Recorreremos à visão dada, através de entrevista, pelos Professores de Língua Portuguesa, do 3º ciclo, do concelho de Évora, que tenham vivenciado a supracitada transição.

A participação dos (as) colegas, enquanto entrevistados (as), é decisiva para a prossecução dos objectivos a que nos propusemos, daí que desde já agradeçamos a preciosa colaboração, assegurando a confidencialidade da identificação quer da escola a que pertencem, quer dos (as) entrevistados (as). Pedimos, contudo, autorização para gravar a entrevista, a fim de que o tratamento dos dados seja mais exequível.

#### **Caracterização do Entrevistado**

##### Dados Pessoais e Profissionais (final da entrevista)

1. Género: Feminino / Masculino.
2. Idade: <30 anos / De 30 a 45 anos / > 45 anos.
3. Tempo de Serviço: 5 a 10 anos / 11 a 15 anos / 16 a 20 / Mais de 20 anos.
4. Habilitações Académicas: Bacharelato / Licenciatura / Mestrado / Outras – quais?
5. Categoria Profissional.
6. Grupo Disciplinar a que pertence.
7. Anos de escolaridade que lecciona.
8. Cargos atribuídos/desempenhados.

## Corpo da Entrevista

### Dimensão Legislativa \_\_\_\_\_ *Factor Tempo e a Gestão Flexível dos Currículos*

A – A Gestão Flexível dos Currículos (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) veio introduzir algumas mudanças ao nível do currículo nas **escolas**.

1. **Na opinião do colega**, como se tem vindo a manifestar a Gestão Flexível dos Currículos para os professores de Língua Portuguesa, na Escola?
2. Que vantagens traz a Gestão Flexível dos Currículos para os aluno?
3. Como aprecia o factor - duração da aula - na construção do currículo?
4. Como visualiza a autonomia das escolas para organizar os tempos lectivos dos seus próprios planos curriculares no Projecto Curricular de Escola?

### Dimensão Pedagógico-Didáctica \_\_\_\_\_ *Factor Tempo e Planificação de uma Aula*

B – Partimos agora para a dimensão da sala de **aula**, mais especificamente da aula de Língua Portuguesa.

5. Que peso têm tido os tempos lectivos na planificação da aula de Língua Portuguesa, com esta recente mudança?
6. A planificação contempla estratégias/práticas específicas para os domínios da Língua Portuguesa, de acordo com os tempos lectivos?
7. Que mudança (s) surgiu (ram) nas práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa com esta transição?

### Dimensão Somatopsíquica \_\_\_\_\_ *Factor Tempo e Reacções Comportamentais*

C – Quase a concluir, resta focalizarmo-nos no **aluno**, no seu todo físico e mental.

8. Consegue descrever a linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco lectivo de 90' (por comparação com um de 50')?
9. Que relação pode estabelecer entre os itens Atenção, Memória, Fadiga e o tempo lectivo?
10. Que mudanças/efeitos /comportamentos /reacções verificou nos alunos?

### *Factor Tempo e Qualidade de Aprendizagem*

11. Que relação pode estabelecer entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens /competências básicas desenvolvidas pelos alunos?
12. Altera o seu plano de aula em função do ritmo/qualidade de aprendizagem que os alunos manifestam? Que consequências observa?

## **ANEXO 5**

**Universidade de Évora**

Departamento de Pedagogia e Educação

Curso de Mestrado – *A Criança em Diferentes Contextos Educativos*

### **Título da Dissertação**

As práticas pedagógico-didáticas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa, do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, resultantes da entrada em vigor do tempo lectivo de 90 minutos.

### **GUIÃO de ENTREVISTA**

Esta entrevista insere-se na metodologia da nossa Dissertação de Mestrado, *A Criança em Diferentes Contextos Educativos*, do Departamento de Pedagogia e Educação, da Universidade de Évora.

Recorremos à entrevista para tentar inventariar as alterações ocorridas, como e em que sentido ocorreram, na transição dos tempos lectivos de 50 para 90 minutos. Recorreremos a Professores de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo, do concelho de Évora, que vivenciaram a supracitada transição.

## Corpo da Entrevista

### Dimensão Legislativa \_\_\_\_\_ *Factor Tempo e a Gestão Flexível dos Currículos*

A – A Gestão Flexível dos Currículos (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) veio introduzir algumas mudanças ao nível do currículo nas **escolas**.

1. Como aprecia o factor - duração da aula - na construção do currículo?

### Dimensão Pedagógico-Didáctica \_\_\_\_\_ *Factor Tempo e Planificação de uma Aula*

B – Partamos agora para a dimensão da sala de **aula**, mais especificamente da aula de Língua Portuguesa.

2. Que peso têm tido os tempos lectivos na planificação da sua aula de Língua Portuguesa, com esta recente mudança?
3. A sua planificação contempla estratégias/práticas específicas para os domínios da Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos?
4. Que mudança (s) surgiu (ram) nas suas práticas curriculares como professor de Língua Portuguesa com esta transição?
5. Que relação pode estabelecer entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens /competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

### Dimensão Somatopsíquica \_\_\_\_\_ *Factor Tempo e Resistência Psicomotora dos Alunos*

C – Focalizemo-nos no **aluno**, no seu todo físico e mental.

6. Consegue descrever a linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco lectivo de 90', por comparação com um de 50'?
7. Que relação pode estabelecer entre atenção, memória, fadiga e o tempo lectivo?
8. Que mudanças/efeitos /comportamentos /reações verificou nos alunos face à alteração do tempo lectivo?



### Entrevista Piloto 1

Eu: Eu gostava de saber, aqui na primeira parte: Factor tempo e GFC que vantagens é que achas que trouxe a GFC, ao nível da articulação, da contextualização, da programação, da transversalidade dos saberes, para os actores da escola, essencialmente para os Professores?

1: Para nós? É assim, se houver uma boa articulação entre os professores, por exemplo, agora o Estudo Acompanhado, penso que é ótimo, continua a ser em par pedagógico? (...) Funcionou sempre muito bem e penso que é bom (...), porque também aprendemos a conhecer as dificuldades dos alunos noutras áreas, e eu, como sou de letras, sei francês, sei Inglês, gosto de História, Geografia, também não temos dificuldade. Podemos ver e ajudar naquelas áreas todas e ver quais são as dificuldades de cada um deles. Às vezes ficava espantada, como é que miúdos eram bons, ou vice-versa, eram mais fracos ou melhores noutra disciplina... portanto, eu acho que foi bom. Ao nível da articulação...

Eu: Aquilo que se pretende em termos de planificação horizontal, transversalidade dos conteúdos...

1: Eu penso que sim, porque assim, torna-se muito mais fácil tu veres e pensar... eu descobria nas aulas de Estudo Acompanhado, nas matérias de História, de Geografia, pontos coincidentes com as matérias de Português. "Estão a ver? Falávamos disto em Português, em Geografia também é assim, ou em História, Também é assim". Como em Português, muitas vezes, temos de fazer contextualização, ao nível do 3º ciclo, achava interessante e engraçado eles estarem a dar matérias ou terem dado ou irem dar, das quais eu tinha falado. Portanto, é muito mais fácil tu aperceberes-te disso nessas áreas, do que propriamente estares a falar com os colegas em Conselho de Turma. (...) Na Área de Projecto, ou na Formação Cívica, não se vê tanto isto, em nenhum destes pontos, mas em Estudo Acompanhado, verificava-se muito isso e penso que era muito vantajoso...

Eu: Que vantagens traz a GFC para os alunos?

1: Olha, para eles, é assim, eu penso que eles teriam mais vantagem, mesmo mais vantagem, agora eu acho que vou dizer uma barbaridade, que muita gente era capaz de me cortar o pescoço, é que Estudo Acompanhado, ainda funcionava melhor em relação àquilo que eles podem ganhar com esta aula se eles fossem divididos. Mesmo com par pedagógico, tu tens ali vinte e tal alunos, tu não consegues ajudá-los a todos e tu vês, por exemplo, um miúdo

com dificuldade a Francês, um miúdo com dificuldade a História, se tu tivesses menos miúdos, estavas mais tempo só com eles e ajudavas. É sempre bom, tu podes tirar as dúvidas, mas muitas vezes tu não chegas a todos. Se eu tiver a explicar um determinado conteúdo de outra matéria, ou mesmo que seja Português, nem todos os professores têm que saber todas as áreas, mas ou a minha matéria ou outra que eu também domine, não consigo explicar aquilo num minuto

Eu: Há melhoria na aprendizagem?

1: Eu penso que ajuda, por exemplo, eles fazem trabalhos de casa (...), às vezes acontece, uma aula ou outra em que eles pedem ajuda, porque têm trabalho de casa para fazer mas não sabem resolver, e nós aproveitamos para explicar essa matéria. Mas penso que não se pode dizer que todos ganham a 100%, porque o tempo não chega para ajudar a todos de igual forma, agora que eu acho que sim, pelo menos nas minhas aulas, de estudo acompanhado, tu podes ajudá-los e há miúdos que podem ter explicação, outros não têm. Se eles tiverem quem os ajude podem ajudar na sala de aula, em estudo acompanhado. O problema que eu vejo e que é em desfavor deles, mais deles do que nosso, porque estamos lá o tempo todo, estamos sempre a ajudar, é que nem todos conseguem beneficiar porque o tempo não chega para os ajudar totalmente...

Focamos agora esse factor Tempo, ou seja, duração da aula, e como é que tu aprecias o factor – duração da aula - na construção do currículo? Na nossa disciplina, Língua Portuguesa, mesmo que queiras comparar os 50' com os 90'...

1: Eu penso que há as duas teorias, não podemos dizer que uma é melhor que a outra. Há quem defenda que aulas menos longas beneficiam o aluno, porque ele não chega a ter tempo de se aborrecer, de se cansar, de se dispersar, porque já está farto de ouvir falar daquela matéria e depois começa a divagar. Mas também há a outra teoria, é que eles precisam de algum tempo para se concentrar, ora se tivermos poucos minutos de aula, quando eles estão concentrados, quando começam a estar concentrados, acabou a aula. E já não dá para tu desenvolveres. Agora com as duas teorias que existem, penso eu, uns defendem uma, outros defendem outra... a minha opinião, eu gosto delas longas.

Eu: Preferes as maiores?

1: E eu nunca notei grande diferença nesta mudança, sabes porquê, porque nas escolas onde eu estive, eles faziam aulas de 60'/60', então eu tinha aulas

de 50' logo seguidas. Portanto, o facto de termos mudado para noventa, que algumas

1: pessoas não gostaram, porque achavam demasiado longo, a mim agradou-me imenso, porque eu gosto de aulas longas. É sempre difícil, no princípio, levá-los a concentrarem-se, também depende das turmas, e quando eles estão concentrados, é aí que nós temos de aproveitar...

Eu: Tendo em conta essa autonomia no tempo, como é que visualizas a autonomia das escolas na organização dos tempos lectivos. Especificando um pouco melhor, a diferença entre termos LP, 4 vezes por semana, e duas vezes por semana (quando tínhamos 50', 50', 50', 50' e 90'/90')?

1: Pois lá está, estás a ver, pronto...

Eu: Se conseguires fazer a ligação com autonomia. Se a escola tem autonomia para fazer esta gestão, que vantagens, que desvantagens, se houve algum aspecto na gestão do currículo que tenha sido tratado, ou que esteja tratado...?

1: Estás a dizer que a escola pode fazer agora ou... (pode fazer). Então pode escolher as 4 vezes 50', ou pode escolher duas vezes 90', que é como temos agora a Português, que eu gosto, acho que é óptimo. É assim, quatro vezes 50', é melhor que 45', são só cinco minutos mas...

Eu: Como é que tu vês, se a escola, em termos da gestão do currículo...

1: Se deva fazer isso ou não, se tendo autonomia, como é que eu vejo isso...

Eu: Porque actualmente, todas as escolas adoptaram o mesmo sistema, mas à luz da lei, podiam, devidamente justificado, fazer a sua opção na gestão temporal, de outra maneira...

1: Sinceramente, e acho que estou a ser coerente, agradecer-me-ia continuar com duas vezes 90'. Sabes porquê? Porque esses quatro vezes 50', agora teria de consultar todos os meus horários, mas daqueles que eu me lembro, eu não tinha quatro vezes cinquenta, eu tinha duas vezes 50', 50'/50' seguidos e depois tinha 50' e 50' separados e, portanto, mesmo assim acho que é diferente de quatro vezes 50'. Apesar de 50' ser mais de 45', 45' passam num instante, mas eu acho que não me agradava.

Eu: Achas que esta opção que a escola tomou foi mais consentânea?

1: Eu gosto mais, eu gosto mais, precisamente por causa da concentração deles.

Eu: E para ti, como professora, os 90' têm peso na tua planificação? Se pensas na planificação da aula tendo em conta esse bloco?

1: Sim, claro, sempre tendo em conta os 90'. Tenho sempre que planificar em função dos minutos que tenho.

Eu: Nessa tua planificação contemplas estratégias, práticas específicas para os nossos diferentes domínios (CO, EO, EE, FL)? Se estes diferentes domínios, se todos eles têm...

1: Sim, na maioria das vezes sim, porque repara, para mim até é mais vantajoso ter estes 90', porque assim, praticamente, em todas as aulas se abarcam todos os domínios. Enquanto que com 45' ou 50', tu lês o texto, fazes a interpretação do texto, se tiveres uma turma mais fraquinha, entretanto acabou a aula. Já não dá para veres, já não dá para fazer funcionamento da língua, já não dá para... 90' dá-te praticamente para tudo.

Eu: Então agora, concretizando um pouquinho melhor, viste mudanças nas tuas práticas curriculares? É muito diferente o que fazes agora do que fazias, ou há uma continuidade?

Eu sei que tu tens a experiência de teres 50'/50', à partida é muito próximo dos 90', mas se eu te pedir para te concentrares um bocadinho nas aulas de 50' e num bloco de 90'...

1: Olha, a minha prática propriamente não. Agora, não dá para fazeres o mesmo em 50', em relação aos 90'. Portanto, em vez de alongares mais, explicares mais, vais mais acelerada, conseguires dar tudo quando queres dar tudo. É difícil abarcar os domínios todos numa aula. Ou se não dás todos os domínios numa aula, ficam, sei lá, temos a leitura, a expressão, a compreensão, temos a expressão oral quando eles podem e se tiver que haver expressão escrita... porque, eu normalmente, digo sempre o texto que vamos ler a seguir, que é para eles já terem lido em casa, mas leio sempre na aula também. Nunca faço uma ficha na aula sem ter lido o texto, parece que estamos a partir do vazio e, portanto, eu acabo por abarcar vários domínios, mas numa de 45' ou mesmo 50', nem todas as aulas dá para tudo, agora em termos de planificação, se tu sabes que aquele tempo, tens que fazer a planificação (...).

Eu: Agora vamos observar o aluno em concreto. Consegues descrever uma linha de rendimento, ao longo de um bloco? Se tivesses de me fazer uma descrição, vamos considerar um aluno médio...

1: Eu tenho as duas experiências, no entanto, olha, aquilo que eu tenho observado nos meus alunos... não acho que tenha sido desvantagem, para eles, termos mudado dos 50' para os 90'. Precisamente porque os primeiros minutos em que eles entram na aula, são os primeiros minutos em que eles entram na aula, em que eles vêm ainda agitados, faladores, têm que se acalmar, pouco a pouco vão-se concentrando e, portanto, a atenção deles, a concentração vai aumentando e não me parece que quebre só porque são 90', não me parece excessivo, miúdos, pronto, se estivermos a falar de um 2º ciclo, mas eu não tenho tanta experiência nessa área, a minha experiência é só no 3º ciclo. Mas se estivermos a falar de um 2º ciclo, talvez pudesse pensar que, para estes miúdos, nesta faixa etária, seja muito tempo. Mas um 3º ciclo, seja 7º ou seja 9º ano, acho que se aguentam perfeitamente concentrados. Eu não tenho experiência em contrário. Não digo que às vezes não haja dois, três alunos que quando chega a determinada altura já estejam maçados, começam a perder concentração, mas a maioria vai por aí adiante até ao final dos 90' sem problemas.

Eu: E tu consegues fazer a relação com o que disseste com estes itens: atenção, memória e fadiga e o tempo lectivo.

1: Sim, porque olha, em relação ao que estava a dizer em relação à atenção, acho que a atenção deles é muito menor quando acabam de entrar na aula, até porque começamos por ver se estão todos, é a chamada, é o sumário, faço sempre o sumário no início, pouco a pouco é que eles se vão acalmando. Portanto, para mim a atenção vai aumentando à medida que a aula decorre. Em termos de memória, não me parece haver problema e em termos de fadiga, sabes, é como te digo, de acordo com os alunos que tenho tido, também não tenho tido problemas com isso, tirando um ou outro aluno, que são aqueles menos interessados ou que não gostam de nada, não é só de Português, estão contrariados na aula, ou na escola, a generalidade deles não demonstra fadiga, só porque são 90'

Eu: Consegues fazer a relação entre se verificaste mudanças nos alunos...

1: Em termos de rendimento, mais sucesso? Olha eu isso eu acho que não posso dizer nada. Sabes, porque não fiz nenhum estudo, não tenho dados, cada ano é uma turma, cada ano são alunos diferentes, só ainda tive a

experiência, no 3º ciclo, ter as mesmas turmas esses três anos, ainda com 60, e tive continuidade pedagógica, mas parece-me que, tenho quase a certeza, e eu não tive a experiência de ver, com os mesmos alunos, outro tempo. E era precisamente com estes alunos, que eu tinha 60'/60', ia dar 120', tínhamos um intervalo no meio. Eram duas turmas do 9º, uma boa e uma fraca, mas miúdos muito interessados só que com mais dificuldades. Eu tinha, pelo menos uma das vezes, agora não me lembro, esses 60'/60', tanto numa turma como noutra, a generalidade dos alunos, preferiram não fazer intervalo e, muitas vezes, nós fazíamos seguido e ganhavam o intervalo no final (...), algumas vezes fazíamos assim, porque eles próprios não gostavam de quebrar o ritmo, porque aquele facto de saírem, irem ao intervalo e brincarem, quebrava logo, quebra a atenção, quebra o interesse, depois tem que se retomar tudo outra vez.

Eu: E nesse bloco maior crês que haja um aumento em termos de aprendizagem, de competências básicas...

1: Eu penso que sim, têm um rendimento melhor, aprendem mais naquele porque estão durante mais tempo concentrados naquela matéria. Agora se tu dizes, a partir do momento em que se mudaram as aulas, passaram a ter melhor rendimento, passaram a ser melhores alunos, é assim, lá está, eu não fiz estudo nenhum, mas penso que é benéfico para eles, é mais benéfico uma aula mais longa do que uma aula mais curta porque eles estão ali, fala-se um bocado, lê-se um texto, entretanto acabou a aula, vão-se embora e, pronto, aquilo não foi nada... enquanto se forem aqueles 90', estamos, trabalhamos, pensamos, concentram-se, acabam por se envolver e os 45' não dá tempo para ... os 50'

Eu: Permite este novo bloco de aula, aprendizagens diferentes, outras aulas que lhes possas proporcionar, outras actividades... o que não conseguias fazer com os 50', consegues fazer com os 90'? Em termos de criatividade, de originalidade...

1: Dentro deste tempo? Olha, por exemplo, a visualização de um filme. Muitas vezes eu apresento-lhes filmes na introdução ao estudo da poesia, lá vem *O Pablo Neruda*, *O Clube dos Poetas Mortos*, até Fernando Pessoa, mas 50' não dá para tu mostrares nada disto, os 50' não dá para tu veres um filme, enquanto os 90' já dá para tu veres um filme. Se tiveres tudo organizadinho, se a cassete já estiver lá, ou o DVD já estiver lá, entramos na aula, é só ligar, consegue-se ver um filme dentro desses 90'. Agora, outras actividades, é assim ir ao Museu ou ao Teatro, em 90' é um bocado difícil, porque o Teatro

ou o Museu não ficam ali ao lado da Escola, isso nem 50' nem 90'.

Eu: Estas actividades que eu aqui escrevi, são exemplos... (...) Estás a falar da Biblioteca.

1: 90' também dá para ires à Biblioteca, fazer uma pesquisa, e os 50' ficam mais limitada, porque precisas sempre de uns 10' para lá, de uns 10' para cá, são logo 20', até encontrares os livros que queres, já passaram mais 10', entretanto, acabou a aula, eu penso que sim, mesmo para outras actividades, penso que é bom. Olha eu dentro de uma aula de Português, os meus alunos queriam apresentar uma peça de teatro, e podemos fazer isso, precisamente na nossa aula de 90'. Apresentámos o teatro na escola durante aqueles 90', com todos os alunos presentes, e não havia as aulas de substituição, portanto tivemos alguma assistência.

Eu: (...) Eu agradeço muito.

## Entrevista Piloto 2

Eu: Eu gostava de saber se tu achas que a GFC trouxe algumas vantagens no que diz respeito à articulação dos nossos conteúdos, à contextualização, à programação, à transversalidade dos saberes, para nós, enquanto actores da escola, essencialmente para os Professores?

2: É assim, em primeiro lugar, penso que entre o espírito de haver alguma ligação entre ciclos e esse espírito acho que era importante, fazia falta, na prática, muitas vezes tem-se dificuldade em trabalhar-se conjuntamente com professores, quer do 1º ciclo, quer do 2º e 3º, mas como esse espírito entrou, na questão de planificações e programação e reuniões de departamento, portanto, isso penso que tem sido conseguido, não assim de forma visível, que tenha grandes efeitos ou grandes impactos, mas pelo menos há reflexões conjuntas. Depois, na prática, o que muitas vezes também acontece é a dificuldade em juntar-se precisamente esse grupo de pessoas. Se, por um lado, é positivo nós vemos como é que eles vêm do 1º ciclo ou do 2º, o que é que eles aprendem para nós percebermos melhor as dificuldades que eles têm para, no 3º, para os conhecermos melhor, isso é um aspecto positivo, por outro lado, muitas vezes temos dificuldade em trabalhar conjuntamente devido a horários dos professores porque os professores do 1º ciclo têm horários diferentes, depois a organização escolar deles é diferente da nossa, têm uma visão diferente. Assim como também entre nós, 2º e 3º ciclo, talvez se torne um bocadinho mais fácil, mas às vezes é um bocadinho complicado. No entanto, esse espírito tem existido. Articulação, por exemplo, com outras disciplinas, isso também passou e que se vê mesmo ao nível do PCT, em certos momentos, consegue-se melhor, ou com algumas turmas consegue-se melhor esse tipo de trabalho, porque também depende dos conselhos de turma. Portanto, há conselhos de turma em que isso funciona bem e há outros conselhos de turma em que não funciona porque há dificuldade um pouco das pessoas partilharem os seus conteúdos e se disponibilizarem-se também para fazer essa articulação de conteúdos, ou então também, às vezes, há o caso em que no papel e na planificação as coisas até dá se encaixarem, mas depois isso na prática, ao longo do ano, não resulta assim tão bem, quanto era de esperar.

Eu: Nessa continuidade, que vantagens vês tu para os alunos nessa GFC?

2: A vantagem que eu vejo para os alunos é que com o mesmo conteúdo terem a percepção de que o conteúdo não é estanque, não é só daquela disciplina e talvez conseguirem perceber porque é que tratam aquele conteúdo e não ficarem a pensar que é só na Geografia que estão só a falar de um assunto que não lhes diz respeito, não lhes serve para nada e assim, depois

quando pegam na língua portuguesa o mesmo conteúdo é tratado e eles pensarem, olha afinal foi importante sabermos onde fica esse país... estou a lembrar-me da questão do *Cavaleiro da Dinamarca*, eles tentarem perceber, que as disciplinas, apesar de diferentes, há certos pontos em que elas são comuns e que contribuem todas um pouco para a formação deles, um pouco nesta perspectiva...

Eu: Achas que houve uma diversificação das aprendizagens, para eles?

2: Na parte dos objectivos e das planificações, isso existe, na prática, se nem sempre se consegue realizar, portanto, nem sempre... tem consequências, nem sempre os alunos reconhecem que existe essa articulação, porque na prática nem sempre se conseguem fazer projectos em que o próprio aluno se aperceba que ali está a entrar um trabalho de Língua Portuguesa, e de Educação Visual e de Geografia e de História. Portanto, se o projecto não é concretizado na prática, o aluno, com esse nível etário, penso que tem dificuldade, num plano abstracto, perceber que há ali articulação entre saberes.

Eu: Como é que tu aprecias o factor duração da aula nessa articulação, nessa construção, nesse currículo flexível?

2: A duração da aula, penso que nessa questão de juntar esses diversos saberes, muitas vezes torna-se complicado gerir o nosso tempo para dar esses conteúdos e fazer o tempo chegar para realizar esse tipo de projectos, porque esse tipo de projecto implica-nos muito tempo e nem sempre nós chegamos à conclusão que conseguimos chegar aos mesmos objectivos, chegar aos mesmos conteúdos naquele determinado tempo para o conceber. Porque este tipo de projecto em que se implica a articulação dos diversos conteúdos, implica trabalhos de aula, implica trabalhos de pesquisa que são tudo trabalhos que para que sejam os alunos a fazê-los e que se sintam implicados no trabalho, implica uma duração muito grande. Não é em poucas aulas que se consegue fazer essa situação.

Eu: Essa articulação, tendo em conta, a planificação da aula, recordando o antigo tempo lectivo com o mais recente, qual deles poderá então ser mais vantajoso nesta vertente de qualidade, da construção do currículo?

2: Em relação a isso, penso que até os 90' podem contribuir, porque nos dão um espaço mais alargado, não há aquela paragem do intervalo. Quando nós temos, por exemplo, um trabalho muito prático para fazer, talvez os 90' sejam positivos um trabalho de projecto, um trabalho de pesquisa, como um trabalho até mais de fazer e refazer e reformular, nos 90' as coisas até resultarão melhor do que nos 50'.

Eu: Assim sendo, se as escolas pudessem organizar os tempos lectivos desses planos curriculares, tendo em conta o passado que tínhamos quatro vezes por semana, o que daria um total de 200' e agora, duas vezes por semana, o que dá um total de 180', como é que tu visualizas este aspecto da escola ter optado por esta medida?

2: De redução de horas... Eu, nesse aspecto, preferia ter mais horas porque depois eu penso que não é vantajoso esta falta destes 20', para nós professores não nos traz nenhuma vantagem em particular, pelo contrário, porque é assim, nós professores somos obrigados a fazer essas horas, mas não são horas que sejam aproveitadas no trabalho directo com os alunos. E nós, pessoalmente, também temos alguma dificuldade em gerir esses vinte minutos em trabalhos e em condições que a escola também não pode oferecer, acabam por ser 20' que ficam perdidos ou pouco aproveitados.

Eu: Assim sendo, numa planificação da aula, que peso é que para ti têm os tempos lectivos... quando preparas a aula, se o facto de ter 90', se passou a ter peso, ou seja se é um factor importante na preparação. Sabes que tens uma aula de 90', se isso muda?

2: Isso não muda porque eu tenho de contar que desses noventa minutos, a aula por exemplo a parte de exposição teórica ou um momento de realização de exercícios, tenho que os gerir, não pensando que tenho mais tempo, faço outra gestão ou articulo os momentos diferentes na aula.

Eu: E chegas a contemplar estratégias diferentes para os nossos domínios, da compreensão, da expressão, leitura, da expressão escrita, do funcionamento da língua, de acordo com esse novo bloco de 90'?

2: A articulação que faço de acordo com os vários domínios é muito idêntica àquela que eu fazia com os 50', tentando articular sempre esses domínios, numas aulas explorando mais uns e noutras aulas explorando mais outros. Não quer dizer que por ter 90' vou ter mais tempo para ou que me vou dedicar a todos os domínios numa mesma aula. O que eu quero dizer é que com os 90' nós não podemos passar os 90', e isso não é vantajoso para o aluno, com a expressão oral, só com expressão oral ou só com escrita ou só com leitura ou só com funcionamento da língua, que isso acaba por ser um pouco desmotivador para o aluno. Não podemos conceber as coisas nesse aspecto.

Eu: Podemos ver assim algumas mudanças nas práticas dentro da sala de aula, se é muito diferente do que fazias antes?

2: Isso não é muito diferente, a articulação pode, por vezes, ser diferente ou a forma como organizo as aulas e o valor que dou aos diferentes domínios, posso actualmente estar a utilizar maneiras diferentes de o fazer, mas dizer que é muito, muito diferente, não.

Eu: Tendo em conta o cumprimento do programa, o que é que tu achas?

2: É assim, eu tanto cumpria o programa com os 50' como cumpro o programa com os 90'.

Eu: Maior ou menor dificuldade...

2: É assim, o que acho é que nós com os 90' mantemos o mesmo programa, conseguimos cumprir o mesmo programa, com a seguinte dificuldade, com os 50', por vezes, dava mais tempo para ou rever a matéria ou exercitar a matéria, com os 90' acabamos muitas vezes por reduzir e depois introduzimos nova matéria.

Eu: Por falar nesse aspecto de rever, consegues descrever uma linha de rendimento, imagina uma turma média, normal, nem muito boa, nem menos boa, se consegues descrever uma linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco de 90', em comparação com os 50', se te lembras do princípio, fim, meio...

2: O que eu acho é que um professor ao saber que tem 90', no início da aula parece que tem a ideia, que como a aula ainda vai ser muito extensa, isto comparativamente aos 50', com os 50', inicialmente, nós estávamos parece que pressionados por aqueles 50', havia necessidade de os cumprir e começar, agora com 90', o aluno tem tempo de se sentar, abrir caderno e acomodar-se um pouco, portanto parece que aquela ansiedade, reduziu a ansiedade do professor de iniciar a aula. Temos que contar ali com uns minutos para entrar, sentar e iniciar. Depois temos aquele período em que o aluno se prende àquilo que vai ser feito no início da aula, aí normalmente nós conseguimos controlar sempre as turmas, ali depois do início de fazer sumário, é muito raro, acontece uma coisa esporadicamente de não se conseguir controlar uma turma, portanto arranjar momentos de concentração. Conseguimos ter ali um elemento...essa linha mantém-se, mas não é uma linha que se consiga ir até aos fins dos 90'. Impossível.

Eu: Observas alguma quebra? O que é que observas de uma maneira geral?

1: De um modo geral, aí mais ou menos, portanto, iniciando e contando com os sumários, correcção de algum trabalho de casa ou uma coisa assim mais

leve, para aí uns 10', 15' já... depois temos assim um período mais ou menos de cerca de outros 15'/20' e depois há que mudar de assunto, de actividade, de estratégia. Até mesmo às vezes fazer outra exploração diferente, com o mesmo texto, fazer-se outra exploração para depois se conseguir que eles, tentar captar um pouco a atenção, porque a atenção deles já começa a ficar um pouco mais reduzida. Depois temos os casos diferentes, se o aluno, de facto, está dentro da matéria, nessa fase aí aquilo funciona, às vezes até desembaraça, o aluno faz e já quer fazer outra coisa diferente. Temos o caso daqueles alunos ou porque não entenderam, ou porque estão mais desinteressados ou desmotivados ou por outras razões, em que depois nesta fase aqui, às vezes é difícil de controlar a atenção e o aproveitamento dele, ou seja...

Eu: Estás a responder um pouquinho... fazendo tu própria a relação com estes itens – atenção, memória e fadiga – que relação com o tempo. Crês que pode haver uma relação?

2: Pensando num bloco de 90', eles têm mais atenção e estão mais concentrados no princípio da aula, após o começo e depois há um momento em que eles já estão que vai tocar, têm que ir tirar senhas, têm que ir comer e a própria atitude do aluno, a forma de estar na sala muda, ou é o mexer nos cadernos, o tentar mexer-se na cadeira...

Eu: Aqui estás a responder a esta minha dimensão, que é do ponto de vista físico e psíquico, se viste mudança neles?

2: Isso é visível, actualmente eu penso que os alunos têm mais necessidade de... os nossos alunos de 3º ciclo, actualmente, considero-os mais, não quer dizer que sejam irrequietos de insolência mas na forma de estar não são tão concentradinhos e tão arrumadinhos como os alunos daqui há uns dez anos atrás.

Eu: E achas que isso tem um pouquinho de relação com o tempo de duração da aula?

1: Pode ter porque estes alunos que nós temos no 3º ciclo actualmente já apanharam estas horas desde o 5º ano. Portanto os do 3º ciclo actuais, já vêm assim neste sistema desde o 5º ano.

Eu: Podemos então para resumir um pouquinho a nossa conversa, se há uma relação que se possa estabelecer entre o aumento do tempo lectivo e as aprendizagens ou competências que se consiga desenvolver neles, ou seja se há uma relação directa – aumento do tempo lectivo, há mais competências desenvolvidas?

2: Não, eu penso que o aumento do tempo lectivo dos 50' para os 90' não contribuiu para um aumento das aprendizagens e das competências, porque na minha perspectiva não há uma relação directa, porque nós tanto conseguimos ter bons alunos com 50', como temos bons alunos com os 90', mas também não podemos dizer que o aluno mau dos 50' agora consegue ser o aluno bom dos 90'. Não conseguimos ter esta relação directa e não conseguimos e, por exemplo, o aluno com dificuldades e com a necessidade de ter um ensino mais individual, não é com 90' que nós também conseguimos isso, porque temos que acrescentar naquele tempo em que temos que estar com ele, dar-lhe um apoio a ele, nesses 90' temos que contar com todos os outros que, ao fim já de 60' ou 70', começam a ter determinadas atitudes que não nos permitem que se ande ao pé de um e de outro, mesmo naquela fase em que se nós não estamos a controlar directamente e a olhar para eles, eles são capazes de fazer alguma coisa ao colega do lado ou inventarem outra coisa, ou até por nos verem junto de um colega, seja à frente ou atrás, Têm tendência para os outros, que estão atrás ou à frente, não interessa, "Olha a professora agora não está a olhar...vou eu descansar um bocadinho." Portanto, acho que não há relação directa.

Eu: Em função desse ritmo e dessa qualidade de aprendizagem que nós vemos nos miúdos, alteras o teu plano de aula... com outras actividades, sempre neste sentido de melhorar as aprendizagens, as competências?

2: Isso fui eu obrigada, ente aspas, porque há a necessidade de os ocupar, havendo necessidade de os ocupar.

Eu: Se houve o encontro com outras estratégias que em 50' não conseguirias fazer?

2: Por exemplo a passagem de um filme, aí é positivo, porque com 50' não se conseguia passar um filme inteiro, ou em dois blocos, com 90', já conseguimos passar o filme e enquanto eles visionam o filme, já tenho feito essa actividade, visionar o filme e preencher o guião, em conjunto com o visionamento do filme, ter ocupado os 90' completos e não conseguiria fazer isso com os 50', aí talvez nesse aspecto consiga fazer, mas cá está, com os 50' nós fazíamos em duas aulas mas rendia na mesma. Portanto, se pensarmos as coisas funcionavam da mesma forma, ali o que ficam é condensadas.

Eu: Com os 50' havia uma maior regularidade, uma maior frequência...

2: Havia aquele controlo maior dos alunos, havia exercitação também mais frequente, que hoje em dia, em dois blocos na semana, tu podes estar, às

vezes isso também depende da organização do horário, mas é assim, é muito mau quando nós temos dois 90' muito seguidos que quase, por exemplo, ou os vimos só no início da semana ou só no fim da semana. Portanto, dois blocos muito seguidos eu considero que é muito mau, não há tempo nem para eles fazerem trabalhos de casa como deve ser, muitas vezes as coisas parece que se tornam, parece que estamos sempre com aqueles alunos, portanto o ter os blocos muito juntos não, os 90' então, não é nada vantajoso...

Eu: Tê-los mais separados...

2: Tê-los mais separados, às vezes ainda também contribui para eles se esquecerem completamente o que é que se passou na aula anterior. O ideal mesmo é ter ali um dia ou dois de intervalo, um dia de intervalo, mas isso nem sempre se consegue. Depois com a conciliação de todos os factores, não se consegue. Não sei como é que funciona, por exemplo, o Estudo Acompanhado, se tem alguma relação directa com...

Eu: O Estudo Acompanhado funciona 45'/45', mas nalgumas escolas um dos 45' já foi entregue ao Plano Nacional de Matemática, mas é uma medida muito recente.

2: Actualmente, a experiência que eu tenho é de estar 45' para a Língua Portuguesa e 45' para o Plano da Matemática (...) esses 45' destinados à Língua Portuguesa servem muitas vezes para exercitar, no entanto o facto de serem 45' é que é uma aula que passa muito, muito rápido, às vezes parece que não tem nada a ver com os 50'...

Eu: É pouco demais.

2: É pouco demais, não tem nada a ver com os 50', e é uma diferença de 5', mas na prática é muito notória.

Eu: Nós podemos ficar por aqui.

### Entrevista Piloto 3

#### Dimensão Legislativa - Factor Tempo/ Gestão Flexível dos Currículos

Eu: Eu gostava de saber, se recordares um pouquinho a GFC, que vantagens é que crês que trouxe esta gestão para a nossa disciplina nomeadamente para os actores da escola, para os professores da escola?

3: Sim, eu acho que esta gestão flexível dos currículos é um pressuposto que já existe há muito tempo nas escolas, muito tempo mesmo, mas pronto, formalizaram, deram-lhe um nome e acho que fizeram o que era certo. De qualquer forma é o pressuposto que há muito tempo é trabalhado e desenvolvido. Vantagens, são muitas. Acho que sim, ao nível da articulação todos nós ficámos a ganhar, a Língua Portuguesa é a nossa língua materna, é transversal, portanto o aluno que em termos de Língua Portuguesa tem dificuldade em interpretar um enunciado, se calhar não é capaz de resolver um problema da matemática, não é capaz de entender a História, a Geografia, se calhar vai ter dificuldade a língua estrangeira também, portanto, eu acho que realmente o Português é a base de tudo. Acho que é importante este conceito da GFC aponta para um modelo de escola em que nós trabalhamos em equipa e, tendo em conta a transversalidade da Língua Portuguesa, é suposto nós todos juntos, tentarmos desenvolver isto e pararmos um pouco para pensarmos.

Eu: E fazemos esta ligação entre nós e os alunos.

3: Exactamente, o Português é uma ponte que nos une supostamente e que não nos afasta e é curioso, porque por exemplo, eu muitas vezes, eu o último trabalho que fiz foi com a Língua Portuguesa de 9º ano, faço um complemento, estabeleço ali um compromisso entre a LP e a FC, sou DT do 9º ano, sou professora de LP deles e então, dei o texto argumentativo na aula de LP, demos as regras, demos exemplos das partes do texto argumentativo. Na aula de FC, fizemos, enfim, um “Prós e Contras”, dividi a turma em duas partes, os argumentos a favor e os argumentos contra, fizemos um debate, isso fez com que se formassem equipas de duas facções completamente diferentes, em que recolhessem argumentos do sim, argumento do não e, propositadamente, fizemos ali, estabelecemos ali uma série de, um confronto de argumentos, tentando respeitar a estrutura do texto argumentativo. Outro trabalho também que fiz, engraçado, com eles,

foi na aula de LP, no ano passado, dei o *Falar verdade a mentir*, na aula de FC levei-lhes um texto sobre a mentira (é feio mentir, porque é que não devemos mentir?). Portanto, a LP vai percorrendo aqui uma série de coisas...

Eu: De todas estas actividades que tu fizeste, tentaste fazer um pouquinho essa articulação, o factor tempo - duração da aula - foi importante nessa construção dessa tua actividade, dessa ou doutras, no sentido geral.

3: Sim, sim eu acho que os alunos à partida ficam sempre a beneficiar com este tipo de actividade e em termos de aprendizagens é sempre uma mais valia e acho que sim, que o factor tempo, sim, determinante em termos de qualidade, em termos de pensar na actividade, de desenvolver, acho que sim.

Eu: Se conseguires fazer a comparação, por exemplo, com os tempos e aulas de 50', achas que consegues fazer o mesmo...

3: Hoje não sei se conseguiria, mas eu sou uma defensora, neste momento, de há uns tempos para cá, das aulas de 90', seja nas aulas de LP, seja noutra disciplina qualquer, tudo depende das turmas, todos nós sabemos que com umas não resulta, mas sou, porque acho que posso fazer muito mais, acho que ganhámos muito em termos de qualidade de trabalho, embora, se formos fazer o biorritmo da turma, dos alunos e até de nós próprios, há altos e baixos, há picos, pronto eu acho que o balanço é claramente positivo.

Eu: Diz-me então, numa planificação de uma aula, esta mudança para os 90' que peso tem na preparação.

3: É muito importante porque se eu preparar, eu já tenho mudado a planificação, mudado, isto é, gerido a planificação em função da aula. Se a aula tiver 90', eu faço um determinado tipo de trabalho e antecipo até um conteúdo que poderia dar mais tarde e que podia dar em duas aulas de 45', prefiro dar numa sequência de 90'. Portanto, sim, sim, acho que é muito importante, tendo em conta a planificação e a noção da duração da aula. Já muitas vezes fiz uma reformulação da planificação e voltei a gerir a planificação.

Eu: Partilha, então, comigo se essa planificação chega a abarcar os domínios da LP, se conseguires estabelecer alguma relação entre estes nossos domínios e o tempo da aula... com um antes e com um depois.

3: Sim, numa aula de LP, antigamente era mais difícil, numa aula de 50', porque a aula passava num instante, porque mesmo que houvesse duas aulas de 50', havia um intervalo pelo meio que quebrava ali aquela sequência. E uma aula de 90', à partida é uma... é toda de uma vez, não há ali interrupção, acho que sim, muitas vezes consigo trabalhar uma série de competências na aula de 90', sim. Coisa que eu não conseguia fazer muitas vezes na aula de 50'.

Eu: Uma vez que já respondeste também aqui, que é diferente o que se fazia antes, fixa-te agora nas reacções comportamentais da criança em relação com o factor tempo. Consegues descrever uma linha de rendimento nessa aula?

3: Sim no caso de alguns alunos eu consigo porque sei que eles aguentam muito bem uma aula de 90', embora haja variáveis, como tu sabes.

Eu: Descrevendo assim o perfil de um aluno bom, menos bom, ou médio...

3: Sim, o aluno padrão, ao fim de 60', digamos que tem uma quebra, em termos de rendimento, participação, concentração, sim, noto algum cansaço, nota alguma saturação, sim, manifestam-na como? Podem fazê-lo de várias formas, por exemplo, a bocejar, por exemplo a deixarem de participar, a olhar apara o relógio, alheados, pronto. Mas também muitas vezes recuperam, depende muito das turmas e depende muito da actividade que tu fazes. Se tu fizeres uma actividade prática, eles aguentam lindamente uma aula de 90', se for uma aula teórica, 90', vai haver momentos muito maus, porque numa aula de 90' tens uma aula expositiva...

Eu: Podes estabelecer essa relação com itens como a atenção, a memória e a fadiga e o tempo da aula?

3: Sim, pronto, eu continuo a achar que os alunos neste momento estão rotinados, alunos e professores nas aulas de 90', e também conseguem já gerir, em termos destes parâmetros que tu me disseste: atenção, memória, fadiga, eu penso que eles próprios conseguem gerir as coisas. Lembro-me do início das aulas de 90', era habitual o aluno pedir para ir à casa de banho, coisa que já não sucede, porque ele já sabe, está programado para uma aula de 90' e portanto terá de permanecer até ao fim, porque não, à partida, sair. Agora a atenção, a memória e a fadiga têm realmente picos de atenção máxima, há momentos

em que há um apelo à memória muito grande e até resulta, tal como há momentos em que a fadiga, eles deixam-se vencer pela fadiga e eu noto, eu noto quando a aula está a ir abaixo, o aluno está a ir abaixo, os alunos, às vezes um ou outro, não me assusta tanto porque eu já os conheço, mas quando começo a ver 10 ou 20 ou 15 a ficarem saturados, pois isso assusta-me e tenho que imprimir ali um ritmo diferente à aula.

Eu: Podemos então estabelecer uma relação entre o tempo lectivo e as competências ou aprendizagens que os alunos consigam agora desenvolver...

3: Sim, sem dúvida, eu acho que ganhámos muito, se fizermos os cálculos, com dois blocos de 90', perdemos cerca de 20' semanais em relação à fórmula antiga, perdemos cerca de 20' em termos de tempo, ganhamos muito mais do que isso em termos de qualidade de trabalho, em termos de sucesso daquilo que tentamos desenvolver com eles, portanto, para mim o balanço é claramente positivo, embora saibamos que há turmas, em que há dias que é um pouco um calvário para eles e para nós, mas o meu balanço é claramente positivo, isso não é a regra.

Eu: Conseguiste introduzir novas estratégias que com os 50' não se conseguia introduzir, novas práticas, coisas diferentes ou explorações diferentes?

3: Sim, já tenho aproveitado uma aula de 90', a ir com eles, por exemplo, à biblioteca da escola, ou fazer uma pesquisa, ou por exemplo, na minha escola, a biblioteca promove muitas actividades, são escritores, por exemplo, ainda ontem tivemos um poeta na escola e normalmente até temos cuidado depois, em grupo, organizar as coisas de forma a que seja numa aula de 90', claro que teremos de seleccionar turmas e que coincida com uma aula de 90' para que os alunos possam usufruir desse encontro.

Eu: Essa parte mais pedagógica fica bastante valorizada?

3: Bastante valorizada, sim, sim, quer em termos de uma aula normal, simples, quer em termos de outras actividades que possamos fazer com eles como o recurso às TIC, levar os portáteis para a sala de aula...

Eu: E tu como professora...

3: Depende dos dias, depende da matéria, há dias em que eles dizem, como a toda a gente, *a aula já passou?*, e é uma aula de 90', *He! professora já acabou, foi tão rápida!*, há dias em que a aula é pesada até às vezes para mim, em que eu às vezes penso: *hoje a aula está a custar a passar*. Mas pronto, acho que neste momento está tudo muito rotinado em termos de aula de 90' e que funciona muito bem, para mim é inquestionável, não faz sentido sequer equacionar a hipótese de voltarmos atrás.

Eu: Muito bem.

## **ANEXO 7**

**Entrevista 1****A - Escola**      **Dimensão Legislativa - Factor Tempo/ Gestão Flexível dos Currículos**

**Questão 1**      Eu: Tendo em conta essa construção do currículo, que a GF acabou por trazer uma mudança, de facto, consegues apreciar o factor duração da aula.

1: As aulas de 90' têm uma vantagem, permitem um trabalho mais continuado, e permite fazer muito mais do que uma aula de 50' para o professor. Eu acho que isso não há dúvidas. No entanto, creio também que é mais complicado para os alunos estarem 90' com atenção, do que 50'. Isso obriga a que o Professor tenha um maior cuidado com a preparação da aula. No entanto, por outro lado, a vantagem que advém do facto de se ter passado de 50 para 90' também era facilmente resolvida no anterior sistema quando se tinha, por exemplo, aulas de duas horas – 50/50'.

Eu: Com intervalo a meio...

1: Com intervalo a meio, que era perfeitamente, que estava muito bem, parece-me.

**B – Aula**      **Dimensão Pedagógico/Didáctica - Factor Tempo/ Planificação da Aula**

**Questão 3**      Eu: A actual planificação contempla estratégias ou práticas para os nossos domínios da Língua Portuguesa?

1: Mas referes-te a que planificação, a minha ou a...?

Eu: Sim, a tua.

1: Sim, contempla, faço por contemplar, não digo que em 90' eu consiga trabalhar.

Eu: E em 50', conseguias?

1: Em 50', também não. Mas digamos que em 90' tenho mais possibilidade de chegar, por exemplo, a duas três competências em 90'.

**Questão 4**      Eu: Surgiu alguma mudança na tua prática curricular evidente?

1: Não sei se consigo que seja diferente todas as aulas, não sei se posso

afirmar isso. No entanto, o que eu posso afirmar é que, pelo menos, eu tenho uma maior preocupação, em cada aula, em pensar que não posso, por exemplo, passar 90', a analisar um episódio d' *Os Lusíadas*. Portanto, tem que haver ali um momento em que tem de se sair d' *Os Lusíadas* para se fazer outra coisa qualquer, passar ou por um exercício de escrita ou passar pela gramática, ou trazer um texto diferente a propósito d' *Os Lusíadas*. Mas não podem ser 90' a ler estâncias e a analisar, não pode ser. Os miúdos não aguentam. Torna-se extremamente enfadonho.

Eu: Os 90' proporcionam-te uma maior diversidade...

1: E obrigam-me a que eu tenha esse cuidado na planificação.

**Questão 2**

Eu: Que peso têm tido os tempos lectivos na planificação da aula, com esta mudança?

1: Sim, os tempos têm peso na planificação.

**Questão 5**

Eu: Que relação é que consegues estabelecer entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos?

1: Não, eu acho que não há relação nenhuma. Uma coisa não leva a outra, não.

Eu: Achas que há perda?

1: Também não direi perda, no caso da LP não direi, da LP, da Matemática, que continuam com uma carga lectiva ainda algo substancial, não digo que haja perda, mas em muitas outras disciplinas, de certeza, haverá perda.

**C – Aluno**

**Dimensão Somatopsíquica – Factor Tempo / Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 6**

Eu: Pensando agora um pouquinho melhor no aluno, consegues descrever uma linha de rendimento, observando-os durante 90'?

1: Nunca tinha pensado nisso, mas parece-me que essa linha de rendimento tem tendência a descer à medida que o tempo vai avançando. Rendimento, eu aqui por rendimento, eu entendo a capacidade de atenção e de concentração. Há mesmo turmas em que é necessário eu acordar com eles que a meio da aula se pare um ou dois minutos para eles conversarem o que quiserem e depois voltamos ao trabalho.

Eu: Apelando à tua memória, os 50', recordas...

1: Não tinha esse problema. Apesar, também como é óbvio, o tempo também vai no final da aula, só pelo facto de se saber que se está a chegar ao final da aula, a atenção já diminui.

**Questão 7** Eu: Exactamente. Focaste um aspecto importante, que foi a parte da atenção, podes estabelecer uma relação entre atenção, memória e fadiga e o tempo lectivo, se o conseguires.

1: Sim.

**Questão 8** Eu: Mesmo, eu posso ligar esta pergunta com a seguinte – se vês mudanças, efeitos, comportamentos, reacções na parte física /psicológica dos miúdos?

1: Vejo, vejo, eles ficam mais agitados. Já me tem acontecido, por vezes, ser obrigado a desistir de determinado, da leccionação de determinado conteúdo, porque vejo que eles já não estão com capacidade de estar com atenção, já se sentem cansados.

Eu: Em termos de memória, de uma aula para a outra. Ou quando, às vezes, temos um feriado, ou quando temos uma actividade.

1: Noto que determinados aspectos que são dados nesse estado já de alguma incapacidade de atenção, depois não são recordados na aula seguinte. E esses momentos de incapacidade de estar com atenção e de estar concentrados acontecem à medida que a aula se vai aproximando do final.

## Entrevista 2

### A - Escola

#### Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos

#### Questão 1

Eu: Como é que aprecias o factor - duração da aula – para construir esse currículo?

2: Quando efectivamente as aulas passaram de 50' para 90', eu fiquei um bocadinho assustada, sobretudo quando tinha as turmas de básico, mais ou menos grandes e agitadinhas, como é que nós vamos conseguir manter a atenção dos miúdos, a sua motivação, durante hora e meia. Neste momento, isso tudo foi ultrapassado e eu vejo, de uma forma positiva, os 90'. Eu consigo fazer, com os miúdos, outro tipo de aulas que não conseguia fazer em 50', de maneira nenhuma. Eu consigo planificar determinados conteúdos, falar-lhes da parte teórica, depois, ter a parte prática, pô-los a trabalhar na aula, ter tempo para corrigir, para melhorar aquilo que está a ser feito. Em 50', regra geral, o que é que se fazia? Entre o sumário, o abrir da lição, e o não sei quantos, depois dar a matéria, fazia-se ali um exercíciuzinho e pronto, continuava-se na aula seguinte que, se calhar, era dali a um ou dois dias. Neste momento, penso que aquela ideia de motivar para a actividade, dar a matéria e aquele conteúdo, praticar, tirar dúvidas, os 90' permite ver esta, fazer este conjunto de coisas e não haver tanto (*dispersão*) deixar para amanhã ou continuar na próxima aula.

### B – Aula

#### Dimensão Pedagógico-Didáctica - Factor Tempo/Planificação da Aula

#### Questão 3

Eu: Então, assim, acabaste por responder um pouquinho a esta parte da contemplação das estratégias e práticas. Nos nossos domínios (...) crês que os 90' são mais...

2: Produtivos.

#### Questão 2

Eu: Na planificação, em termos de Língua Portuguesa, o tempo lectivo tem peso?

2: Na planificação da aula? Tem, tem peso, é óbvio que quando planifico a minha aula tenho em consideração os 90' e a gestão desses 90' que é, nitidamente, diferente de quando tinha 50'. Não podia imaginar uma aula muito diversificada porque o tempo não dava, e portanto havia actividades que não podiam ficar a meio. Neste momento, como eu diria, são pouco...

#### Questão 4

Eu: Que actividades, por exemplo?

2: Por exemplo, o que se passou hoje numa turma de 8º ano, em que eu tive oportunidade de passar pela leitura do texto, pela exploração do texto a vários níveis, desde o vocabulário, a parte gramatical, a parte da compreensão, da mensagem que estava intrínseca àquele texto, depois dar a parte do Funcionamento da Língua, fazer revisões do que estava para trás e acrescentar mais qualquer coisa e ainda tive tempo de os pôr a fazer uma actividade escrita em que eles tiveram que já aplicar aquilo que tínhamos estado a falar e, não tive tempo de corrigir todos os alunos, mas tive tempo de corrigir de alguns, os suficientes para ficar com uma ideia se foi apreendida ou não aquela matéria e se ficaram dúvidas, ou não ficaram dúvidas, e agora, por exemplo, na próxima aula, até já planificar, no sentido de aprofundar ou dar continuidade, ou então avançar já para uma outra coisa. Fiquei já com essa ideia, possivelmente os 50' não teria dado.

### Questão 5

Eu: A colega consegue estabelecer uma relação entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens/competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

2: Aquilo que me parece é que estes miúdos têm muito pouco tempo para fazerem aquilo que é tipicamente próprio da criança (*da idade, do pré-adolescente*), sim. Estes miúdos, se não for a aula de Educação Física ou, eventualmente uma Área de Projecto em que tenham mais alguma liberdade, eles não têm tempo para pular, para gritar, para saltar, para... não têm. Eles chegam aqui à escola às 8:15h da manhã, muitos deles saem daqui ao fim da tarde, às 16:30h-17:00h, Têm apenas a quarta-feira livre, são muitas horas, com intervalos de 15', muitas vezes o período de almoço também é relativamente curto. Eles, se são daqui, vão a correr a casa, nem sequer almoçam na escola. Portanto, estes miúdos, naturalmente, chegam, expressão, fartos de escola ao fim do dia! E portanto, quando nós ainda lhe mandamos Trabalhos para Casa e dizemos para eles estudarem, é óbvio que eles não vão estudar. Nós, se calhar, também não o faríamos, não é? Porque eu recordo-me perfeitamente e não recuando ao antes desta Gestão Flexível, mas se calhar ao meu tempo de escola, com esta idade, eu tinha quase todas as tardes livres e, portanto, é (*uma grande diferença*) uma grande diferença. É óbvio que a partir daí, eles chegam a casa e se eles têm outras coisas muito mais giras, que é estar no Messenger com os colegas, eles estão fartos de escola, é óbvio que eles não vão pegar nas coisas da escola. Portanto o meu, aquilo que eu acho em termos de fadiga, não é na relação directa com o facto de serem 90' na aula, mas a carga horária no seu todo. Isso é que eu vejo que cansa os miúdos e os afasta muitas vezes de um trabalho que eles deviam desenvolver em casa, a par da escola, como consolidação e que eles não fazem porque ficam fartos da escola. É a minha opinião.

- C - Aluno** **Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**
- Questão 6** Eu: E os alunos, tendo em conta esta mudança, e se puder fazer um balanço, no seu todo, físico e mental, consegues descrever uma linha de rendimento...
- Questão 8** 2: É assim, o rendimento deles é óbvio que, parece-me, sinto isso, que os 90' exigem mais de nós como professores, ou seja, nós temos que levar as coisas planificadas, mas não rigidamente planificadas, ou seja, naquela planificação tem de haver um bocadinho de flexibilidade para que, num determinado momento, possamos parar, conversar um bocadinho com eles sobre outra coisa qualquer, ou mesmo que não seja sobre outra coisa, falar um pouco e depois voltar ao trabalho. E isto exige, por outro lado, também, que nós tenhamos mão na turma, não é, para que aquele bocadinho de conversa não descambe e não vá dar a mais quarenta minutos de desatino e que, portanto, terminado aqueles cinco minutinhos, em que houve alguma liberdade para conversar uma coisa qualquer, pronto agora acabou, vamos voltar ao trabalho e eles voltem. Mas penso é que tem que haver da nossa parte essa flexibilidade, esse jogo de cintura que nós temos que ter, temos que ter mais controlo sobre a turma, alguma empatia também com a turma, exige-nos isso. Penso que com uma turma difícil, onde haja uma má relação, isso é capaz de estar posto em causa e aí, se calhar, os 90' são 90' de sofrimento e não de (*produtividade*) produtividade. E, se calhar, naqueles 50', quando nós tínhamos 50', óptimo acabou, depressa 50' passavam, não é, na próxima aula logo se vê, talvez eles estejam mais calmos. Neste momento não, não é, nós temos que aguentar ali os 90', é da parte do professor, há mais exigência.
- Questão 7** Eu: No que diz respeito, ainda, aos nossos alunos, consegues relacionar esse aumento de tempo lectivo, em comparação com o anterior, com factores como atenção, memória, fadiga...
- 2: Lá está, a atenção temos de ter, aquilo que eu acabei de dizer, não é, para que a atenção deles não se perca e possa depois ser recuperada novamente, termos o bom senso de sentir quando é que ela se está a perder (*o pulsar da turma*), o pulsar da turma está-se a perder, então, nós próprios provocamos um bocadinho de estabilização para eles próprios poderem exprimir-se, pôr as suas ideias cá para fora, levantar um bocadinho a voz e depois voltarem ao trabalho, recuperarem a atenção. Em termos de memória, portanto a memória é uma coisa que se treina e foi uma coisa que se deixou de treinar, do meu ponto de vista, erradamente, não me parece que haja uma relação directa entre o factor tempo, o serem 90',

o terem uma hora e meia, também, se calhar, tem muito a ver com o seu estudo em casa, mais do que propriamente com os 90' ou os 50' que estão na aula. Em relação à fadiga, a fadiga e a atenção penso que estão muito relacionadas, portanto é óbvio que eu tenho a sorte de ter as turmas de básico sempre aos primeiros tempos da manhã e já tive oportunidade de ver que quando os tenho na parte da tarde, a coisa não rende da mesma maneira, portanto aí não me parece que a fadiga seja tanto pelo facto de serem 90', mas sim pelo facto da carga horária, no seu todo, é excessiva. São excessivas as horas que estes miúdos passam na escola, não é, a ter aulas.

### Entrevista 3

#### A - Escola

#### Dimensão Legislativa-Factor Tempo/ Gestão Flexível dos Currículos

#### Questão 1

Eu: Como é que aprecias o factor duração da aula na construção do currículo?

3: Eu já te disse que eu estive muitos poucos anos com momentos de 50'. A minha experiência e a minha memória de doze anos últimos tem sido sempre 90' (?) e nem concebo menos de 90'. Então em Língua Portuguesa, sabes perfeitamente que isso é verdade, os colegas, quando fizemos esta transição para 90', nós como sempre trabalhamos em 90', eu não vi qualquer problema. Acho que é importantíssimo.

#### Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/ Planificação da Aula

#### B – Aula

#### Questão 2

Eu: Avançamos aqui um pouquinho para a sala de aula. Que peso têm os tempos lectivos na planificação da sua aula de Língua Portuguesa, com esta recente mudança?

3: Mesmo antigamente, nós já preparamos aulas mais alargadas, que às vezes até davam para três ou quatro aulas – eu vou dar esta matéria e é para este tempo, não – nós fazemos, como sabes, deves fazer precisamente o mesmo que eu, eu faço uma programação para aquilo que tenho de dar deste conteúdo e vou, então, encontrar os materiais e as coisas importantes para que eles aprendam este conteúdo. Costuma ser quase para um mês ou dois, por vezes até percebo que preparei aulas a mais e coisas a mais, actividades a mais, mas é bom (*depois fazes a selecção*), agora nunca é vamos ver, agora imaginemos, objectivamente um texto por semana, esta é para esta altura, nunca faço assim, eu parto do conteúdo e depois vamos lá então encontrar...

Eu: E nessa tua preparação, consegues ter em conta os domínios da Língua Portuguesa?

#### Questão 3

3: Tenho que ser honesta, todos nós fazemos, se calhar, isso, não sou a única há domínios que nós, não é de forma consciente, mas deixamos um bocadinho. Há sempre a oralidade, evidentemente, há sempre um momento de escrita que mais não seja dirigida no quadro, agora dizer que uma mesma unidade didáctica, num mesmo dia, abarque todos os domínios, às vezes não se consegue. Há uma coisa que eu não faço, nunca fiz, as minhas colegas não sabem porque não vão às minhas aulas, mas eu sempre fiz isso em prática lectiva, nunca centralizei uma aula só,

ou para escrever, ou para falar, ou para gramática, nunca, acho que isso seria uma coisa do outro mundo.

Eu: Daí que contemples, então, os diferentes domínios.

3: Não digo todos num dia, mas nem pensar...

**Questão 4** Eu: Exactamente, dois ou três consegues abarcar. Na tua prática de aula, com esta transição, é muito diferente do que fazias antes?

3: Não, nada.

Eu: Surgiu a possibilidade de fazeres outras actividades, completamente diferentes?

3: Completamente diferentes, não, dar azo a ter um bocadinho mais de tempo, diferentes, não.

**Questão 5** Eu: (...) Consegues estabelecer uma relação entre o aumento do tempo lectivo e as aprendizagens/competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

3: Sim, é mais frutuoso e eles têm mais tempo para essas aprendizagens. Não há dúvida nenhuma que tem sido assim.

**C - Aluno** **Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 6** Eu: Então agora vamos pensar, saímos aqui um bocadinho da parte da escola, para a nossa sala de aula, vamos caminhar um pouquinho para o aluno. Consegues descrever uma linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco lectivo de 90'?

3: Olha, se eu estou a perceber, eu sou uma pessoa muito ansiosa nesse aspecto, por isso é que as pessoas dizem, as minhas colegas quando fazemos o balanço do que é que já demos, dos conteúdos que já demos, mas tu vais sempre à frente e, de facto, acho que vou sempre à frente. Não é que dê as coisas a correr mas estou sempre ansiosa, para quê, numa aula, isto é mesmo a sério, olho para a janela e penso, ainda não escreveram, têm que escrever, ainda não fiz... têm que fazer, e tenho que perceber, que nesse dia, eles abrem o caderno e escreveram coisas e falaram coisas...

**Questão 8** Eu: Como é que eles reagem, eles, alunos, face à alteração do tempo lectivo?

3: Eles, alunos, adaptam-se perfeitamente ao meu ritmo, digo-te já que é acelerado, acelerado, não para despachar, não consigo ter momentos parados, nunca fui assim, na vida, não há momentos parados, imprimo um ritmo muito acelerado às coisas, todos colaboram, todos estão com atenção, não há na minha, se calhar, vão pensar que isto é mesmo auto valorização, não há falatórios, nem conversas paralelas.

**Questão 7**

Eu: Tendo em conta o tamanho da aula, do bloco, como é que tu podes estabelecer a relação entre esse tempo e atenção, memória, fadiga...

3: Sim, eu acho que se consegue pela experiência, tu olhas para os alunos e vês, estou a falar demais, isto já não lhes interessa, não escreveram ou escreveram a mais, ou não foram ao quadro. Perfeitamente os sinais visíveis...das fisionomias...

Eu: Das atitudes, dos comportamentos...

3: Perfeitamente, quando se tem experiência.

Eu: Consegues, então, durante esses blocos actividades como, por exemplo, de repouso, ou de fazer alguma recolção de matéria, de consolidar...

3: Sempre. Centro ali sempre na minha, no meu objectivo. Dizendo uma lara-cha, chamando à atenção, brincando com eles, sempre.

#### Entrevista 4

A - Escola

#### Dimensão Legislativa-Factor Tempo/ Gestão Flexível dos Currículos

Questão 1

Eu: No que diz respeito ao factor tempo – duração da aula – para construir o currículo mais flexível, como aprecias esse factor?

4: Mais concretamente acho que os 90' não têm, em termos de programação e de rendimento, o mesmo rendimento que os 50', nem pouco mais ou menos. Nem quando se programa, o que se programa para 50', em princípio tem mais ritmo, o que se programa para 90' quebra, quebra um pouco o ritmo e sem falarmos doutros aspectos, mas quebra aquele ritmo que se pretende sempre.

A - Aula

#### Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/ Planificação da Aula

Questão 2

Eu: Então, assim, passamos já para a nossa planificação da aula. Tem peso, os tempos lectivos, na planificação da aula...

4: Tem, tem sempre, tem sempre, acho eu, até porque se nós verificarmos em termos dos manuais escolares, os manuais, dantes, já tinham a organização, mais ou menos, estipulada com o andamento da aula pr'ós 50'. Quando entrámos nos 90', até os próprios manuais escolares, passaram a ter uma organização diferente porque já trazem propostas de trabalho mais para os 90', em coisas que vão prolongando, não quer dizer que melhorem, prolongam a actividade, mas não quer dizer que a melhorem, e às vezes, também não...

Eu: Planificas a tua aula de acordo com o ritmo...

4: Ajusto, (*ajustas*) ajusto, porque planificar, planifica-se e, depois, às vezes, não é bem assim, tem que se ajustar ao que estava planificado. É mais fácil, se calhar, ajustar com 90' do que ajustar com 50', aí já é o contrário. Com 50' o ajuste é mínimo, com 90' dá para ajustar de maneira diferente.

4: Quando se programa, programa-se logo em função (*do tempo*) do tempo. Se tivermos dois tempos separados, 45'/50', não importa, dois tempos separados semanalmente, com um tempo maior, nós podemos programar, planificar em função do trabalho semanal e aproveitar uma actividade que vai encaixar naquele bloco de 90' ou 100', ou seja quanto tempo for, encaixar ali assim, e assim sempre, sempre os 90', é mais complicado.

**Questão 3**

Eu: E como é que tu visualizas as práticas específicas nos domínios da Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos?

4: Se fosse no tempo dos 50', acho que isto se fazia, à mesma como se faz agora mas mais direccionado em cada aula, para um ou para outro aspecto (*agora*), agora acaba por se fazer um bocadinho de cada coisa, que, às vezes, também não resulta muito. Um bocadinho de cada coisa, é mais no sentido de diversificar, porque 90' não pode ser a fazer só uma actividade ou duas, nem pouco mais ou menos. E se forem os 50', dantes quando eram os 50', o que é que eu notava? Compreensão oral, não podia ser 50', como é óbvio, não é, a Compreensão Oral era só ali um bocadinho e o resto da aula, um ou outro aspecto já dava para desenvolver, para treinar, para sintetizar, pronto, já fazia várias coisas, não é, e assim os 90', não dá para ficar só por ali. Ou se entra noutra actividade, entra-se noutra actividade e vai-se avançando aos bocadinhos, ou então se se faz muita coisa só com uma actividade.

Eu: Então e essas actividades mudaram muito, essas práticas... resultou muito diferente do que se fazia antes, ou os 90' permitem outras actividades...

**Questão 4**

4: Permite. Nos 90' permite, até já fizemos algumas dessas, em termos dos filmes, por exemplo, ao museu, também já fui a uma visita ao museu, ao teatro, também fizemos isso. Nos 90' é um bocadinho mais fácil, mas nós dantes também tínhamos sempre, num dos tempos da semana, dois tempos juntos, havia sempre dois tempos lectivos, nessa altura ainda era...

Eu: Em termos de qualidade de aprendizagem, que relação pode haver entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens/competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

**Questão 5**

4: Acho que isso não tem... alguma relação pode ter mas, assim, directamente, logo uma ligação que se veja em termos das competências que os alunos vão adquirindo, aí acho que não, aquilo que se fazia antes com os 50', é só uma questão de gestão da aula.

**C - Aluno** | **Dimensão Somatopsíquica-Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 6** | Eu: Agora, passamos então à parte final, para o aluno. Observando os teus alunos, consegues descrever uma linha de rendimento ao longo de um bloco de 90'?

4: É assim: os 50', aquilo que eu vejo, aquilo que eu observo nas minhas aulas é assim – quando eram aulas de 50', era mais fácil os alunos, durante os 50', terem mais rendimento do que se considerarmos agora os 90', vá, mais ou menos até meio da aula, seriam os 50', à mesma, começa a haver menos rendimento a partir dali, daquela altura, e depois os alunos, também naquela altura, também não são estes que tenho agora, pronto, esse aspecto também é importante, é importante porque os alunos, agora, têm muito menos atenção, é mais difícil nós conseguirmos levá-los e mantê-los...

**Questão 7** | Eu: E essa parte da atenção, da memória, da fadiga, achas que há uma relação entre estes itens e o tempo lectivo?

4: Acho, acho. Tem uma relação directa, na minha opinião porque os 50', mesmo que eles não estivessem os 50' sempre com a mesma disposição, como é óbvio, não é, mas tinham mais tempo. De entre 50', se calhar, podíamos aproveitar, que fosse (40', se calhar), 40', 30', 35', se calhar, no máximo 40', numa turma com melhor rendimento. Agora, com 90', numa turma melhor, se calhar, a partir aí, dos 45'/50', o rendimento quebra logo. É o que eu acho.

Eu: Que reacções é que tu observas neles face à alteração do tempo lectivo?

**Questão 8** | 4: Primeiro, demoram muito mais tempo a fazer uma actividade que se proponha. O início da aula não tem nada a ver com o final da aula. Demoram muito mais tempo, e depois não há rendimento, aquilo que está previsto para os 90', muitas vezes acaba por não se concretizar e, além do ritmo, é a disposição com que estão, a atenção, a disposição para fazer o exercício, para se fazer aquilo que se pede, pode ser um exercício, pode ser outra coisa qualquer mas, acho que não tem nada a ver. A passagem dos 50' para os 90' não tem vantagens nenhuma para eles.

## Entrevista 5

A - Escola

### Dimensão Legislativa-Factor Tempo/ Gestão Flexível dos Currículos

Questão 1

Eu: Como aprecia o factor – duração da aula – na construção do currículo?

5: Bom, a disciplina de Língua Portuguesa, como tu sabes, engloba vários domínios do saber e da expressão desse mesmo saber. Portanto, a questão da leccionação da aula, em 50' ou em 90', é necessariamente diferente. Terão que se arranjar outras estratégias que permitam que se consiga atender a esses domínios durante o tempo que nós temos de aula. Claro que a questão dos 90' traz algumas desvantagens, sobretudo ao nível da concentração dos alunos, ao nível da capacidade deles estarem durante muito tempo no seu lugar, sem se distraírem com muita facilidade, ou seja, tudo isso leva a que uma parte dessa aula, digamos que pouco proveitosa seja. No entanto, também há a vantagem, para algum tipo de actividades, para aferir alguns desses domínios, que é preciso explorar da Língua Portuguesa, por vezes para a produção do texto, os 50', às vezes, eram curtos. E é o que eu encontro. Agora, não fosse o facto de os alunos estarem mais desmotivados, porque estão cansados, porque não conseguem concentrar-se na tarefa, nas actividades, e dispersam-se com muita facilidade, talvez não consigamos levar a água ao nosso moinho, como nós gostaríamos nesse (*sentido*) espaço de tempo.

### Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula

B - Aula

Eu: Exacto. Faz-me então a relação com a planificação de uma aula e o peso do tempo lectivo.

Questão 2

5: Pois, exacto. Por vezes, nas aulas de 50', eu recordo-me que se houvesse um descuido, na questão dos *timings*, porque há sempre um momento em que eles entram e que fazem um bocadinho de barulho e não estão ainda concentrados. Havia algumas situações que ficavam um bocadinho parece que a meio, inacabadas, mas na próxima aula, como também não demorava muito tempo a próxima aula (*retomava-se*) retomava-se o que tinha sido dado para trás, fazia-se o balanço e continuava-se e explorava outro domínio que não se podia explorar nesse tempo. Eu penso que a gestão tinha de ser feita em função, claro dos 50', então as coisas tinham que ser breves momentos o que, às vezes, podia não dar em relação, principalmente, à produção feita por eles, seja na participação, mas fundamentalmente na parte da escrita.

**Questão 3**

Eu: Então, como vêes os domínios da Língua Portuguesa...

5: Era mais fácil abarcar a oralidade, o domínio do oral, portanto, o domínio da expressão oral, evidentemente, sobre o assunto, a leitura, claro, penso que a leitura também é sempre fundamental no Português, porque se parte de um texto ou de uma situação textual. O que, às vezes, poderia haver mais, ser mais complicado, é na produção de texto. Na produção de texto é que eu penso que, às vezes, não dava porque eles têm alguma dificuldade em expressar as suas ideias no Português correcto e, por vezes, não...

Eu: E o que mudou com os novos blocos tendo em conta os mesmos domínios...

5: Com os novos blocos nos mesmos domínios, a coisa também não é como nós esperávamos, ou seja, também não conseguimos muito bem, face àquilo que eu disse anteriormente e penso que tu também concordarás comigo, que a segunda parte da aula morre muito. A segunda parte da aula em que então, sim, se por aí iniciássemos haveria a tal produção de texto, depois até poderia haver uma rectificação do texto, já não se consegue fazer, porque o aluno já está de tal forma disperso que nós já não temos tempo até de verificar se o aluno fez ou não. E então, temos de retomar na próxima aula, então o que é que fizemos e, se calhar, voltar um bocadinho, começar pela produção escrita.

Eu: Tendo em conta essa observação que fazes do aluno e do aspecto da turma, houve algumas mudanças nas estratégias, como professor, nesta transição?

**Questão 4**

5: Por vezes, é possível fazer uma introdução à matéria e uma introdução também a um novo tipo de (*estratégias*) meios e de estratégias em que permite ao aluno, na primeira parte da aula, precisamos dar-lhe uma motivação, seja passando um vídeo ou seja um *slide*, seja acompanhando o texto com algumas imagens, etc. o aluno explora, tem esse tempo para explorar, lá está, depois quando chega a hora de o aluno mostrar para o conteúdo, do que fez, demora um pouquinho, e quando chegamos também a essa parte, às vezes está a tocar, porque a pessoa também se pode dispersar um bocadinho e porque eles também se dispersam e é preciso também atender à questão da disciplina. Os alunos...

Eu: Essa dispersão também pode advir da extensão do tempo?

5: Também, também, desconcentração, desconcentração, o aluno não tem este tempo tão...

## Questão 5

Eu: Tendo em conta os saberes, o seu conjunto dos saberes, se há oportunidade de melhorar os saberes, as suas competências, se há oportunidade de recolção, de consolidação, de... relação com a qualidade da aprendizagem...

5: Com o tempo, podia ser, mas eu também não noto muito, porque por exemplo, seja nos 50', seja nos 90', nós podemos sempre explorar outras áreas, fazer sempre aquela transversalidade (*a ponte*), a fusão das várias áreas do saber, porque qualquer texto escrito permite-nos sempre levar-nos para outros campos, seja da História, seja de outros campos do saber e nesse sentido, uma aula de Português vai tocar algumas disciplinas e vai tocar também a questão da cidadania, a questão do respeito, a questão dos valores, etc. O Português abarca esse território, abarca esse conjunto de matérias, mas eu não vejo, infelizmente, essa qualidade a manifestar-se depois na avaliação. Efectivamente, nos testes, no saber mais, no interessar-se mais, no empenhar-se mais, no esforçar-se mais, não vejo.

Eu: Não há uma relação directa?

5: Não há uma relação directa. Claro contra o que eu estou a dizer, há sempre a questão de que cada vez mais existe o tal foco de indisciplina nas aulas, cada vez mais a escola procura estar, acompanhar a sociedade, mas a sociedade está-lhe a oferecer mais, muito mais, sempre mais, não de qualidade, de consumo, então o aluno, vamos-lhe mostrar, ele já ouviu, ele já domina as técnicas de informática tão bem ou melhor do que nós, já conhece e já explora a Internet em todas as suas formas, por vezes, mal, obviamente. A escola tem que mudar alguma coisa mas também tem que permanecer e vincar-se muito mais a questão do respeito e do respeito pelo saber e pela pessoa que eu acho que está, de facto, um bocadinho descurado e quando o professor não é visto como alguém que possui o saber e o que quer transmitir, a relação professor-aluno é sempre difícil. Quando também os pais não acreditam que o professor seja capaz de desempenhar essa tarefa mas entretanto também tem que ser um educador, como nós sabemos, as coisas começam a não funcionar como deve ser, portanto, não só a questão dos tempos terem... não é essa essencialmente a questão, a questão é muito mais vasta e muito mais abrangente e vai...

Eu: Se calhar, por passarem muito tempo na escola...

5: Exactamente. Mais, em relação aos alunos, eu acho que os alunos têm uma carga horária extremamente saturada. Os alunos têm muitas horas, têm as áreas de projecto, têm os apoios e não podem estar uma hora sem

uma aula. Eles têm que estar sempre dentro das salas fechados. Tudo isto, acaba por afectar todo o ensino, o aluno não tem tempo de descansar e eu acho que isto é grave também para o sucesso dos alunos, porque não é enfiando-lhe muitas aulas em cima que o aluno sai dali completamente formado.

### **Dimensão Somatopsíquica-Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

#### **Questão 6**

Eu: Explora-me um pouquinho melhor essa parte que estás agora a falar, do tempo, da dispersão, fazendo um bocadinho a relação da linha de rendimento com o bloco lectivo.

5: É verdade que nós vamos mudando de turma e cada caso é um caso e cada turma é um caso e cada situação em que o professor está perante a turma também é diferente. Mas penso que mesmo assim dá para perceber que os alunos, eu não noto, para ser franca, eu não noto evolução ao nível do rendimento, não noto, pelo facto de ser os 50'. Portanto, eu estou muito dividida relativamente a isto, porque, se por um lado, poderia dar frutos, por um lado se poderia ser interessante para se explorar precisamente esses aspectos mais difíceis que o aluno não domina, não vejo os resultados que eu gostaria de ver na medida em que, fazendo a comparação (*mais tempo*) mais tempo não equivale, não significa, (*maior desenvolvimento qualidade/aprendizagem*) não encontro isso e também temos que atender, pronto todos nós sabemos que a escola e a questão disciplinar está a tomar um rumo complicado e cada ano que passa os alunos estão mais distantes do que é estar dentro de uma sala de aula, do que é cumprir normas e nesse sentido, pois todas essas dispersões que a gente passa para lhes conseguir inculcar, que é necessário estar atento à aula e isso tudo, por vezes, faz com que o rendimento, mesmo que seja mais tempo não se traduza... não se traduza em real rendimento.

#### **Questão 7**

Eu: Então e vês neles alterações ao nível físico ou cognitivo que queiras, por exemplo, sublinhar?

5: Claro, há sempre a brincadeira para o lado, a conversa, o bilhetezinho, o olhar, a distração, a dispersão, até o movimento, professora posso sair, professora posso-me levantar, tudo isso denota, de facto, que não há concentração (*desconcentração*) nenhuma e que o aluno chegou a um ponto que já não, se calhar, precisava de um, saindo um bocadinho...

#### **Questão 8**

Eu: Continuando nessa linha de pensamento, faz-me a relação com itens como atenção, memória, fadiga e o tempo lectivo.

5: São esses sinais que eu vejo nesta situação agora como está, portanto o aluno, relativamente à fadiga, os traços são perfeitamente visíveis porque o aluno quando está cansado, ao contrário de nós que nos dá para descansar um bocadinho e estarmos um bocado mais tranquilos porque estamos cansados, a eles dá-lhes ao contrário. Quando eles estão cansados os sinais que denotam é, de facto, uma maior excitação, um maior movimento, uma maior dispersão, isso obviamente que afecta a concentração, afecta obviamente a memória, não há hipótese de poder reter uma matéria quando já se está numa situação em que a mente deles está dispersa, não está concentrado na matéria que está a dar e tem que se dispersar para o lado, isso, de facto, acaba por se traduzir num aspecto negativo, não é...

**Entrevista 6****A - Escola      Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos**

**Questão 1**      Eu: Na construção do currículo, como é que tu aprecias o factor duração da aula?

6: Esse, o factor tempo é essencial e eu penso que a mudança dos 50' para os 90' foi muitíssimo positiva e penso que rentabiliza muito mais o trabalho dos alunos e do professor e dos alunos (*é notório*) é notório, e é para isso que trabalhamos, é para eles se desenvolverem e, de facto, havia turmas, estou a falar do antes, que quase que ainda mal tinham posto as coisas em cima da mesa e sossegado e concentrado quando estava quase a tocar à saída, mal tínhamos quase tempo para abrir a boca e, portanto, o facto de se ter mudado para os 90' foi um aspecto muitíssimo positivo por poder rentabilizar todo o trabalho feito nas aulas.

**B - Aula      Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula**

**Questão 2**      Eu: Então e o peso que esses tempos têm, esses blocos na planificação da aula?

6: Claro que planifico de acordo com esses blocos.

Eu: Já planificavas?

6: Antes planificava para os 50' mas, quer dizer, era sempre tudo muito rápido e acontecia-me imensas vezes não cumprir aquilo que tinha previsto, agora também me acontece, uma vez ou outra, aquilo que eu previ não cumprir, isso é perfeitamente normal, mas consigo gerir muito melhor o tempo pelo facto de serem os tais 90' conseguir encaixar diversas actividades, tento na minha aula haja um bocadinho de exposição, um bocadinho de trabalho prático, um bocadinho de reflexão, um bocadinho de funcionamento da língua e um bocadinho de gramática de texto, por exemplo.

Eu: Alteras, então, o plano de aula...?

6: Sim, sim, sim e claro a base do trabalho é sempre do relacionamento com os alunos e eu, o que lhes faço ver, é que Portugal, infelizmente, e nos relatórios internacionais do PISA e dos da OCDE, estamos sempre no final e eu, o que lhes faço ver, é que de facto, temos que ser rigorosos e quando eles me dizem que fizeram o TPC só metade ou que não

fizeram ou que só fizeram um bocadinho ou que não tiveram tempo eu só lhes respondo uma frase: À boa maneira portuguesa! Portanto eles não fogem dos parâmetros portugueses se continuarem assim, agora eu digo-lhes o nosso país continua como continua por haver pessoas a pensar assim, ou só fazem metade, ou só fazem... não há esforço, não se querem mexer e portanto sem isso...

Eu: Veículas essa ideia para rentabilizar o teu trabalho?

6: Sempre, portanto, o factor tempo é essencial e, para mim, melhorou bastante.

### Questão 3

Eu: Ainda bem que focaste... como é que tu contemplavas e contemplas esses domínios da Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos?

6: As quatro competências linguísticas principais, antes era muito difícil conseguir conjugá-las todas, por exemplo, (*numa aula*) numa aula, e agora consigo mais ou menos, consigo que estejamos um bocadinho a falar, portanto, a compreensão e expressão oral, consigo também que os alunos leiam um texto e façam também alguma interpretação do mesmo escrito, portanto, compreensão e expressão escrita e também consigo que façamos alguns exercícios de Funcionamento da Língua, portanto, agora com este (*tempo*) tempo, consigo fazer tudo e antes não conseguia de modo algum.

### Questão 4

Eu: E visualizas alguma mudança evidente nas tuas práticas, como professor de Língua Portuguesa, com esta transição?

6: A Escrita, por exemplo, a escrita é uma coisa que leva imenso tempo, trabalhar a escrita.

Eu: Outros recursos ou o recorrer a outras estratégias?

6: Sim, claro, consigo, por exemplo, vemos, às vezes, temos visto filmes-video, na aula de 50' era impossível ver um vídeo, agora vemos vídeos que é um aspecto importante, também vamos para os computadores, também já temos ido, temos utilizado as Tecnologias de Informação e Comunicação e, em termos de tecnologias, tento variar, em termos dos conteúdos mesmo, aqueles que levam mais tempo, estou a pensar na escrita, que leva muito tempo e que é um trabalho árduo e difícil, agora é mais, se bem que não seja como eu gostaria, falta tempo ainda, mas foi uma mudança radical para melhor.

**Questão 5**

Eu: E consegues estabelecer uma relação entre esse aspecto e as aprendizagens/ competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

6: Sim, sim, sem dúvida. Estou a pensar neste miúdo que tenho este ano e que a mãe me disse que ele era um pouco hiperactivo, é muitíssimo bom aluno. É um miúdo de 4 e de 5. Se eu, a esse miúdo, dissesse que tinha que estar sempre sossegado, que não podia sair, que não podia beber água ou fazer xixi, eu acho que era o descabro total e os nervos com que ele eventualmente estaria ali, a irritação poderia levar a outras situações.

**C - Aluno****Dimensão Somatopsíquica-Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos****Questão 6**

Eu: Vamos concentrar-nos um bocadinho já no aluno e consegues descrever uma linha de rendimento ao longo de um bloco lectivo de 90'?

6: Esta mudança dos 90', quanto a mim, os ganhos têm a ver com a concentração, e um aluno, o comportamento de um aluno numa aula de 45' ou 50', alguns alunos parece que não chegavam a ter sossego e a calma suficientes para estarem ali concentrados a participar e a tomar atenção ao que se estava a passar. Nas aulas de 90', penso que o ganho grande foi esse, os alunos aperceberem-se que estão ali concentrados, que há ali os primeiros minutos de concentração e que a aula vai durar mais do que era antes. Não estão sempre a olhar para o relógio a ver se os 50' já passaram e há um nível maior de exigência, de rigor, de concentração e eu penso que o ganho maior foi na concentração. Até porque...

**Questão 8**

Eu: Vês algumas mudanças no comportamento, nas atitudes face à alteração do tempo lectivo?

6: Vejo, eu acho que eles estão, poderá haver um ou outro, miúdos que sofram de alguma hiperactividade, claro que estas aulas para eles são mais cansativas. Eu tenho um aluno, que a mãe me disse, que ele era, não propriamente que ele era hiperactivo mas que se precisava de mexer e eu o fiz é o seguinte, eu deixo-os sair, sempre que querem, para ir fazer xixi, para ir à casa de banho, não precisam de pedir licença, eles entram e saem e vão, e não há abusos nenhuns de espécie nenhuma, eles entram e saem, vão à casa de banho, ou às vezes, até espairecer, se podem estar ali com qualquer situação, ou até chorar um bocadinho, já aconteceu.

Eu: Negociaste essa situação?

6: Sim, com eles. Portanto, disse-lhes que se começasse a haver abusos que isso acabava, mas não. Portanto, quando algum precisa de ir à casa de banho e esse miúdo que a mãe me falou, reparo, de facto, que sai em todas as aulas, mas se o facto de ser cinco mn e depois voltar logo a seguir lhe permite estar com mais atenção à aula, se estivesse ali irritado de não poder sair, isso podia prejudicar o seu aproveitamento, assim, sai aqueles três ou quatro minutos, vai eventualmente à casa de banho e volta e penso que vem mais satisfeito até por ter mexido as pernas. Eu faço isto em todas as turmas.

### Questão 7

Eu: Então esse peso lectivo, já fizeste aqui a relação com o item fadiga, com a atenção e com a memória...?

6: Para mim, continuo a dizer teve benefícios, porque aprender, portanto estudar é um exercício de rigor, de exigência, de trabalho, de dedicação, e de alguma brincadeira, uma vez ou outra, todos estes factores intervêm com a duração da aula. Claro que se o professor der uma aula 90', uma aula com exposição, isso é o falhanço total, obviamente que não podemos fazer isso e uma aula de 90', não pode ser isso. Até porque eu também se estiver numa conferência, a ouvir em algum lado uma pessoa durante 90', ao fim, se calhar, dos primeiros cinco ou dez minutos, deixo de a ouvir, eu e qualquer pessoa. Isso está estudado e sabe-se que é assim e portanto, falaste na atenção, eu penso que a atenção, a memória, poderá haver alguma fadiga, não digo que não, mas como te digo, o tal sistema que implementei em todas as turmas, seja 7º, 8º e 9º, este ano só tenho 9º, mas faço isso em todas, eles podem entrar e sair, permite àqueles que são mais mexidos de irem lá fora e voltar (*descomprimirem*), mais não seja, descomprimirem e voltarem, agora estarem ali com grande irritação de não poderem ir beber água ou fazerem xixi, penso que é...

## Entrevista 7

### A - Escola **Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos**

**Questão 1** Eu: Pensando agora um pouquinho no factor – duração da aula, como aprecia este factor na construção do currículo?

7: É difícil porque isso só mesmo com um estudo, se há mais ou menos qualidade nestas aprendizagens. Permite dar mais atenção à vertente pessoal, à vertente social e mesmo à vertente cultural. Agora, de enriquecimento global, isso só mesmo com um estudo. Há determinadas tarefas que fazemos com 90' que não fazíamos com 50'. No entanto, o mundo mudou também, não é, agora deixou de interessar tanto a vertente saber, para interessar mais a vertente saber-fazer e do ser e do aprender a aprender. Portanto, nessa perspectiva há mais qualidade, ou talvez tenha trazido mais benefícios, por outro lado, há outros conteúdos que nós consideramos essenciais que não são agora tão dinamizados, porque a desconcentração aumentou e há outros factores na sala de aula na organização do tempo.

### **Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula**

#### B – Aula

**Questão 2** Eu: Que peso têm os tempos lectivos na planificação de uma aula de Língua Portuguesa?

7: Então, nós temos de planificar de acordo com o tempo que temos, não é? Se eu tenho duas vezes por semana tenho de planificar para essa duas vezes por semana e destinar outros trabalhos para trabalhar também a Língua Portuguesa. Com a minha turma de 7º ano, tenho também Área de Projecto, e quase todos os professores de Língua Portuguesa têm Área de Projecto.

Eu: Concretize um pouquinho...

7: Por isso, concretizando a vertente mais transversal da Língua Portuguesa na Área de Projecto, conteúdos específicos do currículo da disciplina (*mesmo dos domínios*), dos vários domínios, a Compreensão Oral e Escrita, o Conhecimento Explícito nesses 90'.

Eu: No trabalhar desses domínios, se o tempo tem influência ou não?

**Questão 3** 7: Tem. Por exemplo, por comparação com o passado, talvez a competência agora menos trabalhada seja a compreensão oral, porque exige mais atenção e não tanto em trabalho autónomo dos alunos. Agora,

a expressão oral beneficiou, uma vez que há a parte das comunicações à turma, dos trabalhos e tudo mais. A parte da escrita também beneficiou, embora o aperfeiçoamento de texto tenha que ser trabalhado de uma forma diferente, porque exige um trabalho mais próximo do professor. A parte da leitura, ela por ela, porque...

Eu: Em comparação com o passado? Há momentos que já havia...

7: Sim, a parte da leitura, há momentos que já havia e continua a existir. Sim.

Eu: Surgiram mudanças nas práticas como professor com esta transição?

#### Questão 4

7: Claro que sim, não se pode fazer uma aula teórica de 90', não é, aí surgiu logo essa mudança. A aula tem que ser mais prática, mais uma oficina de língua, de leitura, de escrita, de funcionamento da língua. Aí surgiu mudança.

Eu: Em termos de outras actividades...

7: Aí, temos de trabalhar mais tipo oficina, um conhecimento mais prático e da prática chegar à teoria.

Eu: Têm recurso a outras estratégias... didáticas, tecnológicas...

7: Agora, está muito a parte das tecnologias, está muito, embora estejamos ainda nos primeiros passos com quadros interactivos. Isto é giro, mas é preciso é trabalhar um pouco...

Eu: Consegues estabelecer uma relação entre o aumento do tempo lectivo e as aprendizagens/ competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

#### Questão 5

7: Pois, como eu disse no início, isso é complicado. É complicado porque não há, depois do teu estudo, pode ser que tenhamos essa conclusão, agora, daquilo que me é dado observar, foi o que eu disse, há competências que estão a ser valorizadas com a questão dos 90': as competências transversais, as competências sociais, as competências pessoais. Em termos das competências curriculares, específicas da disciplina, há benefícios numas competências, noutras nem tanto, porque exigem talvez mais atenção da parte deles. Por outro lado, a nível da sociedade numa forma geral também são competências que hoje em dia não estão tão valorizadas e, na minha opinião, deveriam estar, que é a parte mais académica, de conteúdos...

Eu: De estruturação melhor da disciplina...

7: ...de conhecimento explícito da língua, é fundamental para eles entenderem o funcionamento dos discursos, para saberem mais vingar na vida futura, e que está a perder um pouco terreno porque o conhecimento implícito que eles têm da língua, por vezes acham que é suficiente. E por ali ficam. Nas aulas de 50', era uma postura na aula totalmente diferente: tinham que estar mais concentrados, mais a ouvir o professor, a expor dúvidas, resolução de dúvidas. Era um tipo de trabalho diferente. Agora estamos com este trabalho, assim, com este tempo, que é 90', temos que o saber preencher, também para tirarmos o melhor rendimento daí. Agora eu não tenho uma má experiência, não tenho uma muito, muito boa experiência, tenho uma posição ponderada... vamos seguindo...

**C - Aluno**

**Dimensão Somatopsíquica-Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 6**

Eu: Agora, vamos observar um pouquinho o nosso aluno... que linha de rendimento ao longo de um bloco lectivo de 90'?

7: O rendimento é esquisito porque é assim, apesar de o professor preparar para os 90' e diversificar ainda mais as estratégias, há sempre uma parte da aula, que a aula quebra. Isso é notório e acho que é comumente aceite.

Eu: Consegues atribuir algum factor...

7: Claro que um certo cansaço, cansaço, desconcentração e que importa preencher muitas vezes fazendo apelo a assuntos não relacionados com a matéria, mais a uma vertente cultural, (*social*) social. Há pequenos conflitos que o professor tem de ser mediador nesse momento mais de quebra, para retomarem e para puxarem isso também para a aula. Em LP é fácil porque trabalhamos sempre com estes instrumentos de comunicação.

Eu: Faz-me a relação dessa linha de rendimento, ao longo do tempo lectivo, com itens como atenção, memória, fadiga.

**Questão 7**

7: Ah, claro que há ali, os minutos iniciais são mesmo de preparação para a aula, depois há uma parte que tem a ver mais com o conteúdo, o trabalhar das competências, depois se há uma quebra de atenção temos que puxar para outras competências mais transversais, para voltar novamente à aula. Claro que nesse ponto a memória é desvalorizada, interessa mais um factor social. Temos que atender que temos alunos à

frente, a parte humana, que são alunos que se cansam, que estão desatentos e inquietos...

**Questão 8**

Eu: Consegues verificar reacções, comportamentos nos alunos face à alteração do tempo lectivo?

7: Evidentes, são esses. É um pouco de desconcentração, um pouco desatenção, são esses os indicadores, não é. O mexer-se na cadeira. O professor tem que estar atento.

**Entrevista 8****A – Escola****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Vejamos agora como aprecia o factor duração da aula na construção do currículo?

8: No início acho que houve um pouco, aí 90', nós vamos ficar extremamente cansados com as aulas. Agora, eu acho que se tivesse de voltar aos 50', iria estranhar muito, já me habituei aos 90' e acho positivo, até para cumprir determinados planos da aula, acho que 50' é bom.

**B – Aula****Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula****Questão 2**

Eu: Assim sendo que peso é que têm os tempos lectivos na planificação da aula?

8: Em termos de peso, em que sentido?

Eu: Para nós, como professores, tu pensas uma aula ou pensavas de maneira diferente...

8: Sim, agora penso um pouco diferente, também tenho que pensar no aluno e sei que, ao fim de x tempo, o aluno tem tendência a desligar se nós não arranjarmos forma de planificar a aula de forma a motivá-lo nas diferentes fases da aula.

Eu: Houve um grande peso nessa transição dos 50' para os 90'...

8: Houve, há preocupação, se nós queremos que o aluno tenha rendimento temos que ter em atenção que ele, se calhar, nós como professores aguentamos bem os 90' mas os alunos já têm um pouco mais de dificuldade. Então temos que ter cuidado de planificar a aula diversificando estratégias de forma a conseguir motivar o aluno do princípio ao fim.

**Questão 3**

Eu: Tenta contemplar todas essas estratégias nos domínios da Língua Portuguesa, de acordo com os tempos lectivos?

8: Com os 90' já temos possibilidade de contemplar, lá está eu vejo muitas vantagens nos 90', de podermos abranger a compreensão oral, expressão oral, numa só aula podemos contemplar todos esses domínios.

Eu: Em comparação com o passado...

**Questão 4**

8: Também contemplávamos mas de uma forma muito mais apressada. Lembro-me muito bem, ainda do estágio, era muito mais apressado, tínhamos de contemplar, também estávamos a ser avaliados em todos esses domínios e a capacidade que nós tínhamos de tentar abordar todos esses domínios numa aula, era mais complicado.

Eu: Permitiu então esta transição alguma mudança de estratégias como professor?

8: Quer dizer, que se possa fazer agora que não se fazia, não digo que agora se possa fazer...

Eu: Outros recursos, outras práticas.

8: Podemos fazer com mais tempo, talvez com mais tempo e tirar daí partido para que os alunos tenham mais rendimento. Não sei se farei coisas agora totalmente diferentes do que fazia. Podemos fazer com mais tempo mas também tendo em atenção o público. Tendo em atenção se o aluno se desliga ou não.

**Questão 5**

Eu: Faz-me a relação com as aprendizagens/competências básicas desenvolvidas pelos alunos?

8: Este aumento do tempo que fomenta, promove a qualidade. Promove em termos de rendimento dos alunos, promove. Mas o professor tem que ter esse cuidado. O professor tem que se colocar no lugar do aluno e ter em atenção de facto (*o público*), exactamente, se o aluno, lá está, aí é que eu acho que entra um pouco a nossa vocação. Para nos colocarmos no lugar do aluno e termos em atenção de facto (*trocar papéis*), exactamente, a troca de papéis. Eu acho que estes 90' são bons mas o professor tem que ter a noção se o aluno se está a desligar ou não... eles cansam-se, muitas vezes nós não...

**C - Aluno****Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos****Questão 6**

Eu: Tu consegues descrever uma linha de rendimento ao longo de um bloco lectivo?

8: A partir de determinada altura, se calhar a partir dos 60', começam a ficar cansados, nós aí também temos que então promover outro tipo de actividades que os envolva de uma forma mais prática, quer dizer, em

vez de ser, sei lá, por exemplo no início ter uma parte mais expositiva, a meio da aula começar a envolvê-los mais nas actividades de forma a que eles... se tiverem uma parte mais prática, às vezes até lúdica eles “Já passou uma aula?”, “Já foi?”, temos de ter essa atenção.

**Questão 7** Eu: Estabelece a relação entre atenção, memória, fadiga e o tempo lectivo.

8: Eu acho que no início da aula eles estão com mais atenção e no final estão mais cansados. Em termos de memorização e concentração e atenção no início, daí nós termos de ter o cuidado de a partir dos 60' outro tipo de... sermos mais inventivos. Aí depois entra a nossa capacidade de invenção (*criatividade*), exacto, para os motivar.

**Questão 8** Eu: Observas mudanças comportamentais ou reacções nos alunos?

8: Observo mudanças, depende das turmas, quer dizer, não tenho assim muita comparação. Lembro-me que os alunos, muitas vezes estão cansados, mas também estavam nas aulas de 50', quer dizer, não... depende das estratégias.

**Entrevista 9****A - Escola****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Consegues apreciar o factor duração da aula na construção do currículo?

9: Eu não apanhei o ano da mudança, porque eu estava requisitada na Direcção Regional de Educação do Alentejo e, portanto, quando regresssei à escola, ao fim de quatro anos, estive ali quatro anos, quando regresssei já as Novas Áreas Curriculares estavam implementadas, portanto, já apanhei tudo a funcionar. Não estive propriamente no momento da implementação e da transição, mas sou uma acérrima defensora dos blocos de 90'. Eu concordo com os blocos de 90', acho que funciona melhor com os blocos de 90'. Acho que os miúdos, apesar da faixa etária deles se nós diversificarmos os conteúdos e as estratégias, eles não se cansam. Os 90' passam muitíssimo bem. Nós tínhamos muito esse receio, lembro-me que na altura falávamos muito dos 90', se nós aguentaríamos, se eles aguentariam os 90' dentro da sala de aula numa mesma disciplina, eu acho que eles aguentam perfeitamente e passam os 90', trabalhamos os 90' e não há qualquer problema, agora, de facto exige-se se calhar, da parte do professor uma organização mais diversificada, estratégias mais diversificadas, por vezes, temos de fazer realmente uma pausazita para pensar, não é, se, e nós temos essa facilidade na nossa disciplina, podemos abordar os vários domínios...

**Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula****B - Aula**

Eu: Podemos abordar a planificação da aula. Que peso têm tido os tempos lectivos na planificação?

**Questão 2**

9: Nós podemos trabalhar as várias competências da disciplina de Língua Portuguesa, numa mesma aula, e isso é óptimo.

Eu: E o factor tempo, aí, tem influência?

9: Sim, com certeza, porque por exemplo, ao nível... se vamos trabalhar um texto, produção escrita, não é, nós podemos aplicar todas aquelas técnicas da textualização, da correcção, eles depois fazem o aperfeiçoamento de texto, portanto, pode-se fazer isso numa aula de 90', numa aula de 50' isso era impensável, mal chegava para eles produzirem um texto, depois nós corrigíamos em casa, depois trazíamos, mas quer dizer, numa aula de 90', dá efectivamente para o aluno produzir, para reflectir sobre o trabalho que se fez e para melhorar.

**Questão 3** Eu: Houve mudança de estratégias para os domínios da Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos?

9: Por exemplo, a abordagem das várias competências, creio que com este novo bloco de 90', é mais fácil para nós trabalharmos, numa mesma semana, trabalharmos as quatro competências (*numa mesma semana*), numa mesma semana, numa mesma aula até, numa mesma aula se trabalha...

Eu: Por comparação com os 50', que era mais frequente, ...

9: Por comparação com os 50', não conseguimos numa aula de 50', quer dizer, conseguimos, há sempre a compreensão oral e a expressão oral. Mas se quiséssemos fazer, por exemplo, um exercício específico de compreensão oral com registo áudio, se calhar, só podíamos fazer isso nessa aula, com os 50' não podíamos já trabalhar o texto escrito e com os 90' podemos abarcar o trabalho, portanto trabalhar as várias competências numa outra forma, portanto...

Eu: Em termos de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

**Questão 5**

9: Eu acho que há uma maior qualidade com os 90', na minha perspectiva. Eu acho que sim.

**Questão 4**

Eu: E alteras o ritmo da aula, as tuas práticas como professor, com esta mudança?

9: O ritmo vai mais ao encontro das necessidades dos alunos e podemos trabalhar de outra forma os ritmos que cada aluno tem dentro da sala de aula.

#### **Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

Eu: Descreve um pouco esses ritmos, essa linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco de 90'.

**Questão 6**

9: É possível, numa aula de 90', não entendo muito bem o que pretendes com linha de rendimento, há alunos com vários ritmos, não é, um aluno com um ritmo mais lento tem a facilidade, tem a possibilidade de conseguir cumprir as suas tarefas, numa aula de 90', se calhar

numa de 50' nem sempre conseguia (*por ser mais lento*) por ser mais lento. Numa aula de 90', e nós podemos acompanhá-lo, outros têm o ritmo mais acelerado avançam para outros exercícios. Nós, por exemplo, temos as coisas preparadas já de forma a que determinados alunos possam avançar. Eu, pessoalmente, acho que funciona muito melhor assim, muito melhor e consigo dar mais atenção, precisamente, a esses casos. Eu, pessoalmente, acho que consigo dar mais atenção aos meninos que têm o ritmo mais lento, porque tenho mais tempo para, no fundo, acompanhar o trabalho da turma, de todos, não é?

**Questão 7**

Eu: Estabelece-me uma relação entre a atenção, memória e fadiga e o tempo lectivo.

9: Pronto, em relação à atenção, vamos lá a ver, em relação à atenção, eu creio que se as estratégias forem diversificadas não se perde, a atenção não se perde e a memória também não, lá está, desde que não seja uma actividade que, se calhar, se levarmos 90' com a mesma actividade eles dispersam, eles dispersam e começam a ficar cansados. Há que saber gerir também o tempo. Às vezes, nem sempre é fácil, tentarmos gerir o tempo de forma a aproveitar ao máximo esses 90' e manter sempre o interesse. Eu acho que os 50', por vezes, não fomentavam muito a atenção, apesar de ser um período mais curto porque era o chegar, o tirar as coisas da mala, o desarrumar, o tirar o caderno, quer dizer, não havia um momento para concentração. Eles quase não tinham tempo para se concentrar na actividade e quando se concentravam já estava a tocar para a saída, não é, portanto, mesmo ao nível da concentração, da atenção, da memória, que os 90' funcionam melhor. Agora claro que se nós fizermos uma aula mais centrada num único tipo de actividade, revelam cansaço, fadiga...

**Questão 8**

Eu: Consegues descrever-me mudanças, efeitos nos comportamentos face à alteração do tempo lectivo?

9: Quando eles estão cansados, começam a conversar uns com os outros, isso é logo um sinal. Quando estão cansados começam a dispersar, começam a falar uns com os outros, começam logo a conversar com o parceiro do lado.

A – Escola

**Entrevista 10****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: O factor tempo, tem importância na construção do currículo?

10: Tem, tem. Eu acho que é muito melhor os 90'. Acho que é muito melhor porque dá tempo para eles, até às novas competências do aluno, eu acho que é muito melhor, porque eles têm tempo para fazer. Que 90' mais 90' é insuficiente na Língua materna, é! Mais que insuficiente, nomeadamente a parte ... É benéfico para os alunos. E pronto, agora que prefiro aulas de 90' às de 50', é melhor. É melhor até mesmo atendendo ao ritmo dos alunos.

B – Aula

**Dimensão Pedagógico/Didáctica - Factor Tempo/Planificação da Aula****Questão 2**

Eu: Que peso tem o tempo lectivo na planificação de uma aula de Língua Portuguesa? Tendo em conta também os domínios que nós podemos abordar, que eu tenho aqui para recordar os nossos domínios ...

**Questão 3**

10: Ah! Os domínios. Sim, ..., eu geralmente tento fazer, diversificar o máximo, não é, para, nem sempre se consegue porque depende às vezes até da aceitação. Imagine que eu planifico uma aula em que vou trabalhar os quatro domínios da Língua Portuguesa, mas por uma razão qualquer, sei lá, chego à expressão escrita, e há ali, ou à interpretação do texto não é, e à expressão escrita, á leitura e á interpretação e há uma dificuldade qualquer. Eu não posso passar porque planifiquei essa aula para os quatro domínios.

Eu: Exactamente!

10: Não é?! Então aí tenho de em adaptar dificuldade, não posso deixar ficar aquilo em branco, então às vezes temos de alterar as nossas planificações e em vez de trabalhar ...

Eu: Em função da aprendizagem deles, do ritmo, do próprio tempo ...

10: Do próprio tempo, não é.

Eu: Consegue, por comparação com os 50'...

10: Ah! Muito mais. Nos 50', era muito difícil trabalhar os quatro domínios. Muito difícil, então não é?! Por exemplo, trabalhar o Funcionamento da Língua, para trabalhá-lo, explicá-lo, ...

Eu: Consolidá-lo.

**C - Aluno**      **Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 6**      Eu: Fale-me um pouquinho desse ritmo. Consegue descrever-me uma linha de rendimento?

10: Por exemplo. Os alunos de 7º ano, embora se cansem mais, mas, têm um ritmo mais lento, não é, nós conseguimos, a aula é mais rentabilizada, conseguimos fazer mais coisas, porque depois, porque na aula seguinte vamos ter sempre de pegar na aula anterior, não é, ora se nós prolongarmos um pouco mais a aula, os conteúdos, é mais fácil, é mais fácil exercitar, de...

Eu: Rever...

10: Rever, pronto...

**Questão 7**      Eu: Faça uma relação da atenção, memória e fadiga, com o tempo lectivo.

10: Exacto. Eu acho que os primeiros anos, o primeiro ano foi complicado porque os miúdos tinham muita falta de concentração, e ficavam muito cansados.

**Questão 8**      Eu: Que sinais via neles, ou que ainda possam perdurar?

10: Desatenção, conversar, brincar, não é?! Olhar para o relógio, e não sei quê. Hoje nós não notamos isso, não é, eu hoje não noto que, quer dizer, evidentemente tudo depende, ...

Eu: Das turmas.

10: Das turmas, não é?! Tudo depende das turmas, mas acho que é também uma questão, para já eles já estão habituados a este ritmo, e depois é também uma questão de mentalização. Eles já sabem que a aula é de 90' não é?! Porque uma aula de 45' não funciona,

Eu: Pois não! Também é demasiado pouco...

10: É demasiado pouco. Não rende rigorosamente nada... consolidá-lo, fazer aplicação de conhecimentos, vai-se os 50'.

Eu: Não era o suficiente.

**Questão 3**

10: Não, não. E depois acabava ou por ser só Funcionamento da Língua, ou ser só interpretação de texto, ou ser só leitura, ou ortografia, ou enfim, ou oralidade, se nós fazíamos um teste oral o que é que sobrava? Ler, fazer, corrigir, portanto os 90' é o ideal para a nossa, para a nossa disciplina.

Eu: E que ...

10: Agora que 90' mais 90', não chegam, não chegam!

**Questão 4**

Eu: Exactamente. Pronto. No que diz respeito ainda a essa preparação da aula, que mudanças surgiram nas práticas com outras actividades, com esta transição? Dos 50' para os 90' houve algumas estratégias, algo que tenha mudado?

10: Sim, por exemplo é mais fácil utilizar os audiovisuais, temos mais tempo não é?! Portanto, outro tipo de materiais, não é, porque há mais tempo. Portanto pode-se fazer uma gestão com os materiais, relativamente ..., diversificar materiais, porque há tempo, não é.

**Questão 6**

Eu: Exactamente. Esse tempo, tendo em conta os nossos alunos de terceiro ciclo, consegue descrever uma linha de rendimento deles ao longo de um bloco, de uma aula?

10: Engraçado. Eu estou a tentar ver assim as minhas aulas, não é ...

Eu: Pois!

10: Claro que no 9º ano é mais fácil, não é, é mais fácil. Eu este ano só tenho 9º anos.

Eu: Também eu!

10: Até estou a temê-las para o ano começar com o 7º ano, porque o 7º ano é muito difícil, precisamente porque é preciso, a planificação das aulas tem que ser ligeiramente diferente...

Eu: Diferente!

10: do 9º ano para o 7º ano, não é. O 7º ano tem que arranjar estratégias muito mais diversificadas, não é?! Em que, sobretudo os quatro temas sejam sempre focados em todas as aulas. Às vezes no 9º ano nem sempre isso acontece.

**Questão 6**

Eu: Faça uma relação com o rendimento deles. Com a maneira como eles estão, eles, alunos, adolescentes.

10: Eles, alunos. Por exemplo no 7º ano têm mais dificuldade, portanto, ao princípio estão mais, ..., quer dizer, é mais difícil concentrá-los, fazer com que ... levá-los à concentração plena. Depois há ali um tempinho, depois a coisa, fica mais complicado, sei lá, assim a meia hora do fim ...

Eu: Meia hora do fim...

10: Começa a ficar mais complicado. O 9º ano já não noto tanto isso. No 9º ano...

Eu: Estão mais rotinados...

10: É, aquilo já está. E às vezes pronto, até se a matéria lhe, se há um tema que lhe interessa, até ... "ah já passou!", "já passou", não é? Portanto não se nota o cansaço tanto nos miúdos mais velhos.

Eu: Mais nos mais pequenos.

10: Nota-se mais o cansaço nos miúdos mais pequenos. Mas é como lhe digo: eu também acho que nos primeiros tempos foi muito pior. Então aí era em todos os anos.

Eu: Exactamente, em todos os anos. Só mesmo para terminarmos, estabeleça-me uma relação entre o aumento do tempo lectivo e a qualidade da aprendizagem.

**Questão 5**

10: Eu não sei se lhe sei responder a isso. Se calhar cientificamente, não sou capaz porque não se fez nenhum estudo sobre isso, não é! Relacionar o tempo lectivo, o aumento do tempo lectivo com as aprendizagens, eu não sei porque eu acho é que os miúdos hoje estão cada vez mais dispersos para outras aprendizagens, que às vezes é muito complicado puxá-los para nós, não é?!

Eu: Concentrá-los!

10: Eu não sei, se os miúdos hoje com os 90' sabem mais do que sabiam se calhar, o esforço é maior porque em Língua Portuguesa eles têm menos tempo, porque apesar de tudo houve uma redução de tempo e têm os mesmos conteúdos.

Eu: Exacto.

10: As competências que nós lhe exigimos são as mesmas que lhe exigíamos quando tínhamos 50' vezes quatro.

Eu: Exactamente.

10: Não é!

Eu: Do que 90' vezes dois.

10: Do que 90' vezes dois. Eu pergunto se calhar se estes miúdos, nomeadamente, eu acho que nós temos muita falta de tempo para trabalhar a escrita porque a escrita é preciso tempo ...

Eu: Tempo.

10: ... é preciso prática. Só se aprende a escrever, escrevendo. E é muito difícil, nós não arranjam tempo para isso. Portanto eu sinto essa falta. Eu todos os anos faço a minha análise e acho que falhei nesse aspecto porque não tive tempo. Porque leva muito tempo, ...

Eu: A maturação do processo.

10: Exactamente. Pronto e eles, têm o problema da leitura, lêem pouco, falta de vocabulário...

Eu: Uma coisa implica a outra.

10: Exactamente. Ora se nós tivéssemos mais horas com eles, que acho que em todos os países dedica-se muito mais tempo à Língua materna, foi feito agora um estudo, e isso foi mais do que provado, isso ficou provado, Portugal, é o tempo que menos dedica à Língua Materna. E eu pergunto! Apesar de tudo não temos assim tanto insucesso, na Língua Materna, eu pergunto então estes miúdos se calhar, se tivessem mais, se tivessem o mesmo tempo que os outros melhor seriam, e se calhar isso depois iria ser benéfico para todas as outras disciplinas. Isso é que os nossos governantes têm de ver, mas não sei se verão.

**Entrevista 11****A - Escola****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Tendo em conta o factor duração da aula para nós conseguirmos construir o currículo, como é que tu vês esse factor, essa duração da aula?

11: Quando nós tínhamos aulas de 50', sentíamos a necessidade de estar mais um bocado com os miúdos porque às vezes havia qualquer coisa que ficava, não é assim, um trabalho prático, aprofundar determinado tema. Agora acho que há muito, há proveito, não é, é diferente, é muito melhor, mas há um factor apenas que é o cansaço que eles começam a notar no final dos 90' mas de qualquer forma para a aula de Língua Portuguesa foi muito bom ter blocos de 90'.

**B - Aula****Dimensão Pedagógico/Didáctica - Factor Tempo/Planificação da Aula****Questão 2**

Eu: Partimos então para a preparação da aula, e que peso tem o tempo lectivo na planificação de uma aula de LP?

11: A planificação da aula é mais longa, não é assim, tendo em conta o tempo, mas dá para explorar o texto de outra forma.

**Questão 3**

Eu: Exemplifica-me então, contemplando as estratégias, se pudeses, dos domínios da LP.

11: Ora bem, nós por exemplo podemos ter no sétimo ano um texto, que já vem, já traz uma gravação áudio, não é assim, nós ouvimos, podemos preparar um bloco de questões caso não venham no manual, de verdadeiro/falso, para testar a audição deles, depois podemos fazer leitura ou pedir o resumo e, a partir daí, podemos entrar no questionário e explorar o Funcionamento da Língua.

Eu: Então os domínios ficam contemplados?

11: Nesse aspecto os 90' permitem um ...

Eu: E com os 50'. Consegues recordar?

11: Com os 50' nós conseguíamos ler o texto, interpretar o texto, aflorar, ou então começar pelo Funcionamento da Língua mas já não é tão dinâmico, não é assim, porque vem a propósito do texto, e pronto, claro que nós conseguíamos, mas tendo mais tempo trabalhamos de outra forma.

Eu: Exactamente.

11: Eram, seriam aulas mais teóricas.

#### Questão 4

Eu: Exacto. Então que mudança nas práticas mesmo com esta transição?

11: Conseguimos pôr os alunos a trabalhar mais, a seguir o nosso objectivo de uma forma diferente.

Eu: Actividades diferentes surgiram?

11: Surgiram por exemplo eles podem preparar uma biografia em casa e dar tempo para escolhermos aleatoriamente dois ou três e apresentarem uma biografia, uma pesquisa, já tem acontecido no 7º ano, às vezes encarregamos um aluno porque é rotativo, um aluno fica encarregue de preparar um mini trabalho sobre o conto, e ai ele consegue apresentá-lo, não é, socorrendo-se do Data Show, do retroprojector, de tudo isso, e nas aulas de apresentação de trabalhos práticos, conseguimos por vezes que uma turma inteira apresente naqueles 90'.

#### Questão 5

Eu: Manifestam essa opinião. Relaciona-me então o aumento do tempo lectivo com o conjunto de competências básicas que eles podem ou não desenvolver.

11: Em termos gerais deveria ter aumentado as competências dos alunos. Às vezes não é o que se verifica, mas isso ai será outro pressuposto. Numa aula de Língua Portuguesa em que se pretende que seja um laboratório de Língua, em que nós trabalhamos os vários aspectos, deveria haver qualidade relativamente a estes 90'. Talvez o que faça com que não exista é a grande sobrecarga de disciplinas que os miúdos têm, e o deixarem cada vez mais os trabalhos de casa para fazer. Se todos viessem para a aula com os trabalhos de casa feitos e partissem do mesmo ponto de trabalho, talvez o rendimento, fosse esse desejado, só que é assim, nota-se de há uns anos a esta parte que o que tem cuidado tem sempre, mas cada vez mais as disciplinas são muitas e eles trazem o esquecimento: "Ai, não me lembrei!", "Esqueci-me", "Não consegui acabar!", "Deixei-me ficar". É isso que eu noto.

- C – Aluno**
- Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**
- Questão 6** Eu: Descreve-me uma linha de rendimento quando observas um aluno num bloco de 90’.
- 11: Se nós ... Exactamente, há aulas que têm de ser um bocadinho mais práticas, não é assim, e outras que têm de ser um bocadinho mais teóricas, mas temos que conciliar, porque se não conciliarmos as várias actividades, eles em termos de linha de rendimento, a partir dos 60’, 70’, começam a estar cansados. Começam a denotar fadiga. Às vezes o que podemos fazer para cortar um bocado essa tendência é deixar uma actividade prática que eles gostem de exploração, de didáctica ou lúdica para o final.
- Questão 7** Eu: Exactamente. E que relação podes tu estabelecer entre essa linha que tu disseste e os itens de atenção, memória, fadiga, e o factor tempo?
- 11: Relativamente ao factor tempo, no início da aula a atenção está com uma ênfase muito maior, não é assim. Agora a memória, desde que o aluno tenha capacidade em reter a informação acho que a memória aí está sempre presente, se ele tiver dificuldade ...
- Questão 8** Eu: E mudanças comportamentais? Tens verificado assim alguns comportamentos diferentes? Ou não? Ou os mesmos? Em termos de dinâmica comportamental? Dos nossos alunos?
- 11: Não. O aluno que às vezes tem por hábito pedir para ir à casa de banho, pede sempre, não é? Tenta sempre pedir. O que não tem...
- Eu: Não pede.
- 11: Não pede. Às vezes lá numa aula ou noutra eles poderão “Ah, Professora, já estamos mesmo a ficar cansados!”, podem dizer isso, mas não é sempre.

**Entrevista 12****A – Escola****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Com a gestão flexível, o tempo também aumentou. O bloco de Português, aumentou então para 90'. Como é que tu aprecias o factor – duração da aula na construção do currículo?

12: Pois, eu preferia quando estava nos 50'- 50'. Quando saíamos para o intervalo eles descansavam, espaírciam, e nós conseguíamos fazer aulas mais curtas, porque eram previstas para 50', duas aulas, e diversificávamos mais as estratégias, aí, para continuarmos sempre a captar. Agora durante os 90', eu sinto que por muita variedade que haja de estratégias que os alunos se dispersam muito, mais, sentem necessidade daquela saída, daquele ir arejar, do ir à casa de banho, ...

Eu: Exactamente!

12: Se calhar já estou a responder à outra ...

**B - Aula****Dimensão Pedagógico/Didáctica - Factor Tempo/Planificação da Aula****Questão 2**

Eu: Não faz mal, não faz mal, partimos então aqui um bocadinho para a planificação da aula e especifica-me um bocadinho, que peso têm os tempos lectivos na planificação da aula, da Língua Portuguesa?

12: Sim, sim, na aula de 90', também tentando sempre variar as estratégias para conseguir estar sempre a captar a atenção do aluno, acabamos por abordar quase todos os domínios

**Questão 3**

Eu: ... os domínios ...

12: Também, relativamente à compreensão oral, não fazemos sempre, mas muitas vezes trago os registos em que eles depois anotam as fichinhas, se entendem senão, e gostam muito de fazer essa actividade porque fazem-na com muita facilidade, nalgumas turmas, noutras não posso fazer isso, ...

Eu: Lógico, pois!

12: ... a leitura, também há sempre um espaço mais reservado para a leitura, embora eu achasse que nas aulas de 50' nos sobrava mais tempo para ler, porque no final da aula se estavam a ficar mais cansados, aproveitávamos para

leitura, e agora vemo-nos mais aflitos porque o tempo diminuiu temos o programa para cumprir.

Eu: Exacto.

12: Eu acho que sim, porque nós temos de contar também com o tempo em que eles levam, aqueles 5' – 10' que eles levam para se sossegarem e os 5 – 10' no final da aula em que já não estão com muita atenção também, não é, desejosos que a aula termine...

#### Questão 4

Eu: ... em qualidade. Estratégias diferentes que possam ter surgido com esta mudança. Outras estratégias que se começaram a fazer.

12: Eu lembro-me de logo naquela altura em que ainda tinha os 50'-50' reservava uma aula só para leitura e agora não consigo fazer isso, porque me vejo mais aflita com o cumprimento dos programas. Apesar de estarem a querer voltar a implementar essas horas com o plano nacional de leitura, nós acabamos por fazer essa leitura mas deixei de ter esse tempo que eram quase 50' só para leitura.

Eu: Exacto.

12: ... agora, actividades, ..., não estou a perceber bem aqui a pergunta, se houve diversificação de estratégias?

Eu: Sim... utilização dos computadores, ou uma ida ao museu, ou ver um filme, ou qualquer coisa que tenha ...

12: Ah! Com o facto de as aulas passarem a 90'?

Eu: Sim, sim.

12: Na Língua Portuguesa também acho que não se nota tanto, porque as aulas eram de 50'-50', eram seguidas, também tínhamos intervalo não é?!...

Eu: Havia essa possibilidade.

12: Mas eu por acaso não sou muito de diversificar nesse sentido. Computadores sim, (...) conseguimos trazê-los para as aulas, mas acaba por ser uma aula normal...

Eu: Exacto.

12: Assim em termos de estratégia, porque em vez de estarmos a utilizar o livro, utilizamos o computador...então os que trabalhamos em gabinete, porque temos a unidade de surdos, temos aqui sempre computador nos gabinetes, conseguimos fazer alguns trabalhos em computador mas acaba por não ser uma estratégia diferente...na sequência de ter havido uma mudança. Tem a ver com as qualidades também e com as potencialidades da escola.

Eu: Uma relação entre o factor tempo e a qualidade de aprendizagem; as competências que eles possam ou não desenvolver?

**Questão 5**

12: Eu acho que o tempo, não trouxe muito, não se relaciona exactamente com a qualidade. Acho que perdemos um bocado em qualidade.

**Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**C – Aluno**

Eu: Então assim consegues-me descrever uma linha de rendimento deles ao longo de um bloco?

**Questão 6**

12: A princípio começam bem, sobretudo de manhã às 8h30 são sempre as aulas que rendem mais, não é, são as aulas que rendem sempre mais, no final começa-se a notar cansaço sempre.

Eu: Faz-me a relação com os itens, atenção memória e fadiga e o tempo lectivo.

**Questão 7**

12: Eu acho que vai tudo numa progressão não é!

Eu: Exacto.

12: Começam com maior atenção no início da aula, para o final estão mais cansados, estão menos atentos, há conteúdos que se têm de repetir no início da aula a seguir...

Eu: A seguir...

12: ... porque não ficaram bem...

Eu: Para consolidar...

**Questão 8**

12: ...bem aprendidos no final da anterior porque já se estava a pensar ou no almoço, ou no lanche, ...

Eu: E efeitos assim, comportamentos evidentes, que queiras recordar, face à alteração do tempo lectivo.

12: Eu acho que na altura que se deu a transição que se notava mais isso nos alunos. Estes, os que temos agora, hoje em dia, ...

Eu: Os filhos dos 90!

12: ... sim, já não se sente tanto isso. Mas quando foi aquela altura da transição, quando se chegava a partir da hora, quando tinha passado uma hora de aula, os alunos ficavam, ..., era difícil captá-los, era difícil motivá-los. Agora já não se nota tanto.

Eu: Está mais rotinado!

12: Sim, sim, porque eles entraram já com este sistema, não passaram por essa transição...

Eu: Exactamente.

12: ...que até para nós foi difícil essa transição. Eu lembro-me quando passou de 90', 50' para 90', eu entrei já a meio do ano porque vinha também de uma licença de parto, e, lembro-me da ansiedade, porque já via os meus colegas plenamente integrados nas aulas de 90', e eu não sabia se tinha programado a mais, se tinha programado a menos, se a estratégia iria resultar tendo em conta o comportamento dos alunos. Lembro-me que na altura isso provocou-me uma certa ansiedade. E na altura notava-se mais essa questão da fadiga, do cansaço, embora quando vamos já no terceiro bloco de 90', numa manhã, como nós agora temos três blocos de 90', se note que a partir aí de meia hora antes do final eles estão cansados e rendem muito menos. Qualquer actividade que se lhe proponha, até por muito que gostem de a fazer numa outra ocasião, a partir de certa altura, já nada os motiva.

**Entrevista 13****A - Escola****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Então vamos apreciar um bocadinho o factor de duração da aula nesta, ... na construção do currículo.

13: ... com os 90'. Perdeu-se aí um bocadinho não é?! Quando tínhamos os 50'...

Eu: Dê-me a sua opinião

13: Sim! Tínhamos os quatro blocos, ou quando tínhamos o bloco grande e os blocos mais pequenos acabávamos por ter mais tempo útil de aula, porque na verdade 90', se fosse 50' era 100', assim é só 90', são menos 10' minutos. Por outro lado há determinadas actividades que nós não conseguíamos, ou que não tinham uma sequencialização, e que agora têm, não é. Sei lá, para fazer um trabalho de grupo é mais fácil nós podermos introduzir o trabalho e eles terem x tempo para o fazerem, que não tinham quando era só os 50'.

Eu: Exactamente!

13: Que às vezes tínhamos de terminar ali quando eles estavam a meio de um trabalho qualquer.

**Dimensão Pedagógico/Didáctica - Factor Tempo/Planificação da Aula****B - Aula****Questão 2**

Eu: Vamos partir então para a sala, para a nossa... para a planificação da aula. Que peso é que têm os tempos lectivos na planificação de uma aula?

13: Tem a ver com o que eu disse há pouco, não é, nós podemos planificar outras actividades mais morosas, não é, enquanto que antigamente tínhamos que planificar as coisas de maneira diferente, agora podemos pôr mais actividades dentro da mesma aula, o que isso torna-se é às vezes um pouco, estamos aqui a entrar noutra assunto...

Eu: Não faz mal!

13: Porque é muito cansativo para os miúdos.

Eu: Não faz mal que eu depois vou gerindo a conversa ...

13: Eles acabam por nos primeiros 45' a 50', aquilo corre tudo muito

bem, e depois começam a ficar cansados, muito mais desatentos, portanto...

Eu: Vê neles algum comportamento, algum, que manifestem...

13: Mais barulhentos.

**Questão 3**

Eu: A planificação contempla práticas específicas para os domínios de Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos?

13: A expressão oral, a leitura, a expressão escrita, porque se estivéssemos a trabalhar um texto, desde o ler, até ao interpretar, e ao escrever, e de certo modo o funcionamento da língua, também é muito raro passarmos uma aula em que não se fale do funcionamento da Língua não é?! Isso nós continuamos a abarcar tudo, acho eu que não há alteração, conseguimos é trabalhar com um maior leque de alunos, portanto conseguimos dentro de cada aula... chegar a mais miúdos.

**Questão 5**

Eu: Consegue estabelecer uma relação entre aumento de tempo lectivo e competências de aprendizagens adquiridas pelos alunos?

13: Eu acho que nós acabamos por perder um pouco pelo menos em termos de tempo, não é, em termos de aquisição de aprendizagens eu acho que não há, ... eu acho que eles cada vez aprendem menos, não tem propriamente a ver com esse tempo, tem a ver com os interesses deles, com a motivação, mas, ... teve as suas vantagens, conseguimos fazer um trabalho mais sequencializado, mas por outro lado para eles é mais cansativo, e quando houve mesmo ali aquela fase de transição, eles agora já estão mais habituados, mas...

**Questão 8**

Eu: E sentiu necessidade de alterar o ritmo da aula, de acordo com as suas reacções?

13: Pois, temos que às vezes, de vez em quando, parar um bocadinho e abordar outras coisas para ver se eles acalmam, se voltam a estar mais interessados, porque se nota mesmo que eles, ao fim de, sei lá, 50', de 60', de aulas estão cansados....

Eu: Atingiram um limite!

13: Estão cansados,

Eu: Exactamente.

13: E os mais pequenos ainda mais do que os mais velhos, isto é para os mais pequenos não é?

Eu: É, é para o 3º Ciclo, é mais para o 3º ciclo.

13: É, nota-se mesmo nos miúdos mais pequeninos aquele cansaço e aquela dispersão que eles a partir de uma determinada altura, pronto é real, não... Pois esgotaram ali a concentração. Depois começa a conversa, começa as brincadeiras, começa a vontade de sair dali, tudo...

**Questão 7**

**Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**C – Aluno**

Eu: E em termos de rendimento? A memória como é que está, ou mesmo a sua atenção?

**Questão 6**

13: A atenção têm mais dificuldades de atenção, não é...

Eu: E de uma aula para a outra? Se retêm com mais facilidade?!

13: Se as aulas forem muito espaçadas, por exemplo se forem à segunda-feira, eu tenho com uma das minhas turmas uma aula segunda e outra quinta, quase no início e no final da semana, por um lado é útil, se eles levam trabalhos de casa para fazer, têm mais tempo, também tenho outra turma em que tenho quinta e sexta; é muito concentrado, acabam também por estar muito tempo depois sem me ver e falar sobre as matérias.

Eu: E acha que essa sistematização é um bocadinho mais ...

13: Exacto!

Eu: fica comprometida!

13: Tem vantagens e tem desvantagens, não é?!

Eu: Exactamente. Então podemos falar aqui um pouquinho ... surgiu alguma mudança nas práticas com a introdução de 90', com esta transição?

**Questão 4**

13: Não, as visitas estudo, os filmes, essas coisas nós já fazíamos, não é, o que tínhamos às vezes era de partir aquilo a meio, não é. O filme às vezes acabava por ser passado em duas aulas diferentes...

Eu: Ou passava o momento fundamental...

13: Um bocadinho, enquanto que agora os 90' pode ter essa facilidade de passar a sequencialização....

Eu: Tudo.

13: Passar tudo, tudo, e para eles até é melhor. Se temos aulas no princípio e no fim da semana, passar um bocadinho numa aula e depois na aula seguinte, eles quando iam ver já não se lembravam de metade do que tinham visto. Até tem, ... mas em termos de actividades acho que continuamos a fazer o mesmo tipo de coisas...

**Entrevista 14****A - Escola****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Muito bem. O factor de duração do tempo de aula para construir este currículo mais flexível, é importante? Não é importante? Como é que aprecia?

14: É assim, eu penso que os 90' são importantes numa aula para estabelecer por exemplo uma relação mais efectiva entre a teoria e a prática. Por exemplo, poderá haver uma parte da aula mais teórica, e outra parte de aplicação dos conhecimentos. Agora, tem aspectos também menos favoráveis que é o facto da atenção dos alunos se dispersar muito mais.

Eu: Com mais facilidade.

14: Com mais facilidade! Eles conseguem, isto está provado cientificamente que eles só conseguem estar realmente atentos e concentrados em todos nós, nos 30 primeiros minutos. Depois a atenção começa a dispersar e tem de se arranjar mais motivações, não só a inicial, mas uma motivação intermédia.

Eu: Uma intermédia e uma final...

14: Para conseguir realmente...

Eu: Para a próxima aula por exemplo?!

14: Acho que nesse aspecto acaba por ser um pouco negativo, não é, por haver...

Eu: Acaba por apreciar a mesma linha de rendimento que eles têm ao longo de um bloco.

**Questão 6**

14: Acaba por haver um certo cansaço, não é, e muitas vezes pode não se produzir aquilo que se podia produzir em menos tempo. Por outro lado, sempre há mais oportunidade de eles praticarem exercícios e aplicarem. Acaba por ter um aspecto positivo e outro negativo.

**B - Aula Dimensão Pedagógico/Didáctica - Factor Tempo/Planificação da Aula****Questão 2**

Eu: A planificação da aula é feita de acordo com o tempo lectivo?

14: Sim. Nós tentamos motivar em primeiro lugar, portanto, apresentar os temas, e depois a partir dos temas, delinear realmente a parte prática, não é, muitas vezes não é muito fácil; depende dos temas também, mas tentar sempre que possível, ligar a teoria à prática.

**Questão 3**

Eu: A sua planificação contempla estratégias/ práticas para os domínios de Língua Portuguesa?

14: Sim, sim, sem dúvida.

Eu: Com o novo bloco, consegue contemplá-los?

14: Sim, sim, consigo. Portanto, a compreensão oral, eles às vezes fazem exercícios do género de ouvirem alguns textos, e depois tentarem perceber e preencher os exercícios. Também lêem. A expressão oral; em todas as aulas eles têm a apresentação de trabalhos. Está contemplado também na parte da avaliação oral. E, a parte escrita, eles... pronto, muitas vezes não se consegue em todas as aulas a parte escrita. Textos em si. Mas, pronto, a leitura, a interpretação, a...

Eu: O funcionamento da Língua ...

14: O funcionamento da Língua consegue-se perfeitamente.

**Questão 4**

Eu: Outras estratégias que surgiram...

14: Eu penso que a parte da apresentação oral era difícil de fazer com 50', perdia-se tempo. Exacto, acabava por não haver tempo suficiente, agora já se consegue fazer essas duas partes, estabelecer uma ponte entre o oral e o escrito.

**Questão 5**

Eu: Que relação entre o facto de ter aumentado o tempo lectivo e as competências desenvolvidas neles?

14: Não sei se terá havido realmente uma relação proporcional. Não lhe sei dizer.

Eu: Exactamente, ... só uma pequena observação, podia...

14: Não sei dizer se terá havido.

**C - Aluno**

**Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 7**

Eu: Que relação pode estabelecer entre atenção, memória, fadiga e o tempo lectivo?

14: Pronto, a atenção, eu penso que existe de certa forma um decréscimo de atenção ao fim dos 45', eles começam a estar mais desatentos, e é nessa parte que eu penso que é importante fazer exercícios práticos, porque eles não conseguem já estar atentos para ouvir a teoria, a parte teórica. Tem aspectos positivos como já referi, e terá alguns negativos. Eu penso que em relação à atenção e à memória serão mais os aspectos negativos. Em relação à possibilidade de transmitir os conhecimentos e estabelecer relação teoria/prática, há mais positivo.

**Questão 8**

Eu: Observa neles algum comportamento específico, alguma mudança, alguma reacção...?

14: Sim, às vezes nota-se a falta de atenção por começarem a falar uns com os outros, começar a haver mais distracção nesse aspecto.

**Entrevista 15****A - Escola****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/ Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Como é que aprecia o factor duração da aula na construção do currículo?

15: Eu acho que os blocos de 90' rendem mais, são mais rendíveis em termos de execução do plano de aula, só que, depende das turmas. Turmas com mais alunos e mais dadas ao barulho, à conversa é pior, porque os trinta últimos minutos, os últimos trinta minutos são sempre muito complicados. Ou eles estão a realizar uma ficha, porque se for aquela actividade de perguntar, que eles tenham que intervir oralmente, eles têm mais dificuldade em serem disciplinados, mais do que no início da aula, com a mesma actividade.

**Dimensão Pedagógico/Didáctica - Factor Tempo/ Planificação da Aula****B - Aula**

Eu: Que peso é que pode ter o tempo lectivo na preparação de uma aula?

**Questão 2**

15: Eu tenho de me preocupar em diversificar as estratégias e guardar sempre os trinta minutos, nem sempre consigo, não é...

Eu: Pode fazer a ligação entre as estratégias específicas para os domínios da Língua Portuguesa e o tempo lectivo.

**Questão 3**

15: Às vezes, tem de ser a aula toda mais de prática, mais de oralidade.

Eu: E consegue contemplar estratégias ou práticas específicas para os nossos domínios da Língua Portuguesa?

15: Ah, sim. Até porque os manuais também já trazem muitos materiais a esse nível. Não sei se estou a perceber bem a pergunta... de oralidade, escrita, resolvem e tomam nota.

Eu: Eu estou a apontar só para reforçar a compreensão, a expressão, a gramática...

15: Funcionamento da língua vem sempre no seguimento daquilo que se está a fazer, ou pelo menos ir buscar as frases ao texto, aos textos que estão a ser, e daí aplicar então as regras ou fazer as sistematizações. Depois, a parte da teoria também se pede, isto agora mais no 9º ano, para eles

consultarem o livro, prepararem em casa, tudo à base de revisões, a não ser esta parte da História da Língua. Porque, senão, funções sintácticas, morfologia, tirando uma outra questão, já é mais sistematização do 8º ano, dos anos anteriores.

**Questão 4**

Eu: No que diz respeito ao tempo da aula... houve mudanças nas práticas...

15: As vantagens eu vejo-as em termos de análise de texto, às vezes tínhamos que interromper e tínhamos que voltar a ler, na aula seguinte, dois dias ou três depois ou mesmo que fosse no dia seguinte para nos contextualizarmos e acabarmos as tarefas sobre um determinado texto, por exemplo, voltar a ler esse texto. Perdia-se tempo. Agora a continuidade permite uma aula mais consistente, mais (*equilibrada*) equilibrada. A concentração dos alunos, às vezes é que não é a que desejaríamos... é mais difícil o aluno... depende da perspectiva do aluno. Porque também estar sentado, mais tempo sentado, mais tempo em sentido, ele não consegue com muita facilidade, quanto mais com 90'.

**Questão 5**

Eu: Estabelecendo a relação entre o aumento do tempo lectivo e as competências desenvolvidas pelos alunos...

15: Creio que podia haver uma relação directa no sentido em que com mais tempo, eles conseguiriam fazer melhor, mas...

**Dimensão Somatopsíquica - Factor Tempo/ Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 6**

Eu: Já me deu um pouco a sua opinião sobre a linha de rendimento dos alunos ao longo de um bloco.

15: Vai decrescendo, não é, a atenção vai sendo cada vez menor, porque também é difícil estar, 90', nestas idades, concentrados. A ouvir ou a fazer...

Eu: Faça-me a relação entre a atenção, a memória, a fadiga e o tempo lectivo.

**Questão 7**

15: É isso mesmo, eles vão perdendo poder de concentração, de atenção. Memória: eles pouco valorizam a memória. Estou a falar no geral. Eles, muitas vezes também se perde tempo na aula porque eles não praticam em casa e não utilizam e não fizeram o devido reforço ou a devida preparação que se pediu.



Eu: Acabam por esquecer, não conseguem consolidar, recordar...

15: Esquecem com muita facilidade porque não lêem, não há aquele estudo da lição como havia no nosso tempo, apenas ler, ler o que se fez na aula anterior para na próxima aula (*apresentar*) apresentar o resumo ou ser um ponto de partida para a continuação do trabalho.

**Questão 8**

Eu: Que mudanças comportamentais verificou nos alunos, face à alteração do tempo lectivo?

15: Sim, eu acho que complica os 90' para estas idades (*para a pré-adolescência*). Para mim, os trinta minutos últimos são quase sempre muito difíceis, sobretudo com turmas grandes, de 25-27 alunos.

**Entrevista 16****A - Escola** **Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos**

**Questão 1** Eu: Como é que aprecia o factor duração da aula na construção do currículo?

16: Eu penso que estes 90' são um bocadinho excessivos. A hora ideal deveria ser mesmo a hora, porque a partir da hora nota-se ali uma certa quebra. Portanto, nós tentamos variar para lhes despertar mais a atenção, mas, às vezes, nem sempre é possível depende das matérias que estamos a leccionar, mas nota-se realmente mais dificuldade deles em participar, já não estão tão atentos, tão atractivos. Também eles próprios...

Eu: Seria importante repensar esse tempo lectivo?

16: Eu penso que sim.

**Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula****B - Aula**

**Questão 2** Eu: Partimos um pouquinho para a planificação da aula, que peso têm tido os tempos lectivos na sua planificação?

16: Penso que tem que ser mais diversificado. Quando trabalhávamos com os 50' muitas vezes estávamos na leitura do texto, a explicitação do vocabulário, alguma interpretação e, às vezes tínhamos de parar por ali, não conseguíamos avançar mais. Estes 90' trazem essa vantagem, que é a vantagem que eu penso que é também necessidade, para os agarrar mais, porque se tivermos muito tempo com o mesmo tipo (*mantê-los ocupados*) de actividade e dentro do mesmo tipo de actividade, eles começam a dispersar-se. Se conseguirmos fazer mais oral, o modo oral e depois irmos ao escrito...

Eu: Até pode se quiser referir as estratégias específicas para os domínios de Língua Portuguesa de acordo com os tempos lectivos.

**Questão 3**

16: Pois, sim, irmos depois à expressão escrita, depois intercalar o funcionamento da língua. Penso que tem de passar muito por aí, de facto, portanto, diversificar.

Eu: Essas estratégias, não é?

16: A estratégia.

**Questão 4**

Eu: Tem, assim, alguma prática diferente que tenha surgido com esta transição?

16: Acho que mudou essencialmente isso. Penso que dantes, especialmente naqueles textos mais longos, a nível de contos, por exemplo, em que às vezes dos 50' se calhar aproveitávamos 45', 40', na melhor das hipóteses, às vezes, entre o entrarem, sentarem, sossegarem, (*sumário*) sumário, tudo isso, tempo real se calhar teríamos, às vezes, 40'. E às vezes em textos mais longos, a aula passava-se e só fazíamos aquilo e então, eu penso que este modelo tem essa vantagem, de facto permite esta variação e esta variação, apesar de tudo, penso que os 90' lhes capta mais à atenção, era como eu dizia há pouco, tem que ser mesmo uma necessidade. Se antes não me preocupava tanto, portanto a aula era para aquilo e era a actividade que estava ou as actividades que estavam pensadas, hoje tenho mais essa preocupação de diversificar (*tendo em conta o tempo*) o tempo e, às vezes, até não estando muito directamente ligada ao assunto, mas indirectamente, às vezes, sei lá, por exemplo, se fazemos ali uma análise gramatical qualquer, preposições, seja lá o que for, às vezes tentar até introduzir, por exemplo, um jogo, umas palavras cruzadas, qualquer coisa mais lúdica que vá abordando o mesmo tema (*assunto*) mas depois que seja de uma outra forma (*mais leve e agradável*) se calhar, antes não tinha tanto essa preocupação como tenho agora, tentar agarrá-los também mais. Tentar ir nesse sentido.

**Questão 5**

Eu: Pode estabelecer uma relação entre aumento do tempo lectivo e as competências desenvolvidas pelos alunos?

16: Penso que não, penso que apesar de tudo não ganhámos muito por isto, por tudo aquilo que fomos dizendo. Porque a partir de certa altura há, de facto, o tal corte e...

Eu: Tem de alterar o seu plano de aula?

16: Exactamente. Muitas vezes pensava fazer e depois já não faço, já acontece também coisas que eu, às vezes, tenho pensadas, que estão muito já para o final da aula, para os trinta minutos finais e prefiro deixar, iniciar a próxima aula com elas e que a partir daí sei que eles estão mais comigo. Pronto, penso que temos de estar mais atentas, de facto, a esse tipo de situação.

C – Aluno

**Dimensão Somatopsíquica-Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos****Questão 6**

Eu: É um bocadinho diferente. Sem dúvida. Focalizemo-nos, então, no aluno e consegue descrever uma linha de rendimento ao longo de um bloco lectivo?

16: O aluno de perfil médio, eu acho que até à hora está atento, um aluno médio, um aluno que depois já tem mais dificuldade de concentração e até do próprio interesse, nem chega à hora, a gente tem que estar constantemente a chamá-lo à atenção. Depois o aluno que é, de facto, muito empenhado, (*mais resistente*) mais resistente e interessado, também à partida menos conversador, a gente até vê que ele está lá, embora haja depois outro grupo daqueles que estão lá mas não estão, pronto não perturbam, mas depois a gente se for perguntar alguma coisa também a gente percebe que eles não estavam na aula, já tinham ido embora para outro lado qualquer. Por isso, de facto eu acho que a hora, a partir da hora, até mesmo o próprio burburinho na sala começa (*instala-se*) a ser maior a partir da hora, do que...

Eu: Faça-me a relação entre atenção, memória e fadiga e o tempo lectivo.

**Questão 7**

16: Penso especialmente a atenção que é aquilo que se reflecte mais. Em termos de memória, não sei, portanto acho que até é capaz de estar muito ligado, não é, irem buscar a própria atenção, se nós, às vezes, formos perguntar aquilo que nós dissemos, a memória não captou e não vai. A fadiga, eu penso que muitas vezes se reflecte até no modo como eles se sentam, e o mexer, e o remexer na cadeira. Às vezes, o burburinho, o som de fundo não vem só da conversa mas do próprio mexer deles (*corpo*) o corpo, mexem a cadeira e vai para trás e vai para a frente, o já não saber com estar sentado (*e começamos a aperceber dessas reacções*). E pronto penso que é essa questão da fadiga e, pronto, é muito tempo para eles estarem sentados, especialmente para alguns alunos que de facto são mais mexidos.

Eu: E os comportamentos que eles manifestam face à alteração do tempo lectivo.

**Questão 8**

16: E os comportamentos, exactamente, que eles manifestam. É difícil também para nós. E também levanta outra questão, que não está aqui directamente (*mas pode dizer*), mas que é a questão da casa de banho, sempre. Sei lá, só tenho uma turma de 3º ciclo, por acaso, mas é uma turma que volta e meia, eles estão sempre – Professora, posso ir à casa de banho? (*incontinentes!*), e a garrafa da água, porque agora já trazem, houve uma altura que não traziam – Posso ir beber água, Professora? – e depois se deixava ir um, depois vão logo não sei quantos, temos que deixar. Então, assim, - Tragam uma garrafa de

água. – Agora já vêm garrafas de água, mas muitas vezes as garrafas de água já esvaziaram, acontece, e ainda não começámos propriamente com o calor, especialmente nestes dias que já tiveram muito quentes – Professora, eu já não tenho água! Deixe-me ir encher a garrafa! – Parecendo que não, mas 90'... é muito tempo, é complicado.

Eu: E recomeça outra vez o corropio!

16: Tive uma situação também, foi há dois anos, talvez, o princípio de Junho foi muito quente, ainda estávamos em testes e estavam naquelas salas viradas ao sol e durante o teste eu tive que os deixar sair – Ai, Professora, deixe-me ir à casa de banho, eu estou a suar. Tenho que ir lavar a cara, estou a suar todo (*as canetas caem das mãos*). Deixe-me ir lavar as mãos, deixe-me ir lavar a cara... lá está, tínhamos feito o teste para os 90', estávamos nos 90' e antigamente faríamos mais pequenino, mas pronto, são as contingências todas.

A - Escola

Entrevista 17

Questão 1

**Dimensão Legislativa-Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos**

Eu: Como aprecia o factor tempo na construção do currículo?

17: Eu acho que tem e acho que é um grande condicionante, não é, sobretudo com turmas de 28 alunos, como nós temos, nós queremos que os alunos leiam, falem, escrevam, se queremos ter atenção, inclusive, na aula, ao trabalho que eles vão desenvolvendo, com muitos alunos e pouco tempo é cada vez mais complicado.

B - Aula

**Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula**

Questão 2

Eu: Vamos partir para o plano de aula. Que peso tem o tempo lectivo na planificação?

17: Eu acho que nós temos que atender a que há uma maior variedade de estratégias, procurar abarcar mais competências. 90', para alunos daquela faixa etária é muito tempo para estarem quietos. Depois, às vezes, dependente da hora a que os temos, há horas particularmente ingratas, como é o caso do meio-dia, do quarto para o meio-dia até à uma e um quarto, eles já estão mais desconcentrados, já tiveram mais aulas de manhã e então eu acho que quando nós planificamos uma aula de 90' temos que atender ao factor tempo.

Eu: Consegue fazer um contraponto com os 50'...

17: Sim, embora relativamente ao Português já é uma memória longínqua... eu sou muito apologista das aulas de 50', porque acho que é o tempo limite para eles conseguirem estar com atenção e acho que é preferível eles terem mais vezes uma disciplina por semana e menos concentrada, portanto acho que é preferível repartir as horas ao longo da semana, ter quatro vezes Português, por exemplo, ou ter duas vezes, cinquenta mais cinquenta e depois ter um bloco maior. E além disso, quando nós tínhamos os 50', havia sempre a possibilidade, pelo menos cá na escola de unir os tempos se um determinado professor entendesse. Isso, às vezes era feito sobretudo ao nível do secundário, mas no 3º ciclo também havia essa possibilidade. Eu tinha tempos de 50', mas sempre que entendesse, se naquele ano entendesse que era vantajoso para aquela turma ou para aquele nível unirmos os tempos, temos que fazer essa proposta à direcção e acho que era uma gestão muito melhor, os alunos, acabava por ser menos cansativo para eles, eles queixam-se muito das

aulas de 90', mesmo que nós façamos esforços para ir variando as estratégias e para ir trabalhando ora a oralidade ora a escrita, acaba sempre por se saber, eu nem preciso de olhar para o relógio para saber quando é que passou a primeira hora de aula.

**Questão 5** Eu: Fazemos só agora um breve balanço, se conseguirmos estabelecer uma relação entre aumento de tempo lectivo e competências desenvolvidas nos alunos...

17: Eu acho que não se nota muito, eu acho que não se nota assim tanto, como eu disse em relação ao Português, à Língua Portuguesa, não tenho grande base de comparação porque eu só comecei a leccionar o ano passado, mas acho que não, que não há grande ligação, (*entre uma coisa e outra*) entre uma coisa e outra.

**Questão 4** Eu: Muda de estratégias de acordo com esta transição?

17: Mudando de estratégia mas mesmo assim, às vezes, não resulta. Eu, às vezes, até noto, às vezes, ao contrário daquilo que pode parecer normal, já me tenho apercebido, sobretudo nas aulas de Língua Estrangeira, embora também nas de Língua Portuguesa, que funciona melhor se eu utilizar a última parte da aula com matéria de funcionamento da língua. À partida parece que havia de ser mais agradável depois eles lerem um texto ou fazer exploração de texto, mas não, porque eu acho que eles percebem que têm que estar com mais atenção e eu normalmente faço isso, a matéria que eles consideram mais aborrecida e mais chata, acabo por guardar para o final, porque é a maneira de lhes prender a atenção.

**Questão 3** Eu: A sua planificação tem estratégias específicas para os domínios da Língua Portuguesa...

17: Eu acho que tem e acho que é um grande condicionante, não é, sobretudo com turmas de 28 alunos, como nós temos, nós queremos que os alunos leiam, falem, escrevam, se queremos ter atenção, inclusive, na aula, ao trabalho que eles vão desenvolvendo, com muitos alunos e pouco tempo é cada vez mais complicado.

**C – Aluno** **Dimensão Somatopsíquica-Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**Questão 6** Eu: Podemos já aqui focar a linha de rendimento. Consegue descrevê-la ao longo de um bloco lectivo?

17: Sim, sim, sim, é notório, eu acho que ao fim da primeira hora há uma quebra, eles começam a desinteressar-se, começam a falar, começam a mexer-se nas carteiras e eu revejo-me muito neles, porque eu própria tenho um bocado dificuldade em estar quieta muito tempo. Ao fim de um bocado apetece-me mexer e se estivesse na situação deles de certeza absoluta que teria esse problema.

**Questão 7**

Eu: Consegue fazer uma relação com estes itens: atenção, memória, fadiga e o tempo lectivo?

17: Sim, eu acho que o tempo, não sei se é isto que pretende, mas assim a ideia que me dá, a atenção deles, de facto, no início da aula há ali, vai crescendo até mais ao menos ao final da primeira hora e depois há uma clara diminuição e os últimos 45', portanto nas aulas de 90', os últimos 45' (*estão comprometidos*) estão comprometidos e há um esforço muito maior da parte do professor para fazer com que eles estejam atentos.

17: E de praticar também. Em relação à fadiga, pois é notório que isso vai acontecendo ao longo dos 90'.

**Questão 8**

Eu: Vê comportamentos neles, algumas reacções face à alteração do tempo lectivo?

17: Sim, sim, sim, começam a mexer-se, começam a desinteressar-se, começam a virar-se para trás, começam a falar. Os alunos de 3º ciclo têm muito este tipo de comportamento. E isto é notório. Nas aulas de 45', como nem sequer atinge os 50', há um contínuo, nem há momentos de quebra.

Eu: Resulta melhor um momento mais pequeno?

17: Sem dúvida, sem dúvida. Embora, às vezes, deixe-me só dizer, seja vantajoso aulas de 90', por exemplo, quando estão a fazer um trabalho de grupo ou determinadas actividades (*filme ou outra actividade*), exactamente, há vantagens nas aulas de 90', mas isso era o que eu estava a dizer, podia sempre haver a junção dos blocos de 50' e fazer...

Eu: E depois separar...

17: Exactamente.

**A - Escola****Entrevista 18****Dimensão Legislativa - Factor Tempo/Gestão Flexível dos Currículos****Questão 1**

Eu: Como é que aprecia o factor duração da aula na construção deste currículo?

18: Eu acho que a duração da aula é importante no sentido em que é preciso que tenha uma determinada dimensão para que as coisas tenham o seu desenvolvimento completo. Porque se o tempo de aula for muito curto nós parece que começamos as actividades e depois não há tempo para as terminar. Não é? E assim com uma maior extensão do tempo de aula parece que há um maior desenvolvimento, há uma concentração, um desenvolvimento das coisas, uma ponderação maior sobre as coisas, e acho que em termos dos miúdos e das vantagens que tiram são muito maiores, porque não há aquela pressa de que temos que terminar a actividade porque ela só faz sentido durante aquele espaço ou durante aquele tempo, e, portanto, assim com mais tempo parece que as coisas correm de outra maneira, e se organizam de outra maneira e acho que os miúdos tiram muita vantagem disso. Em termos de estudo acompanhado é que ele deve dar preferência às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, e tem funcionado sempre com par pedagógico o estudo acompanhado, então acabamos por ter ali mais 45' em que tiramos partido disso, e dessa maneira eu acho que em termos de autonomia, portanto, os alunos também tiram vantagem porque, para já são 45' em que nós só temos metade da turma, porque a outra metade está com o professor de matemática, e portanto com um grupo mais restrito há determinadas coisas que nós podemos fazer com os miúdos, há determinadas estratégias mesmo em termos de correcção e tudo mais, coisas que no grande grupo às vezes de perdem muito porque são indicações mais precisas, aqui no grupo mais restrito acabamos por ter uma maior proximidade com os miúdos e eu acho que eles tiram muita vantagem.

Eu: Apesar de terem dois blocos de 90' acabam por ter mais um bloco de 45'.

18: Exactamente! Portanto, integrado no estudo acompanhado acabamos por ter mais 45 m todas as semanas com eles.

Eu: Com a turma a funcionar quase como se fosse por turnos.

18: Exactamente. E é muito grande a vantagem de estarem apenas 13 - 14 alunos, que é metade da turma, porque há uma proximidade muito maior.

Eu nunca tinha tido a experiência de os ter assim divididos, porque nós na Língua Portuguesa temos sempre a turma junta. Eu realmente às vezes quando os professores das ciências naturais os tinham divididos e nós nos conselhos de turma quando falamos, esses professores dizem assim...

Eu: Os comentários são diferentes...

18: Exactamente! Completamente diferentes. «Ai, eles comigo não são assim!» «Ai, comigo é tudo muito mais calmo.» E realmente não tem comparação. E consegue-se um trabalho muito diferente, muito mais próximo, indo mais ao encontro das dificuldades e dos interesses dos miúdos, e nós conseguimos tentar colmatar essas dificuldades muito melhor. E eles aproveitam muito mais porque vêm que nós estamos mais interessados neles, estamos mais próximos.

#### **Dimensão Pedagógico/Didáctica-Factor Tempo/Planificação da Aula**

#### **B - Aula**

#### **Questão 2**

Eu: Então partimos um bocadinho então para, fazendo agora o contraponto com a sala de aula, que peso é que tem um bloco de 50' ou 90' para planificar a aula de Língua Portuguesa?

18: Tem de ser diferente não é!? Portanto, é um tempo diferente e a planificação dos 50', quando era, e agora a planificação dos 90' tem de ser diferente. Para já porque nos 90' nós temos de ter a noção de que é bastante tempo durante o qual temos de prender o máximo possível a atenção dos alunos e mantê-los concentrados. E eles estão numa faixa etária que muitos deles a atenção e a concentração dispersa-se com muita facilidade. E então em termos de planificação da aula nós temos de diversificar o máximo possível as estratégias, ter o máximo possível de actividades em que eles estejam presos e não apenas...

#### **Questão 4**

Eu: Se quiser concretizar alguma estratégia ou alguma prática que surja com esta transição...

18: Sei lá... Eu acho que o essencial é não ter actividades que demorem muito tempo, que se prolonguem muito no tempo. Durante uma aula têm que haver três, quatro coisas diferentes, no sentido exactamente de haver variação e de eles irem acompanhando essa variação daquilo que vamos fazendo. Porque se for uma actividade para toda a aula, eles quando chegam a meio dispersam-se muito.

#### **Questão 3**

Eu: A Planificação contempla então os vários domínios da Língua Portuguesa?

18: Sim. E, por exemplo, em termos de expressão oral com estas aulas de 90' acho que ganhámos bastante porque...

Eu. Tem mais espaço para ela...

18: Exactamente. Acho que era um dos aspectos que ficava muito negligenciado anteriormente e que agora está muito presente nas aulas. E é interessante ver que, nós aqui tentamos dar indicações diferentes nos vários anos e apresentar temáticas diferentes para eles irem abordando em termos de expressão oral. E há turmas em que se vê que é muito interessante porque eles em termos de cultura mesmo, por causa dos temas que são muito diversificados e que são abordados na aula. Em termos de cultura os miúdos aderem muito porque ficam a saber coisas muito diferentes e acabam por vir para a aula assuntos que se calhar de outra maneira não vinham porque nós damos uma temática geral, mas no fundo a concretização dessa temática depende muito dos interesses deles. Eu recordo-me, por exemplo, penso que foi no 1º período deste ano, que nós demos como tema – Biografias – teriam que apresentar oralmente uma biografia, e escolheriam, podia ser alguém da actualidade, do passado, podia ser português, estrangeiro, portanto aí havia toda a liberdade de escolha. E, por exemplo, foi muito interessante porque um miúdo, cujos interesses têm a ver com o skate e esse tipo de coisas, apresentou uma figura dessa área, que nós não conhecíamos mas no entanto a emoção e a expressividade que ele pôs na apresentação do trabalho captou a atenção geral e todos ficaram interessados em saber, e depois nós fazemos a auto e hetero-avaliação, e uma das coisas que eles diziam era isso, que se notava o interesse do colega naquilo que tinha apresentado. E era uma temática que, se fosse apenas eu a organizar a aula, nunca iria buscar para a sala de aula. E acaba por ser um espaço, e estas aulas de 90' também nos permitem isso, porque sempre que há esta parte da expressão oral, em que eles ocupam uma parte da aula, acaba por ser uma parte da aula em que eles ficam muito interessados porque aparecem sempre temáticas, coisas novas, depois o resto da aula acaba por decorrer nesse bom ambiente que se criou.

Eu. Por isso as práticas curriculares também vêm todas nesse sentido da inovação e dar espaço ao que os alunos querem fazer de diferente?

18: Sim. Eu acho que a aula de Língua Portuguesa se presta também muito a isso, porque por um lado nós temos os conteúdos que temos que abordar, mas por outro lado estas temáticas da actualidade e tudo mais acho que entram perfeitamente no espaço da aula, porque o expressar opiniões, o emitir críticas, tudo mais, fazem sentido se nós estivermos ligados à realidade, e uma maneira de trazer a realidade é exactamente

através dos interesses deles e desta apresentação que eles fazem.

**Questão 5**

Eu: Pode estabelecer alguma relação entre o aumento do tempo lectivo e o conjunto de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos?

18: Eu acho que o aumento do tempo lectivo veio ajudar a desenvolver as competências, exactamente porque se criou uma maior estabilidade em termos do tempo de duração de determinadas actividades. Como lhe dizia, há pouco, aqui na escola, mesmo quando eram os 50', nós tentávamos que, pelo menos, uma vez por semana, houvesse uma maior duração da aula, portanto que se juntassem 50' mais 50', exactamente nesse sentido, porque havia determinadas actividades em que os 50' era um tempo muito curto (*precisavam de mais tempo*) e nós precisávamos de mais tempo, sentíamos isso na Língua Portuguesa e, muitas vezes pedíamos para ter, (*dois blocos juntos*), assim no horário, sim. E portanto, eu acho que em termos da aula de Língua Portuguesa, pronto, se calhar haverá disciplinas em que..., em termos da Língua Portuguesa, eu acho muito importante os 90', e principalmente no nível do 3º ciclo, porque eu acho que eles estão numa idade em que as coisas têm de ter o seu tempo e têm que ter o seu decurso e tem que haver um percurso lógico, sem pressas, sem confusões e quando as aulas eram mais curtas parecia que andávamos mais a correr e agora não. Há um tempo de duração das coisas em que elas se concretizam e em que eles vão correspondendo àquilo que é solicitado e as coisas parece que assim...

Eu: Altera o ritmo da aula...

18: Sim, sim, sim, sim.

Eu: Que consequências observa?

18: Tudo depende, às vezes das turmas e dos miúdos mesmo, não é, mas de uma maneira geral, eu acho que estamos a responder melhor àquilo que deve ser o ensino da Língua Portuguesa e acho que os alunos, também, em termos das suas práticas e do desenvolvimento das competências também estão melhor.

**Dimensão Somatopsíquica-Factor Tempo/Resistência Psicomotora dos Alunos**

**C - Aluno**

**Questão 6**

Eu: Agora vamos concentrarmo-nos um bocadinho aqui no aluno, no seu todo físico e mental, consegue descrever-me uma linha de rendimento de um aluno ao longo de um bloco de 90'?

18: Eu acho que é capaz de haver mais períodos de quebra se não forem constantemente estimulados. Enquanto, por exemplo, numa aula de 50' eles conseguiam estar mais presos àquilo que se estava a fazer, porque era menos o tempo da aula, aqui vamos ter mais períodos de quebra, então é necessário estimulá-los mais, cá está o diversificar das estratégias que já se falou há pouco, exactamente no sentido de tentar manter o máximo, o pico da atenção e da motivação para a aula.

### Questão 7

Eu: Faça-me a relação, por favor, com itens como a atenção, memória, fadiga e o tempo lectivo.

18: Eu acho que a atenção, se for sempre a mesma actividade, eles não conseguem estar concentrados e com atenção durante mais que dez, quinze minutos. O máximo penso que é isso. Em termos de memória, depende muito das actividades que se fazem no sentido de solicitar a memória, porque, por exemplo, quando se ensinam as preposições, e mesmo a nível de 2º ciclo, muitas das colegas do 2º ciclo optam por fazer com que eles memorizem as preposições. E depois vê-se que isso acaba por ser uma mais-valia, porque quando se fala nas preposições e quando elas aparecem...

Eu: Sabem-nas de cor...

18: Exactamente. Eles são capazes de ir à listagem que têm na memória, e ir ver se encaixa ali ou não, se é uma preposição ou não por ali. E eu acho que isso nos mostra que realmente não devemos descurar a memória, pelo contrário, porque ela é importante e acaba por ser útil para as nossas actividades, e desenvolvendo a memória, outras coisas por arrasto também aparecem. A fadiga, eu acho que nos dias de hoje, com a solicitação externa que eles têm, as actividades da sala de aula tornam-se mais cansativas, no sentido em que eles têm mais estímulos exteriores e ali, se nós não os estimulamos, não digo como os estímulos exteriores porque é praticamente impossível, se nós não nos tentamos adaptar mais, eu acho que eles se cansam.

Eu: Vê comportamentos neles, reacções... que sinais dão eles, que indícios face à alteração do tempo lectivo?

### Questão 8

18: Desinteressam-se das coisas ou então, o desinteresse principalmente ao nível de não quererem fazer as actividades, recusarem-se a fazer as actividades ou então, eles próprios, oralmente manifestarem que não querem, que não acham interessante, pronto, é mais nesse âmbito.

## **ANEXO 8**

## Redução dos Dados / Categorização da informação através da análise de conteúdo

Dimensão: Legislativa

Categoria: A. Implementação do tempo lectivo de 90 minutos

Subcategorias: A.1. Percepção dos professores

A.1.1. Aspectos positivos

	Unidades de registo
A.1.1.1. Rentabilização do trabalho	<p>1: "...permitem um trabalho mais continuado..."</p> <p>1: "...permite fazer muito mais do que uma aula de 50'..."</p> <p>6: "...rentabiliza muito mais o trabalho dos alunos e do professor e dos alunos..."</p> <p>13: "...há determinadas actividades que nós não conseguíamos, ou que não tinham uma sequencialização, e que agora têm..."</p> <p>15: "...os blocos de 90' [...] são mais rentáveis em termos de execução do plano de aula..."</p> <p>18: "...a duração da aula é importante no sentido em que é preciso que tenha uma determinada dimensão para que as coisas tenham o seu desenvolvimento completo."</p> <p>18: "...com uma maior extensão do tempo de aula parece que há um maior desenvolvimento, há uma concentração, um desenvolvimento das coisas, uma ponderação maior sobre as coisas..."</p>
A.1.1.2. Dinamização da aula	<p>2: "Eu consigo fazer [...] outro tipo de aulas que não conseguia fazer em 50'"</p> <p>8: "...acho positivo, até para cumprir determinados planos da aula..."</p> <p>9: "...se nós diversificarmos os conteúdos e as estratégias, eles não se cansam."</p>
A.1.1.3. Articulação teórico-prática	<p>2: "Eu consigo planificar determinados conteúdos, falar-lhes da parte teórica, depois, ter a parte prática, pô-los a trabalhar na aula, ter tempo para corrigir, para melhorar aquilo que está a ser feito."</p> <p>14: "...os 90' são importantes numa aula para estabelecer por exemplo uma relação mais efectiva entre a teoria e a prática."</p>
A.1.1.4. Desenvolvimento da componente cívica	<p>7: "Permite dar mais atenção à vertente pessoal, à vertente social e mesmo à vertente cultural."</p> <p>10: "Acho que é muito melhor porque dá tempo para eles, até às novas competências do aluno..."</p>
A.1.1.5. Expressão de agrado	<p>3: "...nem concebo menos de 90'..."</p> <p>3: "Acho que é importantíssimo."</p> <p>9: "...sou uma acérrima defensora dos blocos de 90'."</p> <p>11: "...para a aula de Língua Portuguesa foi muito bom ter blocos de 90'."</p>

Dimensão: Legislativa

Categoria: A. Implementação do tempo lectivo de 90 minutos

Subcategorias: A.1. Percepção dos professores

A.1.2. Aspectos negativos

	Unidades de registo
A.1.2.1. Dificuldade de atenção/ concentração	<p>1: "...é mais complicado para os alunos estarem 90' com atenção..."</p> <p>5: "...a questão dos 90' traz algumas desvantagens, sobretudo ao nível da concentração dos alunos, ao nível da capacidade deles estarem durante muito tempo no seu lugar, sem se distraírem com muita facilidade [...] tudo isso leva a que uma parte dessa aula, digamos que pouco proveitosa seja."</p> <p>7: "...a desconcentração aumentou..."</p> <p>14: "...tem aspectos também menos favoráveis que é o facto da atenção dos alunos se dispersar muito mais."</p> <p>16: "...90' são um bocadinho excessivos [...] a partir da hora nota-se ali uma certa quebra [...] nota-se realmente mais dificuldade deles em participar, já não estão tão atentos"</p>
A.1.2.2. Diminuição de rendimento	<p>4: "...acho que os 90' não têm, em termos de programação e de rendimento, o mesmo rendimento que os 50'..."</p> <p>15: "...os últimos trinta minutos são sempre muito complicados..."</p> <p>17: "...acho que é um grande condicionante, não é, sobretudo com turmas de 28 alunos..."</p>
A.1.2.3. Quebra de ritmo	<p>4: "...o que se programa para 90' [...] quebra um pouco o ritmo..."</p>
A.1.2.4. Fadiga	<p>5: "...alunos estarem mais desmotivados, porque estão cansados, porque não conseguem concentrar-se na tarefa, nas actividades, e dispersam-se com muita facilidade..."</p> <p>11: "...há um factor apenas que é o cansaço que eles começam a notar no final dos 90'..."</p> <p>12: "...eu preferia quando estava nos 50'-50'. Quando saíamos para o intervalo eles descansavam, espaíreciam, e nós conseguíamos fazer aulas mais curtas, [...] e diversificávamos mais as estratégias [...] para continuarmos sempre a captar."</p> <p>12: "...por muita variedade que haja de estratégias que os alunos se dispersam muito, mais, sentem necessidade daquela saída, daquele ir arejar, do ir à casa de banho, ..."</p>
A.1.2.5. Diminuição tempo lectivo semanal	<p>10: "Que 90' mais 90' é insuficiente na Língua materna, é!"</p> <p>12: "...agora vemo-nos mais aflitos porque o tempo diminuiu temos o programa para cumprir."</p> <p>13: "...quando tínhamos o bloco grande e os blocos mais pequenos acabávamos por ter mais tempo útil de aula, porque na verdade 90', se fosse 50' era 100', assim é só 90', são menos 10' minutos."</p>

Dimensão: Legislativa

Categoria: A. Implementação do tempo lectivo de 90 minutos

Subcategorias: A.1. Percepção dos professores

A.1.3. Outros aspectos

	Unidades de registo
A.1.3.1. Renovação de estratégias	5: “Terão que se arranjar outras estratégias que permitam que se consiga atender a esses domínios do saber e da expressão desse mesmo saber durante o tempo que nós temos de aula.” 9: “...exige-se [...] da parte do professor uma organização mais diversificada, estratégias mais diversificadas...”

Dimensão: Pedagógico-Didáctica

Categoria: B. Planificação da aula e tempo lectivo

Subcategoria: B.1. Efeitos na planificação

	Unidades de registo
B.1.1. Introdução da diversidade	<p>2: “Não podia imaginar uma aula muito diversificada porque o tempo não dava.”</p> <p>6: “Antes planificava para os 50’ mas [...] era sempre tudo muito rápido e acontecia-me imensas vezes não cumprir aquilo que tinha previsto, agora [...] consigo gerir muito melhor o tempo pelo facto de serem os tais 90’ conseguir encaixar diversas actividades, tento na minha aula haja um bocadinho de exposição, um bocadinho de trabalho prático, um bocadinho de reflexão, um bocadinho de funcionamento da língua e um bocadinho de gramática de texto, por exemplo.”</p> <p>8: “...temos que ter cuidado de planificar a aula diversificando estratégias de forma a conseguir motivar o aluno do princípio ao fim.”</p> <p>9: “Nós podemos trabalhar as várias competências da disciplina de Língua Portuguesa, numa mesma aula, e isso é óptimo.”</p> <p>9: “...numa aula de 90’, dá efectivamente para o aluno produzir, para reflectir sobre o trabalho que se fez e para melhorar.”</p> <p>11: “A planificação da aula é mais longa [...] tendo em conta o tempo, mas dá para explorar o texto de outra forma.”</p> <p>13: “...nós podemos planificar outras actividades mais morosas, [...] agora podemos pôr mais actividades dentro da mesma aula [...]”</p> <p>15: “Eu tenho de me preocupar em diversificar as estratégias e guardar sempre os trinta minutos [...]”</p> <p>16: “Penso que tem que ser mais diversificado [...] Estes 90’ trazem essa vantagem, que é a vantagem que eu penso que é também necessidade, para os agarrar mais, porque se tivermos muito tempo com o mesmo tipo [...] de actividade e dentro do mesmo tipo de actividade, eles começam a dispersar-se.”</p> <p>17: “ [...] temos que atender a que há uma maior variedade de estratégias, procurar abarcar mais competências. [...] dependente da hora a que os temos, há horas particularmente ingratas, como é o caso do meio-dia, do quarto para o meio-dia até à uma e um quarto, eles já estão mais desconcentrados, já tiveram mais aulas de manhã e então eu acho que quando nós planificamos uma aula de 90’ temos que atender ao factor tempo.”</p> <p>18: “ [...] a planificação dos 90’ tem de ser diferente [...] Para já porque nos 90’ nós temos de ter a noção de que é bastante tempo durante o qual temos de prender o máximo possível a atenção dos alunos e mantê-los concentrados [...] em termos de planificação da aula nós temos de diversificar o máximo possível as estratégias [...]”</p>
B.1.2. Cuidado com os aspectos motivacionais	<p>1: “...eu tenho uma maior preocupação, em cada aula, em pensar que não posso, por exemplo, passar 90’, a analisar um episódio d’ <i>Os Lusíadas</i>. Portanto, tem que haver ali um momento em que tem de se sair d’ <i>Os Lusíadas</i> para se fazer outra coisa qualquer...”</p> <p>8: “...agora penso um pouco diferente, também tenho que pensar no aluno e sei que, ao fim de x tempo, o aluno tem tendência a desligar se nós não arranjarmos forma de planificar a aula de forma a motivá-lo nas diferentes fases da aula.”</p> <p>14: “...tentamos motivar em primeiro lugar [...] mas tentar sempre que possível, ligar a teoria à prática [...]”</p>

B.1.3. Ponderação do tempo lectivo na planificação	<p>1: "...um maior cuidado com a preparação da aula..."</p> <p>2: "...quando planifico a minha aula tenho em consideração os 90'..."</p> <p>3: "...antigamente, nós já preparámos aulas mais alargadas, que às vezes até davam para três ou quatro aulas..."</p> <p>3: "...eu faço uma programação para aquilo que tenho de dar deste conteúdo e vou, então, encontrar os materiais e as coisas importantes para que eles aprendam este conteúdo..."</p> <p>4: "Tem, tem sempre..."</p> <p>4: "Quando se programa, programa-se logo em função do tempo. Se tivermos dois tempos separados, 45'/50', não importa, dois tempos separados semanalmente, com um tempo maior, nós podemos programar, planificar em função do trabalho semanal e aproveitar uma actividade que vai encaixar naquele bloco de 90' ou 100', ou seja quanto tempo for, encaixar ali assim, e assim sempre, sempre os 90', é mais complicado."</p> <p>6: "Claro que planifico de acordo com esses blocos."</p> <p>6: "...o factor tempo é essencial e, para mim, melhorou bastante."</p> <p>7: "... temos de planificar de acordo com o tempo que temos..."</p> <p>10: "...às vezes temos de alterar as nossas planificações [...] Em função do próprio tempo..."</p>
B.1.4. Manuais escolares	<p>4: "Quando entrámos nos 90', até os próprios manuais escolares, passaram a ter uma organização diferente porque já trazem propostas de trabalho mais para os 90' [...] prolongam a actividade, mas não quer dizer que a melhorem..."</p>

Dimensão: Pedagógico-Didáctica

Categoria: B. Planificação da aula e tempo lectivo

Subcategoria: B.2. Integração dos domínios da Língua Portuguesa

	Unidades de registo
B.2.1. Integração positiva	<p>1: "Sim, contempla, faço por contemplar, não digo que em 90' eu consigo trabalhar."</p> <p>2: "...tive oportunidade de passar pela leitura do texto, pela exploração do texto a vários níveis, [...] depois dar a parte do Funcionamento da Língua, fazer revisões [...] ainda tive tempo de os pôr a fazer uma actividade escrita [...] tive tempo de corrigir de alguns..."</p> <p>6: "As quatro competências linguísticas principais, antes era muito difícil conseguir conjugá-las todas [...] numa aula, e agora consigo mais ou menos..."</p> <p>7: "...por comparação com o passado, talvez a competência agora menos trabalhada seja a compreensão oral, porque exige mais atenção e não tanto em trabalho autónomo dos alunos..."</p> <p>7: "...a expressão oral beneficiou..."</p> <p>7: "A parte da escrita também beneficiou..."</p> <p>8: "Com os 90' já temos possibilidade de contemplar, lá está eu vejo muitas vantagens nos 90', de podermos abranger a compreensão oral, expressão oral, numa só aula podemos contemplar todos esses domínios."</p> <p>9: "...creio que com este novo bloco de 90', é mais fácil para nós trabalharmos, numa mesma semana, [...] as quatro competências [...] numa mesma aula até..."</p> <p>10: "Os domínios [...] eu geralmente tento [...] diversificar o máximo..."</p> <p>10: "Nos 50', era muito difícil trabalhar os quatro domínios."</p> <p>12: "...tentando sempre variar as estratégias para conseguir estar sempre a captar a atenção do aluno, acabamos por abordar quase todos os domínios..."</p> <p>13: "...nós continuamos a abarcar tudo [...] acho eu que não há alteração, conseguimos é trabalhar com um maior leque de alunos [...]"</p> <p>14: "Portanto, a compreensão oral, eles às vezes fazem exercícios do género de ouvirem alguns textos, e depois tentarem perceber e preencher os exercícios. Também lêem. A expressão oral; em todas as aulas eles têm a apresentação de trabalhos. Está contemplado também na parte da avaliação oral. E, a parte escrita, eles... pronto, muitas vezes não se consegue em todas as aulas a parte escrita. Textos em si. Mas, pronto, a leitura, a interpretação [...] O funcionamento da Língua consegue-se perfeitamente."</p> <p>14: "[...] agora já se consegue fazer essas duas partes, estabelecer uma ponte entre o oral e o escrito."</p> <p>16: "Se conseguirmos fazer mais oral, o modo oral e depois irmos ao escrito... [...] depois à expressão escrita, depois intercalar o funcionamento da língua [...]"</p> <p>17: "[...] funciona melhor se eu utilizar a última parte da aula com matéria de funcionamento da língua. [...] eu normalmente faço isso, a matéria que eles consideram mais aborrecida e mais chata, acabo por guardar para o final, porque é a maneira de lhes prender a atenção."</p> <p>18: "Sim. E, por exemplo, em termos de expressão oral com estas aulas de 90' acho que ganhámos bastante porque... Acho que era um dos aspectos que ficava muito negligenciado anteriormente e que agora está muito presente nas aulas [...]"</p>

B.2.2. Integração negativa	<p>3: "...há domínios que nós, não é de forma consciente, mas deixamos um bocadinho."</p> <p>3: "...dizer que uma mesma unidade didáctica, num mesmo dia, abarque todos os domínios, às vezes não se consegue."</p> <p>4: "...agora acaba por se fazer um bocadinho de cada coisa, que, às vezes, também não resulta muito. Um bocadinho de cada coisa, é mais no sentido de diversificar, porque 90' não pode ser a fazer só uma actividade ou duas, nem pouco mais ou menos."</p> <p>5: "Com os novos blocos nos mesmos domínios, a coisa também não é como nós esperávamos, ou seja, também não conseguimos muito bem [...] a segunda parte da aula morre muito."</p> <p>17: "...50' [...] é o tempo limite para eles conseguirem estar com atenção [...] mesmo que nós façamos esforços para ir variando as estratégias e para ir trabalhando ora a oralidade ora a escrita [...] acaba sempre por se saber [...] quando é que passou a primeira hora de aula."</p>
----------------------------	---

Dimensão: Pedagógico-Didáctica

Categoria: B. Planificação da aula e tempo lectivo

Subcategoria: B.3. Alterações nas estratégias/práticas

	Unidades de registo
B.3.1. Introdução de novas práticas	<p>4: “Permite. Nos 90’ permite, [...] em termos dos filmes, por exemplo, ao museu, também já fui a uma visita ao museu, ao teatro...”</p> <p>5: “Por vezes, é possível fazer uma introdução à matéria e uma introdução também a um novo tipo de [...] meios e de estratégias em que permite ao aluno, na primeira parte da aula, precisamos dar-lhe uma motivação, seja passando um vídeo ou seja um <i>slide</i>, seja acompanhando o texto com algumas imagens, etc. o aluno explora, tem esse tempo para explorar...”</p> <p>6: “...temos visto filmes vídeo, na aula de 50’ era impossível ver um vídeo, agora vemos vídeos que é um aspecto importante, também vamos para os computadores, também já temos ido, temos utilizado as Tecnologias de Informação e Comunicação...”</p> <p>7: “...está muito a parte das tecnologias...”</p> <p>9: “...nós podemos aplicar todas aquelas técnicas da textualização, da correcção, eles depois fazem o aperfeiçoamento de texto...”</p> <p>10: “...é mais fácil utilizar os audiovisuais [...], outro tipo de materiais...”</p> <p>11: “...apresentarem uma biografia, uma pesquisa [...] às vezes encarregamos um aluno [...] de preparar um mini trabalho sobre o conto, e ai ele consegue apresentá-lo [...] socorrendo-se do Data Show, do retroprojector [...] e nas aulas de apresentação de trabalhos práticos, conseguimos por vezes que uma turma inteira apresente naqueles 90’.”</p> <p>11: “...uma gravação áudio [...] nós ouvimos, podemos preparar um bloco de questões [...] de verdadeiro/falso, para testar a audição deles, depois podemos fazer leitura ou pedir o resumo e, a partir daí, podemos entrar no questionário e explorar o Funcionamento da Língua.”</p> <p>12: “Mas eu por acaso não sou muito de diversificar [...] Computadores sim, [...] conseguimos trazê-los para as aulas, mas acaba por ser uma aula normal...”</p> <p>16. “[...] eu penso que este modelo tem essa vantagem, de facto permite esta variação e esta variação, apesar de tudo, penso que os 90’ lhes capta mais à atenção [...] às vezes tentar até introduzir [...] um jogo, umas palavras cruzadas, qualquer coisa mais lúdica que vá abordando o mesmo tema [...] mas depois que seja de uma outra forma [...]”</p>
B.3.2. Ausência de mudança nas práticas	<p>3: “Não, nada.”</p> <p>8: “Não sei se farei coisas agora totalmente diferentes do que fazia. Podemos fazer com mais tempo mas também tendo em atenção o público.”</p> <p>13: “...Não, as visitas estudo, os filmes, essas coisas nós já fazíamos, não é, o que tínhamos às vezes era de partir aquilo a meio [...] enquanto que agora os 90’ pode ter essa facilidade de passar a sequencialização [...] mas em termos de actividades acho que continuamos a fazer o mesmo tipo de coisas [...]”</p>
B.3.3. Valorização da componente prática	<p>6: “A Escrita, por exemplo, a escrita é uma coisa que leva imenso tempo, trabalhar a escrita.”</p> <p>7: “A aula tem que ser mais prática, mais uma oficina de língua, de leitura, de escrita, de funcionamento da língua.”</p> <p>7: “...um conhecimento mais prático e da prática chegar à teoria.”</p>

	<p>15: “As vezes, tem de ser a aula toda mais de prática, mais de oralidade. [...] Até porque os manuais também já trazem muitos materiais a esse nível [...]”</p> <p>15: “As vantagens eu vejo-as em termos de análise de texto [...]. Agora a continuidade permite uma aula mais consistente, mais equilibrada.”</p>
--	--

Dimensão: Pedagógico-Didáctica

Categoria: C. Aquisição/Desenvolvimento de Competências e outros ganhos

Subcategoria: C.1. Efeitos na aquisição/desenvolvimento de competências e noutros ganhos

	Unidades de registo
C.1.1. Não observáveis	<p>1: "...eu acho que não há relação nenhuma."</p> <p>4: "Acho que isso não tem [...] uma ligação que se veja em termos das competências que os alunos vão adquirindo [...] é só uma questão de gestão da aula."</p> <p>5: "Com o tempo, podia ser, mas eu também não noto muito, porque por exemplo, seja nos 50', seja nos 90', nós podemos sempre explorar outras áreas, fazer sempre aquela transversalidade, a fusão das várias áreas do saber..."</p> <p>5: "Efectivamente, nos testes, no saber mais, no interessar-se mais, no empenhar-se mais, no esforçar-se mais, não vejo."</p> <p>10: "...eu não sei porque eu acho é que os miúdos hoje estão cada vez mais dispersos para outras aprendizagens, que às vezes é muito complicado puxá-los para nós..."</p> <p>10: "Eu não sei se os miúdos hoje com os 90' sabem mais do que sabiam, se calhar, o esforço é maior porque em Língua Portuguesa eles têm menos tempo, porque apesar de tudo houve uma redução de tempo e têm os mesmos conteúdos."</p> <p>14: "Não sei se terá havido realmente uma relação proporcional."</p> <p>16: "Penso que não, penso que apesar de tudo não ganhámos muito [...] Porque a partir de certa altura há, de facto, o tal corte e..."</p> <p>17: "Eu acho que não se nota muito [...] que não há grande ligação [...]"</p>
C.1.2. Positivos	<p>3: "Sim, é mais frutuoso e eles têm mais tempo para essas aprendizagens."</p> <p>7: "...há competências que estão a ser valorizadas com a questão dos 90': as competências transversais, as competências sociais, as competências pessoais."</p> <p>7: "Em termos das competências curriculares, específicas da disciplina, há benefícios numas competências, noutras nem tanto, porque exigem talvez mais atenção da parte deles. Por outro lado, a nível da sociedade numa forma geral também são competências que hoje em dia não estão tão valorizadas e, na minha opinião, deveriam estar, que é a parte mais académica, de conteúdos..."</p> <p>8: "Este aumento do tempo que fomenta, promove a qualidade. Promove em termos de rendimento dos alunos, promove."</p> <p>9: "Eu acho que há uma maior qualidade com os 90'..."</p> <p>13: "...teve as suas vantagens, conseguimos fazer um trabalho mais sequencializado..."</p> <p>18: "Eu acho que o aumento do tempo lectivo veio ajudar a desenvolver as competências, exactamente porque se criou uma maior estabilidade em termos do tempo de duração de determinadas actividades."</p> <p>18: "Tudo depende, às vezes das turmas e dos miúdos mesmo, não é, mas de uma maneira geral, eu acho que estamos a responder melhor àquilo que deve ser o ensino da Língua Portuguesa e acho que os alunos, também, em termos das suas práticas e do desenvolvimento das competências também estão melhor."</p>
C.1.3. Negativos	<p>2: "Aquilo que me parece é que estes miúdos têm muito pouco tempo para fazerem aquilo que é tipicamente próprio da criança..."</p>

	<p>11: "Em termos gerais deveria ter aumentado as competências dos alunos. Às vezes não é o que se verifica..."</p> <p>12: "Eu acho que o tempo, não trouxe muito, não se relaciona exactamente com a qualidade. Acho que perdemos um bocado em qualidade."</p> <p>13: "...nós acabamos por perder um pouco pelo menos em termos de tempo, não é, em termos de aquisição de aprendizagens eu acho que não há, ... eu acho que eles cada vez aprendem menos, não tem propriamente a ver com esse tempo, tem a ver com os interesses deles, com a motivação, mas, ..."</p> <p>15: "Creio que podia haver uma relação directa no sentido em que com mais tempo, eles conseguiriam fazer melhor, mas..."</p>
--	--

Dimensão: Somatopsíquica

Categoria: D. Resistência psicomotora dos alunos

Subcategoria: D.1. Rendimento dos alunos

	Unidades de registo
D.1.1. Quebra da linha de rendimento	<p>1: "...parece-me que essa linha de rendimento tem tendência a descer à medida que o tempo vai avançando..."</p> <p>4: "...mais ou menos até meio da aula, seriam os 50', à mesma, começa a haver menos rendimento a partir dali..."</p> <p>5: "...eu não noto evolução ao nível do rendimento..."</p> <p>5: "...cada ano que passa os alunos estão mais distantes do que é estar dentro de uma sala de aula, do que é cumprir normas e nesse sentido, pois todas essas dispersões que a gente passa para lhes conseguir inculcar, que é necessário estar atento à aula e isso tudo, por vezes, faz com que o rendimento, mesmo que seja mais tempo [...] não se traduza em real rendimento."</p> <p>7: "...apesar do professor preparar para os 90' e diversificar ainda mais as estratégias, há sempre uma parte da aula, que a aula quebra."</p> <p>8: "...a partir dos 60', começam a ficar cansados, nós aí também temos que então promover outro tipo de actividades que os envolva de uma forma mais prática..."</p> <p>10: "Por exemplo no 7º ano têm mais dificuldade, portanto, ao princípio estão mais, ..., quer dizer, é mais difícil concentrá-los, fazer com que ... levá-los à concentração plena. Depois há ali um tempinho, depois a coisa, fica mais complicado, sei lá, assim a meia hora do fim ..."</p> <p>11: "...se não conciliarmos as várias actividades, eles em termos de linha de rendimento, a partir dos 60', 70', começam a estar cansados. Começam a denotar fadiga. Às vezes o que podemos fazer para cortar um bocado essa tendência é deixar uma actividade prática que eles gostem de exploração, de didáctica ou lúdica para o final."</p> <p>12: "...como nós agora temos três blocos de 90', se note que a partir aí de meia hora antes do final eles estão cansados e rendem muito menos. Qualquer actividade que se lhe proponha, até por muito que gostem de a fazer numa outra ocasião, a partir de certa altura, já nada os motiva."</p> <p>13: "...porque se nota mesmo que eles, ao fim de, [...] 50', de 60', de aulas estão cansados..."</p> <p>14: "Acaba por haver um certo cansaço, não é, e muitas vezes pode não se produzir aquilo que se podia produzir em menos tempo."</p> <p>14: "...eles só conseguem estar realmente atentos e concentrados em todos nós, nos 30 primeiros minutos. Depois a atenção começa a dispersar e tem de se arranjar mais motivações, não só a inicial, mas uma motivação intermédia."</p> <p>15: "Vai decrescendo..."</p> <p>15: "Sim, eu acho que complica os 90' para estas idades. Para mim, os trinta minutos últimos são quase sempre muito difíceis, sobretudo com turmas grandes, de 25-27 alunos."</p> <p>16: "Por isso, de facto eu acho que a hora, a partir da hora, até mesmo o próprio burburinho na sala começa a ser maior..."</p> <p>17: "...ao fim da primeira hora há uma quebra, eles começam a desinteressar-se..."</p> <p>18: "...é capaz de haver mais períodos de quebra se não forem constantemente estimulados. Enquanto, por exemplo, numa aula de 50' eles conseguiam estar mais presos àquilo que se estava a fazer, porque era menos o tempo da aula, aqui vamos ter mais períodos de quebra..."</p>

D.1.2. Necessidade de uma pausa	<p>1: “Há mesmo turmas em que é necessário eu acordar com eles que a meio da aula se pare um ou dois minutos para eles conversarem o que quiserem e depois voltamos ao trabalho.”</p> <p>2: “...naquela planificação tem de haver um bocadinho de flexibilidade para que, num determinado momento, possamos parar, conversar um bocadinho com eles sobre outra coisa qualquer, ou mesmo que não seja sobre outra coisa, falar um pouco e depois voltar ao trabalho.”</p> <p>13: “...de vez em quando, parar um bocadinho e abordar outras coisas para ver se eles acalmam, se voltam a estar mais interessados...”</p>
D.1.3. Ganho na concentração	<p>6: “Nas aulas de 90’, penso que o ganho grande foi esse, os alunos aperceberem-se que estão ali concentrados, que há ali os primeiros minutos de concentração e que a aula vai durar mais do que era antes. Não estão sempre a olhar para o relógio a ver se os 50’ já passaram e há um nível maior de exigência, de rigor, de concentração e eu penso que o ganho maior foi na concentração.”</p>
D.1.4. Diversidade de ritmos	<p>9: “...há alunos com vários ritmos, não é, um aluno com um ritmo mais lento tem a facilidade, tem a possibilidade de conseguir cumprir as suas tarefas, numa aula de 90’...”</p> <p>10: “Os alunos de 7º ano, embora se cansem mais, mas, têm um ritmo mais lento, não é, nós conseguimos, a aula é mais rentabilizada...”</p> <p>16: “O aluno de perfil médio, eu acho que até à hora está atento, [...] um aluno que depois já tem mais dificuldade de concentração e até do próprio interesse, nem chega à hora, [...].Depois o aluno que é, de facto, muito empenhado, mais resistente e interessado, também à partida menos conversador, a gente até vê que ele está lá [...]”</p>

Dimensão: Somatopsíquica

Categoria: D. Resistência psicomotora dos alunos

Subcategoria: D.2. Atenção, memória e fadiga

	Unidades de registo
D.2.1. Atenção	<p>1: "Já me tem acontecido, por vezes, ser obrigado a desistir de determinado, da leccionação de determinado conteúdo porque vejo que eles já não estão com capacidade de estar com atenção, já se sentem cansados."</p> <p>2: "...para que a atenção deles não se perca e possa depois ser recuperada novamente, termos o bom senso de sentir quando é que ela se está a perder..."</p> <p>4: "Tem uma relação directa..."</p> <p>4: "...os alunos, agora, têm muito menos atenção, é mais difícil nós conseguirmos levá-los e mantê-los..."</p> <p>5: "Quando eles estão cansados [...] isso obviamente que afecta a concentração..."</p> <p>7: "...se há uma quebra de atenção temos que puxar para outras competências mais transversais..."</p> <p>8: "...no início da aula eles estão com mais atenção..."</p> <p>9: "...se as estratégias forem diversificadas não se perde, a atenção não se perde..."</p> <p>10: "...os miúdos tinham muita falta de concentração..."</p> <p>11: "...no início da aula a atenção está com um ênfase muito maior..."</p> <p>12: "Começam com maior atenção no início da aula para o final [...] estão menos atentos..."</p> <p>13: "...têm mais dificuldades de atenção..."</p> <p>14: "...eu penso que existe de certa forma um decréscimo de atenção ao fim dos 45', eles começam a estar mais desatentos, e é nessa parte que eu penso que é importante fazer exercícios práticos..."</p> <p>14: "Eu penso que em relação à atenção e à memória serão mais os aspectos negativos."</p> <p>14: "... às vezes nota-se a falta de atenção [...]"</p> <p>15: "...a atenção vais sendo cada vez menor, porque também é difícil estar, 90', nestas idades, concentrados..."</p> <p>16: "Penso especialmente a atenção que é aquilo que se reflecte mais."</p> <p>17: "...vai crescendo até mais ao menos ao final da primeira hora e depois há uma clara diminuição e os últimos 45', portanto nas aulas de 90', os últimos 45' estão comprometidos..."</p> <p>18: "...se for sempre a mesma actividade, eles não conseguem estar concentrados e com atenção durante mais que dez, quinze minutos."</p>
D.2.2. Memória	<p>2: "...a memória é uma coisa que se treina e foi uma coisa que se deixou de treinar, [...] erradamente, não me parece que haja uma relação directa entre o factor tempo, o serem 90', [...] se calhar, tem muito a ver com o seu estudo em casa, mais do que propriamente com os 90' ou os 50' que estão na aula..."</p> <p>5: "Quando eles estão cansados [...] afecta obviamente a memória, não há hipótese de poder reter uma matéria quando já se está numa situação em que a mente deles está dispersa..."</p> <p>7: "Claro que nesse ponto a memória é desvalorizada, interessa mais um factor social."</p> <p>8: "Em termos de memorização e concentração e atenção no início, daí nós termos de ter o cuidado de a partir dos 60' [...] sermos mais inventivos."</p> <p>9: "...se as estratégias forem diversificadas não se perde [...] a</p>

	<p>memória também não...”</p> <p>11: “...a memória, desde que o aluno tenha capacidade em reter a informação acho que a memória aí está sempre presente, se ele tiver dificuldade...”</p> <p>13: “...tenho outra turma em que tenho quinta e sexta; é muito concentrado, acabam também por estar muito tempo depois sem me ver e falar sobre as matérias.”</p> <p>14: “Eu penso que em relação à atenção e à memória serão mais os aspectos negativos.”</p> <p>15: “Memória: eles pouco valorizam a memória.”</p> <p>15: “Esquecem com muita facilidade porque não lêem, não há aquele estudo da lição como havia no nosso tempo...”</p> <p>16: “se nós, às vezes, formos perguntar aquilo que nós dissemos, a memória não captou e não vai...”</p> <p>18: “Em termos de memória, depende muito das actividades que se fazem no sentido de solicitar a memória...”</p>
D.2.3. Fadiga	<p>1: “...esses momentos de incapacidade de estar com atenção e de estar concentrados acontecem à medida que a aula se vai aproximando do final.”</p> <p>2: “...a fadiga e a atenção penso que estão muito relacionadas, portanto é óbvio que eu tenho a sorte de ter as turmas de básico sempre aos primeiros tempos da manhã e já tive oportunidade de ver que quando os tenho na parte da tarde, a coisa não rende da mesma maneira, portanto aí não me parece que a fadiga seja tanto pelo facto de serem 90’, mas sim pelo facto da carga horária, no seu todo, é excessiva.”</p> <p>4: “...com 90’, numa turma melhor, [...] a partir aí, dos 45’/50’, o rendimento quebra logo.”</p> <p>5: “Quando eles estão cansados os sinais que denotam é, de facto, uma maior excitação, um maior movimento, uma maior dispersão...”</p> <p>6: “...poderá haver alguma fadiga...”</p> <p>6: “...implementei [...] eles poderão entrar e sair, permite àqueles que são mais mexidos de irem lá fora e voltar...”</p> <p>7: “Claro que um certo cansaço, cansaço, desconcentração e que importa preencher muitas vezes fazendo apelo a assuntos não relacionados com a matéria...”</p> <p>7: “...são alunos que se cansam, que estão desatentos e irrequietos...”</p> <p>8: “...no final estão mais cansados.”</p> <p>8: “...muitas vezes estão cansados, mas também estavam nas aulas de 50’...”</p> <p>9: “Agora claro que se nós fizermos uma aula mais centrada num único tipo de actividade, revelam cansaço, fadiga...”</p> <p>10: “...ficavam muito cansados.”</p> <p>10: “Nota-se mais o cansaço nos miúdos mais pequenos.”</p> <p>10: “Portanto não se nota o cansaço tanto nos miúdos mais velhos.”</p> <p>11: “...a partir dos 60’, 70’, começam a estar cansados. Começam a denotar fadiga.”</p> <p>11: “Às vezes lá numa aula ou noutra eles poderão... <i>Ah, Professora, já estamos mesmo a ficar cansados</i>”</p> <p>12: “...para o final estão mais cansados...”</p> <p>12: “Eu acho que na altura que se deu a transição que se notava mais isso nos alunos. [...] hoje em dia [...] já não se sente tanto isso.”</p> <p>13: “ao fim de, [...] 50’, de 60’, de aulas estão cansados...”</p> <p>13: “E os mais pequenos ainda mais do que os mais velhos...”</p> <p>16: “A fadiga, eu penso que muitas vezes se reflecte até no modo como eles se sentam, e o mexer, e o remexer na cadei-</p>

	<p>ra.”</p> <p>16: “...é essa questão da fadiga [...] é muito tempo para eles estarem sentados...”</p> <p>17: “Em relação à fadiga, pois é notório que isso vai acontecendo ao longo dos 90’.”</p> <p>18: “A fadiga, eu acho que nos dias de hoje, com a solicitação externa que eles têm, as actividades da sala de aula tornam-se mais cansativas, no sentido em que eles têm mais estímulos exteriores e ali, se nós não os estimulamos, não digo como os estímulos exteriores porque é praticamente impossível, se nós não nos tentamos adaptar mais, eu acho que eles se cansam.”</p> <p>18: “...eles próprios, oralmente manifestarem que não querem, que não acham interessante...”</p> <p>18: “...o desinteresse principalmente ao nível de não quererem fazer as actividades, recusarem-se a fazer as actividades...”</p>
--	--

Dimensão: Somatopsíquica

Categoria: D. Resistência psicomotora dos alunos

Subcategoria: D.3. Reacções comportamentais

	Unidades de registo
D.3.1. Movimentação física	<p>1: "...eles ficam mais agitados..."</p> <p>2: "Aquilo que me parece é que estes miúdos têm muito pouco tempo para fazerem aquilo que é tipicamente próprio da criança [...]. Estes miúdos, se não for a aula de Educação Física ou, eventualmente uma Área de Projecto em que tenham mais alguma liberdade, eles não têm tempo para pular, para gritar, para saltar, para... não têm."</p> <p>6: "...eu deixo-os sair, sempre que querem, para ir fazer xixi, para ir à casa de banho..."</p> <p>6: "...não poder sair, isso podia prejudicar o seu aproveitamento, assim, sai [...] e penso que vem mais satisfeito até por ter mexido as pernas."</p> <p>7: "O mexer-se na cadeira."</p> <p>11: "O aluno que às vezes tem por hábito pedir para ir à casa de banho, pede sempre..."</p> <p>16: "Às vezes, o burburinho, o som de fundo não vem só da conversa mas do próprio mexer deles o corpo, mexem a cadeira e vai para trás e vai para a frente, o já não saber como estar sentado..."</p> <p>16: "...é a questão da casa de banho, sempre."</p> <p>17: "...começam a falar, começam a mexer-se nas carteiras..."</p>
D.3.2. Lentidão na execução das tarefas	<p>4: "...demoram muito mais tempo a fazer uma actividade que se proponha."</p> <p>4: "...e depois não há rendimento, aquilo que está previsto para os 90', muitas vezes acaba por não se concretizar e, além do ritmo, é a disposição com que estão, a atenção..."</p>
D.3.3. Irrequietude/ desconcentração	<p>5: "...há sempre a brincadeira para o lado, a conversa, o bilhete, o olhar, a distração, a dispersão..."</p> <p>5: "...até o movimento, professora posso sair, professora posso-me levantar, tudo isso denota, de facto, que não há concentração..."</p> <p>7: "É um pouco de desconcentração, um pouco desatenção, são esses os indicadores, não é. O mexer-se na cadeira."</p> <p>7: "Há pequenos conflitos que o professor tem de ser mediador nesse momento mais de quebra..."</p> <p>9: "Quando estão cansados começam a dispersar, começam a falar uns com os outros, começam logo a conversar com o parceiro do lado."</p> <p>10: "Desatenção, conversar, brincar, não é?! Olhar para o relógio..."</p> <p>13: "...nota-se mesmo nos miúdos mais pequeninos aquele cansaço e aquela dispersão que eles a partir de uma determinada altura [...] esgotaram ali a concentração. Depois começa a conversa, começa as brincadeiras, começa a vontade de sair dali..."</p> <p>14: "[...] por começarem a falar uns com os outros, começar a haver mais distração nesse aspecto."</p> <p>16: "...e a garrafa da água, porque agora já trazem, houve uma altura que não traziam..."</p> <p>17: "...começam a falar, começam a mexer-se nas carteiras..."</p> <p>17: "...começam a mexer-se, começam a desinteressar-se, começam a virar-se para trás, começam a falar. Os alunos de 3º ciclo têm muito este tipo de comportamento."</p>