



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Guiomar Gonçalves da Costa Silva

A Supervisão Reflexiva das AEC:
Contributos na Articulação com o Currículo Escolar

Mestrado em Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Junho de 2011

RESUMO

Este trabalho de investigação centra-se no processo de supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) pelo professor titular de turma, definido nos termos do despacho n.º 12591/2006. Tem, também, como objectivo verificar o contributo da supervisão reflexiva de professores na articulação curricular e na relação professor/alunos.

No plano conceptual e teórico, procurámos enquadrar o estudo no campo da supervisão reflexiva de professores enfatizando o trabalho colaborativo, apresentámos uma breve panorâmica da evolução do programa de instituição e alargamento das AEC a todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e realizámos uma breve resenha da legislação que deu forma ao modelo de Escola a Tempo Inteiro.

Utilizando uma metodologia de investigação de natureza qualitativa apoiada num estudo de caso, procurámos, numa primeira fase, conhecer e caracterizar a supervisão das AEC no 1.º CEB num Agrupamento de Escolas do Concelho de Viana do Castelo. Numa segunda fase, através da implementação de ciclos de supervisão, procurámos conhecer os contributos da supervisão das AEC para a sua articulação com o currículo escolar.

As conclusões do estudo indiciam fragilidades na supervisão das AEC pelos PTT que podem estar associadas a algum desconhecimento sobre a complexidade do processo de supervisão. Por outro lado, as conclusões relativas à implementação do plano de supervisão das AEC indicam um claro contributo da actividade supervisiva para a articulação curricular bem como ganhos significativos na qualidade da relação professor/alunos. As conclusões deste estudo apontam para a legitimidade de preconizar uma mudança das práticas dos docentes das AEC pelo trabalho colaborativo entre os docentes e pela supervisão do PTT associada à necessária formação nesta especialidade.

Maio de 2011

Palavras-chave: Actividades de enriquecimento curricular; supervisão reflexiva; ciclo de supervisão; trabalho colaborativo; articulação curricular.

ABSTRACT

This research focuses on the process of supervising Curricular Enrichment Activities by the class teacher, as is defined in terms of order N. º 12591/2006. It is also aimed to verify the contribution of teacher reflective supervision in curricular articulation and in teacher/student relations.

At the conceptual and theoretical framework, we tried to focus the study on the field of teacher reflective supervision emphasizing collaborative work, we presented a brief overview of changes to the establishment program and the expansion of the Curricular Enrichment Activities to all schools from the 1st cycle basic education and conducted a brief review of the legislation that formed the model for Full-Time School.

Using a methodology of qualitative research supported by a case study, we attempted, initially, to understand and characterize the supervision of the Curricular Enrichment Activities at a School Grouping of the municipality of Viana do Castelo. In a second phase, through the implementation of supervision cycles, we tried to understand the contributions of supervising the Curricular Enrichment Activities in its articulation with the school curriculum.

The study's findings indicate weaknesses in the supervision of the Curricular Enrichment Activities by the class teacher that can be associated to some lack of knowledge regarding the complexity of the supervision process. On the other hand, the findings concerning the implementation of the supervision plan of the Curricular Enrichment Activities indicate a clear contribution of the supervisory activity to the curricular articulation as well as significant gains to the quality of teacher/student relations. The findings of this study point the legitimacy of advocating a change in the practices of teachers of the Curricular Enrichment Activities to collaborative work between teachers and the supervision of the class teacher associated with the necessary training in this field.

May 2011

Keywords: curricular enrichment activities; reflective supervision; supervision cycle; collaborative work; curricular articulation

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À minha orientadora, Doutora Ana Peixoto, a disponibilidade que sempre demonstrou sugerindo estratégias, esclarecendo dúvidas, amavelmente cedendo exemplares bibliográficos essenciais à fundamentação deste estudo. Agradeço, ainda, a dinâmica de trabalho que sempre imprimiu e que foi decisiva na prossecução dos objectivos previamente estabelecidos e calendarizados.

À Direcção do Agrupamento de Escolas por viabilizar, sem qualquer entrave, a realização do estudo envolvendo profissionais e escolas do Agrupamento bem como a disponibilização de documentação que possibilitou a recolha de informação muito relevante para a investigação.

Aos Docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular e a todos os Professores Titulares de Turma que prontamente colaboraram no preenchimento dos questionários.

Aos colegas das Actividades de Enriquecimento Curricular agradeço a total disponibilidades para participaram e colaboraram nas reuniões essenciais à implementação do plano de supervisão das AEC.

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS	iii
ÍNDICE DE QUADROS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
ABREVIATURAS	ix
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	1
Declaração do problema	3
Questões da Investigação	4
Objectivos do estudo	4
Organização do estudo	5
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	8
2.1 Supervisão de professores	8
2.1.1 Conceito de supervisão	11
2.1.2 Características de um supervisor no contexto das AEC	12
2.1.3 Cenários de supervisão	14
2.1.3.1 O cenário clínico da supervisão.....	15
2.1.3.2 O cenário reflexivo da supervisão.....	16
2.1.3.3 O cenário reflexivo no panorama da escola actual.....	18
2.1.4 A estrutura do ciclo de supervisão	19
2.1.5 A qualidade da supervisão	24
2.1.6 A supervisão reflexiva como promotora do desenvolvimento profissional	25
2.2 As Actividades de Enriquecimento Curricular	26
2.2.1 O Desenvolvimento do Programa das AEC	28
2.2.2 Articulação curricular	30
2.2.3 Comissão de Acompanhamento do Programa	32
2.3 Enquadramento Legislativo das AEC	35
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	39
3.1 Fundamentação da Metodologia	39

3.2 Estudo de caso	40
3.3 Contexto escolar da pesquisa	42
3.4 Participantes no estudo	43
3.4.1 Papel e função do investigador como observador.....	44
3.5 Instrumentos de recolha de dados	45
3.5.1 Análise documental.....	46
3.5.2 O inquérito por questionário	46
3.5.2.1 Questionário aos PTT	47
3.5.2.2 Questionário aos docentes das AEC.....	48
3.5.2.3 Aplicação dos questionários	49
3.5.3 Fases de observação implícitas no ciclo de supervisão	51
3.6 Plano de acção	54
3.7 Plano de análise e tratamento de dados	55
3.8 Considerações éticas	58
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	60
4.1 Análise e interpretação dos documentos	60
4.1.1 Síntese da análise de documentos	64
4.2 Análise e interpretação dos inquéritos por questionário	64
4.2.1 Caracterização da amostra	65
4.2.2 Funcionamento das AEC	71
4.2.2.1 Recursos disponibilizados à prática das AEC	71
4.2.2.2 Articulação horizontal entre PTT e docente das AEC	72
4.2.2.3 Manifestações da articulação entre as AEC e o PTT	74
4.2.2.4 Funcionamento das AEC até ao ano lectivo de 2009/2010	75
4.2.3 Operacionalização e supervisão das AEC.....	77
4.2.3.1 Operacionalização das AEC	78
4.2.3.2 Contributos da reflexão com o PTT no crescimento profissional dos docentes das AEC	80
4.2.4 Supervisão das AEC	81
4.2.4.1 Papel do supervisor das AEC	81
4.2.4.2 Atribuições do supervisor	83
4.2.4.3 Inseguranças como supervisores	84

4.2.5 Constrangimentos manifestados pelos docentes das AEC no desenvolvimento da actividade docente	85
4.2.6 Constrangimentos sentidos pelos PTT resultantes da implementação do programa de AEC	86
4.2.7 Síntese da análise dos questionários	88
4.3 Supervisão das AEC	89
4.3.1 Desenvolvimento dos ciclos de supervisão.....	90
4.3.2 Supervisão do docente da AECa.....	94
4.3.3 Supervisão do docente da AECb	99
4.3.4 Supervisão do docente da AECc.....	102
4.3.5 Análise comparada dos dados da supervisão	107
4.3.5.1 Articulação curricular	107
4.3.5.2 Relação professor/alunos	110
4.3.6 Síntese da análise dos dados da supervisão	115
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO.....	117
5.1 Conclusões	117
5.2 Limitações do estudo	126
5.3 Pontos de reflexão sobre formação e o desenvolvimento da profissionalidade	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS.....	133
Anexo 1 – Questionário aos PTT	134
Anexo 2 – Questionário aos docentes das AEC.....	137
Anexo 3 – Pedido de autorização ao MIME	141
Anexo 4 – Autorização do MIMI para aplicação dos inquéritos	143
Anexo 5 – Pedido de autorização à Direcção do Agrupamento para aplicação dos inquéritos	144
Anexo 6 – Modelo de grelha de articulação	145
Anexo 7 – Modelo para registo e análise da observação	146
Anexo 8 – Modelo para registo de reflexão.....	147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões e objectivos do Questionário aos PTT	48
Quadro 2 – Dimensões e objectivos do Questionário aos Docentes das AEC	49
Quadro 3 – Guia de preparação do encontro de pré observação	53
Quadro 4 – Guia de preparação da observação.....	53
Quadro 5 – Guia de preparação da reflexão	54
Quadro 6 – Áreas curriculares e temáticas em articulação	90
Quadro 7 – Conteúdos e objectivos em articulação	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos tempos das AEC no 1.º e no 2.º Ano.....	63
Gráfico 2 – Distribuição dos tempos das AEC no 3.º e no 4.º Ano	63
Gráfico 3 – Comparação das idades dos PTT e dos docentes das AEC	66
Gráfico 4 – Distribuição por género dos docentes das AEC (N = 24)	67
Gráfico 5 – Distribuição por género dos PTT (N = 24)	67
Gráfico 6 – Inseguranças dos PTT como supervisores das AEC (N = 24)	85
Gráfico 7 – Constrangimentos decorrentes da implementação das AEC (N = 24).....	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Intervalo de idades dos docentes das AEC (N = 24)	65
Tabela 2 – Intervalo de idades dos PTT (N = 24)	65
Tabela 3 – Habilitações académicas dos docentes das AEC (N = 24).....	67
Tabela 4 – Habilitações académicas dos PTT (N = 24)	68
Tabela 5 – Formação inicial dos docentes das AEC (N = 24)	68
Tabela 6 – Experiência profissional dos docentes das AEC (N = 24)	70
Tabela 7 – Anos de serviço na docência dos PTT (N = 24)	70
Tabela 8 – Opinião dos docentes das AEC sobre os recursos disponibilizados (N = 24)	71
Tabela 9 – Opinião dos docentes das AEC sobre a manifestação da articulação curricular (N = 24)	73
Tabela 10 – Formas de manifestação da articulação horizontal.....	74
Tabela 11 – Opinião dos PTT sobre o decurso das AEC	76
Tabela 12 – Importância atribuída pelos docentes das AEC aos objectivos destas actividades para os alunos (N = 24).....	78
Tabela 13 – Opinião dos docentes das AEC sobre o contributo da reflexão conjunta para o crescimento profissional (N = 24)	80
Tabela 14 – Opinião dos PTT sobre o que consideram relevante no papel de supervisor das AEC (N = 24)	82
Tabela 15 – Atribuições como supervisores das AEC assinaladas pelos PTT	83
Tabela 16 – Constrangimentos identificados no desenvolvimento das AEC	86
Tabela 17 – 1.º e 2.º ciclo de supervisão do AECa: “ <i>Articulação curricular</i> ”	94
Tabela 18 – 1.º e 2.º ciclo de supervisão do AECa: “ <i>Relação professor/alunos</i> ”	97
Tabela 19 – 1.º e 2.º ciclo de supervisão do AECb: “ <i>Articulação curricular</i> ”	99
Tabela 20 – 1.º e 2.º ciclo de supervisão do AECb: “ <i>Relação professor/alunos</i> ”	101
Tabela 21 – 1.º e 2.º ciclo de supervisão do AECc: “ <i>Articulação curricular</i> ”	103
Tabela 22 – 1.º e 2.º ciclo de supervisão do AECc: “ <i>Relação professor/alunos</i> ”	105
Tabela 23 – Comparação dos dados relativos à “ <i>Articulação curricular</i> ”	107
Tabela 24 – Frequência das subcategorias da “ <i>Articulação curricular</i> ”	109
Tabela 25 – Comparação de dados da observação relativos à “ <i>Relação professor/alunos</i> ”	111
Tabela 26 – Frequência das subcategorias da “ <i>Relação professor/alunos</i> ”	113

ABREVIATURAS

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Actividade Física e Desportiva

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DRE – Direcção Regional de Educação

DGRHE – Direcção Geral dos Recursos Humanos de Educação

ING – Inglês

ME – Ministério da Educação

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

MUS – Música

NAT – Natação

PAA – Plano Anual de Actividades

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEA – Projecto Educativo de Agrupamento

PTT – Professor Titular de Turma

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A realidade das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é substancialmente diferente da realidade anterior ao ano lectivo de 2006/2007. Algumas alterações recentes, como o regime de autonomia das escolas, a estabilização do corpo docente e a transferência de competências para as autarquias favoreceram a criação de condições para a adaptação dos tempos de permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias. As condições criadas preconizavam, ainda, a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB.

Considerando a experiência de sucesso na implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no terceiro e quarto ano de escolaridade deste ciclo de ensino, a implementação do conceito de escola a tempo inteiro organizou-se de modo a que os tempos de permanência dos alunos nas escolas fossem pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas.

Assim, a realidade das Escolas do 1.º CEB é actualmente indissociável do conceito de escola a tempo inteiro, concretizado a partir de 2006 pelo programa de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Ainda que, anteriormente a esta data, se verificassem situações pontuais de oferta pela escola de actividades extra-curriculares é somente durante o XVII Governo Constitucional que a oferta passa a ser “instituída expressa uma intencionalidade política, educativa e social, e constitui um imperativo legitimado por razões que se prendem com a equidade na melhoria da oferta formativa para todos” (Roldão, 2008. p. 7).

Na sequência desta nova política educativa, associada a uma situação de relativo isolamento vivida por grande parte das escolas do 1.º CEB e da figura do Professor Titular de Turma (PTT), como exclusivo responsável pelo processo educativo do aluno em contexto escolar, sucede-se uma situação em que o processo de desenvolvimento de competências, no âmbito do currículo e do seu enriquecimento, passou a ser da responsabilidade de uma equipa na qual o PTT assume um papel preponderante de liderança e de articulação curricular.

Esta nova perspectiva exige, por parte dos agentes educativos, um agir e uma cultura docente que implicam, também no 1.º CEB, a integração de “comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas” (Lima, 2002, p. 51). Esta cultura de partilha, colaboração e de agir em colegialidade são, pois, indissociáveis de “uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 83), num processo em se defende a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. É também nesta perspectiva que a reflexão partilhada é apresentada por Sá-Chaves (2000a) “como inquestionável forma de enriquecimento dos processos de construção pessoal e colectiva de saberes” (p. 128).

Pensar a escola do 1.º CEB, no contexto das novas funções que esta tem vindo a assumir, no âmbito da escola a tempo inteiro, implica que se adoptem dinâmicas organizacionais, o que passa, segundo Abrantes (2009) entre outras medidas, por “integrar os professores das AEC na cultura organizacional e curricular da escola (...), clarificar e reforçar os laços entre o professor titular de turma e os professores das actividades de enriquecimento curricular” (p. 4). Nesta perspectiva o trabalho pedagógico é, também, partilhado por outros docentes sendo, no entanto, o papel do PTT essencial na coordenação, articulação e supervisão da acção educativa da turma, atendendo sempre ao contexto da escola.

Neste contexto, cabe agora às escolas e aos professores conhecerem e interpretarem o significado da dupla valência das AEC – ocupar as crianças face à indisponibilidade da família e oferecer um enriquecimento da sua formação de forma equitativa e acessível a todos – para agir e melhorar a qualidade do ensino potenciando o “direito da criança a ser bem educada” (Roldão, 2008, p. 8). Esta visão torna imperativa a cooperação estreita das AEC e dos seus responsáveis com o PTT a quem compete supervisionar e articular programas, processos e resultados entre as AEC e a actividade lectiva, visando o desenvolvimento e enriquecimento das crianças.

Importa, pois, contrariar a tradição individualizada do agir docente, representado não raras vezes pela figura do PTT, e assumir o trabalho colaborativo, a liderança e a gestão curricular das equipas de docentes responsáveis pelo trabalho e desenvolvimento de um determinado grupo de alunos. Trata-se afinal, de acordo com Roldão (1999b), de

“simultaneamente avançar com processos de gestão flexível e diferenciada, partindo da reflexão e tomadas de decisão por parte dos docentes das escolas quanto ao modo de actuar no seu terreno” (p. 42).

Declaração do problema

Atendendo a que a implementação do programa das AEC nas Escolas do 1.º CEB em Portugal é ainda muito recente, torna-se fundamental reflectir sobre o modo como estas actividades estão a ser desenvolvidas no contexto escolar. Compreender o modo como decorrem, as suas virtudes e os seus constrangimentos, pode contribuir para se encontrar referenciais que, contextualizadamente, suportem o desenvolvimento da supervisão das AEC pelo PTT, tal como previsto no ponto 31 do Despacho n.º 12591/2006 publicado em Diário da República em 16 de Junho, garantindo formas de articulação curricular.

É no âmbito deste novo conceito de escola a tempo inteiro, que se constitui segundo Abrantes (2009), como “a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas do 1.º ciclo” (p. 6) que se desenha este estudo. As recentes atribuições do PTT como supervisor das AEC e o seu papel como gestor do currículo, no sentido da desejável articulação entre as actividades lectivas e as AEC, motivaram assim a problemática abordada no presente estudo.

Neste enquadramento, o objecto deste estudo centra-se, fundamentalmente, em conhecer e caracterizar a implementação das AEC, no contexto de um Agrupamento de Escolas, e em analisar de que modo a supervisão reflexiva das AEC pelo PTT pode promover uma efectiva articulação curricular, contribuindo para o enriquecimento do currículo e complementando as aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas por parte dos envolvidos.

Tendo presente o papel que a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo podem desempenhar na articulação curricular com vista ao desenvolvimento de competências essenciais em todos os alunos, propõe-se um estudo de natureza interpretativa permitindo uma análise mais aprofundada desta problemática.

Questões da Investigação

Ainda que conscientes da complexidade do processo de supervisão contextualizado em práticas reflexivas, procuraremos contribuir para uma maior proximidade entre PTT e docentes de AEC, com vista ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, promotor da articulação curricular e do desenvolvimento pessoal e profissional de todos quantos este estudo envolve. Propomo-nos, assim, com este estudo procurar respostas às questões de investigação que foram formuladas e que a seguir se apresentam:

1. De que modo se processa a supervisão pedagógica das AEC pelos PTT num agrupamento de escolas do Concelho de Viana do Castelo?
2. De que forma poderá a supervisão reflexiva das AEC promovida pelos PTT contribuir para uma efectiva articulação curricular?
3. Será possível preconizar uma mudança das práticas dos docentes das AEC através da proximidade e da supervisão efectuada pelos PTT?

Objectivos do estudo

No sentido de dar resposta a cada uma das questões da investigação anteriormente formuladas foram definidos os seguintes objectivos que se apresentam de forma discriminada:

Relativamente à primeira questão de investigação pretende-se:

- Caracterizar as práticas supervisivas dos PTT aos docentes das AEC;
- Identificar os principais constrangimentos no desenvolvimento das AEC pelos docentes que as implementam.

Relativamente à segunda questão de investigação pretende-se:

- Analisar de que modo a supervisão reflexiva promove a articulação entre o PTT e o docente de AEC.

Relativamente à terceira questão pretende-se:

- Indagar da possibilidade de mudança de práticas do docente de AEC através de uma maior proximidade entre o PTT e o docente de AEC;
- Implementar um modelo de formação que sustente uma prática reflexiva entre PTT e docente das AEC.

Organização do estudo

Para este estudo optou-se por uma metodologia qualitativa de natureza interpretativa apoiada num estudo de caso.

No sentido de conhecer e caracterizar a dinâmica organizacional das AEC no Agrupamento de Escolas, recorreu-se, numa primeira fase do estudo, à análise de documentos de comunicação externa do mesmo Agrupamento de Escolas. Mediante os dados recolhidos foram apurados os PTT e docentes das AEC do Agrupamento que se constituíram como a população envolvida, na fase do estudo em que se recorreu à técnica do inquérito por questionário. Pretendia-se, deste modo, conhecer e caracterizar a supervisão das AEC pelo PTT no referido contexto. Numa fase posterior, procurou-se analisar de que modo a supervisão reflexiva das AEC promovia a articulação entre o PTT e o docente das AEC. Nesta fase foram implementados de ciclos de supervisão, sustentados numa prática reflexiva, no contexto de uma turma do Agrupamento de Escolas onde se desenrolou o estudo.

Definido o contexto e a problemática que sustentam o estudo e formuladas as questões orientadoras e os seus objectivos, desenhámos a investigação, construindo um quadro teórico de sustentação a uma abordagem empírica. Assim, organizou-se o presente trabalho em capítulos que apresentam e caracterizam cada uma das etapas essenciais à concretização deste estudo.

Neste primeiro capítulo procura-se a apresentação do estudo através da sua contextualização, as motivações que justificam a problemática abordada bem como as questões e objectivos que nortearam o estudo.

No segundo capítulo procura-se o enquadramento teórico do estudo pela revisão da literatura, no campo da supervisão reflexiva dos professores. Procura-se, ainda, um olhar sobre a realidade da implementação do programa das AEC em todas as escolas do

1.º CEB como “uma realidade emergente, complexa e ainda pouco estudada” (Abrantes, 2009, p. 5) e cuja fundamentação se baseia, essencialmente, em documentos oficiais emanados do Ministério da Educação (ME), sobretudo através da página electrónica da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Analisam-se, ainda, alguns estudos desenvolvidos neste campo. No sentido de proceder a uma panorâmica geral da génese e do desenvolvimento das AEC, foi realizada uma revisão da legislação promulgada que originou, implementou e desenvolveu o Programa das AEC tal como o conhecemos actualmente.

A metodologia de investigação escolhida é apresentada no terceiro capítulo. Nele se explicita uma metodologia seleccionada que privilegiou uma abordagem qualitativa. A investigação, apoiada num estudo de caso, situou-se inicialmente ao nível de um Agrupamento de Escolas, tendo afunilado, na fase de implementação dos ciclos de supervisão, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Com a diversidade dos instrumentos utilizados, como fontes de recolha de informação, procurou-se uma perspectiva mais esclarecedora sobre a supervisão das AEC no sentido da articulação curricular. A utilização rigorosa de critérios metodológicos foi essencial para assegurar a legitimidade e fidelidade dos dados recolhidos e organizados para posterior análise e interpretação.

Apresentamos no quarto capítulo os resultados da análise e interpretação dos dados recolhidos a partir de documentos de comunicação externa do agrupamento, de dois questionários distintos para os PTT e para os docentes das AEC e dos documentos produzidos durante os ciclos de supervisão implementados. Optamos pela categorização dos dados a partir da análise de conteúdo, tendo sido utilizadas tabelas e gráficos combinados com a sua descrição e interpretação, como forma privilegiada de apresentação dos resultados. Recorreu-se, ainda, à explicitação através de citação dos enunciados mais relevantes de cada fonte de informação. Neste capítulo, evidenciamos os principais resultados obtidos através de uma síntese e de uma reflexão crítica.

Finalmente, no quinto capítulo, apresentamos as conclusões deste estudo onde se procurou relacionar os resultados obtidos durante o processo de investigação com as referências teóricas utilizadas. Este capítulo evidencia, para além das conclusões do estudo, as suas limitações.

Cientes de que a diversidade dos contextos educativos não permite generalização das conclusões deste estudo, procuramos que este se constitua como uma possibilidade de contribuir para a compreensão da realidade das AEC.

Este trabalho termina com a apresentação da bibliografia referenciada ao longo do trabalho, bem como da legislação consultada.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão da literatura considerada essencial para o desenvolvimento deste estudo. Procurando fundamentar os seus diversos aspectos implicados na supervisão das AEC optou-se pela divisão em três subcapítulos: (2.1) a supervisão de professores; (2.2) o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular; (2.3) o enquadramento legislativo que fundamenta e suporta estas actividades. Cada um destes subcapítulos abordará diferentes temáticas consideradas relevantes para este estudo.

2.1 Supervisão de professores

A supervisão de professores, entendida numa perspectiva de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção de conhecimento, é factor determinante na procura de qualidade na educação que exige dos seus actores um elevado grau de profissionalismo. Esta ideia é sustentada pelo pensamento de Alarcão e Roldão (2010) ao afirmarem que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional” (p. 54).

Duas décadas antes, a supervisão à “Moda Antiga” era descrita por Vieira (1993) como uma receita cujos ingredientes essenciais era “a qualidade de ser professor, experiência de ensino, perspicácia, inteligência, sensatez, simpatia, perseverança e imaginação” (p. 29). A mesma autora questionaria esta receita por lhe estar subjacente a falta de formação específica e defendia que “o supervisor desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas aquelas características pessoais e alguma experiência de ensino” (ibidem, p. 29) valorizando a relação interpessoal como reguladora no processo de supervisão.

Anteriormente Alarcão e Tavares (1987) entendiam a “SUPER-VISÃO como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e

profissional” (p. 18), pressupondo que, ao ser definida como um processo, lhe era inerente a noção de que esta era continuada no tempo e tinha como objectivo o desenvolvimento profissional do professor. O prefixo do étimo *super-visão*, não deve, no entender de Sá-Chaves (2000a) ser temido, mas entendido metaforicamente como “um efeito zoom, regulado, obviamente, quer pela natureza dos objectivos da observação, quer pela natureza dos objectos observados” (p. 125).

A ligação da supervisão ao desenvolvimento e à aprendizagem é retomada por Alarcão e Tavares (2007) que apresentam o supervisor como “o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender (...) exercendo uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que ele ensina” (p. 9) e contribuindo deste modo para o sucesso da escola como instituição.

O conceito de supervisão de professores deve, pois, enquadrar-se “no pensamento actual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2010, pp. 15 - 16) atendendo ao contexto e à cultura das organizações em que o processo de supervisão se desenvolve. De acordo com esta noção actual de supervisão, Vieira (2010) aborda-a como “instauradora de esperança do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade” (p. 9), rejeitando a ideia da sua conversão num mero instrumento de controlo ou fiscalização. Defende, ainda, o conceito de supervisão pedagógica como a “teoria e a prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (idem, p.10). A autora explicita, ainda, de forma sistemática, as ideias defendidas para cada uma das dimensões implícitas neste conceito: “*teoria e prática*”, “*regulação*” e “*processos de ensino e aprendizagem*” (ibidem, p. 10).

Neste contexto, relativamente à dimensão “*teoria e prática*” Vieira (2010) salienta: a interacção dos contextos pessoal, público e partilhado do conhecimento teórico e prático; a construção pessoal e social do conhecimento teórico e prático; a orientação transformadora e emancipatória da formação e da pedagogia escolar; os valores de uma sociedade democrática; e a liberdade e responsabilidade social. Em relação à dimensão da “*regulação*” a mesma autora defende a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a participação e a emancipação. Defende, ainda, no que respeita à dimensão do “*processo de ensino e aprendizagem*” o aluno como consumidor crítico e

produtor criativo do saber; o professor como facilitador da relação aluno-saber-processo de aprender; o saber como construção dinâmica, transitória e diferenciada; a focalização no processo de aprender pressupondo reflexão, experimentação, regulação e negociação; a autonomização progressiva do aluno/cidadão; um clima democrático e informal; e uma posição crítica face à pedagogia, à escola e à sociedade.

A redefinição do papel do supervisor é, também, defendida por autores como Moreira (2004) rejeitando uma ideia transmissiva e aplicacionista deste papel e propondo um enquadramento da supervisão “assente em ideias de uma sociedade democrática e humanista, com finalidades de desenvolvimento da reflexão crítica, de emancipação dos sujeitos” (p. 133). A supervisão pedagógica, para além da sua acção reguladora de processos de ensino e aprendizagem, pode também, segundo a mesma autora, ser objecto de formação e de investigação. Assim, a investigação da acção supervisiva pode representar uma luta permanente de aproximação a um ideal de emancipação que se vai sucessivamente redefinindo ao ritmo dos problemas que diariamente se colocam aos profissionais da educação, ao mesmo tempo que se pode assumir como “um instrumento de resistência e acção estratégicas, na medida em que permite desocultar constrangimentos e avaliar o potencial transformador das opções tomadas.” (Vieira *et al*, 2010, p. 11)

A complexidade dos processos de supervisão de professores e a necessidade de uma formação construída dentro da profissão é, também, abordada por Nóvoa (2009) que defende cinco propostas de acção: (1) na prática em que se impõe instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação; (2) na profissão pela aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; (3) na pessoa pela necessidade de elaborar um auto-conhecimento no interior do conhecimento profissional; (4) na partilha valorizando o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão; (5) na capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública.

A complexidade da profissionalidade docente implica para o mesmo autor “ a ideia de escola como espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (Nóvoa, 2009,

p. 41) para que a experiência colectiva se possa transformar em conhecimento e desenvolvimento profissional. A supervisão de professores assumida nesta perspectiva orienta-se, não no sentido prescritivo ou de controlo, mas no sentido da democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento orientada para a construção de uma educação racional e justa.

2.1.1 Conceito de supervisão

A uma perspectiva evolutiva de supervisão pedagógica, anteriormente já referida, é inerente uma diversidade de propostas teóricas e metodológicas que sustentam a sua acção, pelo que, importa clarificar o conceito de supervisão de professores bem como o seu processo evolutivo.

Etimologicamente supervisão significa “visão sobre” e é a partir do étimo que Nérici a conceptualiza como “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objectivos da educação e os objectivos específicos da própria escola” (Nérici, 1981, p. 27). Nesta perspectiva também Glickman, Gordon e Ross-Gordon (1998) apresentam “a supervisão como a função que na escola conjuga os vários elementos do processo instrucional numa acção global da escola” (p. 6). Já para Alarcão e Tavares (1987) a supervisão é entendida como “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 18). Esta mesma definição é retomada pelos autores em 2007 considerando que esta noção de supervisão “tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 16) tendo como objectivo o desenvolvimento da profissionalidade docente em sintonia com o contexto de acção.

Num paradigma de escola reflexiva como organização que se pensa a si própria verifica-se actualmente uma reconceptualização do conceito de supervisão que, de acordo com os mesmos autores, consiste na “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a sua função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas incluindo a dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 154) no

pressuposto de que a prática é geradora de teoria e de que um bom profissional é sempre reflexivo. A reflexividade consiste para Bolton (2010) em “encontrar estratégias de questionamento das nossas próprias atitudes, pensar processos, valores, assunções, preconceitos e hábitos, empenhando-se na compreensão do nosso complexo papel na relação com os outros” (p. 13).

Estas novas tendências emergentes de supervisão devem, segundo Alarcão e Tavares (2007), ser enquadradas na cultura das organizações em que decorrem, na medida em que o ensino “passou a ser concebido como actividade altamente contextualizada” (p. 153). Também para Nóvoa (2010) a escola como lugar de reflexão deve integrar “na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (p. 40) transformando a experiência colectiva em conhecimento e desenvolvimento profissional.

O quotidiano das escolas e de todos quantos, diariamente, contribuem para a sua existência como um organismo vivo implica uma cultura de escola que respeite e rentabilize o contributo de todos, o que possibilita, como já foi referido e de acordo com Sá-Chaves e Amaral (2000), a passagem do “*Eu solitário ao eu solidário*”. De acordo com o pensamento dos autores “será então necessário inventar, no dia-a-dia, uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes (...) através de um tipo de supervisão autonomizante” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 83) inscrevendo-se numa matriz de colaboração e partilha que potencia o desenvolvimento da escola e dos profissionais que nela exercem uma acção educativa.

2.1.2 Características de um supervisor no contexto das AEC

No panorama actual de escola do 1.º CEB e, tal como refere o Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), no seu ponto 31 “aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica (...) das actividades (...) de enriquecimento curricular” (DR, 16 de Junho de 2006, p. 8784). Do professor deste nível de ensino exigem-se, pois, não só competências pedagógicas, mas também competências de supervisão das actividades realizadas pelos vários agentes do processo de ensino e aprendizagem de um grupo de alunos.

Na complexa tarefa do supervisor reconhece-se de acordo com Vieira (1993), a importância das características pessoais e alguma experiência de ensino, mas afirma-se “o imperativo de uma formação especializada” (p. 29) que lhe permita o desenvolvimento da dimensão analítica referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e da dimensão interpessoal relativa aos processos de inter-acção entre os elementos de uma equipa de trabalho.

Relativamente às características de um supervisor, já Mosher e Purpel (1972), identificavam seis competências requeridas a um bom supervisor: (1) sensibilidade para se aperceber de problemas e detectar a sua origem; (2) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar dando sentido ao que observa; (3) capacidade para comunicar com eficácia compreendendo as opiniões dos seus pares e exprimindo as suas próprias opiniões; (4) competência pedagógica e de desenvolvimento curricular sendo esta uma condição *sine qua non* para um supervisor; (5) capacidade de relacionamento interpessoal estabelecendo um relacionamento de empatia; (6) responsabilidade social assente em noções claras sobre os fins da educação. Ainda que estas competências possam ser consideradas demasiado rigorosas e exigentes é certo, porém, que em termos práticos o professor deve ter a capacidade de prestar atenção, saber escutar, procurando compreender e integrar as diferentes perspectivas dos seus pares sem, no entanto, abdicar a sua própria opinião e de manifestar uma atitude de resposta aos problemas detectados.

No que concerne especificamente à supervisão das AEC, o Despacho n.º 12591/2006 determina que por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se o acompanhamento das AEC através da programação de actividades, de reuniões de trabalho, de avaliação da sua realização e de observação das AEC. Neste contexto de supervisão de professores, deve-se reconhecer a necessidade de um trabalho colaborativo e a consciencialização da “interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo” (Sá-Chaves, 2000b, p. 13).

2.1.3 Cenários de supervisão

Nas diferentes práticas de supervisão Alarcão e Tavares (2007) identificam nove cenários de supervisão: (1) o cenário da imitação artesanal assente na existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação; (2) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, assente no conhecimento analítico dos modelos de ensino. Este cenário enquadra-se na perspectiva de Dewey (1904, citado de Alarcão & Tavares, 2007) que partindo da convicção de que a formação profissional dos professores deve conter uma componente teórica e uma componente prática, distingue os objectivos de concretizar a componente teórica, tornando-a mais viva e mais real, e de permitir que os professores desenvolvam as ferramentas necessárias à execução da sua profissão; (3) o cenário behaviorista, que foi desenvolvido nos anos 60, nos Estados Unidos da América, e pressupõe a identificação de competências essenciais a um bom professor desenvolvendo um programa de treino dessas mesmas competências; (4) o cenário clínico que foi desenvolvido no final dos anos 50 pela Universidade de Harvard e assenta na colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente do professor, em formação, com base na observação e análise de situações reais de ensino; (5) o cenário psicopedagógico defendido por Stones (1984, citado de Alarcão & Tavares, 2007) que assenta no pressuposto de que o supervisor tem por missão ajudar e encorajar o professor em formação a desenvolver capacidades e competências para identificação e resolução dos problemas da prática docente; (6) o cenário pessoalista, mais recentemente defendido por Glassberg e Sprinthall (1980, citado de Alarcão & Tavares, 2007) e por Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983, citado de Alarcão & Tavares, 2007), assenta no auto-desenvolvimento e auto-conhecimento da pessoa do professor; (7) o cenário reflexivo defendido por Schön (1983, 1987, citado de Alarcão & Tavares, 2007) que assenta no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional; (8) o cenário ecológico inspirado no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979, citado de Alarcão & Tavares, 2007) assenta nas aprendizagens desenvolvimentistas, humanistas e socioconstrutivistas desenvolvidas em ambiente interinstitucional interactivo; (9) o cenário dialógico defendido por Waite (1995, citado de Alarcão & Tavares, 2007) assenta

no papel da linguagem e do diálogo crítico na construção da cultura e no conhecimento dos professores.

2.1.3.1 O cenário clínico da supervisão

Este cenário de supervisão, desenvolvido no final da década de 50 nos Estados Unidos, teve como base um modelo em que “o professor fosse, ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 24). Este modelo em que a “prática de ensino na sala de aula (...) era tomada como ponto de partida sobre o qual se procedia a uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor” (idem, p. 24) é influenciado pelo modelo clínico de formação dos médicos. Também Nóvoa (2009), refere o modelo de formação dos médicos a partir da observação, do estudo e na análise de caso como podendo “servir de inspiração para a formação de professores” (p. 34).

Este modelo clínico de supervisão caracteriza-se, segundo Alarcão e Tavares (2007), “pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (pp. 25 – 26). As cinco fases do ciclo de supervisão clínica são sistematizadas pelos referidos autores, como: (1) encontro pré-observação; (2) observação; (3) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; (4) encontro pós-observação; (5) análise do ciclo da supervisão. De acordo com os mesmos autores, a relação que se estabelece entre o supervisor e o professor no “encontro pré-observação visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 27). A análise de dados da observação deve contar com um papel muito activo do professor sendo que “o papel do supervisor consiste em ajudá-lo a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à acção a seguir” (idem, p. 28). A observação, de acordo com Trindade (2007) faculta aos indivíduos observados a informação que poderá “permitir-lhes crescer em termos profissionais, ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado” (p. 40).

A construção de uma postura reflexiva através de um procedimento clínico é defendida por Perrenoud (2004) na “ideia de que só se podem formar práticos reflexivos através de um procedimento clínico global que afecte o conjunto do programa de formação” (p. 103). Segundo o mesmo autor, “ um procedimento clínico (...) desenvolve paralelamente capacidades de aprendizagem, de auto-observação, auto-diagnóstico e de auto-transformação” (Perrenoud, 2004, p. 104) baseando-se numa prática em que “a teoria se desenvolve a partir da acção” (idem, p. 107).

A observação, como processo promotor da reflexão com vista ao desenvolvimento profissional, é retomada no cenário reflexivo da supervisão.

2.1.3.2 O cenário reflexivo da supervisão

Nos últimos anos o cenário reflexivo inspirado em Dewey e defendido por Schön (2000) como epistemologia da prática “tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-acção” (p. vii) tem vindo a ser amplamente destacado na supervisão de professores. O processo de reflexão-na-acção pode, segundo o autor, “ser desenvolvido numa série de «momentos» subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino” (Schön, 1992, p. 83). Este processo pode, ainda, ser complementado na medida em que “é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na-acção (...) Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (idem, p. 83) enquanto na reflexão-na-acção o processo se vai desenvolvendo em interacção não exigindo o uso de palavras. O mesmo autor defende, ainda, que o cenário educacional, quando generalizado ao trabalho de projecto, se constitui como um espaço de ensino prático e reflexivo em dois sentidos na medida em que, ao procurar-se a proficiência através da reflexão na acção, se acaba por estabelecer uma relação de “diálogo entre instrutor e aluno que toma a forma de reflexão-na-acção recíproca (Schön. 2000, p. viii).

Ainda a este propósito, Formosinho e Machado (2009) referem a inadequação de uma concepção do conhecimento profissional ancorado apenas na racionalidade técnica, advogando, na linha do pensamento de Schön, a valorização da competência e da arte situando a resolução de problemas num cenário de investigação reflexiva. É ainda dentro

desta orientação de conhecimento na acção que estes autores referem que quando um profissional é surpreendido com um problema inesperado pode, mais tarde:

Retomar o pensamento sobre o que fez para descobrir como o seu conhecimento em acção pôde contribuir para um resultado não esperado – e, neste caso, procede à reflexão sobre a acção – ou pode deixar-se tomar pela surpresa, suspender a acção, para pensar, mas em ambos os casos, a reflexão carece de conexão directa com a acção presente. De um modo alternativo, pode reflectir durante a acção e reorganizar o que está fazendo precisamente enquanto o faz – e, neste caso, procede à reflexão na acção. (Formosinho & Machado, 2009, p. 109)

Este cenário de supervisão pedagógica numa abordagem reflexiva é também apresentado por Alarcão e Tavares (2007) como sendo de natureza construtivista, assentando “na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (p. 35).

Atendendo à heterogeneidade dos contextos supervisivos, à sua diversidade e, de acordo com Alarcão e Roldão (2010), também a “culturas de formação (inicial e não inicial) igualmente diversas” (p. 60), a lógica da racionalidade técnica exclusivamente objectiva é inoperante. Nesta perspectiva, também, se torna pertinente uma “mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma criatividade e uma sensibilidade de artista aos índices contextuais manifestos ou implícitos” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 35).

O processo de supervisão num cenário reflexivo implica, pois, que se combine experimentação e reflexão sobre a acção numa prática dialogante sobre o observado e o vivido, construindo activamente o conhecimento produzido na acção e sistematizado através da reflexão, no pressuposto de que se aprende a fazer, fazendo e pensando o que se faz. Neste cenário de reflexividade, exige-se ao supervisor competências para orientar, estimular, exigir, apoiar e avaliar numa relação supervisiva.

Esta acção do supervisor é fundamental para a sistematização do conhecimento que nasce da interacção entre a acção e o pensamento, encorajando, segundo Schön (2000), *a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção*. Esta terceira etapa do processo reflexivo remete-nos para uma “dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da

vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão” (Alarcão & Tavares, 2007, pp. 35-36).

Dentro deste paradigma reflexivo são identificadas por Schön (2000) três estratégias como mais adequadas no processo de supervisão: (1) a experimentação em conjunto; (2) a demonstração acompanhada de reflexão; (3) a experiência multifacetada. Segundo o autor, estas estratégias devem incluir demonstrações acompanhadas de comentários elucidativos dos processos seguidos, verbalizando o pensamento como expressão da reflexão na acção, e apontando para formas de pensamento e actuação específicos da profissão, promotores do desenvolvimento profissional.

O paradigma reflexivo da supervisão e a sua orientação, simultaneamente, vertical que pressupõe a diferença de saberes entre o supervisor e o supervisando e horizontal promotora de uma relação de confiança entre ambos, é apresentado por Sá-Chaves (2000b) como uma mais-valia que “procura compreender, na sua máxima complexidade, como é que a auto-imagem se constrói no cruzamento das múltiplas imagens devolvidas, enquanto projecções pessoais no olhar dos outros” (p. 37). Esta relação facilita o necessário distanciamento a uma reflexão sobre a acção.

2.1.3.3 O cenário reflexivo no panorama da escola actual

O papel central que a escola ocupa na sociedade actual e o sentido de responsabilidade institucional e cívica que lhe é exigido, conduziu à “consciência de que o desenvolvimento humano, individual e colectivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 153) e para a qualidade da educação que se pratica na escola. É neste paradigma de escola reflexiva que ganha centralidade um cenário reflexivo de supervisão, no pressuposto da capacidade dos profissionais pensarem sobre as suas práticas, e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento, contextualizadamente a partir da acção. A qualidade do ensino que se pratica nas escolas, de acordo com Zeichner (1993), reside, também, no reconhecimento do papel dos professores e da sua própria experiência no processo de aprender a ensinar no entendimento de que “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (p. 17).

No sentido do desenvolvimento de uma escola reflexiva Alarcão e Tavares (2007) consideram que “é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através da acção concertada e apoiada no diálogo” (p. 133). No entendimento de que a aprendizagem individual se fortalece e se enriquece na interacção com os outros, uma perspectiva de escola reflexiva permite que se criem condições de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros e se construam comunidades aprendentes e inovadoras. Neste contexto de escola reflexiva, não pode, contudo, deixar de reconhecer o papel do supervisor, como facilitador do processo de aprendizagem de um determinado grupo, assumido pela liderança na gestão do currículo de acordo com um projecto educativo.

Pensar num processo de supervisão da prática pedagógica é pensar nos sujeitos nele envolvidos; nas tarefas a realizar no sentido de ajudar ao desenvolvimento profissional e a boas práticas; nos conhecimentos a mobilizar e na atmosfera envolvente que pressupõe capacidade criar um clima favorável de entreajuda. Como profissionais do desenvolvimento humano, a dimensão da interacção com os outros torna-se fundamental nesse processo.

2.1.4 A estrutura do ciclo de supervisão

O conceito de processo de supervisão remete-nos para uma acção multifacetada, continuada e cíclica pelo que, requer o acompanhamento do supervisor, em estreita ligação com os docentes supervisionados. Este processo exige um ciclo de supervisão faseado no encontro de pré-observação; na observação; na análise de dados; no encontro pós-observação. A observação como estratégia de supervisão de professores configura-se, desde a década de 60, como uma forma “de acesso ao mundo dos sentidos (...) uma crença no observável, a convicção de que o que se passa na sala de aula pode conduzir à descoberta de algumas respostas e soluções para questões e problemas” (Vieira, 1993, p. 95) com que o professor se depara no complexo contexto escolar. Para Estrela (1994), a observação como estratégia de formação tem sido “privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da

atitude do professor” (p. 56). O processo de observação deve ser acompanhado de perto pelo supervisor, numa relação dialógica e promotora de uma atitude de reflexividade crítica, por parte de todos os elementos da equipa. Para Estrela (1994) “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares de formação de professores” (p. 57) sendo que, segundo Vieira (1993) as três fases do ciclo de observação permitem, “que o professor adquira e desenvolva atitudes e capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução, vitais ao seu desenvolvimento profissional” (p. 88).

Seguindo a perspectiva de Alarcão e Tavares (2007) apresenta-se de forma mais detalhada cada uma das fases do ciclo de supervisão. O ciclo de supervisão deve iniciar-se como um encontro pré-observação entre o supervisor e o professor. Este encontro deve incidir: (a) em ajudar o professor a identificar e analisar problemas ou inquietações que se podem relacionar com aspectos diversos, próprios de situações de ensino e aprendizagem e para os quais se procuram formas de resolução; (b) neste encontro pré-observação deve ainda decidir-se quais os aspectos que serão objecto de observação. Ao supervisor compete ajudar o professor a situar e a questionar a sua acção mas deverá ser este a identificar os problemas e a manifestar as suas inquietações. Este processo exige que supervisor utilize as estratégias que melhor ajudem o professor a encontrar o caminho que lhe permita superar as dúvidas ou os problemas que identificou.

A necessidade de estabelecer uma relação dialógica entre supervisor e supervisionando, a transparência e a objectividade, são factores essenciais a um processo supervisivo com resultados positivos. Alarcão e Tavares (2007) identificam alguns elementos que podem toldar a naturalidade que se exige a este processo comunicativo ou que, pelo contrário, o podem facilitar. De entre os elementos impeditivos de uma boa comunicação salientam a ansiedade e o desconhecimento do papel exacto que cada pessoa tem num determinado processo, pelo que é fundamental que o supervisor seja claro relativamente à sua concepção de supervisão e aos seus objectivos definindo-se, de forma inequívoca, as funções de cada um dos intervenientes no processo de supervisão, o que implica uma negociação clara, transparente e sem qualquer ambiguidade.

A falta de autenticidade, próprias de quem pensa de modo diverso daquele que assume na sua comunicação e as divagações, próprias de quem está mais preocupado

com o seu pensamento do que com a mensagem que o outro pretende transmitir, inibem a capacidade de atenção e de concentração e comprometem a objectividade na comunicação. Estes dois problemas são, por isso, identificados como barreiras à comunicação, nesta fase de pré-observação. Ao supervisor compete utilizar estratégias adequadas à comunicação e a uma relação interpessoal, assente numa atitude de colaboração, na medida em que o trabalho colaborativo ajuda à criação de um espírito de comprometimento, de contracto e de experimentação. Pode, deste modo, preconizar-se uma responsabilidade progressivamente assumida pelo professor na realização da sua prática pedagógica e nas decisões que toma.

É na fase da pré-observação que se definem, através da planificação, as estratégias a seguir na aula, bem como, os aspectos que deverão ser observados durante a interacção do professor com os alunos. Estes aspectos, definidos previamente, serão os que, numa fase posterior, serão analisados em conjunto permitindo que, deste modo, se desloque o foco da observação da pessoa do professor para o acto de ensino e aprendizagem. Importa, pois, definir tanto os aspectos que vão ser observados quanto as estratégias a utilizar para essa observação, contribuindo deste modo para a relação de autenticidade e colaboração entre os actores do processo de supervisão.

Ao encontro pré-observação segue-se o acto de observação relativo ao conjunto de actividades realizadas durante o processo ensino e aprendizagem visando a recolha de evidências para posterior tratamento e análise. Por observação deve entender-se “o conjunto de actividades destinadas a obter informações sobre o que se passa no processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 86).

De acordo com os autores, o objecto da observação pode recair em diversos aspectos, dentre os quais se identificam, o aluno, o professor, a interacção professor/aluno, o ambiente físico da sala de aula, o ambiente sócio-relacional, a utilização de materiais de ensino, a utilização do espaço e do tempo, os conteúdos abordados, os métodos utilizados e todos os aqueles aspectos que possam ser considerados passíveis de observação e pertinentes no processo de supervisão.

A observação, ainda que intimamente ligada com a interpretação, não pode, segundo Alarcão e Tavares (2007), confundir-se com esta, na medida em que perderia a objectividade necessária, se influenciada por juízos de valor, sendo essencial distinguir entre a actividade de observação propriamente dita, através do “registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu” (p. 86). Nesta perspectiva, as afirmações sobre determinada situação devem ser preteridas em favor do registo claro e objectivo de comportamentos indicadores de uma dada situação.

O supervisor vê-se, na sua actividade supervisiva, confrontado com problemas que são o de saber como deve observar e quais as estratégias e instrumentos a utilizar na observação. Do mesmo modo que as estratégias de ensino e aprendizagem só fazem sentido em função dos objectivos de ensino e aprendizagem previamente definidos, também as estratégias de observação dependem do objectivo, do que se pretende observar e da natureza da observação. Na mesma lógica de adequação aos objectivos da observação, também nem sempre os instrumentos mais complexos, elaborados por outros, com finalidades investigativas, se adaptam às necessidades da observação da prática pedagógica num dado contexto com todas as particularidades que o caracterizam. Assim, os instrumentos de observação deverão ser construídos pelo supervisor e pelo professor obedecendo a critérios de objectividade, adequabilidade, validade e fidelidade pelo que será importante que os instrumentos sejam construídos atendendo à situação em concreto e experimentados antes de serem utilizados.

Alarcão e Tavares (2007) apontam, ainda, um outro problema que também se coloca aos supervisores e professores e que tem a ver com os critérios a utilizar para avaliar os comportamentos e atitudes dos professores e dos alunos. Os autores consideram quais os critérios a que se devem submeter durante o processo de observação sendo de considerar que dois observadores diferentes poderiam ter também opiniões diferentes sobre uma mesma situação. Alerta-se, deste modo, para a dificuldade de objectivar e quantificar fenómenos tão complexos e contextualizados quanto aqueles que se produzem numa interacção de ensino e aprendizagem com um grupo alargado de alunos. Assim se defende o desenvolvimento de técnicas apuradas de observação de tipo qualitativo atribuindo-se grande relevância ao contexto da situação. Ainda sobre o

contexto de observação, Trindade (2007) refere que “o primeiro factor a ser considerado é o conhecimento do contexto onde vai decorrer o projecto de investigação” (p. 45) na medida em que não se pode separar as acções do contexto em que ocorrem.

Ao contrário dos procedimentos adoptados numa observação quantitativa em que se definem previamente as categorias de análise, numa observação qualitativa o observador leva consigo uma ideia geral do que pretende observar e regista os acontecimentos tal como sucedem sem uma preocupação imediata de os categorizar ou medir. É a partir dessa ideia geral do que se pretende observar que se fazem os registos que constituirão a base da tarefa seguinte que consiste agrupar e relacionar os eventos com a preocupação de responder, não à pergunta “quanto”, mas a questões mais abertas interessando o “como”, o “porquê” e o “para quê”.

A contextualização e complexidade dos fenómenos que constituem a variedade de factores que intervêm na interacção educativa apontam para o desenvolvimento de técnicas de observação de tipo qualitativo. Para autores com Alarcão e Tavares (2007) “a observação qualitativa preparará a quantitativa ou iluminá-la-á, enquanto que esta dará mais evidência e maior objectividade às interrogações da primeira” (p. 91). A observação qualitativa é, também, apresentada por Trindade (2007), como uma estratégia de recolha de informação que pretende “descrever e interpretar a informação recolhida, encontrando-lhe um significado que faça sentido para os actores envolvidos no processo” (p. 69).

A comunicação entre observador e observado permite que quem participa na acção reveja os fenómenos reflectidos pelos olhos do observador e que este possa compreender o que observou pela voz de quem directamente interveio na acção. São os participantes na acção que, não raras vezes, permitem a atribuição de significação aos eventos. Por último, deve ainda referir-se que cada vez mais, na realidade actual, o processo de observação e de registo é facilitado pela progressiva sofisticação do manancial de meios tecnológicos colocados à disposição dos investigadores/supervisores, e da qual se podem colher dividendos muito significativos na reflexão-na-acção, na hetero-supervisão e na auto-supervisão e, como meta última, na qualidade do ensino e da aprendizagem.

O ciclo supervisivo conclui-se com o encontro pós-observação que, tal como o referido no encontro pré-observação, deve privilegiar uma comunicação isenta de ambiguidades e autêntica, com uma participação activa dos sujeitos envolvidos no processo. Salienta-se, contudo, que a sua finalidade é diversa, na medida em que de acordo com Alarcão e Tavares (2007), o professor deve reflectir sobre a sua acção pedagógica na interacção com os alunos na disposição de alterar, se necessário, aspectos menos consonantes com a sua função de agente de desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com estes autores, o supervisor, por seu lado, deverá ajudar “a reflectir, a interpretar e a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes críticos ou descrições (p. 98). Para esse encontro o supervisor deverá recorrer aos dados recolhidos e analisados servindo-se da sua interpretação e das dúvidas suscitadas procurando esclarecê-las com o professor. É importante, ainda, definir as estratégias de supervisão que melhor se adequam ao desenvolvimento da actividade profissional do professor. Para além dos seus próprios dados, o supervisor deve também contar com os dados que o professor possa fornecer através de perguntas ou comentários.

Um ciclo supervisivo, que enquadra a reflexão conjunta, contribui para um comprometimento num programa de acção conducente a um desenvolvimento profissional autónomo e responsável, no interesse de uma acção educativa plena para os seus destinatários que são os alunos.

2.1.5 A qualidade da supervisão

Sendo a supervisão essencial ao desenvolvimento profissional conducente à qualidade do ensino e à proficiência das aprendizagens, importa que também se procure a qualidade e a proficiência da supervisão pedagógica. De acordo com Alarcão e Roldão (2010),

A qualidade da supervisão está relacionada com a capacidade de gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos, operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente, perspectivada como fonte de conhecimento, devidamente sustentada pelo conhecimento teórico. (p. 64)

Neste sentido, de acordo com as mesmas autoras, a supervisão pedagógica deverá constituir-se como uma presença que, para além de regular o processo de ensino e

aprendizagem, contribua para uma aproximação à realidade e um alargamento dos quadros de referência do professor sendo um factor decisivo de desenvolvimento profissional.

Objectivando a qualidade da supervisão pedagógica, as autoras elencam como indicadores de qualidade positiva, nos ambientes de supervisão, o estímulo ao pensamento; a promoção de práticas de reflexão e questionamento; a partilha de experiências e comunicação entre os colegas; o conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente; a pesquisa de informação científica; o desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito); a flexibilidade de estratégias; a continuidade no acompanhamento; o apoio (pedagógico-didático e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento; a crítica construtiva; a disponibilidade; o feedback; a liberdade de acção e inovação; a abertura a novas perspectivas; o bom relacionamento inter-pessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar) (Alarcão & Roldão, 2010).

Dentro dos pressupostos para a qualidade da supervisão, cabe ao supervisor a responsabilidade de promover ambientes favoráveis criando condições e oportunidades que favoreçam a reflexividade, a intersubjectividade, a negociação e a regulação no sentido de que o professor assuma uma atitude crítica e activa no processo de construção do conhecimento.

2.1.6 A supervisão reflexiva como promotora de desenvolvimento profissional

Um processo de supervisão, situado num cenário de supervisão reflexiva e de desenvolvimento pessoal, parte do pressuposto de que o professor é, por inerência, um prático reflexivo e no reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor. Será de todo conveniente tornar presente o pensamento de Alarcão e Roldão (2010) quando considera que o campo da supervisão de professores,

ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento

profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores de saber inerente à sua função social. (p. 15)

Num cenário reflexivo, os supervisores constituem, segundo Moreira (2004) “peças fulcrais enquanto facilitadores do percurso de desenvolvimento profissional” (p. 663) contribuindo, deste modo, para a “promoção da autonomia profissional, maior profissionalismo docente e desenvolvimento de competências investigativas (idem, p. 664).

Num sentido convergente com uma escola que se pensa a si própria, composta por profissionais activos em constante crescimento, vai também o pensamento de Nóvoa (1993), ao afirmar-se convicto de que “pela formação reflexiva de professores passa uma parte significativa das apostas de mudança educacional, de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para uma maior igualdade e justiça social” (p. 12). Assim, o movimento da prática reflexiva implica o reconhecimento de que os professores devem desempenhar um papel activo na formulação de propósitos e objectivos do seu trabalho, bem como, dos meios para os atingir. Neste sentido, autores como Ribeiro (2000) consideram que:

a reflexão a partir das situações práticas e reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas. (p. 90)

A supervisão reflexiva como factor de desenvolvimento “considera a totalidade da escola (...) realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade” (Alarcão, 2000, p. 19) sendo que todos os supervisores “são ou deverão ser líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes” (idem, p. 20).

2.2 As Actividades de Enriquecimento Curricular

Com uma história que se começa a desenhar na última década do século XX, e que se vai afirmando nos primeiros anos do novo milénio, as AEC concretizaram-se e generalizaram-se em 2006, sob tutela da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, através do Programa de Escola e Tempo Inteiro e consolidam-se na mais

recente reorganização curricular do ensino básico, datada de Fevereiro do ano de 2011 consagrando-as como actividades de frequência facultativa em cada um dos três ciclos do ensino básico.

Entender o conceito de actividades de enriquecimento do currículo pressupõe um prévio consenso sobre a definição do mesmo. Assim em publicação de 02 de Fevereiro do ano de 2011, no Diário da República, o ME apresenta o currículo nacional como sendo:

O conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação. (pp. 663 - 664)

De acordo com o mesmo documento, as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional devem ter subjacente um Projecto Curricular de Escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão que o adequem ao seu contexto específico e por um Projecto Curricular de Turma (PCT) concebido, aprovado e avaliado pelo PTT, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos, e que tendo em consideração o projecto de escola deverá adequar o currículo nacional ao contexto da turma em que este se desenvolve.

Dos princípios orientadores apresentados para a organização e gestão do currículo destacamos os que implicam:

O reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo; a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida; a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória. (DR, 02 de Fevereiro de 2011, p. 664)

É no quadro da autonomia das escolas e na gestão flexível do currículo que se enquadram as actividades de enriquecimento do currículo nacional no 1.º CEB. Para além das 25 horas destinadas às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de frequência obrigatória, as AEC estão inscritas na reorganização curricular de 02 de Fevereiro do ano de 2011 sem definição do número de horas e com a salvaguarda de que são actividades de frequência facultativa. A mesma publicação esclarece que as AEC são

“de frequência facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia na educação” (DR. 02 de Fevereiro de 2011, p. 660). Esta definição traduz integralmente a que constava já do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro à qual será feita alusão no subcapítulo da legislação e que no seu artigo sétimo aponta para o ensino de uma língua estrangeira no 1.º CEB, conforme os recursos disponíveis.

2.2.1 Desenvolvimento do Programa das AEC

Na sociedade contemporânea em que o conceito de família nuclear ou alargada tem vindo alterar-se significativamente, espera-se cada vez mais das escolas que assumam funções mais amplas ao nível social e educativo e sustentem projectos de intervenção educativa pertinentes e exequíveis.

É neste contexto que surgem algumas alterações recentes no nosso quotidiano educativo, como o regime de autonomia das escolas, a estabilização do corpo docente e a transferência de competências para as autarquias que favoreceram a criação de condições indispensáveis à melhoria das aprendizagens dos alunos nas Escolas do 1.º CEB adaptando os tempos de permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino, às necessidades das famílias, fazendo com que a escola assumira “novas funções, nas suas dinâmicas organizacionais” (Abrantes, 2009, p. 13).

Considerando a experiência de sucesso na implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no terceiro e quarto ano de escolaridade deste ciclo de ensino, a implementação do conceito de escola a tempo inteiro organizou-se de modo a que os tempos de permanência dos alunos nas escolas fossem pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas.

O desenvolvimento do programa de generalização da escola a tempo inteiro e o acesso às AEC permitiram dar novas oportunidades de aprendizagem oferecendo a todas as crianças do 1.º CEB o Ensino do Inglês e o Apoio ao Estudo, de oferta obrigatória pelas escolas, ou outras actividades que podem incidir em diferentes domínios, como sejam, a Actividade Física e Desportiva, as Expressões Artísticas, as Tecnologias da Informação e

Comunicação. Podem desenvolver-se, ainda, através da ligação da escola ao meio local, da solidariedade, do voluntariado ou da dimensão europeia da educação. Às Escolas e Agrupamentos de Escolas cabe programar e organizar estas actividades, em parceria com outras entidades, nomeadamente as autarquias, associações de pais ou instituições particulares de solidariedade social. É num quadro de autonomia, com o envolvimento das famílias, das autarquias e da comunidade, com o estabelecimento de múltiplas parcerias e o desenvolvimento de actividades colaborativas em rede, que as escolas e os Agrupamentos se podem concentrar na organização do trabalho escolar.

O programa de escola a tempo inteiro na sua dimensão educativa através de intervenções educacionais mais ricas contribui para que as escolas se constituam como espaços de democratização cultural. Esta visão de escola como espaço de democratização cultural é apontada por Miguéns (2009),

Como uma forma de se empenharem na melhoria das aprendizagens dos alunos, no combate ao insucesso e ao abandono, na identificação de dificuldades de aprendizagem e na organização de apoios diferenciados e adaptados a cada situação, na promoção da aprendizagem e do saber, e no reconhecimento do mérito. (p. 12)

Às escolas e às equipas de professores exige-se que articulem e façam uma gestão flexível das componentes nucleares do currículo e as AEC adaptando-as às circunstâncias reais dos alunos e ao contexto escolar.

O modo como estas actividades se têm vindo a afirmar no quotidiano das Escolas do 1.º CEB, torna a realidade deste nível de ensino indissociável do conceito de escola a tempo inteiro, concretizado em 2006 pelo programa de enriquecimento curricular. Ainda que, anteriormente a esta data, se verificassem situações pontuais de oferta pela escola de actividades extra-curriculares, é somente durante o XVII Governo Constitucional que a oferta é “instituída, expressa uma intencionalidade política, educativa e social, e constitui um imperativo legitimado por razões que se prendem com a equidade na melhoria da oferta formativa para todos” (Roldão, 2008, p. 7). Na sequência desta nova política educativa, a uma situação de relativo isolamento de grande parte das escolas do 1.º CEB e da figura do PTT, como exclusivo responsável pelo processo educativo do aluno em contexto escolar, sucede-se uma situação em que o processo de desenvolvimento de

competências no âmbito do currículo e do seu enriquecimento passou a ser da responsabilidade de uma equipa liderada pelo PTT.

Cabe agora às escolas e aos professores conhecerem e interpretarem o significado da dupla valência das AEC – ocupar as crianças face à indisponibilidade da família e oferecer um enriquecimento da sua formação de forma equitativa e acessível a todos – para agir e melhorar a qualidade do ensino potenciando o “direito da criança a ser bem educada” (Roldão, 2008, p. 8) o que torna imperativo a cooperação estreita das AEC e dos seus responsáveis com o PTT, a quem compete supervisionar e articular programas, processos e resultados entre as AEC e a actividade lectiva, visando o desenvolvimento e enriquecimento das crianças. A operacionalização das AEC pelos docentes deverá atender aos seus objectivos evitando o “risco de se escolarizarem e de se afastarem de uma lógica de actividades lúdico-pedagógicas (Abrantes, 2009, p. 18). É importante fazer com que estas actividades sejam “orientadas para aprender de forma organizada e flexível (...) mais do que reduzi-las a um segmento disciplinar formal” (Roldão, 2008, p. 9).

Importa, pois, contrariar a tradição individualizada do agir docente, representado não raras vezes pela figura do PTT, e assumir o trabalho colaborativo, a liderança e a gestão curricular das equipas de docentes responsáveis pelo trabalho e desenvolvimento de um determinado grupo de alunos.

2.2.2 Articulação Curricular

Para Alarcão e Roldão (2010) “a colaboração para a realização de uma tarefa é a manifestação mais nítida da articulação no interior de um determinado contexto” (p. 59). No plano das AEC, Roldão (2008) evoca no desenvolvimento destas actividades a dimensão da cooperação, na medida em que, têm por finalidade enriquecer os alunos na sua relação com as aprendizagens, em geral, mas tendo como referente um currículo formal. Assim alerta para a necessidade de não olhar as actividades curriculares e as AEC “como dois mundos incommunicantes tanto quanto não as transformar em dois mundos iguais” (p. 10) o que implica que os professores sejam co-gestores do trabalho de uma turma assegurando coerência e equilíbrio nas aprendizagens.

No desenvolvimento de um projecto educativo, abrangente e significativo para os alunos e para a comunidade educativa, deve salientar-se a importância do trabalho conjunto, articulando temáticas e actividades, superando definitivamente o problema da incomunicabilidade, não só entre PTT e docentes das AEC, mas também, entre estes e os respectivos departamentos curriculares, para uma efectiva articulação horizontal e vertical, fazendo com que as aprendizagens sejam coerentes, tanto no contexto turma do 1.º CEB, quanto percurso escolar entre os diferentes ciclos do Ensino Básico.

As escolas do 1.º CEB e o PTT foram progressivamente abandonando a imagem de isolamento e de individualismo pedagógico para se tornarem em escolas dinâmicas plurais em que “a abertura à inovação e às aprendizagens permanentes, a partilha e o diálogo com os diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outras, são capacidades desejáveis” (Alonso & Silva, 2005, p. 49). É neste novo conceito de escola do 1.º CEB, que o PTT deve se assumir como promotor e líder de ambientes de aprendizagens significativas nos alunos, tendo em vista o seu desenvolvimento integral, ultrapassando a fragmentação curricular através de uma cultura de colaboração e articulação com a equipa de profissionais que quotidianamente intervêm e se devem responsabilizar pelo projecto curricular de uma determinada turma, na suas dimensões disciplinares, não disciplinares e enriquecimento do currículo.

A articulação e integração curricular comportam, de acordo com Beane (2002), quatro dimensões principais: (1) a integração de experiências; (2) a integração social; (3) a integração do conhecimento; (4) a integração como uma concepção curricular. A aprendizagem a partir da integração de experiências envolve, segundo este autor, “experiências construtivas e de reflexão (...) de um modo em que possam evoluir e ser utilizadas em novas situações” (p. 16). Já no que respeita à integração social, considera que “o uso de um currículo centrado no problema parte da ideia de que o modo de vida democrático envolve o trabalho colaborativo em questões sociais comuns” (Beane, 2002, p. 17), sendo, nesta perspectiva, pertinente evocar o projecto curricular que procura envolver uma dada comunidade escolar na superação de um problema identificado sendo, de acordo com o mesmo autor, este problema potenciador “da procura de

conhecimentos necessários (...) não em termos de compartimentos diferenciados (...) mas antes como está “integrado” no contexto dos problemas e questões reais” (idem, p. 18).

A integração curricular na experiência de vida dos alunos no contexto de uma determinada comunidade escolar apresenta diversas características:

Em primeiro lugar, o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real. Em segundo lugar, (...) as experiências de aprendizagem são planificadas de modo a integrar o conhecimento pertinente no contexto dos centros de organização. Em terceiro lugar, o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização (...). Finalmente, a ênfase é colocada em projectos substantivos e outra actividade de aplicação real do conhecimento. (Beane, 2002, p. 20)

2.2.3 Comissão de Acompanhamento do Programa

Decorrente desta nova realidade de escola a tempo inteiro no 1.º CEB mobilizando recursos materiais e humanos, espaços e equipas de profissionais docentes, com diferentes molduras contratuais e na sua maioria sem experiência de docência no 1.º CEB, ainda que com licenciatura e qualificação para a docência, requeria-se um acompanhamento formal e sistemático do decorrer do programa de generalização das AEC, por parte de autoridades competentes. A regulação deste programa foi instituída através de Despacho Ministerial n.º 12591 de 16 de Junho de 2006 que prevê, no seu artigo quinto, a criação da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), com a natureza de um grupo de trabalho composto pelo Director-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e os Directores Regionais de Educação. Os objectivos dessa comissão são: os de analisar, avaliar e aprovar planificações e respectivas propostas de financiamento; acompanhar a execução do programa; apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas consideradas necessárias; produzir um relatório de avaliação do programa.

Através da realização de visitas suportadas com recolha de dados, na interacção com os diferentes membros das comunidades educativas e na observação das actividades por peritos indicados pelas Associações de Professores e por Técnicos das Direcções Regionais de Educação (DRE) e da DGIDC, esta comissão tem vindo a divulgar na página do ME, relatórios de avaliação do programa em relação à execução física e à qualidade da componente pedagógica, evidenciando os progressos e os factores de sucesso, mas

também as maiores dificuldades de implementação do Programa das AEC e o seu impacto na melhoria da oferta educativa, e da organização das escolas públicas do ensino básico. No Portal do ME, estão disponíveis para consulta o Relatório Intercalar de Dezembro de 2006 e os Relatórios reportados aos anos lectivos de 2006/07 e 2007/2008.

Em cada um dos relatórios publicados são apresentadas conclusões de âmbito global e recomendações. Centrar-nos-emos, porém, apenas nas conclusões e recomendações pertinentes para este estudo, publicadas no último relatório divulgado.

O relatório da CAP, referente ao ano lectivo 2007/2008, apresenta como conclusões relativas ao processo de implementação das AEC uma clara consolidação das AEC no 1.º CEB, com elevadas taxas de adesão e cobertura nas AEC de Ensino do Inglês, de Actividade Física e Desportiva e de Apoio ao Estudo. Contudo, na AEC de Ensino da Música, o relatório faz referência a “constrangimentos associados ao recrutamento de professores habilitados, mas também à articulação horizontal e vertical nas escolas e agrupamentos” (CAP, 2008, p.12)

Quanto às características pessoais dos professores das AEC, o mesmo relatório salienta “uma maior juventude em relação aos Professores Titulares de Turma, o que permite a combinação da experiência com o refrescamento geracional dos docentes presentes nas escolas” (idem, p. 13). Relativamente às habilitações académicas refere que mais de 80% dos professores das AEC têm licenciatura ou mestrado, mas destaca “o caso particular do Ensino da Música, que apresenta quer as habilitações académicas quer as habilitações profissionais mais baixas” (ibidem, p. 13).

Nas conclusões que remetem para as entidades promotoras e entidades parceiras salienta uma maior expressão das Câmaras Municipais, dos Agrupamentos e das Associações de Pais como entidades promotoras e destaca as parcerias com os Institutos de Línguas, as Escolas de Música e as Associações Desportivas.

No que respeita às conclusões sobre a componente pedagógica destas actividades, o relatório refere que a grande maioria dos professores inquiridos diz conhecer as orientações programáticas de que tomam conhecimento através da internet ou utilizam planificação concebida pela entidade parceira.

Não obstante as conclusões dos sucessivos relatórios relativamente à supervisão apontarem para uma melhoria nos processos supervisão e de acompanhamento das AEC e de uma gradual melhoria nos procedimentos de articulação curricular e organizacional, pode ler-se neste último relatório, disponibilizado na página do ME, que “a insuficiente articulação pedagógica e curricular é ainda uma evidência” (CAP, 2008, p. 79). Tendo em conta que a supervisão pedagógica passa por diversas formas de articulação curricular e organizacional com os docentes responsáveis pelas AEC, bem como, por mecanismos de acompanhamento e monitorização, verifica-se que “existe um valor relativamente baixo de professores titulares de turma que referem conhecer as orientações programáticas das AEC (idem, p. 80). Refere-se, ainda, nas conclusões deste relatório que a supervisão pedagógica “carece ainda de aprofundamento no que respeita à programação conjunta e à articulação pedagógica sistemática” (ibidem, p. 15).

Atendendo aos pontos fracos verificados no processo de implementação do programa de AEC, a CAP recomenda neste relatório que:

Os agrupamentos de escolas deverão definir os métodos de trabalho com os professores titulares de turma, os Departamentos, e os professores das AEC, de forma a melhorar a qualidade das actividades bem como a sua articulação com o currículo escolar (...) que deverá existir uma maior programação conjunta dos professores titulares de turma e dos professores das AEC e uma maior integração vertical dos professores das AEC nos Departamentos dos respectivos Agrupamentos de Escolas, nomeadamente através da criação de condições para que os professores das AEC passem a participar nas reuniões ordinárias do seu grupo de especialidade” (ibidem, p.18).

De acordo com este relatório há, ainda, muito trabalho a fazer no sentido da assunção de papéis e estatutos dos diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos do 1.º CEB. Afigura-se, ainda, como sendo necessária a implementação de ritmos e hábitos de trabalho geradores de condições que permitam consolidar, pela supervisão reflexiva e pelo trabalho colaborativo entre pares, uma verdadeira articulação das actividades escolares para o desenvolvimento de competências curriculares para uma oferta formativa completa e de qualidade.

2.3 Enquadramento Legislativo das AEC

Para uma melhor compreensão da introdução das AEC, em contexto escolar, apresenta-se um resumo histórico do seu aparecimento e evolução.

Reportando-nos a 14 de Outubro de 1986, evoca-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que no seu ponto dois, do artigo primeiro, define sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (DR, 1986, p. 3067) estabelecendo, no seu ponto dois do artigo segundo, que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades” (idem, p. 3068). Ainda, no artigo 48º, da mesma lei, há uma referência em exclusivo à ocupação dos tempos livres e desporto escolar, podendo ler-se, no seu ponto um e no seu ponto dois, respectivamente, que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino deverão ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” (ibidem, p. 3078) e que “estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (ibidem, pp. 3078 - 3079).

Mais tarde, já no final da década de 90, com a reorganização curricular do Ensino Básico, legislou-se no sentido de conceder às escolas autonomia para se organizarem no sentido de melhor responderem aos desafios que se lhes são colocados por uma sociedade em profunda transformação.

Neste quadro de desenvolvimento o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, sobre o Regime de Autonomia das escolas, pressupõe-se o reconhecimento de que estas podem gerir melhor os seus recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo. Exige-se que as escolas desempenhem melhor o serviço público de educação numa cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa passando, também, as escolas do 1.º CEB a serem abrangidas por este Regime de Autonomia. É dentro desta nova orgânica, centrada na escola e nos respectivos territórios educativos,

que se procuram as respostas adequadas a uma dada comunidade mediante um projecto educativo. É nesta lógica que se começam a esboçar as primeiras experiências de actividades de complemento do currículo.

Importa, pois, clarificar o conceito de currículo defendido por Roldão (1999a) que, embora admitindo uma multiplicidade de interpretações e perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento, o define como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem necessárias num dado contexto e tempo, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

Como já foi referido, o conceito de AEC, tal como hoje se apresenta, começa a desenhar-se no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Este Decreto refere, no seu artigo nono, que as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia.

Contudo, só em 2006 as AEC são instituídas em todas as escolas do 1.º CEB invocando-se, entre outras considerações, “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens” (DR, 16 de Junho de 2006, p. 8783). A partir desta altura as AEC ganham expressividade passando a abranger a maioria dos alunos das escolas do 1.º CEB do primeiro ao quarto e em áreas que incidem no domínio desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia da educação. Este formato de escola traduz-se no programa de generalização de AEC em actividades de Apoio ao Estudo, de oferta obrigatória não participado e da responsabilidade da escola, Inglês ou outras línguas, Actividade Física e Desportiva (AFD), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Música e Expressões Artísticas.

As AEC, de frequência facultativa, são de oferta obrigatória pelas escolas do 1.º CEB e gratuitas para os alunos e têm por base o pressuposto da partilha de responsabilidade

entre as escolas e as autarquias locais, das associações de pais e das instituições particulares de solidariedade social em função das realidades locais. Pretende-se organizar respostas diversificadas de adaptação dos tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias, garantindo que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas. Invocando o Decreto-Lei n.º 115-A/98 sobre autonomia administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que atribui às autarquias locais responsabilidades em matéria de ensino pré-escolar e de 1.º CEB o Ministério da Educação ME, através do Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série), determina a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino se manterem abertos pelo menos até às 17:30h e no mínimo de oito horas diárias sendo as AEC no 1.º CEB seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no Projecto Educativo do Agrupamento (PEA) devendo constar do respectivo Plano Anual de Actividades (PAA).

Neste despacho está explícita a obrigatoriedade de a planificação das AEC envolver os PTT, a quem compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das AEC. Convém salientar que pela análise do referido despacho se entende por supervisão pedagógica a que é realizada no âmbito da componente não lectiva do estabelecimento do docente e que se traduz na programação das actividades, no seu acompanhamento através de reuniões com os respectivos dinamizadores, a avaliação da sua realização e as reuniões com os encarregados de educação.

Recentemente, em medidas legislativas referentes a 2009, foi definido o regime de contratualização pelas Câmaras Municipais dos professores de AEC. Com base na descentralização de competências para os municípios em matéria de educação, estabelecida pelo decreto-lei n.º 144/2008 de 28 de Julho, determina-se, a 3 de Setembro de 2009, através do decreto-lei n.º 212, que os municípios podem, na sequência de um processo de selecção, celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo “tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço no âmbito das actividades de enriquecimento curricular” (DR, p. 5887). O despacho refere a necessidade disciplinar o procedimento aplicável ao recrutamento de técnicos que preencham os requisitos

considerados indispensáveis para desempenho de funções enquadradas no âmbito das AEC cujos conteúdos, duração, natureza e regras de funcionamento, serão objecto de portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Pela primeira vez o processo de selecção terá como suporte uma aplicação informática concebida pela Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), cujo acesso é efectuado através dos sítios da Internet do município ou dos agrupamentos de escolas. De acordo com o ponto um deste decreto-lei, relativo à celebração do contrato estes são outorgados, em representação do município, pelo respectivo Presidente da Câmara Municipal sendo comunicados à DGRHE por via electrónica tal como é referido no ponto quatro desta mesma alínea. Para o ano lectivo 2010/2011 aos candidatos ao desempenho de funções no âmbito da AEC foi disponibilizada na página do DGRHE uma aplicação para concurso dos docentes às AEC, em 13 de Julho de 2010.

A mais recente legislação com referência específica às AEC data de 02 de Fevereiro do ano de 2011 que no Decreto-Lei n.º 18/2011 prevê “a consolidação da organização curricular da educação básica, introduzindo, sem rupturas, melhorias e aperfeiçoamentos na organização do currículo e das aprendizagens” (DR, 02 de Fevereiro de 2011, p. 659). O artigo nono deste mesmo decreto refere que:

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de frequência facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia na educação. (idem, p. 660)

Também nos quadros anexos a este decreto-lei relativo à organização das componentes do currículo para cada um dos ciclos do ensino básico, as actividades de enriquecimento do currículo constam como sendo de carácter facultativo nos termos do artigo nono, acima referenciado. As referências explícitas às AEC neste decreto-lei nada diminuem ao constante do despacho n.º 12591/2006 que institui a generalização destas actividades a todos os estabelecimentos público de ensino do 1.º CEB. A consolidação do programa de AEC apresenta-se, deste modo, como uma realidade indissociável das escolas deste nível de ensino. Esta realidade exige uma reflexão profunda sobre como estas actividades são integradas no PEA e no PCT tornando-as significativas para o enriquecimento curricular e para o desenvolvimento dos alunos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta, fundamenta e descreve a metodologia adoptada na concretização deste estudo. Encontra-se organizado em oito pontos nos quais se procura apresentar, de forma clara, as etapas e fundamentos deste estudo. Assim, inicia pela fundamentação metodológica, a escolha do método de investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados e sua aplicação, terminando com o plano de acção. Faz-se, também, referência à identificação do contexto em que se desenrola o estudo, à forma com se irá proceder ao tratamento de dados e preocupações com as considerações éticas envolvidas neste estudo.

3.1 Fundamentação da metodologia

Para este estudo, no âmbito da supervisão pedagógica das AEC no 1.º CEB, optou-se pelo seu enquadramento numa abordagem metodológica de tipo qualitativo de natureza interpretativa.

Os métodos qualitativos na investigação nas Ciências Sociais e Humanas e mais concretamente na Investigação em Educação são, de acordo com Almeida e Freire (2000), relevantes por permitirem apreensão das “significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interactiva da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro” (p. 98). Posteriormente Tuckman (2005) referiu-se à relevância do contexto e da presença do investigador como observador dos fenómenos que ocorrem. Segundo este autor, “a investigação qualitativa desenvolve-se em situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (p.532). A relevância da metodologia qualitativa nas Ciências Sociais é, também, defendida por Fortin, Côté e Fillion (2009) na medida em que consideram que “um dos objectivos essenciais da investigação qualitativa é compreender melhor os factos ou fenómenos sociais ainda mal elucidados” (p. 290).

As cinco características principais de uma investigação de cariz qualitativo são enunciadas por Bodgan e Biklen (1994) e que, em maior ou menor grau, deverão ser assumidas no processo de investigação que se pretende desenvolver em contexto pedagógico de sala de aula. Segundo os autores uma investigação qualitativa distingue-se pelo seguinte: (1) a fonte directa de dados deverá ser o ambiente natural exigindo-se para a sua recolha a frequência dos locais de estudo durante um certo período de tempo para que as acções possam ser melhor compreendidas na medida em que “divorciar o acto da palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bodgan & Biklen, 1994 p. 48); (2) a forma de recolha de dados deverá ser descritiva e a sua análise deverá atender de forma minuciosa a toda a sua riqueza na medida em que nada é trivial e em que cada detalhe pode ser uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objecto em estudo; (3) a ênfase deverá ser colocada em todo o processo ao nível das expectativas, das actividades, dos procedimentos e das interacções e não apenas no produto; (4) a análise dos dados deverá realizar-se de forma indutiva construindo-se um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes; (5) atender-se-á à importância vital do significado na medida em que se deverão valorizar as perspectivas dos participantes reflectindo uma espécie de diálogo e de interacção entre os sujeitos envolvidos na investigação.

Neste contexto, como já foi referido, este estudo, que se enquadra no âmbito da supervisão pedagógica atenderá, no seu modo de desenvolvimento, aos pressupostos de uma investigação de pendor qualitativo, procurando estudar e compreender a supervisão pedagógica das AEC num Agrupamento de Escolas e o modo como esta se reflecte na articulação curricular numa turma do 1.º CEB.

3.2 Estudo de caso

Este estudo de supervisão das AEC, inicialmente realizado no âmbito de um Agrupamento de Escolas, circunscreve-se, numa fase posterior, ao contexto de supervisão das AEC numa turma do 2.º ano numa escola do 1.º CEB, recorrendo ao ciclo de observação, como fonte privilegiada de recolha de dados. O estudo de caso é referido por Bogdan e Biklen (1994) como escolha frequente para um primeiro projecto de

investigação, por ser mais fácil de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente. De acordo com os mesmos autores, o estudo de caso pode “ser representado como um funil” (p. 89), na medida em que à medida que os investigadores vão conhecendo melhor o tema do estudo, podem seleccionar estratégias e delimitar a área de trabalho. Este método investigativo é também apresentado como visando “a observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista da informação” (Almeida & Freire, 2000, p. 111) e que, embora não sejam passíveis de generalização, podem apresentar vantagens específicas para o estudo de um determinado assunto.

O estudo de caso é apresentado por Fortin, Côté e Fillion (2009) como um processo de investigação que se enquadra num paradigma qualitativo e que “consiste no exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade social” (p. 241).

De acordo com os mesmos autores, o estudo de caso apresenta vantagens e limitações.

As vantagens referidas são:

- i. Poder-se mencionar a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno novo;
- ii. Permitir destacar ideias;
- iii. Possibilitar estabelecimento de relação entre variáveis;
- iv. Poder conduzir à formulação de hipóteses.

As limitações referidas são as seguintes:

- i. Os resultados não poderem ser generalizados a outras populações ou situações;
- ii. Os dados poderem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si.

O desenvolvimento de um estudo de caso pode contribuir para aumentar o conhecimento que se tem de um determinado grupo ou situação podendo, mesmo, abrir caminho para outros estudos.

Neste estudo pretendia-se conhecer o contexto em que se desenrolou pelo que se considera que as vantagens apresentadas pelos autores superam as limitações identificadas.

3.3 Contexto escolar da pesquisa

O contexto em que se pesquisam os dados que consubstanciam o estudo deve ser circunscrito, na medida em que, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), “não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo (...) um campo de análise deve ser muito claramente circunscrito” (pp. 159-160).

Nesta óptica, o contexto em que este estudo se desenrolou foi circunscrito a um Agrupamento do Escolas do Concelho de Viana do Castelo, cuja sede se situa em meio urbano.

Ao prever um afunilamento do número de intervenientes, da fase de inquérito para a fase da observação, este estudo prevê, igualmente, um afunilamento do seu campo ou do contexto. Assim, inicialmente, o inquérito por questionário, por ter como destinatários todos os docentes das AEC e todos os PTT do referido Agrupamento de Escolas, implicava que o espaço de acção fosse circunscrito às cinco escolas do 1.º CEB do Agrupamento: duas que se situam no centro urbano, ambas com oito turmas; e três que se situam em zonas próximas do meio urbano com respectivamente quatro, três e duas turmas. Os PTT e os docentes das AEC envolvidos na fase de inquérito foram os responsáveis pelas actividades lectivas e pelas AEC das 25 turmas do 1.º CEB constituídas neste Agrupamento de Escolas.

Na fase de recolha de dados, através de ciclos de observação, o contexto circunscreve-se ao desenvolvimento das AEC numa turma com 16 alunos, do 2.º ano de escolaridade, de uma escola situada numa freguesia rural, favorecida do ponto de vista social e económico. As características, em termos de recursos materiais e humanos da escola, propiciavam o trabalho colaborativo, na medida em que, a escola estava dotada de espaços e recursos próprios para que os docentes se reunissem e conciliassem estratégias. Poder-se-á, deste modo, caracterizar de acordo com Alarcão e Roldão (2010)

este contexto como favorável e estimulante potenciando o dinamismo dos seus actores e favorecendo a supervisão das AEC e a sua articulação com o currículo escolar.

Numa observação, que decorreu em dois ciclos supervisivos, em dois períodos escolares consecutivos, a observação das AEC de Ensino da Música e de Ensino do Inglês decorreu em contexto de sala de aula, enquanto que a observação da Actividade Física e Desportiva decorreu no ginásio próprio para a prática desportiva. Todos os recursos humanos e materiais da escola foram partilhados igualmente no desenvolvimento da actividade lectiva curricular e no desenvolvimento das AEC.

3.4 Participantes no estudo

A resposta às questões e objectivos de uma investigação passa pela necessária selecção dos sujeitos que devem participar no estudo atendendo à sua representatividade relativamente a uma dada população. De acordo com Almeida e Freire (2000), ao definir um plano de investigação devem ser criadas “condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema em questão. Tal passa pela qualidade das amostras tomadas ou seja, junto de quem foi realizada a investigação” (p. 99).

Atendendo aos objectivos deste estudo, procedeu-se ao levantamento do número de turmas do 1.º CEB do Agrupamento e dos docentes de AEC, das respectivas turmas, para que fossem apurados os sujeitos que deveriam ser envolvidos no inquérito por questionário. Importa ressaltar que o número de turmas do 1.º CEB tem uma correspondência directa com o número de PTT, mas não com os docentes das AEC na medida em que, numa turma o número desses docentes varia conforme a respectiva oferta de AEC, podendo um mesmo docente desenvolver a sua actividade em diferentes turmas e escolas do agrupamento.

Como era nosso objectivo envolver distintos docentes na fase de inquérito por questionário, conforme o grupo de profissionais a que se destinava, PTT e docentes das AEC, este instrumento foi distribuído à totalidade dos professores do 1.º CEB do Agrupamento com turma atribuída, e à totalidade dos docentes da AEC em exercício nas turmas do 1.º CEB do Agrupamento.

Assim, estiveram envolvidos na primeira fase deste estudo 25 PTT e 26 docentes das AEC.

Na fase de observação, a recolha de dados afunilou para um contexto de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB com 16 alunos, de uma escola do agrupamento. Ainda que o contexto de recolha de dados fosse a turma, os alunos não participaram directamente no estudo registando-se, apenas, o resultado da interacção professor/alunos em contexto de desenvolvimento das AEC. Os intervenientes directos nesta fase do estudo foram os três docentes das AEC oferecidas nesta turma:

- Um docente da AEC de Actividade Física e Desportiva;
- Um docente da AEC de Ensino do Inglês;
- Um docente da AEC de Ensino da Música.

A participação da totalidade dos responsáveis pela docência das AEC numa turma, foi muito importante na recolha de dados suficientes e relevantes para o estudo. Deve salientar-se a disponibilidade imediata de todos os docentes para colaborarem, de forma activa, neste estudo enquadrado no âmbito da supervisão das AEC pelo PTT.

Esteve também envolvido neste estudo o PTT da referida turma em análise que, simultaneamente, desempenhava o papel de investigador.

3.4.1 Papel e função do investigador como observador

O observador em contexto de sala de aula deve, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “calcular a quantidade correcta de participação” (p. 125). Neste sentido, atendendo ao completo envolvimento do investigador com a instituição, torna-se essencial o equilíbrio entre a participação e a observação. Refira-se, ainda, a este propósito, que o envolvimento do investigador se manifesta também nos ciclos de supervisão, essencialmente nos encontros pré-observação tal como defendem autores como Alarcão e Tavares (2007) ou Vieira (1993).

Adoptamos, neste contexto, uma atitude que, segundo Estrela (1994) corresponde a uma observação participada “em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (p. 35). Também Trindade (2007)

é concordante com esta definição de observação. Neste contexto, o investigador no contexto da turma, é simultaneamente PTT e, conseqüentemente, supervisor das AEC o que implica algum tipo de participação na observação sem, contudo, comprometer a sua objectividade e imparcialidade no desempenho da sua função de investigador.

3.5 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados podem definir-se, segundo Almeida e Freire (2000), como “um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar” (p. 118). Um estudo qualitativo envolve, não só, a definição dos instrumentos de recolha de dados, mas também, a capacidade do investigador para “pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 200).

No contexto deste estudo, optou-se por recolher dados a partir três fontes distintas:

- Os documentos oficiais do Agrupamento de Escolas pelo seu interesse, como referem Bodgan & Biklen (1994) em compreender como “a escola é definida por várias pessoas” (p. 180);
- Inquéritos por questionário na, medida em que “a aplicação de um questionário a uma amostra permite uma inferência estatística através da qual se verificam hipóteses” (Ghiglione, & Matalon, 1993, p. 115);
- Ciclos de supervisão das AEC, no sentido de compreender os “professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros na responsabilidade pelo ensino que praticam” (Alarcão, 2000, p. 18).

Deste modo, nos pontos que se abordam a seguir são exploradas as fontes de recolha de dados, os respectivos instrumentos construídos e o modo como estes se relacionam com as questões e objectivos do estudo.

3.5.1 Análise documental

Com o intuito de descrever e compreender o panorama das AEC, no Agrupamento de Escolas onde se desenrolou o estudo, foram consultados alguns documentos oficiais de comunicação externa. Segundo Bodgan e Biklen (1994) a análise dos documentos “é útil na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema escolar” (p. 181).

Foram os seguintes os documentos oficiais do Agrupamento analisados no âmbito deste estudo:

- Projecto Educativo (PEA) – Documento de carácter pedagógico que procede, a nível institucional, à clarificação e à planificação estratégica do Agrupamento;
- Regulamento Interno do Agrupamento (RIA) – Documento onde se regula e orienta o funcionamento dos órgãos de administração e gestão, das suas estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo;
- Modelo de Projecto Curricular de Turma (PCT) – Documento que visa adequar as estratégias de concretização do currículo nacional e do projecto educativo, ao contexto de cada turma;
- Outros documentos de organização como oferta e distribuição de serviço relativo às AEC para o ano lectivo 2010/2011.

3.5.2 O inquérito por questionário

Na tentativa de operacionalizar os dois objectivos da primeira questão deste estudo, que se apresenta formulada no primeiro capítulo, foi construído e aplicado um inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados.

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a um assunto (...) que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190) sem que, contudo, haja da parte do investigador a “intenção explícita de modificar a situação na qual actua enquanto inquiridor” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 8). O método de recolha de dados através do inquérito por questionário tem, para Quivy e Campenhoudt,

(1992), a vantagem de permitir quantificar uma multiplicidade de dados, ainda que por vezes, a superficialidade das respostas não se propicie à análise de certos processos sendo, por vezes, “desprovidas de elementos de compreensão penetrantes” (p. 191).

Atendendo a que este estudo se desenvolveu em dois grupos profissionais, com algumas características que os distinguem entre si, os docentes das AEC e os PTT, optou-se pela construção e aplicação de dois inquéritos por questionário, dirigidos especificamente a cada um destes grupos. Neste contexto, pretendia-se caracterizar e conhecer os inquiridos, recorrendo a uma das características deste instrumento de recolha de dados, na medida em que “o questionário tem por objectivo recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas” (Fortin, Côté, & Filion, 2009, p. 380). Tirando partido da flexibilidade da estrutura e da forma do questionário, optou-se por incluir, em ambos os questionários, questões abertas e fechadas para a obtenção de informação pertinente e adequada aos objectivos formulados neste estudo.

Na formulação das questões foram seguidas as sete recomendações enunciadas por McMillan e Schumacher (2001): (1) clareza; (2) evitar o duplo sentido das questões; (3) certificar-se de que os respondentes têm competência para responder fornecendo informações fiáveis; (4) relevância das questões formuladas; (5) tentar, tanto quanto possível, formular as questões de forma simples e curta; (6) evitar formular questões pela negativa; (7) evitar terminologia pouco clara ou tendenciosa.

De forma a tentar que cada respondente participasse no estudo de modo consentido e informado, cada questionário foi encimado pela informação sobre a natureza e objectivos do inquérito e pela garantia de anonimato e confidencialidade quanto aos dados obtidos.

Por se tratar de dois questionários distintos, ainda que com alguns pontos comuns, apresenta-se, a seguir, os referidos instrumentos separadamente, salientando as características de cada um.

3.5.2.1 Questionário aos PTT

O questionário aos PTT foi organizado em três partes: a primeira relativa à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; a segunda relativa ao funcionamento

das AEC; a terceira parte relativa à supervisão das AEC. Nesta última parte, foram também incluídas questões de tipo aberto em que se procurou conhecer a opinião dos inquiridos relativamente ao seu papel de supervisor das AEC e, ainda, sobre constrangimentos decorrentes da implementação das AEC.

O quadro 1 apresenta as dimensões e objectivos de cada uma das questões formuladas no inquérito por questionário.

Quadro 1

Dimensões e objectivos do Questionário aos PTT

Dimensões	Objectivos	Parte	Natureza da questão	
			fechada	aberta
Pessoal e profissional	Caracterizar do ponto de vista pessoal o Professor Titular de Turma (PTT) Identificar a formação académica e profissional do PTT Identificar a situação profissional do PTT	I	1; 2. 3; 4; 5.	
Funcionamento das AEC	Recolher evidências sobre a opinião do PTT relativamente ao funcionamento das AEC	II	1.	
Funções de supervisor das AEC	Identificar os aspectos considerados relevantes pelo PTT na supervisão das AEC. Recolher evidências relativamente à opinião do PTT quanto às suas atribuições como supervisor das AEC.	III	1. 2.	
Inseguranças do PTT na supervisão das AEC	Identificar as inseguranças manifestadas pelo PTT na supervisão das AEC.	III	3.	3.1.
Constrangimentos na prática lectiva do PTT decorrentes da implantação das AEC	Identificar constrangimentos na prática lectiva do PTT, decorrentes da implementação das AEC.	III	4.	4.1

Todas as questões fechadas incluídas no questionário previam, de acordo com Ghigliione e Matalon (1993), que fosse assinalada a resposta considerada mais adequada excepto na segunda questão da terceira parte em que podiam ser assinaladas “várias respostas sendo livre o número de respostas possíveis” (p. 127).

3.5.2.2 Questionário aos docentes das AEC

O questionário aos docentes das AEC foi organizado em três partes: a primeira relativa à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; a segunda relativa ao funcionamento das AEC quanto aos recursos disponibilizados, à articulação horizontal

entre o docente das AEC e o PTT e aos constrangimentos no desenvolvimento da docência das AEC; a terceira parte relativa à operacionalização das AEC, quanto aos seus objectivos e às formas de articulação e reflexão conjunta entre o docente das AEC e o PTT.

O quadro 2 apresenta as dimensões e objectivos de cada uma das questões formuladas no inquérito por questionário.

Quadro 2

Dimensões e objectivos do Questionário aos Docentes das AEC

Dimensões	Objectivos	Parte	Natureza da questão	
			fechada	aberta
Pessoal e profissional	Caracterizar do ponto de vista pessoal o docente das AEC; Identificar a formação académica e profissional do docente das AEC; Identificar o percurso profissional do docente das AEC; Caracterizar a experiência profissional do docente das AEC.	I	1; 2. 3. 4.1; 4.2; 4.3; 4.3.1; 5.	
Articulação entre docentes com vista ao funcionamento das AEC	Caracterizar o funcionamento das AEC relativamente aos recursos disponibilizados pela escola; Identificar aspectos relacionados com a articulação entre o professor titular de turma e o docente das AEC.	II	1. 2.	3.
Operacionalização das AEC	Recolher evidências sobre a opinião do docente das AEC relativamente à função destas actividades; Identificar aspectos relacionados com a articulação entre o professor titular de turma e o docente das AEC.	III	1.	2. 3; 4.

À semelhança do que se verifica com o questionário aos PTT, também o questionário aos docentes das AEC continha questões fechadas que previam, tal como referem Ghiglione e Matalon (1993) que fosse assinalada a resposta mais adequada excepto na primeira questão da terceira parte, em que se pretendia que fossem ordenadas “todas as respostas, da menos à mais adequada” (p.127).

3.5.2.3 Aplicação dos Questionários

A aplicação dos questionários foi precedida da sua validação pela orientadora científica do estudo e pela sua aplicação a um painel composto por um grupo de cinco PTT e cinco docentes das AEC, num Agrupamento de Escolas diverso daquele onde se

realizou este estudo. A validação através da aplicação de um questionário-piloto a um grupo de sujeitos com características similares às o grupo a ser estudado é considerada francamente desejável por autores como McMillan e Schumacher (2001) e também por Tuckman (2005), na medida em que, através da realização de um questionário-piloto se pode obter feedback acerca da qualidade ou imperfeições do questionário antes de este ser aplicado no estudo.

Após as alterações do questionário, tomando em consideração as indicações dadas pelo painel de validação, foram elaborados os questionários finais aos PTT (anexo1) e aos docentes das AEC (anexo 2). Posteriormente foram submetidos a autorização do ME, por via do Departamento de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, em 11/10/2010 com a designação *Questionário aos Docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular e Questionário aos Professores Titulares de Turma*, e registado com o n.º 0146600003 (anexo 3), sendo o mesmo aprovado em 19/10/2010 (anexo 4). A sua aplicação no contexto do Agrupamento de Escola foi, também, antecedida da autorização do Conselho Pedagógico e do Director do Agrupamento solicitada em 11/10/10 (anexo 5).

Do processo de aplicação dos questionários deve referir-se que a maior proximidade relacional com os PTT, através de reuniões de trabalho, facilitou a distribuição e recolha dos questionários. Por outro lado, a ausência de reuniões entre os PTT do agrupamento e os docentes das AEC, em exercício nas diferentes escolas, tornou mais difícil o contacto e recepção dos questionários.

Na aplicação dos questionários aos PTT foram distribuídos 25 questionários e preenchidos 24 correspondendo a uma percentagem de recepção de 96%.

Em relação à aplicação dos questionários aos docentes das AEC, inicialmente, foi solicitada a colaboração dos coordenadores de estabelecimento no processo de entrega e recolha dos questionários junto destes docentes. No entanto, apenas seis dos 26 questionários distribuídos (26%) foram recebidos. Optou-se posteriormente, no mês de Dezembro, pela deslocação a cada escola do Agrupamento, mediante prévio contacto com os respectivos coordenadores, para entrega pessoal dos questionários aos docentes das AEC sem, contudo, prejudicar a confidencialidade dos dados obtidos. Nesta segunda tentativa foram preenchidos 18 questionários dos 20 distribuídos (90%). Através destes

dois tipos de abordagem foram distribuídos 26 questionários aos docentes das AEC dos quais foram recepcionados 24 correspondendo a uma taxa de recepção de 92%.

A distribuição pessoal dos questionários foi essencial para a obtenção de um número significativo de questionários respondidos. A este respeito Bell (1997) alerta para as “vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos (...) É provável que se obtenha uma maior colaboração” (p. 111). Neste estudo, o contacto directo e a explicação pessoal dos objectivos do questionário motivaram a colaboração de quase a totalidade dos docentes.

3.5.3 Fases de observação implícitas no ciclo de supervisão

Segundo Tuckman (2005) numa investigação qualitativa em educação deve “observar-se o fenómeno ou acontecimento em acção (...) o que significa, muitas vezes, estar sentado numa sala de aula de uma forma tão discreta quanto possível” (p. 523) olhando apenas e procurando encontrar algo que previamente se definiu em colaboração com o professor cuja actividade se observa. Já Bogdan e Biklen (1994) fazem a distinção entre *o observador completo*, sem qualquer participação com a instituição onde decorre o estudo e “o observador que tem um envolvimento completo com a instituição” (p. 125). É este segundo tipo de observador o adoptado neste estudo. É necessário, porém, segundo os mesmos autores “calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar” (Bogdan e Biklen, 1994, p.125).

Num contexto de supervisão reflexiva de professores, os termos da participação do observador/supervisor são definidos previamente numa relação dialógica entre o PTT e o docente das AEC, tal como defendem Alarcão (2007) e Vieira (1993), relativamente ao ciclo da supervisão. O ciclo de observação desenvolveu-se de acordo com as três fases que o caracterizam: encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação. Procurou-se, de acordo com os propósitos de uma supervisão reflexiva, um trabalho desenvolvido em colaboração estreita entre o supervisor PTT e o docente das AEC.

Na preparação do ciclo de observação foram considerados os seguintes aspectos em concordância com recomendações de Vieira (1993):

- a) O tempo – Em cada ciclo procurou-se, de modo colaborativo, um tempo adequado (aproximadamente uma semana) entre a reunião de planificação, a observação e a reflexão; entre cada ciclo procurou-se, colaborativamente, um período de tempo suficiente para a preparação e reflexão para um novo ciclo não prolongando demasiadamente o período de mediação entre os dois ciclos (aproximadamente um mês);
- b) A preparação prévia do professor – A colaboração entre o PTT e o docente das AEC para a preparação do ciclo de supervisão verificou-se: na planificação da actividade; na identificação de possíveis estratégias de observação; na definição dos aspectos a serem focados na observação. Em relação à reflexão, foram identificados os pontos relevantes a serem considerados: motivação dos alunos; comportamento dos alunos; oportunidade de participação dos alunos; pertinência do conteúdo articulado; relevância da colaboração entre o PTT e o docente das AEC; ganhos ou perdas que a articulação evidencia;
- c) A recolha de informação durante a observação – Esta recolha efectuou-se de acordo com o definido no encontro pré-observação através de um registo naturalista da aula observada, para posterior análise de conteúdo;
- d) A frequência das observações – Atendendo à natureza do estudo e aos limites de tempo impostos pelo mesmo, considerou-se adequado uma frequência de duas observações por cada AEC.

Procurando tornar mais claro o desenho de cada ciclo de observação, apresentam-se sob a forma de quadros (quadro 3, 4 e 5) um guia dos procedimentos adoptados em cada fase segundo o modelo de Vieira (1993). Dos guias apresentados, apenas o guia referente ao registo de observação foi preenchido pelo investigador no decorrer da observação. Os guias de planificação e reflexão destinavam-se a ser preenchidos por cada docente das AEC, respectivamente, antes e depois da actividade observada.

Segundo o referido modelo, a preparação do encontro de pré-observação (anexo 6) não deixa, de acordo com Vieira (1993), de contemplar uma postura “pró-activa e reflexiva do professor em formação, traduzida num envolvimento real e motivado na

tarefa da observação” (p. 91), implicando abertura para uma tomada de decisão colaborativa. O quadro 3 ilustra a preparação deste encontro:

Quadro 3

Guia de preparação do encontro pré-observação (adaptado de Vieira (1993))

Encontro pré-observação – Grelha de articulação	
Aula a Observar	
Data da actividade a observar: ___/___/___ Hora: das ___ às ___	
Actividade de Enriquecimento Curricular: _____	
Área(s) curricular(es) em articulação: _____	
A. Temática em articulação	
B. Conteúdos	
C. Objectivos	
D. Actividades	
E. Estratégias	
F. Recursos	
G. Avaliação	
Objectivos da observação	
Constatar os efeitos na articulação curricular;	
Analisar os efeitos na relação professor/alunos.	
Estratégias de observação	
Observação naturalista	

Foi ainda elaborado um guia de preparação da observação (anexo 7) onde se pretende que o observador registre o observado apoiado no registo dos “acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento os categorizar” (Alarcão, 2007, p. 90).

Quadro 4

Guia de preparação da Observação (adaptado de Vieira (1993))

Observação	
Registo de observação naturalista	
Identificação:	
A. Data: ___/___/___ Hora: das ___ às ___ Espaço: _____	
B. AEC: _____ Área em articulação: _____ Temática: _____	
C. Dos intervenientes (codificada)	
Descrição da actividade	Inferências

Ainda apoiado nos pressupostos de Vieira (1993), preparou-se um guia da reflexão (anexo 8) onde se pretendia “permitir o confronto entre o que foi planificado e o que aconteceu através de uma reflexão orientada sobre a aula e a estratégia de observação seguida” (p. 93) ilustrado no quadro 5.

Quadro 5

Guia de preparação da reflexão

Reflexão Escrita	
Atendendo aos seguintes aspectos:	
i.	Motivação dos alunos
ii.	Comportamento dos alunos
iii.	Oportunidade de participação dos alunos
iv.	Pertinência do conteúdo articulado
v.	Relevância da colaboração entre o PTT e o docente das AEC
vi.	Ganhos ou perdas que a articulação evidencia

3.6 Plano de acção

Uma investigação decorre da equação de um problema e concretiza-se pela definição de um plano que envolve e organiza o processo de recolha de dados, a sua análise e interpretação. De acordo com Almeida e Freire (2000) um “plano (design) pode definir-se como o conjunto de procedimentos e orientações a que uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida” (p. 75)

No sentido de traçar um percurso que permitisse a concretização de um plano de investigação, num período de tempo relativamente curto, houve necessidade de definir e calendarizar as diferentes etapas de forma precisa, envidando todos os esforços para que os prazos fossem integralmente cumpridos.

Deste modo, efectuou-se:

(1) Nos meses de Outubro a Novembro de 2010:

- A apresentação do tema do estudo;
- A definição das questões e objectivos da investigação;
- A definição do contexto da investigação;
- A construção dos instrumentos de recolha de dados.

(2) Nos meses de Novembro de 2010 a Dezembro de 2010:

- A validação do inquérito por questionário (anexos 1; 2);
- O pedido de autorização à entidade Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), do Ministério da Educação (anexo 3);

- O pedido de autorização ao Director do Agrupamento para aplicação dos questionários aos PTT e docentes das AEC do Agrupamento (anexo 5);
- A solicitação à Direcção do Agrupamento de documentação relativa à oferta das AEC no Ano lectivo 2010/2011 e dos respectivos docentes;
- O pedido de autorização aos Coordenadores de Estabelecimento para entrega pessoal dos inquéritos aos docentes das AEC;
- A aplicação dos Inquéritos por questionário aos PTT e docentes das AEC;

(3) Nos meses de Novembro de 2010 a Janeiro de 2011:

- Os ciclos de supervisão
 - a) Em Novembro foi realizado o primeiro ciclo de supervisão com os três docentes das AEC intervenientes nesta fase do estudo englobando o encontro pré-observação, a observação e o encontro pós observação.
 - b) Em Janeiro foi realizado o segundo ciclo de supervisão igualmente com os três docentes das AEC intervenientes nesta fase do estudo e englobando o encontro pré-observação, a observação e o encontro pós observação.

(4) Nos meses de Fevereiro a Maio de 2011:

- O tratamento e análise de dados e redacção das conclusões deste estudo.

3.7 Plano de análise e tratamento de dados

As informações recolhidas pela aplicação dos instrumentos e através dos documentos e que são registadas durante a investigação “constituem os dados para o projecto de uma investigação qualitativa. A análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação” (Tuckman, 2005, p.527).

A análise de dados é, pois, um processo de organização dos materiais que ao longo da investigação foram sendo recolhidos procurando compreendê-los para que, deste modo, possam ser apresentados. Bogdan e Biklen (1994) defendem que:

a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (p. 205)

Tendo em conta a diversidade dos instrumentos, a análise dos dados deverá atender às suas especificidades e aos seus objectivos na medida em que os dados recolhidos visam, tão-somente, que o observador “obtenha o máximo de informações (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 2007, p. 40).

Em relação aos documentos oficiais do Agrupamento de comunicação externa procedeu-se a uma análise de conteúdo optando-se, quer pela explicitação dos enunciados mais significativos, quer pela categorização e explicitação gráfica dos índices passíveis de quantificação.

Em relação aos dados recolhidos através dos questionários, antes de se iniciar o tratamento dos dados, procedeu-se à codificação de todos os questionários tendo em atenção os seus destinatários. Aos questionários destinados aos docentes das AEC foi atribuído um código constituído pelas letras “QAEC” e por um número (n) compreendido entre 1 e 24 (número de participantes no estudo); aos questionários destinados aos PTT o código numérico manteve-se, por ser igualmente de 24 o número de participantes, alterando-se as letras para “QPTT”.

A garantia de anonimato das fontes é uma das exigências éticas enunciadas por Tuckman (2005). Segundo este autor, o direito à confidencialidade é uma das garantias que o participante deve ter, pelo que os dados não devem ser identificados pelo nome. Também Almeida e Freire (2000) se referem ao dever de “o investigador assumir a confidencialidade dos resultados” (p. 209)

Para a análise dos questionários foi tido em conta o tipo de questão, fechada ou aberta. Nas questões fechadas procedeu-se a uma expressão quantitativa dos resultados através de tabelas e à análise qualitativa da significância dos dados expressos. Nas questões de resposta aberta procedeu-se à análise do conteúdo das respostas e ao cálculo das frequências absoluta e relativa, por categoria de resposta ou à explicitação dos enunciados mais representativos da categoria em análise.

Quanto aos documentos produzidos pela implementação do ciclo de supervisão procedeu-se a uma prévia codificação de cada documento em relação à AEC a que respeita sendo que se codificou a Actividade Física e Desportiva com a letra “a” o Ensino

da Música com a letra “b” e o Ensino do Inglês com a letra “c”, transformando-se a codificação em AECa, AECb e AECc.

Às planificações atribuiu-se um código constituído pela letra “P”, seguido do código da AEC a que se referiam e dos números 1 e 2, conforme designassem documentos do primeiro ou do segundo ciclo de observação. Aos registos de observação atribuiu-se um código seguindo igual procedimento mas substituindo as letras correspondentes ao tipo de documento para “Obs”. Quanto às reflexões, as letras correspondentes ao tipo de documentos foram substituídas por “Rfl” seguindo procedimento análogo à codificação adoptada para todos documentos.

Os dados recolhidos nos ciclos de observação, desenvolvidos neste estudo, foram analisados, categorizados e interpretados no sentido de melhor se compreender o papel da supervisão, na articulação das AEC com o Currículo Escolar, procurando inferir para além dos significados imediatos das mensagens através do recurso à análise de conteúdo. Esta análise de conteúdo é designada por Bardin (2007) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens” (p. 39).

Foram duas as categorias de análise definidas para o ciclo de supervisão: (1) Articulação curricular; (2) Relação Professor/alunos. Para cada categoria definiram-se, também subcategorias. Em relação à “Articulação Curricular” foram definidas três subcategorias: (1) Integração de conteúdos numa sequência didáctica; (2) Articulação vocabular; (3) Rentabilização de materiais. Quanto à categoria da “Relação Professor/alunos, foram definidas quatro as subcategorias: (1) Promoção da participação de todos os alunos; (2) Instruções claras aos alunos; (3) Atenção às dúvidas dos alunos; (4) Reforço de comportamentos adequados nos alunos.

O objectivo de análise de conteúdo visava a superação da incerteza através de uma análise sistemática de afirmações provisórias, no sentido de confirmação ou de infirmação de uma determinada hipótese. Na medida em que a análise de conteúdo é um método muito empírico com algumas regras base que a orientam, constitui-se como um

instrumento “marcado por uma grande disparidade de forma e adaptável a um campo de aplicação mais vasto: as comunicações.” (Bardin, 2007, p. 27) atendendo a que tudo o que é comunicação parece susceptível de análise. A análise de conteúdo pode processar-se tanto a nível dos significados, apontando para uma análise temática, como ao nível dos significantes, apontando para uma análise lexical e dos procedimentos, sendo o tratamento descritivo a primeira fase do procedimento para a referida análise.

Para a análise categorial, a partir da globalidade do texto resultante do registo de observação, procedeu-se à classificação e ao recenseamento, segundo a frequência de presença, ou de ausência de itens de sentido, obedecendo ao princípio da objectividade e racionalizando através de frequências absolutas e relativas de uma interpretação apresentada sob a forma de tabela. Pretendeu-se, através do método das categorias, uma classificação dos elementos de significação constitutivos de mensagem significativas para as questões a que esta investigação pretende responder.

A análise de conteúdo pressupõe, no entanto, a inferência de significados pelo conhecimento do investigador relativo ao contexto em que decorre a observação, na medida em que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), implicando que investigador se movimente como um elemento natural do espaço em que se desenvolve a investigação do que resulta uma “sensibilidade ao contexto” (Tuckman, 2005, p. 509). Este envolvimento essencial para a compreensão dos fenómenos torna-se mais pertinente quando o investigador está envolvido no estudo. O pensamento inferencial será pois essencial para a transição sustentada entre o tratamento de dados e a sua interpretação, fundamentando a unidade e especificidade de um estudo de caso.

3.8 Considerações éticas

Uma investigação em educação implica, geralmente, “uma relação entre o investigador, os sujeitos e os contextos” (Almeida & Freire, 2000, p. 207). Neste pressuposto a questão da ética, e do respeito pelo outro assumem, primordial importância. Ao investigador exige-se clareza no modo como junto dos participantes explicita os aspectos da investigação e as suas implicações. Este procedimento visa uma

participação dos sujeitos no estudo, de modo consentido e informado, salvaguardando “a liberdade do sujeito recusar a sua participação na investigação em qualquer fase da sua prossecução” (idem, p. 208).

A natureza deste estudo requer essencialmente um prévio esclarecimento de todas as condições e objectivos do estudo e total garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos relativamente aos sujeitos participantes. A codificação dos documentos analisados e dos sujeitos participantes é o meio através do qual se garantiu que os dados recolhidos são anónimos, não implicando directa e explicitamente nenhum dos sujeitos participantes nem os contextos analisados.

A metodologia adoptada, para este estudo pretende compreender as acções dos participantes, num dado contexto, no sentido de responder às questões e objectivos definidos sempre com total salvaguarda pelos direitos dos participantes num respeito absoluto pelos princípios éticos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta, analisa e interpreta os dados obtidos neste estudo que serão organizados em três subcapítulos, de acordo com os instrumentos utilizados: (4.1) apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos a partir da análise de documentos de comunicação externa do Agrupamento; (4.2) apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos através de inquéritos por questionário aos PTT e aos docentes das AEC do Agrupamento; (4.3) apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos durante a implementação de ciclos de supervisão das AEC numa turma do Agrupamento.

4.1 Análise e interpretação dos documentos

A análise documental realizada neste estudo teve como objectivo descrever e compreender o panorama das AEC num Agrupamento de Escolas do concelho de Viana do Castelo. Atendendo ao disposto no DR de 16 de Junho de 2006, analisou-se o PEA, à luz do referido normativo, procurando as referências orientadoras das AEC como estratégia pedagógica para a melhoria da qualidade dos resultados escolares. Desta análise resultou a constatação de que referido documento considera que:

As actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB devem, quanto antes, tornar-se estáveis e previsíveis. Acima de tudo devem estar estruturadas na dinâmica curricular e organizacional deste ciclo, e não provocar “clivagens” e aligeiramento dos mecanismos de supervisão e de acção sobre os comportamentos. (PEA, 2009/2013, p. 13)

Relativamente ao ensino das línguas, considera o mesmo documento, que se deve:

elaborar planos para a melhoria das aprendizagens das línguas estrangeiras coordenando-os com as actividades do Inglês no 1º CEB. (p. 15)

Para a consecução do objectivo relacionado com a promoção de atitudes nos alunos consentâneas com o socialmente esperado, no plano moral e cívico, o PEA (2009/2013) refere a estratégia:

Promover e consolidar a oferta de clubes, de actividades de enriquecimento e de complemento curricular nos âmbitos desportivo, cultural, económico, científico e experimental, artístico e plástico. (p. 18)

Também no Regulamento Interno do Agrupamento (RIA) (Outubro de 2010) se constata referências relativas ao modo de regulação das AEC, determinando que do PCT devem constar:

as actividades de enriquecimento do currículo no âmbito da cidadania, da participação cívica, da actividade desportiva, da promoção da leitura e da escrita, das visitas de estudo e doutras actividades que envolvam a comunidade. (p. 14)

Pela análise dos pontos constantes do modelo do PCT, a preencher por cada PTT de acordo com o contexto da turma, constata-se que do ponto (III), relativo à planificação de actividades, se inclui a planificação de actividades comuns entre as AEC da turma e cada uma das áreas curriculares, prevendo a descrição da actividade e das competências a desenvolver. O artigo 138.º do RIA (2010) é integralmente dedicado às AEC salientando-se os pressupostos consignados na legislação. O ponto dois deste artigo refere que:

Todos os alunos usufruem gratuitamente destas actividades, já consolidadas da forma que se segue: **Apoio ao Estudo** – oferta obrigatória – Duas aulas de 45 minutos por semana; **Ensino do Inglês** – oferta obrigatória - Duas aulas de 45 minutos por semana para o 1.º e 2.º ano - Uma aula de 90 e outra de 45 minutos por semana para o 3.º e 4.º ano; **Música** - Três aulas de 45 minutos por semana; **Actividade Física e Desportiva** - Duas aulas de 45 minutos por semana para o 3.º e 4.º ano - Uma aula de 90 e outra de 45 minutos por semana para o 1.º e 2.º ano. (p. 48)

Em relação à Actividade Física e Desportiva (AFD), o documento esclarece, que esta pode também ser leccionada nas Piscinas Municipais prevendo, assim, a possibilidade de se estabelecerem horários destinados à prática de natação. O mesmo documento salvaguarda, ainda, no seu ponto dois que:

Pontualmente a estrutura e horário destas actividades poderão ser alterados por dificuldades logísticas. (idem, p. 48)

A actividade de Apoio ao Estudo deverá ser, de acordo com o RIA (2010), preferencialmente leccionado pelo PTT. (p. 48)

Deve, no entanto, salientar-se que o Despacho n.º 11120-B/2010 refere que o Apoio ao Estudo é assegurado pelo PTT “sempre que no agrupamento não possam ser realizadas por docentes sem horário lectivo atribuído, com insuficiência de tempos

lectivos, com dispensa da componente lectiva, por docentes de apoio educativo ou por qualquer docente do agrupamento na sua componente não lectiva” (DR, 06 de Julho de 2010, p. 36724- (5)).

No que respeita aos docentes que implementam as AEC nas turmas do Agrupamento, a análise documental indica que estes podem ser contratados pela autarquia ou pertencerem ao Agrupamento. Verifica-se, ainda, a definição dos espaços onde podem decorrer as AEC. Assim, refere o RIA (2010), que:

O Inglês, a Musica e a Actividade Física e Desportiva são leccionados por docentes contratados pela Câmara Municipal, a qual se constitui em entidade promotora em estreita articulação com o agrupamento.

Estas actividades podem ser leccionadas por docentes da escola sede com insuficiência de tempo lectivo.

A Actividade Física e Desportiva também pode ser leccionada nas Piscinas e Pavilhões Municipais. (p. 48)

Relativamente ao desenvolvimento das AEC no plano pedagógico e de envolvimento dos encarregados de educação nas aprendizagens realizadas pelos alunos, refere o mesmo documento que:

A tutela pedagógica destas actividades é exercida pelos coordenadores dos seguintes departamentos curriculares do agrupamento: 1.º CEB, Línguas e Expressões (...)

Os registos de avaliação trimestral dos alunos incluem informação qualitativa do desempenho nestas actividades. (idem, p. 48)

Da análise dos documentos oficiais de comunicação externa do Agrupamento de Escolas resulta, por um lado, a constatação de que a articulação das AEC com o currículo escolar e sua supervisão estão previstas em vários pontos. Não se registaram, contudo, evidências de orientações ou previsão de reuniões organizadas entre os docentes das AEC e o Conselho de Docentes do 1.º CEB do Agrupamento o que pode apontar para que as condições para a articulação e supervisão das AEC não estejam totalmente reunidas.

Quanto à distribuição de serviço docente nas AEC para o ano lectivo 2010/2011, foram facultados, pela direcção do Agrupamento, documentos onde se encontram inscritos dados relativos aos horários das AEC, distribuídos de acordo com as turmas de AEC formadas em cada escola do Agrupamento.

Os tempos de Apoio ao Estudo correspondem, sempre, a dois períodos semanais de 45 minutos por turma e são assegurados com recursos próprios do Agrupamento.

No que respeita à oferta de AEC com recurso a entidades parceiras, os resultados da análise dos referidos documentos são apresentados em gráficos (1 e 2), ilustrativos da distribuição dos tempos pelas diferentes AEC, com o intuito clarificar quais as actividades privilegiadas em termos de oferta de escola.

Gráfico 1

Distribuição dos tempos das AEC no 1.º e no 2.º Ano

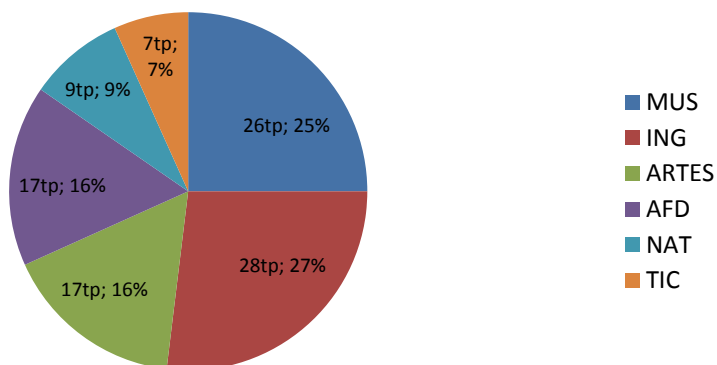
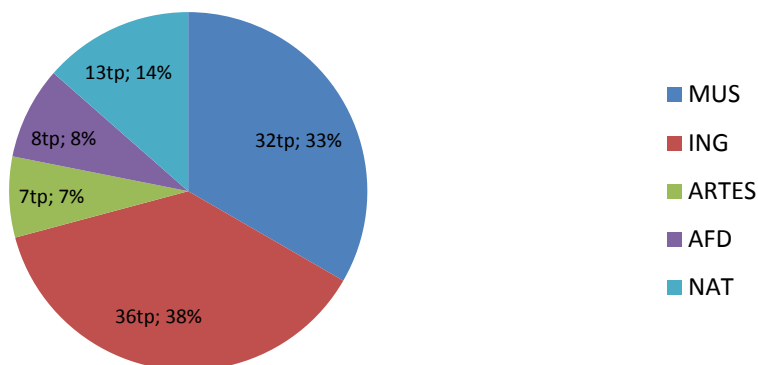


Gráfico 2

Distribuição dos tempos das AEC no 3.º e no 4.º Ano



A elevada cobertura de tempos dedicados à AEC, de Ensino da Música (MUS), de oferta não obrigatória, vai ao encontro do Despacho n.º 14460/2008, que no seu ponto 21º refere que “na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música (...)” (DR, 26 de Maio de 2008, p. 23195). Assim, é de todo coerente com a legislação e com os interesses da comunidade local a parceria estabelecida com a Academia de Música de Viana do Castelo, ainda que, esta não se encontre especificada no RIA. O

mesmo documento também não refere especificamente a oferta da AEC de TIC, ainda que esta se encontre contemplada nos documentos de distribuição de horários de AEC para o ano lectivo 2010/2011.

Em ambos os casos, o maior número de horas é atribuído ao Inglês e o menor a NAT e TIC.

4.1.1 Síntese da análise de documentos

Em síntese, os resultados da análise dos documentos oficiais de comunicação externa do Agrupamento, indicam referências explícitas às entidades parceiras para a oferta das AEC, à distribuição dos tempos das AEC no Agrupamento, aos objectivos das destas actividades, bem como, à necessidade de articulação e supervisão destas actividades. Não foram, no entanto, encontradas referências à organização de tempos para a reunião os docentes do 1.ºCEB e os docentes das AEC.

Resulta, ainda, desta análise a constatação da inclusão das AEC na cultura organizacional da escola através do PEA, do RIA ou do PCT, porém esta integração não se verifica em relação à sua participação no Conselho de Docentes o que não favorece a relação entre o PTT e o docente das AEC corroborando com a opinião de Abrantes (2009) quando afirma que as condições para cooperação mútua e o trabalho de equipa “não parecem estar reunidas no terreno” (p. 69).

4.2 Análise e interpretação dos inquéritos por questionários

No sentido de se obterem dados que melhor permitissem caracterizar pessoal e profissionalmente os docentes das AEC e os PTT e interpretar os contextos de desenvolvimento do programa de enriquecimento curricular no 1.º CEB quanto à sua operacionalização, supervisão e articulação com o Currículo Escolar, foram aplicados inquéritos por questionários aos PTT e aos docentes das AEC em funções no Agrupamento onde decorreu este estudo.

Apresentam-se a seguir os resultados da análise dos inquéritos por questionário aplicados.

4.2.1 Caracterização da amostra

No ano lectivo de 2010/11, foram formadas no Agrupamento 25 turmas do 1.º CEB, ao que corresponde igual número de PTT. Como já foi referido, esta correspondência não se verifica, contudo, no que respeita aos docentes colocados nas AEC sendo o seu número de 26.

Para a caracterização da amostra foram considerados os dados pessoais de idade, género e habilitações académicas, tanto para os docentes das AEC, quanto para os PTT. Foram, também, considerados os dados profissionais: dos PTT relativamente à sua experiência traduzida em anos de serviço docente; dos docentes das AEC relativamente à identificação da sua formação inicial e do seu grupo de docência.

No que respeita às idades dos participantes, procurou-se uma caracterização tanto dos docentes das AEC, quanto dos PTT, procedendo-se, para esse efeito, a uma organização dos resultados em duas tabelas (tabela 1 e 2) sendo que a população a que respeita se encontra identificada na respectiva legenda:

Tabela 1

Intervalo de idades dos docentes das AEC (N = 24)

		f	%
Idade	dos 20 aos 25	3	12
	dos 26 aos 30	9	38
	dos 31 aos 35	4	17
	dos 36 aos 40	7	29
	dos 41 aos 45	1	4
	dos 46 aos 50	0	0
	dos 51 aos 55	0	0
	dos 56 aos 60	0	0
		Totais	24

Tabela 2

Intervalo de idades dos PTT (N = 24)

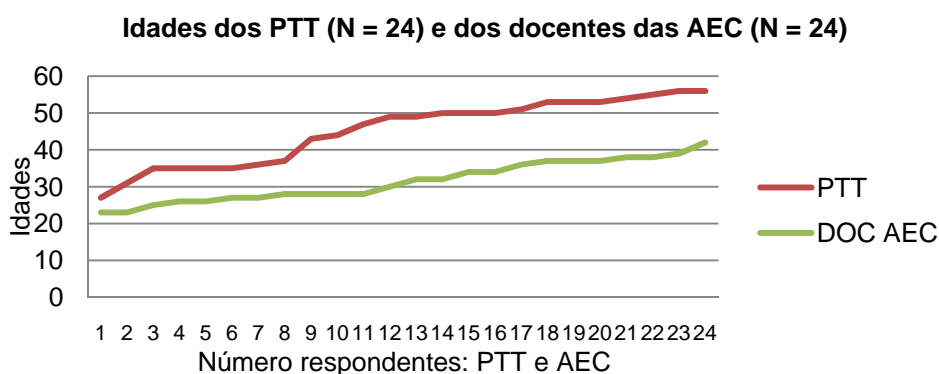
		f	%
Idade	dos 20 aos 25	0	0
	dos 26 aos 30	1	4
	dos 31 aos 35	5	21
	dos 36 aos 40	2	9
	dos 41 aos 45	2	8
	dos 46 aos 50	6	25
	dos 51 aos 55	6	25
	dos 56 aos 60	2	8
	Totais	24	100

Os dados apresentados nas tabelas, um e dois, permitem constatar que enquanto no grupo dos docentes das AEC o intervalo de idades mais representativo (38%) se situa entre os 26 e os 30 anos, no grupo dos PTT os intervalos, igualmente, mais representativos (25%) situam-se entre os 40 e 50 anos e os 51 e 55 anos. Quanto aos intervalos de idades sem qualquer caso (0%), verifica-se que para os docentes das AEC são os intervalos dos 46 aos 50; dos 51 aos 55 e dos 56 aos 60 anos. Já no grupo dos PTT este intervalo situa-se entre os 20 e os 25 anos.

Os dados permitem, ainda, constatar que aquele que é o intervalo mais representativo nos docentes das AEC, dos 26 aos 30, representa apenas um caso no grupo dos PTT (4%). Já as idades entre os 31 e 35 anos são onde se verifica mais uniformidade de distribuição de casos entre os dois grupos de docentes, com quatro casos nos docentes das AEC (17%) e cinco nos PTT (21%). Dos 36 aos 40 anos registam-se sete casos nos docentes das AEC (29%) e dois nos PTT (9%). Os dados indicam que o intervalo dos 41 aos 45 anos é pouco representativo, em ambos os grupos de docentes, com apenas um caso nos docentes das AEC (4%) e dois casos no grupo dos PTT (8%).

No intuito de facilitar a leitura comparativa dos dados referentes às idades de cada grupo de docentes apresentam-se no gráfico 3:

Gráfico 3
Comparação das idades dos PTT com os docentes das AEC



Os dados evidenciam uma maior juventude dos docentes das AEC em relação aos PTT. Indicam, ainda, que a diferença geracional se acentua nas idades superiores a 40 anos. Estes resultados corroboram com os dados do Relatório CAP (2008) onde se refere uma maior juventude entre os docentes das AEC o que “permite a combinação da experiência com o refrescamento geracional dos docentes presentes nas escolas” (p. 13).

No que respeita à caracterização de cada grupo de docentes quanto ao género, os gráficos 4 e 5 ilustram esta distribuição no grupo dos docentes das AEC e dos PTT.

Gráfico 4

Distribuição por género dos docentes das AEC (N = 24)

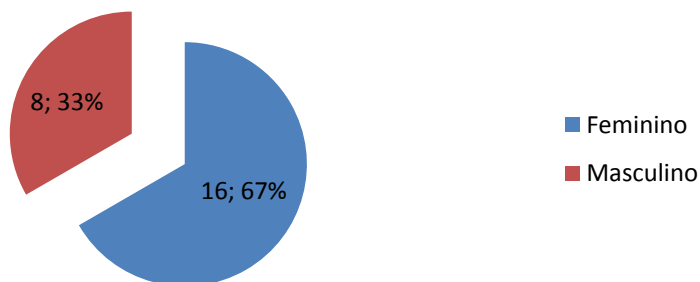
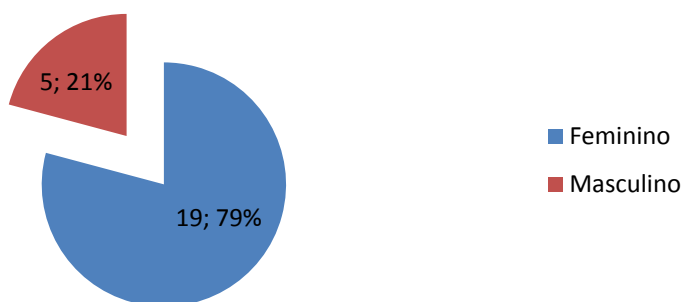


Gráfico 5

Distribuição por género dos PTT (N = 24)



Tal como os dados apresentados nos gráficos indicam, a maior parte dos docentes que compõem a amostra é do género feminino sendo, no entanto, esta realidade, mais expressiva no grupo dos PTT (79%) do que nos docentes das AEC (67%).

Na caracterização de ambos os grupos considerou-se, ainda, as suas habilitações académicas. Os dados desta análise apresentam-se sistematizados nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3

Habilitações Académicas dos docentes das AEC (N = 24)

		f	%
Habilitações Académicas	Equivalência à Licenciatura	0	0
	Licenciatura	21	87,5
	Pós-graduação	0	0
	Mestrado	3	12,5
Totais		24	100

Tabela 4
Habilitações Acadêmicas dos PTT (N = 24)

		f	%
Habilitações Acadêmicas	Equivalência à Licenciatura	9	38
	Licenciatura	13	54
	Pós-graduação	1	4
	Mestrado	1	4
Totais		24	100

Pela análise das tabelas 3 e 4 pode-se sustentar que as habilitações acadêmicas da totalidade dos docentes inquiridos são de nível superior, sendo que a maioria dos docentes das AEC (87,5%) e dos PTT (54%) possui licenciatura. Neste último grupo de docentes, regista-se que uma percentagem de mais de um terço dos inquiridos (38%) possui equivalência à licenciatura. Os dados indicam, ainda, que a percentagem de docentes de AEC com grau de Mestre (12,5%) é superior à percentagem dos PTT com o mesmo grau académico (4%).

Os dados dos questionários aos docentes das AEC respondentes apontam para uma evolução da situação no que respeita às habilitações académicas destes docentes, se comparada com os dados do relatório CAP (2008). Enquanto nesse relatório se indica que apenas 80% dos docentes das AEC possui licenciatura e que, é o Ensino da Música, o caso “que apresenta quer as habilitações académicas quer as habilitações profissionais mais baixas” (CAP, 2008, p. 13), os resultados dos inquéritos aplicados neste estudo, indicam que todos os docentes de todas as AEC são licenciados e que, parte dos docentes (12,5%), possui o grau académico de Mestre.

Relativamente à formação inicial dos docentes das AEC podem identificar-se diferentes situações, de acordo com cada AEC. A tabela 5 apresenta a distribuição dos docentes das AEC de acordo com o seu grupo disciplinar de formação inicial.

Tabela 5
Formação Inicial dos docentes das AEC (N = 24)

AEC	Grupo disciplinar								Total
	100	110	250	240	260/ 110	300/ 330	330/ 340	Não ident.	
Música	2		3					1	6
Inglês						3	3		6
AFD/Nat					5	1			6
Artes	2	3							5
TIC								1	1

Atendendo a que os grupos disciplinares 260 e 330 correspondem, respectivamente, à Educação Física e ao Inglês, os dados indicam que neste contexto todos dos docentes responsáveis pelas AEC de Ensino do Inglês e Actividade Física e Desportiva/Natação são detentores de habilitações profissionais próprias, para a actividade que desenvolvem; já no Ensino da Música, apenas metade dos docentes (50%), possui habilitação no grupo disciplinar de Educação Musical (grupo 250). Quanto às AEC de Artes, verifica-se que esta é assegurada inteiramente por docentes com Formação Inicial de Educação de Infância (grupo 100) e do 1.º CEB (Grupo 110). Contudo, atendendo ao carácter generalista do grupo disciplinar 110, estes docentes possuem, também, habilitações para as Expressões (Dramática, Plástica e Musical). Nos questionários não se verificam registos do grupo disciplinar de EVT (grupo 240) no qual poderia ser enquadrada a AEC de TIC.

Esta análise indica que todos os docentes se enquadram nos perfis definidos no Despacho n.º 14460/2008 do Ministério da Educação. Enquanto todos os docentes do Ensino do Inglês e de AFD se enquadram na alínea a) como possuindo habilitações próprias para a docência do Inglês no Ensino Básico, os docentes da AEC de Ensino da Música podem enquadrar-se quer no ponto um do artigo 16, deste despacho, que considera que estes profissionais devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no Ensino Básico ou Secundário, quer nas alíneas a) e c) no seu ponto dois que consideram, respectivamente, a possibilidade de serem diplomados por uma Escola de Música ou possuírem um currículo relevante. Para as outras AEC define o referido despacho que “deverão possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das actividades programadas” (DR, 26 de Maio de 2008, p. 23198).

Relativamente à caracterização dos docentes das AEC quanto à sua experiência profissional, pediu-se aos docentes que assinalassem os campos em que detinham experiência profissional, podendo ser assinalados todos aqueles em que os docentes tivessem experiência. Mediante as respostas, os campos foram agrupados de modo a representarem todas as respostas dos inquiridos.

Os dados analisados foram organizados e sistematizados na tabela 6:

Tabela 6

Experiência profissional dos docentes das AEC (N = 24)

		f	%
Experiência profissional	AEC	4	17
	AEC/ Pré-Escolar	4	17
	AEC /Ensino Básico	8	33
	AEC/Ensino Secundário	3	13
	AEC/Ensino Básico/Ensino Secundário	2	8
	AEC /Ensino Básico/Outra	2	8
	AEC/Ensino Secundário/Outra	1	4
Totais		24	100

Os dados dos inquéritos, relativos à experiência profissional dos docentes das AEC, indicam que a totalidade dos inquiridos possui experiência na docência da AEC. Indicam, ainda, que a maior parte dos docentes das AEC (33%) possui experiência, também, no Ensino Básico. Verificam-se, igualmente, casos de experiência em outros níveis de ensino: quatro casos de experiência no Pré-Escolar (17%) e três no Ensino Secundário (13%). Em igualmente dois casos (8%), verificam-se registos de experiência nas AEC, no Ensino Básico e no Ensino Secundário e de experiência nas AEC, no Ensino Básico e outra. Verifica-se um caso (4%) de experiência nas AEC, no Ensino Secundário e outra. Os registos de outras experiência são de: Formação; Ensino Profissional; Ensino Superior.

Os dados revelam que, apenas, quatro inquiridos (17%) se enquadram no grupo dos que possuem experiência profissional unicamente nas AEC.

Relativamente à experiência profissional dos PTT, traduzida em anos de serviço na docência, apresentam-se os dados na tabela 7:

Tabela 7

Anos de serviço na docência dos PTT (N = 24)

		f	%
Tempo de serviço docente	Menos de 5 anos	2	8
	De 5 a 10 anos	4	17
	De 11 a 15 anos	3	13
	De 16 a 20 anos	0	0
	De 21 a 25 anos	8	33
	De 26 a 30 anos	6	25
	Mais de 30 anos	1	4
Totais		24	100

Os dados indicam que na maioria dos PTT (33%) a experiência profissional está compreendida entre os 21 e os 25 anos de serviço e entre os 26 e os 30 anos de serviço

(25%). Apenas 17% dos PTT têm experiência entre os 5 e 10 anos de serviço e 13% entre os 11 e os 15 anos. Em dois casos (8%) têm uma experiência inferior a cinco anos de serviço. Apenas um PTT (4%) tem uma experiência profissional superior a 30 anos.

4.2.2 Funcionamento das AEC

Na elaboração dos questionários destinados, quer aos PTT, quer aos docentes das AEC, considerou-se relevante indagar, ambos os grupos de profissionais, sobre o funcionamento das AEC, constituindo-se esta como a segunda parte de ambos os questionários. Contudo, se dos PTT importa recolher opiniões sobre o modo como têm decorrido as AEC, dos docentes destas actividades importa recolher opiniões sobre os recursos disponibilizados, sobre a articulação horizontal com os PTT e sobre os constrangimentos com que se deparam na sua actividade como docentes de AEC.

4.2.2.1 Recursos disponibilizados à prática das AEC

A segunda parte do questionário teve por objectivo caracterizar o funcionamento das AEC. Na sua primeira questão pretendia-se conhecer a opinião dos docentes acerca dos recursos de espaço, equipamento e materiais consumíveis, disponibilizados no contexto da implementação destas actividades. A tabela 8 especifica o grau de concordância relativamente a cada item dos recursos disponibilizados.

Tabela 8

Opinião dos docentes das AEC sobre os recursos disponibilizados (N = 24)

		f	%
O espaço Físico é apropriado	Discordo totalmente	1	4
	Discordo	5	21
	Concordo	13	54
	Concordo totalmente	5	21
O equipamento satisfaz as necessidades	Discordo totalmente	2	8
	Discordo	3	13
	Concordo	17	71
	Concordo totalmente	2	8
Dispõe de materiais consumíveis necessários	Discordo totalmente	2	8
	Discordo	3	13
	Concordo	16	67
	Concordo totalmente	3	13

Pela análise da tabela pode verificar-se que, relativamente aos recursos disponibilizados pela escola para a prática das AEC, a opinião da maioria dos docentes destas actividades manifesta-se com um sentido positivo, sendo que uma parte muito representativa dos docentes concorda ou concorda totalmente que: o espaço físico é apropriado (respectivamente 54% e 21%); o equipamento satisfaz as necessidades (respectivamente 71% e 8%); dispõe de materiais consumíveis necessários (respectivamente 67% e 13%). De acordo com estes resultados, as condições físicas e materiais para a prática das AEC satisfaz uma maioria muito alargada de docentes.

A percentagem dos que manifestam uma opinião discordante relativamente aos recursos de que dispõem para o desenvolvimento da sua actividade, ainda que menos expressiva, é também relevante na medida em que: 21% dos respondentes não concorda com a adequação do espaço registando-se, ainda, uma opinião totalmente discordante (4%), 13 % não concorda que os equipamentos e materiais disponibilizados satisfaçam a as necessidades, verificando-se duas opiniões totalmente discordantes (8%). Também relativamente aos materiais consumíveis se constata que duas opiniões são totalmente discordantes (8%) e que 13% não concorda que os materiais consumíveis disponibilizados correspondam às suas necessidades.

4.2.2.2 Articulação horizontal entre o PTT e o docente das AEC

Relativamente à articulação horizontal entres os docentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem das turmas em que as AEC se desenvolvem, procurou-se conhecer a opinião dos docentes das AEC, no que respeita aos diversos aspectos em que esta se pode manifestar: na partilha de informações sobre os alunos; na reflexão conjunta sobre as competências dos alunos; na programação articulada das actividades; na construção conjunta de materiais didácticos e na construção conjunta de instrumentos de avaliação.

Para cada afirmação, pediu-se aos inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância ou discordância. Os dados analisados foram organizados e sistematizados na tabela 9.

Tabela 9

Opinião dos docentes das AEC sobre a manifestação da articulação horizontal (N = 24)

		f	%
Suficiente partilha de informações sobre os alunos	Discordo totalmente	1	4
	Discordo	9	37
	Concordo	10	42
	Concordo totalmente	4	17
Reflexão conjunta sobre as competências dos alunos	Discordo totalmente	2	8
	Discordo	9	38
	Concordo	11	46
	Concordo totalmente	2	8
Programação articulada das actividades	Discordo totalmente	1	4
	Discordo	10	42
	Concordo	9	37
	Concordo totalmente	4	17
Construção conjunta de materiais didácticos	Discordo totalmente	2	8
	Discordo	17	71
	Concordo	3	13
	Concordo totalmente	2	8
Construção conjunta de instrumentos de avaliação	Discordo totalmente	1	4
	Discordo	17	71
	Concordo	4	17
	Concordo totalmente	2	8

Os dados apresentados indicam que, relativamente à manifestação da articulação horizontal, a opinião da maioria dos docentes das AEC manifesta-se com um sentido positivo. A maioria concorda que: existe suficiente partilha de informações sobre os alunos (42%); se verifica reflexão conjunta sobre as competências dos alunos (46%); existe programação articulada das actividades (37%). Nos referidos aspectos alguns dos inquiridos concordam totalmente que existe suficiente partilha de informação sobre os alunos (17%); se verifica uma reflexão conjunta sobre as competências dos alunos (8%); existe uma programação articulada das actividades (17%).

Contudo, os resultados indicam que é também muito relevante a percentagem dos docentes que considera que a articulação curricular não se manifesta nas categorias acima referidas sendo que discordam e discordam totalmente que: exista suficiente partilha de informações sobre os alunos (respectivamente 37% e 4%); haja reflexão conjunta sobre as competências dos alunos (respectivamente 38% e 8%); exista programação articulada das actividades (respectivamente 42% e 4%).

Por seu lado, é em relação à construção conjunta de materiais ou à construção conjunta de instrumentos de avaliação, que mais docentes se manifestam em sentido negativo, sendo que quase três quartos dos docentes das AEC (71% em ambos os casos) discordam que a articulação se verifique nestas categorias. Ainda, em relação a ambos os itens, 8% manifesta uma opinião totalmente discordante.

Uma opinião positiva em relação aos mesmos aspectos é manifestada por uma percentagem reduzida de inquiridos. Concordam que exista: construção conjunta de materiais didáticos 13%; construção conjunta de instrumentos de avaliação 17%. Apenas um inquirido (4%) concorda totalmente que exista construção conjunta de materiais didáticos e 8% concorda totalmente que exista construção conjunta de instrumentos de avaliação.

4.2.2.3 Manifestações da articulação entre as AEC e o PTT

Com o intuito de compreender e caracterizar a articulação realizada entre os docentes das AEC e o PTT foi pedido aos docentes das AEC que indicassem algumas formas de como a articulação se tem manifestado no desenvolvimento das suas práticas. A partir da análise das respostas dadas pelos docentes das AEC a esta questão procedeu-se à categorização dos enunciados conforme se apresenta na tabela 10:

Tabela 10
Formas de manifestação de articulação horizontal

			f	%
Formas de articulação horizontal	Não se manifesta	QAEC3; QAEC10; QAEC11; QAEC13; QAEC18	5	26
	Manifesta-se pouco	QAEC2; QAEC8; QAEC12	3	16
	Conversa informal	QAEC1; QAEC5; QAEC9; QAEC12; QAEC14	5	26
	Preparação de festas e actividades	QAEC4; QAEC19; QAEC12	3	16
	Reuniões de final de período	QAEC5; QAEC16	2	11
	Partilha de planificações	QAEC25	1	5
Totais			19	100

Pela análise da tabela, pode-se constatar que uma parte relevante dos registos (26%) vai no sentido de que não se verifica qualquer forma de articulação entre os docentes e 16 % dos registos referem que a articulação se manifesta muito pouco. Das

formas de articulação registadas, a maior percentagem (26%) refere-se a conversas informais sobre os alunos, enquanto que a articulação na preparação de festas e actividades se verifica em 16% dos registos escritos. Uma percentagem reduzida dos registos (11%) refere-se a reuniões de final de período e apenas um registo (5%), refere-se à partilha de planificações como forma de articulação horizontal.

A articulação horizontal entre as AEC e as actividades curriculares, conforme os dados apresentados, em muitos casos, não se manifesta ou manifesta-se pouco, ainda que ela seja considerada “imprescindível quer a um nível horizontal (com o professor titular de turma) quer a um nível vertical.” (CAP, 2008, p.77)

4.2.2.4 Funcionamento das AEC até ao ano lectivo de 2009/2010

Já no que respeita ao questionário aos PTT sobre o funcionamento das AEC, pretendia-se conhecer a opinião deste grupo de docentes sobre o modo como estas actividades têm decorrido atendendo aos aspectos essenciais do seu funcionamento salientando: a adequação do espaço em que as AEC têm decorrido; a interferência da flexibilização do horário na actividade lectiva; a correspondência entre as actividades oferecidas e o interesse da escola; a correspondência entre as actividades oferecidas e o interesse dos alunos; a interferência das AEC na capacidade de atenção dos alunos; a relevância das AEC como factor de equidade de oportunidades; e a relevância das AEC como complemento da formação dos alunos.

A tabela 11 apresenta os dados recolhidos relativamente a estas questões. Uma análise da tabela indica uma opinião pouco positiva dos PTT, relativamente ao modo como tem decorrido a implementação do Programa de AEC no que respeita às condições do seu funcionamento, embora a maioria manifeste também um grau de concordância elevado no que concerne ao contributo das AEC como factor equidade de oportunidades e de desenvolvimento da formação dos alunos.

Tabela 11

Opinião dos PTT sobre o decurso das AEC (N=24)

		f	%
Horário de funcionamento é adequado	Discordo totalmente	8	33
	Discordo	5	21
	Concordo	6	25
	Concordo totalmente	5	21
Espaço físico é adequado	Discordo totalmente	5	21
	Discordo	8	33
	Concordo	9	38
	Concordo totalmente	2	8
A flexibilização do horário interfere na actividade lectiva	Discordo totalmente	4	17
	Discordo	3	13
	Concordo	5	21
	Concordo totalmente	12	50
A oferta de AEC corresponde aos interesses da escola	Discordo totalmente	1	4
	Discordo	13	54
	Concordo	10	42
	Concordo totalmente	0	0
A oferta de AEC corresponde aos interesses dos alunos	Discordo totalmente	1	4
	Discordo	15	63
	Concordo	8	33
	Concordo totalmente	0	0
As AEC interferem com a capacidade de atenção dos alunos	Discordo totalmente	3	13
	Discordo	5	21
	Concordo	12	50
	Concordo totalmente	4	17
As AEC promovem a equidade de oportunidades	Discordo totalmente	3	13
	Discordo	3	13
	Concordo	16	66
	Concordo totalmente	2	8
As AEC complementam a formação dos alunos	Discordo totalmente	1	4
	Discordo	7	29
	Concordo	14	58
	Concordo totalmente	2	8

Os dados apresentados permitem verificar que uma parte significativa dos PTT discorda totalmente (33%) ou discorda (21%) que o horário de funcionamento das AEC seja adequado; 25 % concorda com esta afirmação, enquanto 21 % concorda totalmente.

Relativamente a se o espaço físico é adequado, 38% concorda com a afirmação, 33% discorda e 21% discorda totalmente. Apenas 8% concorda totalmente.

Sobre se a flexibilização do horário interfere com a actividade lectiva, metade dos docentes inquiridos concorda totalmente enquanto 21% concorda. Apenas 13% discorda e 17% discorda totalmente desta afirmação.

A maioria dos docentes inquiridos (54%) discorda da afirmação de que a oferta de AEC corresponde aos interesses da escola verificando-se, ainda, uma opinião totalmente discordante. A percentagem das opiniões concordantes sobre a mesma afirmação é de 42% não se registando qualquer opinião totalmente concordante.

Sobre se a oferta das AEC corresponde aos interesses dos alunos, 63% discorda verificando-se uma opinião totalmente discordante. Sobre a mesma afirmação, não se verifica qualquer opinião totalmente concordante, sendo que, 33% dos inquiridos manifesta a sua concordância.

Metade dos PTT inquiridos concorda que as AEC interferem com a capacidade de atenção dos alunos e 17% concorda totalmente com a mesma afirmação. Apenas 21% dos inquiridos discorda da afirmação sendo a percentagem dos que discordam totalmente de, apenas, 4%.

Mais de metade dos PTT inquiridos (66%) considera, no entanto, que as AEC promovem a equidade de oportunidades e 8% concorda totalmente com esta afirmação. Em igual percentagem (13%) os PTT inquiridos discordam e discordam totalmente da mesma afirmação.

Também mais de metade dos respondentes (58%) concorda com a afirmação de que as AEC complementam a formação dos alunos e 8% concorda totalmente. Apenas 29% discorda da afirmação verificando-se, apenas, uma opinião totalmente discordante.

A análise dos dados aponta para uma opinião positiva quanto ao papel das AEC como enriquecimento da formação dos alunos e promoção da igualdade de oportunidades o que corrobora com o pensamento de Roldão (2008) segundo o qual, no plano social, o programa das AEC torna “acessível a todos, aquilo que cada vez mais nas últimas décadas os pais da classe média e alta já organizam e pagam, para os seus filhos” (p. 8). Deve acrescentar-se, porém, que desta análise resulta a indicação de que a maioria dos PTT inquiridos considera que as AEC interferem na dinâmica organizacional das escolas.

4.2.3 Operacionalização e supervisão das AEC

Na terceira parte dos questionários aplicados neste estudo, relativa implementação efectiva das AEC, deve referir-se que, enquanto no questionário destinado aos docentes

das AEC se procura recolher opiniões sobre o modo como as AEC se operacionalizam quanto aos seus objectivos e à sua articulação com o Currículo Escolar, no questionário destinado aos PTT procura-se a recolha de opiniões que incidam sobre o modo como decorre a supervisão destas actividades pelos PTT.

4.2.3.1 Operacionalização das AEC

Com o objectivo conhecer e caracterizar o modo como as AEC são operacionalizadas, no contexto do Agrupamento em que se desenrolou este estudo, procurou-se conhecer o entendimento dos docentes que implementam estas actividades sobre a importância que atribuem aos objectivos preconizados para os alunos que as frequentam. Mediante uma lista de sete objectivos, foi pedido que estes fossem ordenados do mais importante (1.º) ao menos importante (7.º).

Os resultados desta análise foram organizados e sistematizados na tabela 12.

Tabela 12

Importância atribuída pelos docentes das AEC aos objectivos destas actividades para os alunos (N = 24)

	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		6.º		7.º	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ocupar os tempos livres	1	4	0	0	0	0	1	4	1	4	2	8	19	79
Desenvolver competências	18	75	3	12	0	0	1	4	1	4	0	0	1	4
Oferecer igualdade de oportunidades	0	0	5	21	1	4	2	8	5	21	11	46	0	0
Complementar aprendizagens	4	17	10	42	4	17	0	0	1	4	5	21	0	0
Responder às necessidades de formação	2	8	2	8	9	38	5	21	6	25	0	0	0	0
Desenvolver a autonomia	0	0	2	8	7	29	7	29	4	17	2	8	2	8
Promover hábitos de trabalho	0	0	1	4	3	12	8	33	6	25	4	17	2	8

Pela análise da tabela constata-se que:

Desenvolver competências nos alunos é considerado por 18 dos inquiridos (75%) como o objectivo mais importante das AEC;

Complementar as aprendizagens dos alunos é, em termos relativos, o segundo objectivo tendo sido considerado o mais importante por quatro docentes (17%) enquanto 10 dos inquiridos (42%) o consideram como segundo objectivo mais importante;

Responder às necessidades de formação dos alunos é para dois respondentes (8%) o objectivo mais importante;

Ocupar os tempos livres dos alunos foi considerado por apenas um docente (4%) como o principal objectivo das AEC;

Nenhum docente considerou como mais importante os objectivos de: oferecer igualdade de oportunidades aos alunos; desenvolver a autonomia dos alunos; promover hábitos de trabalho nos alunos.

Por outro lado, o objectivo considerado menos importante pela maioria dos docentes (79%) foi o de ocupar os tempos livres dos alunos, seguindo-se os objectivos de desenvolver a autonomia e promover hábitos de trabalho indicados por dois docentes (8%). Desenvolver competências é, num sentido oposto ao da maioria, considerado o menos importante por, apenas, um docente (4%). Constata-se, ainda, que o objectivo de oferecer igualdade de oportunidades é relegado para sexto lugar por 11 dos inquiridos, o que corresponde a uma percentagem de 46%.

Nas razões apresentadas pelos docentes para a sua primeira escolha podemos identificar, pelo menos, duas categorias de justificações.

i. Uma perspectiva democrática da escola:

Fica assegurada a igualdade de oportunidades a todos os alunos e o desenvolvimento mais completo das competências do aluno. (QAEC4)

As AEC são um meio de desenvolver certas competências nos alunos que de outra forma não seria possível; excepto no privado. (QAEC 24)

ii. Uma perspectiva disciplinar das AEC:

As AEC devem ser encaradas com seriedade e rigor de modo a desenvolver as competências dos alunos. (QAEC6)

O principal papel dos docentes é desenvolver as competências dos alunos, dando-lhes uma boa formação. (QAEC8)

As AEC visam preparar os alunos para quando eles ingressarem no ensino básico. (QAEC 16)

As AEC não poderão deixar de ter em conta o desenvolvimento de competências do aluno, de outro modo este tipo de ensino não faria sentido. (QAEC 19)

Muitos seres humanos pensam que as AEC são para passar o tempo mas é para desenvolver competências. (QAEC 22)

Constata-se, deste modo, que a maioria dos docentes das AEC inquiridos, entende o programa das AEC, não só na vertente prevista pelo despacho n.º 12 591/2006 (2.a série), mas numa vertente de formalização dos tempos das crianças, e da excessiva disciplinarização evocada por autores como Roldão (2008) e Miguéns (2009). Os dados apontam para a secundarização do propósito de adequação dos tempos de permanência das crianças nas escolas às necessidades das famílias.

4.2.3.2 Contributos da reflexão com o PTT no crescimento profissional dos docentes das AEC

Na tentativa de compreender a opinião dos docentes das AEC sobre importância que estes docentes atribuem à reflexão conjunta com o PTT, para o seu crescimento profissional, colocou-se a questão de saber se, sim ou não, consideravam que este tipo de reflexão contribuía para o seu crescimento profissional, pedindo-se uma justificação da opção efectuada.

A tabela 13 apresenta os dados referentes à primeira parte da questão. Quanto às justificações apresentadas, optou-se pela citação das consideradas mais significativas.

Tabela 13

Opinião dos docentes das AEC sobre o contributo da reflexão conjunta para o crescimento profissional (N =24)

		f	%
A reflexão conjunta com o professor titular de turma contribui para o seu crescimento como profissional?	Sim	18	75
	Não	6	25
	Totais	24	100

Pela análise dos dados constata-se que a maior parte dos docentes das AEC (75%) considera que a reflexão conjunta com o PTT contribui para o seu crescimento profissional, embora uma parte significativa (25%) considere que não. A estes resultados pode estar associada a ideia de que, embora a reflexão seja “essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir” (Alarcão, 1993, p.13), não raras vezes, para muitos profissionais ela evoca “conotações de poder” (Alarcão, 2007, p.4) muito associadas a um supervisor como pessoa mais

experiente e mais velha. Relativamente ao pedido de justificação, salientam-se duas das duas justificações apresentadas em dois questionários distintos:

Estamos sempre a aprender e principalmente com pessoas mais velhas e com mais experiência. (QAEC22)

Porque os PTT não têm grande experiência na área em que lecciono. (QAEC1)

No entanto, a valorização da reflexão e a assunção da escola como comunidade reflexiva e geradora de condições de desenvolvimento pessoal e profissional, é assumida em várias justificações, apresentadas pelos docentes das AEC, à questão em que consideram que a reflexão contribui para o seu crescimento profissional. Através das seguintes de justificações apresentadas pelos docentes das AEC à opção assinalada, pretende-se ilustrar as opiniões manifestadas pelos inquiridos:

A partilha de conhecimentos é sempre algo de salutar para o meu crescimento como profissional. (QAEC4)

Quando duas cabeças pensam juntas o resultado é muito mais do que a soma de ideias, é um conhecimento maior do meu trabalho, do trabalho do outro e do trabalho em conjunto. (QAEC 5)

Uma partilha de experiências e opiniões é sempre benéfica para ambas as partes. (QAEC 16)

4.2.4 Supervisão das AEC

Com o sentido de conhecer a opinião dos PTT sobre o que consideram ser o seu papel e as suas atribuições como supervisores das AEC e de identificar inseguranças e constrangimentos que possam sentir no desempenho desta função, foram elaboradas as questões da terceira parte dos questionários aos PTT.

4.2.4.1 Papel do supervisor das AEC

Numa tentativa de conhecer o que é os PTT consideram ser relevante para o desempenho do seu papel como supervisores das AEC foram organizadas sete afirmações, consideradas pertinentes em práticas colaborativas em contexto de uma supervisão reflexiva das AEC, para as quais se pediu aos PTT inquiridos que assinalassem, sim ou não, de acordo com o seu entendimento.

Os dados foram organizados e sistematizados na tabela 14 através da qual se pretende facilitar a sua leitura.

Tabela 14

Opinião dos PTT sobre o que consideram relevante no papel de supervisor das AEC (N = 24)

	Sim		Não	
	f	%	f	%
Conhecer a programação das AEC	21	87,5	3	12,5
Existirem orientações claras dos órgãos de gestão	18	75	6	25
O horário do PTT prever tempos destinados à supervisão pedagógica	14	58	10	42
Articular a planificação das AEC com os respectivos docentes	18	75	6	25
A observação regular da implementação das AEC	5	21	19	79
Fazer reflexão com os docentes das AEC	16	67	8	33
Manter uma relação de confiança com os docentes das AEC	23	96	1	4

Pela análise dos dados verifica-se que uma maioria muito expressiva dos PTT considera que é relevante manter uma relação de confiança com os docentes das AEC (96%); conhecer a programação das AEC (87,5%); existirem orientações claras dos órgãos de gestão e articular a planificação das AEC com os respectivos docentes (75%); fazer reflexão com os docentes das AEC (67%); o horário do PTT prever tempos destinados à supervisão das AEC (58%). Por outro lado, os mesmos dados indicam que apenas uma pequena parte PTT (21%) considera que é relevante a observação regular da implementação das AEC.

A análise da tabela 14 indica, ainda, que nenhuma das opções é assinala por 100% dos inquiridos, sendo que não é relevante para uma percentagem significativa de PTT: o horário prever tempos para supervisão das AEC (42%); fazer reflexão com os docentes das AEC (33%); existirem orientações claras dos órgãos de gestão e articular as planificações (igualmente, 25%); conhecer a programação das AEC (12,5%).

Por seu lado, existir uma relação de confiança é consensualmente considerada relevante pelos inquiridos sendo marginal a percentagem de opiniões diversas (4%) correspondendo, apenas, em termos de frequência absoluta, a uma opinião.

Os resultados indicam, ainda, que a observação, etapa essencial do ciclo de supervisão, não é considerada relevante pela maioria dos PTT inquiridos (79%).

4.2.4.2 Atribuições do supervisor

Como já foi referido, segundo o Despacho n.º 14460/2008, é da competência dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de enriquecimento curricular bem como a sua articulação com as actividades curriculares. O mesmo Despacho identifica os aspectos a desenvolver no âmbito da supervisão pedagógica das AEC que a seguir se enunciam:

a) Programação das actividades; b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parcerias das actividades de enriquecimento curricular; c) Avaliação da sua realização; d) Realização das actividades de apoio ao estudo; e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais; f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno. (DR, N.º 100, 26 de Maio, p.23195)

Da lista de afirmações apresentadas na questão em que se pede aos PTT inquiridos que assinalem o que consideram ser suas atribuições como supervisores das AEC, foram consideradas tanto as atribuições nos termos legais, quanto as atribuições em que a supervisão é conotada com “chefia” e “poder”.

As respostas dadas pelos PTT foram analisadas e os resultados foram sistematizados na tabela 15, no sentido de procurar tornar mais clara a leitura desses mesmos resultados. Nesta questão os inquiridos podiam assinalar mais do que uma questão.

Tabela 15

Atribuições como supervisores das AEC assinaladas pelos PTT

		f	%
Atribuições do supervisor das AEC	Controlar o cumprimento dos horários pelos docentes das AEC	2	4
	Programar as actividades	5	11
	Determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar	18	39
	Acompanhar as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC	4	8
	Fiscalizar a relação docente das AEC/alunos	3	7
	Avaliar a realização das AEC	5	11
	Reunir com os encarregados de educação	7	16
	Observar as actividades das AEC	2	4
	Total de respostas	46	100

Os dados apresentados indicam que:

Nas respostas analisadas verifica-se que os verbos “controlar” e “fiscalizar” fazem parte, de respectivamente 4% e 7%, das atribuições da supervisão das AEC assinaladas

pelos PTT. Constatase, ainda, que opção, *determinar* as actividades em que os docentes das AEC devem colaborar, foi assinalada por 18 inquiridos o que corresponde a uma percentagem de 39% das respostas assinaladas. Estes dados podem apontar para um entendimento da supervisão das AEC numa relação hierárquica vertical.

Por outro lado, os dados indicam, também, que em relação às atribuições legais do supervisor das AEC apresentadas, apenas uma pequena parte é considerada por estes docentes como suas atribuições. Assim, das opções apresentadas: reunir com os encarregados de educação representa 16% das opções assinaladas; programar as actividades e avaliar a realização das AEC representam igualmente por 11% das opções assinaladas pelos PTT; acompanhar as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC corresponde a uma percentagem de, apenas, 8% das opções assinaladas. Por último, a atribuição de observar as actividades das AEC é assinalada em apenas um caso o que corresponde a uma percentagem de 4% das respostas assinaladas pelos PTT.

4.2.4.3 Inseguranças como supervisores

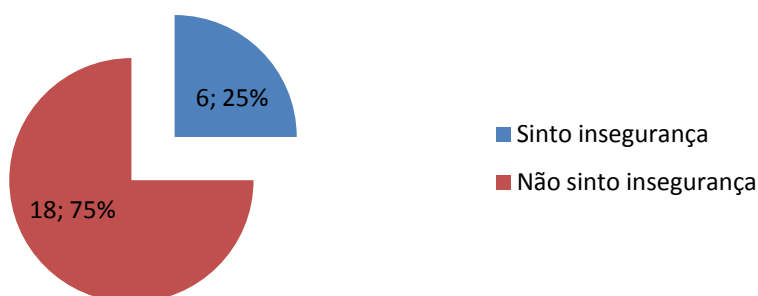
Não obstante os resultados relativos ao que os PTT consideram as suas atribuições, como supervisores das AEC, não coincidirem, no essencial, com previsto pelo ME, os dados relativos às inseguranças dos PTT, como supervisores das AEC, não reflectem esta situação.

Quando questionados, se sim ou não, sentem insegurança enquanto supervisores das AEC, três quartos dos PTT (75%) respondem que não, enquanto apenas um quarto (25%) admite sentir-se inseguro como supervisor destas actividades. Estes dados podem apontar para um desconhecimento, por parte dos PTT, da complexidade do processo de supervisão.

O gráfico 6 ilustra o sentimento manifestado pelos PTT relativamente ao seu papel de supervisores das AEC.

Gráfico 6

Inseguranças do PTT como supervisor das AEC (N = 24)



A análise das justificações para o sentimento de insegurança, como supervisor das AEC, admitido por alguns dos PTT inquiridos, indica que estas se situam em vários domínios como a seguir se exemplifica:

- Falta de domínio dos conteúdos leccionados pelos docentes das AEC:

Não dominar suficientemente algumas das áreas leccionadas no âmbito das AEC. (QPTT 9)

Quando não domino minimamente a matéria em questão. (QPTT 13)

- Falta de tempo:

Porque o tempo efectivo dado para a supervisão não permite cumprir todas as minhas responsabilidades. (QPTT 14)

- Falta de formação como supervisor, de orientações e de incompatibilidade entre os horários:

Não sei exactamente qual o papel que me destinam e se todos os intervenientes o conhecem. Não sinto ter de desempenhar qualquer papel para que não fui preparada nem tenho qualquer horário compatível com os docentes das AEC. (QPTT 19)

4.2.5 Constrangimentos manifestados pelos docentes das AEC no desenvolvimento da actividade docente

Relativamente à questão de tipo aberto sobre os constrangimentos sentidos pelos docentes das AEC no desenvolvimento da sua prática foram identificados e categorizados esses constrangimentos (tabela 16). Neste caso os inquiridos poderiam apresentar abertamente os seus constrangimentos.

Tabela 16

Constrangimentos identificados no desenvolvimento das AEC

			f	%
Recursos	Falta de material; falta de espaço adequado	QAEC1; QAEC2; QAEC4; QAEC6; QAEC24	5	28
Articulação vertical	Falta de programas; falta de organização; falta orientações por parte do coordenador do grupo	QAEC14; QAEC1; QAEC11	3	17
Articulação horizontal	Falta de informação sobre os alunos; falta de articulação; falta de articulação de actividades e estratégias	QAEC8; QAEC7; QAEC15; QAEC20; QAEC18; QAEC12	6	33
Relação professor/aluno	Descontinuidade do trabalho realizado com a turma; elevado número de alunos de algumas turmas; falta de assiduidade	QAEC5; QAEC19; QAEC13; QAEC9	4	22
Total			18	100

Pela análise da tabela identificam-se seis referências a constrangimentos relacionados articulação horizontal (33%); cinco referências a constrangimentos relacionados com a falta de recursos (28%); quatro referências a constrangimentos relacionados com falta de articulação horizontal (22%); identificando-se, ainda, três referências relacionadas com a falta de articulação vertical (17%).

Os dados apresentados apontam para constrangimentos na implementação das AEC, em diferentes categorias, sendo que os que apresentam maior percentagem de ocorrências se relacionam com a falta de articulação horizontal e com a falta de recursos.

4.2.6 Constrangimentos sentidos pelos PTT resultantes da implementação do programa de AEC

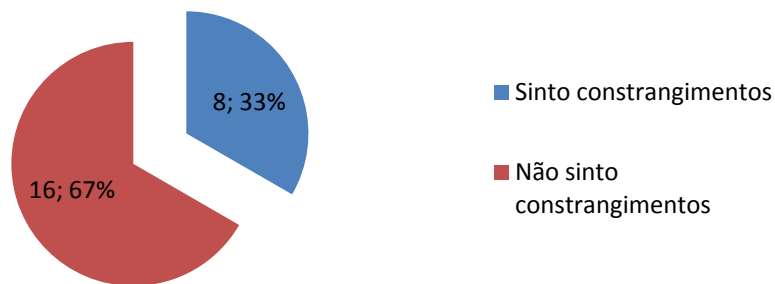
Para melhor compreender as alterações que o Programa de Tempo Inteiro possa ter representado para dinâmica organizativa das Escolas do 1.º CEB, pediu-se aos PTT inquiridos que indicassem se, sim ou não, sentiam constrangimentos na sua prática, em virtude da implementação das AEC.

Não obstante uma percentagem de 50% e 21% dos PTT inquiridos concordar totalmente e concordar, respectivamente, que a flexibilização de horário interfere com a actividade lectiva, e de 50% e 17% concordar e concordar totalmente, respectivamente, que as AEC interferem com a capacidade de atenção dos alunos, quando questionados se na sua prática educativa sentem constrangimentos decorrentes da implementação das

AEC, a maior parte dos PTT (67%) afirma não sentir constrangimentos tal como se ilustra através do gráfico 7:

Gráfico 7

Constrangimentos decorrentes da implementação das AEC (N = 24)



Dos constrangimentos identificados por parte de alguns docentes (33%), verifica-se que estes se relacionam, sobretudo, com o cansaço e a falta de atenção dos alunos como se ilustra nos seguintes enunciados:

Cansaço e irritabilidade dos alunos, interrompe o desenvolver das aulas quando há flexibilização do horário, há pouco ou nenhum material para os professores das AEC, as instalações não são adequadas. (QPTT 6)

Excesso de tempo de permanência dos alunos na escola contribuindo para uma saturação devido ao elevado número de horas que passam no mesmo local. (QPTT 10)

Com a flexibilidade de horários, por vezes as AEC interrompem a actividade lectiva cortando o ritmo prolongando o horário quando os alunos já estão cansados e sem qualquer aproveitamento. (QPTT 11)

Os alunos estão demasiado cansados para trabalhar motivados. A indisciplina grassa. A correspondência entre o número de horas dispendidas e esforço não compensa os resultados. (QPTT 14)

Também a flexibilização dos horários, e as suas implicações na organização da actividade lectiva e na organização do trabalho das escolas, são referidas em dois dos questionários aos PTT:

O facto de a flexibilização do horário não ser benéfica para a rentabilização do trabalho com a turma. (QPTT 9)

Alteração dos horários com implicações na organização do trabalho dos PTT, desatenção dos alunos e mais indisciplina decorrente de muito tempo de permanência na escola. (QPTT 22)

A análise dos resultados dos questionários aos docentes das AEC e aos PTT revela que a realidade recente do Programa de Escola a Tempo Inteiro tem associados constrangimentos na organização das escolas. Esta situação deve implicar a conjugação de esforços no sentido de os ultrapassar.

4.2.7 Síntese da análise dos questionários

Em síntese, os resultados dos questionários permitem constatar que, em relação à caracterização pessoal, as idades docentes das AEC são, em média, mais baixas do que as idades dos PTT, e que em ambos os grupos predomina o género feminino. Constata-se, ainda, que a totalidade dos respondentes aos dois inquéritos (100%) são detentores de grau académico de nível superior.

No que respeita à caracterização profissional constata-se que a maioria dos docentes das AEC tem formação inicial num grupo de docência compatível com a AEC que leccionam, e que todos têm experiência profissional na docência. Quanto aos PTT constata-se que a maioria possui mais de 20 anos de serviço docente.

Em relação ao funcionamento das AEC, a maioria dos docentes considera que os recursos e equipamentos para a prática das AEC são adequados.

Quanto às formas de articulação horizontal com o PTT, uma percentagem significativa de docentes discorda que haja partilha suficiente de informação sobre os alunos (42%), reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos (46%), programação articulada das actividades (48%), construção conjunta de materiais (79%), construção conjunta de instrumentos de avaliação (75%).

Também sobre o funcionamento das AEC, a maioria dos PTT respondentes, considera que o horário e o espaço físico em que decorrem não são adequados, que a flexibilização do horário interfere com a actividade lectiva, que oferta de AEC não corresponde aos interesses da escola ou dos alunos, mas, por outro lado, a maioria considera, também, que as AEC promovem a equidade e complementam a formação dos alunos.

Quanto à operacionalização das AEC, os resultados dos inquéritos permitem conhecer a importância atribuída pelos docentes às AEC a estas actividades, sendo que, a

maioria considera que desenvolvem competências nos alunos, complementam aprendizagens e respondem às necessidades de formação dos alunos. A maioria dos docentes das AEC concorda, também, que a reflexão conjunta contribui para o seu crescimento profissional.

No que respeita ao papel do PTT como supervisor das AEC, uma percentagem significativa de docentes não considera relevante a observação regular das actividades de AEC (79%), o seu horário prever tempos destinados à supervisão pedagógica (42%), fazer reflexão com os docentes das AEC (33%), articular a planificação das AEC com os respectivos docentes (25%), conhecer a programação das AEC (12,5%). Contudo, uma maioria muito expressiva (96%) considera relevante manter uma relação de confiança com os docentes das AEC.

Quanto ao que consideram ser suas atribuições como supervisores, os dados indicam que controlar o cumprimento dos horários, fiscalizar a relação professor das AEC/alunos e determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar, é assinalado respectivamente por 8%, 13% e 75% dos PTT respondentes.

É, porém, neste quadro que a maioria dos PTT afirma não sentir inseguranças como supervisores (75%), nem constrangimentos decorrentes da implementação das AEC (67%) o que pode indicar desconhecimento do seu papel e das suas atribuições como supervisor destas actividades.

4.3 A supervisão das AEC

O processo subjacente à recolha de dados, através de ciclos de supervisão das AEC, orientou-se de modo colaborativo, na preparação do trabalho e na tomada de decisões relativamente à observação das actividades, sendo privilegiada a supervisão horizontal das AEC.

Apresentam-se, neste ponto, os dados recolhidos pela documentação produzida em dois ciclos supervisivos das três AEC oferecidas, numa turma do 2.º ano do 1.º CEB. Tendo como ponto de partida os contactos informais entre o PTT e os docentes de cada AEC, foram partilhadas informações e identificadas as problemáticas passíveis de superação pela articulação curricular e pela supervisão reflexiva das actividades. Foram, ainda,

agendados os encontros pré-observação. Em cada um dos encontros, tal como defende Alarcão e Tavares (2007), foram delineadas as estratégias a seguir na aula, bem como, os aspectos a ser observados durante a interação do professor com os alunos. As decisões assumidas, em colegialidade durante este encontro, foram documentadas através da planificação.

4.3.1 Desenvolvimento dos ciclos de Supervisão

Numa perspectiva de que “supervisionar comporta a ideia de interajuda (...) para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara” (Ribeiro, 2000, p. 90), a planificação procurou responder às problemáticas identificadas.

Na planificação as decisões foram tomadas colaborativamente entre docentes das AEC e o PTT relativamente à articulação entre a AEC, as áreas curriculares e as temáticas consideradas pertinentes pelo PTT e pelos docentes das diferentes AEC. O quadro 6 apresenta os resultados dessas decisões tomadas em cada ciclo de supervisão.

Quadro 6

Áreas curriculares e temáticas em articulação

Ciclos supervisivos	AEC	Área curricular em articulação	Tema
1.º ciclo Novembro	AECa	Matemática	Orientação Espacial
	AECb	Língua Portuguesa	Canções de Natal
	AECc	Língua Portuguesa	Alfabeto segundo o Novo Acordo Ortográfico – vocábulos comuns com grafia das letras k, w, y
2.º ciclo Janeiro	AECa	Estudo do Meio	Conhecimento do corpo e dos seus movimentos
	AECb	Estudo do Meio Língua Portuguesa Expressões	Os meios de transporte
	AECc	Língua Portuguesa	Contos Universais – As fábulas

Tal como se apresenta no quadro, a Língua Portuguesa foi a área curricular com que os docentes das AECb e AECc, em conjunto com o PTT, decidiram articular nos dois ciclos de supervisão. Quanto à AECa decidiu-se articular com a área de Matemática no primeiro ciclo e com a área de Estudo do Meio, no segundo ciclo de supervisão. É de referir, também, que apenas na AECb, durante o segundo ciclo de supervisão, a articulação

envolveu mais do que uma área curricular: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Expressões.

A escolha das temáticas relacionou-se com o Programa Curricular e com a planificação definida para a turma no seu PCT, levando em consideração o Programa de cada AEC. As escolhas das temáticas relacionaram-se com o seu sentido de oportunidade.

No primeiro ciclo de supervisão a possibilidade de associar a orientação espacial ao movimento, influenciou a escolha na AECa; a proximidade do Natal e a participação de todos os alunos da Escola numa *Cantata* influenciou a escolha da temática para a AECb; o Novo Acordo Ortográfico, que tem vindo a ser introduzido no quotidiano escolar dos alunos, influenciou a temática para a AECc.

No segundo ciclo de supervisão, a possibilidade de associar o movimento aos segmentos corporais que estes envolvem influenciaram a escolha da temática desenvolvida na AECa; a possibilidade de associar a musicalidade aos conteúdos trabalhados no Estudo do Meio, como forma de consolidar competências e enriquecer o conhecimento dos alunos, influenciou a temática desenvolvida na AECb; a oportunidade de articular as fábulas, como contos da tradição universal, com as culturas portuguesa e inglesa influenciou a escolha da temática que se desenvolveu na AECc.

Com base temáticas consideradas pertinentes para articulação curricular, em cada uma das AEC, relativamente ao primeiro e ao segundo ciclo de supervisão, decidiram-se quais os conteúdos e objectivos que, de acordo com o Programa do Ensino Básico, deveriam ser articulados com vista ao desenvolvimento das competências dos alunos. Para a planificação dos conteúdos e dos objectivos a desenvolver, foram considerados, não só o Programa do 1.º CEB e os Programas disponibilizados na página da DGIDC para as AEC, mas também a programação de cada docente das AEC para a turma.

Após esta tomada de decisões em colegialidade, para cada AEC foi elaborada, pelo docente responsável, a respectiva planificação da actividade a desenvolver articulando com a actividade lectiva.

Os resultados da análise da planificação dos docentes das AEC para cada um dos ciclos de supervisão foram organizados no quadro 7 que apresentamos a seguir.

Quadro 7

Conteúdos e objectivos em articulação

Ciclos supervisivos	AEC	Conteúdos	Objectivos
1.º Ciclo Novembro	AECa	Posição e localização; Pontos de referência.	Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objectos; Usar pontos de referência para se localizar; Verbalizar relativamente a pessoas ou objectos a sua localização no espaço.
	AECb	Interpretação e comunicação; Entoação e ritmo de leitura.	Desenvolver a discriminação auditiva; Alargar o quadro de referências culturais da criança; Explorar diferentes processos comunicacionais; Utilizar ambientes sonoros em canções.
	AECc	Vocabulário; Ordem alfabética; Letra inicial das palavras.	Associar palavras ao seu significado; Integrar novas palavras no seu léxico; Identificar as vinte e seis letras do alfabeto português/inglês; Identificar correspondências entre sons e letras; Conhecer a ordem alfabética; Identificar o fonema inicial nas palavras pronunciadas; Identificar a letra inicial em palavras escritas.
2.º Ciclo Janeiro	AECa	Conhecimento do movimento corporal; Acções motoras básicas combinando movimentos.	Realizar acções motoras básicas segundo uma estrutura rítmica; Conjugar a acção com o efeito pretendido; Verbalizar relativamente a si e ao outro as estruturas corporais intervenientes no movimento.
	AECb	Meios de transporte; Vocabulário; Expressão e comunicação musical e dramática.	Reproduzir uma canção utilizando técnicas vocais simples; Organizar sequências sonoras para sequências de movimentos e gestos relacionados com os transportes; Participar numa coreografia reproduzindo gestos e movimentos próprios dos utilizadores de cada meio de transporte.
	AECc	Compreensão do Oral: As fábulas; Vocabulário;	Responder a questões acerca do que ouviu; Identificar o tema central; Identificar as ideias-chave; Apropriar-se de novos vocábulos; Organizar a informação; Apreender o global de textos ouvidos.

A análise do quadro 7 indica uma articulação disciplinar centrada na integração de conteúdos disciplinares e de conhecimentos esperados nos alunos, em novas experiências de aprendizagem, realizadas nas áreas de enriquecimento do currículo, podendo indicar uma tendência para redução do trabalho das AEC “a mais *segmentos-aula ao formato disciplina*” (Roldão, 2008, p. 9). Convém, a este propósito, recordar o pensamento de Beane (2002), segundo o qual a questão que se coloca é a de “como organizar as experiências curriculares, bem como o conhecimento que veiculam, de forma a que os jovens possam muito facilmente integrá-las nos seus esquemas de significação e fazê-las evoluir” (p. 16).

Os conteúdos e objectivos foram apresentados nas planificações e desenvolveram-se em blocos com duração de quarenta e cinco minutos, para cada actividade, sendo a sua avaliação realizada através da observação da participação dos alunos. Convém referir sobre a avaliação destas actividades que:

Tratando-se de actividades de carácter facultativo, os resultados do aluno nas AEC não têm repercussões directas na avaliação das aprendizagens inerentes à componente lectiva obrigatória. No entanto, numa perspectiva formativa, deve ser desenvolvido um processo de avaliação das competências desenvolvidas pelo aluno, com recurso a instrumentos adequados, permitindo, assim, que os encarregados de educação e os professores titulares de turma tomem conhecimento dessa evolução. (CAP, 2008, p. 70)

As actividades realizadas e as estratégias implementadas pelos docentes das AEC, de acordo com a planificação, foram objecto de uma observação naturalista, sendo que previamente se estabeleceram entre o supervisor e os docentes de cada AEC os aspectos a serem levados em consideração pela observação de cada actividade.

O desenvolvimento dos ciclos de supervisão, em cada AEC, apresenta-se sob a forma de tabelas, relativas à ocorrência das categorias de análise definidas, numa sequência entre os dois ciclos de supervisão: o primeiro decorreu no mês de Novembro e o segundo decorreu no mês de Janeiro. A inclusão dos dados relativos aos dois ciclos de supervisão numa só tabela tem como objectivo facilitar a leitura no que se refere à repercussão da supervisão reflexiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

4.3.2 Supervisão do docente da AECa

Neste ponto apresenta-se a análise dos dados recolhidos nos ciclos supervisivos da AECa. Nesta análise utilizam-se três instrumentos de recolha de dados: as planificações; as observações e as reflexões.

A tabela 17 apresenta os dados para a categoria de “*Articulação curricular*” relativos à ocorrência das suas subcategorias de análise na planificação, na observação e na reflexão dos dois ciclos de supervisão da AECa:

Tabela17

1.º e 2.º Ciclo de supervisão do AECa: “*Articulação curricular*”

		Planificação		Observação		Reflexão	
		f	%	f	%	f	%
1.º ciclo/ Novembro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	9	31	43	41	11	42
	Articulação vocabular	19	66	56	54	12	46
	Rentabilização de materiais	1	3	6	15	3	12
	Totais	29	100	105	100	26	100
2.º ciclo/ Janeiro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	15	24	43	20	19	38
	Articulação vocabular	37	59	145	69	20	40
	Rentabilização de materiais	11	17	23	11	11	22
	Totais	63	100	211	100	50	100

A comparação entre os dados da planificação e da reflexão, registos documentais realizados pelo docente de cada AEC, e os dados da observação registada pelo PTT, permitiu constatar que a frequência das ocorrências registadas é bastante mais elevada na observação efectuada pelo PTT do que na planificação e na reflexão, verificando-se esta constatação em todas as subcategorias de análise. Este facto pode indicar, por um lado, o registo exaustivo de dados, durante a observação e, por outro lado, pode apontar para uma menor profundidade nos registos de planificação e de reflexão por parte do AEC. Contudo, os dados permitem constatar que a incidência de cada uma das subcategorias converge em todos os documentos.

No primeiro ciclo de supervisão a subcategoria com maior percentagem de ocorrências foi a “*Articulação vocabular*” com 66% na planificação (19 ocorrências), 53% na observação (56 ocorrências) e 46% na reflexão (12 ocorrências). Com valores também expressivos, ainda que menos elevados, a subcategoria de “*Integração de conteúdos*

numa sequência didáctica”, registando-se uma percentagem de 31% na planificação (9 ocorrências), 41% na observação (43 ocorrências) e 42% na reflexão (11 ocorrências). A subcategoria de *“Rentabilização de materiais”* é onde se verifica menor percentagem de ocorrências com 3% na planificação (1 ocorrência), 15% na observação (6 ocorrências) e 12% na reflexão (3 ocorrências).

No segundo ciclo de supervisão mantém-se igual tendência na percentagem de ocorrências das subcategorias referentes à categoria de *“Articulação curricular”*. A subcategoria com maior percentagem de ocorrências é a de *“Articulação vocabular”* com 59% na planificação (37 ocorrências), 69% na observação (145 ocorrências) e 40% na reflexão (20 ocorrências). A *“Integração de conteúdos numa sequência didáctica”* tem também uma expressão significativa com 24% planificação (15 ocorrências), 20% na observação (43 ocorrências) e 38% na reflexão (19 ocorrências). Por seu lado, constata-se que é uma vez mais na subcategoria de *“Rentabilização de materiais”* que se verificam menores percentagens de ocorrências com 17% na planificação (11 ocorrências), 11% na observação (23 ocorrências) e 22% na reflexão (11 ocorrências).

A comparação dos dados entre o primeiro e o segundo ciclo de supervisão indica uma tendência de aproximação entre as ocorrências relativas das três subcategorias de análise com um aumento significativo de registos relativos à *“Rentabilização de materiais”*. Em termos absolutos, é de referir um significativo aumento do número de ocorrências nas três subcategorias de análise, o que se verifica em todos os documentos analisados. Este aumento pode indicar uma evolução positiva na preparação e desenvolvimento da actividade docente. Em cada subcategoria o aumento das ocorrências registadas é bastante evidente.

Podemos, ainda, constatar que na *“Integração de conteúdos numa sequência didáctica”* os registos aumentaram de nove para 15 na planificação, mantiveram-se em 43 na observação tendo aumentado, também, de 11 para 19 na reflexão.

Na subcategoria de *“Articulação vocabular”* verifica-se um aumento de registos de 19 para 37 na planificação, de 56 para 145 na observação e de 12 para 20 na reflexão. Já na subcategoria de *“Rentabilização de materiais”* se constata um aumento de registos de um para 11 na planificação, de seis para 23 na observação e de três para 11 na reflexão.

Nesta análise deve, ainda, referir-se que a natureza da AECa faz com que o desenvolvimento da actividade se processe através da repetição sucessiva de instruções que envolvem a articulação de vocabulário temático, o que justifica o elevado número de registos na subcategoria de “*Articulação vocabular*” como a seguir se exemplifica a partir dos extractos integrados na observação naturalista efectuada pelo PTT ao docente da AECa:

Agora os dois braços ao mesmo tempo. Bater as palmas à frente da barriga. Atrás das costas. Em cima da cabeça. À frente dos joelhos. Atrás dos joelhos. No meio das pernas. Para cima. (Obsa1, 05/11/10)

Com o ombro direito, com o ombro direito. Ombro direito. O ombro não é o braço. Tens o ombro na cabeça? Agora é o ombro não é o braço. (Obsa2, 21/01/11)

Como já foi referido, nesta aula o tema que estava em articulação era a orientação espacial.

Em relação à “*Rentabilização de materiais*” deve referir-se que o aumento do valor absoluto de ocorrências se refere, essencialmente, ao modo como os materiais são rentabilizados e não só ao número ou qualidade desses materiais. Enquanto no primeiro ciclo de supervisão foram utilizadas bolas, em exercícios de passes, na segunda parte da aula, no segundo ciclo de supervisão foram utilizados coletes de marcação, bolas para efectuar movimentos envolvendo segmentos corporais mais robustos e balões para movimentos de sustentação envolvendo segmentos corporais com menor robustez física:

Lançamentos e recepção de uma bola em grupos de cinco alunos com um ao centro com bolas seguindo as instruções de um chefe. (Pla1, 02/11/10)

Passam a bola para trás. Recebe a bola, recebe a bola, isso. Passa a bola para a esquerda. (Obsa1, 05/11/10)

Perícias e manipulações com bolas de acordo com instruções. (Pla2, 17/01/11)

Vamos nós rodar a bola sobre o pé direito. (Obsa2, 21/01/11)

Sustentar um balão com os dedos da mão direita, da mão esquerda, cabeça, pé direito, pé esquerdo, cotovelo, joelho, canela e calcanhar. (Pla2, 17/01/11)

Tentar manter o balão sempre acima da cabeça com a palma da mão direita. (Obsa2, 21/01/11)

O aluno com o colete apanha os colegas que correm e estes têm que ficar imobilizados. (Obsa2, 21/01/11)

Os excertos apresentados indicam uma evolução na qualidade da “*Rentabilização dos materiais*” tanto ao nível da sua planificação como da utilização, em contexto, na implementação da actividade com os alunos.

Relativamente aos resultados da análise da categoria “*Relação professor/alunos*” através das ocorrências das suas subcategorias na planificação, na observação e na reflexão apresenta-se, na tabela 18, os dois ciclos de supervisão do docente da AECa:

Tabela 18

1.º e 2.º Ciclo de supervisão do AECa: “*Relação professor/alunos*”

		Planificação		Observação		Reflexão	
		f	%	f	%	f	%
1.º ciclo/ Novembro	Promoção da participação de todos os alunos	5	46	14	19	4	18
	Instruções claras aos alunos	6	54	34	46	0	0
	Atenção às dúvidas dos alunos	0	0	14	19	13	60
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	0	0	12	16	5	23
	Totais	11	100	74	100	22	101
2.º ciclo/ Janeiro	Promoção da participação de todos os alunos	5	83	13	7	7	28
	Instruções claras aos alunos	1	17	92	47	3	12
	Atenção às dúvidas dos alunos	0	0	50	25	10	40
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	0	0	42	21	5	20
	Totais	6	100	197	100	25	100

A análise dos dados da planificação, nos dois ciclos de supervisão indica, a ausência de ocorrências das subcategorias de “*Instruções claras aos alunos*” na reflexão, do primeiro ciclo de supervisão, e nas subcategorias “*Atenção às dúvidas dos alunos*” e “*Reforço dos comportamentos adequados nos alunos*”, nas planificações referentes aos dois ciclos. Este facto manifesta que, na globalidade, o docente da AECa não fez qualquer previsão na sua planificação relativamente a estratégias ou procedimentos que levassem em consideração estas subcategorias.

No entanto, deve referir-se que o registo de ocorrências destas subcategorias na observação é muito relevante: a subcategoria de “*Instruções claras aos alunos*” ausente da reflexão, no primeiro ciclo de supervisão, tem um registo de 34 ocorrências (46%) na observação e as subcategorias “*Atenção às dúvidas dos alunos*” e “*Reforço de comportamentos adequados nos alunos*” ausentes na planificação têm um registo no

primeiro ciclo de, respectivamente, 14 (19%) e 12 (16%) ocorrências e no segundo ciclo de 50 (25%) e 42 ocorrências (21%), respectivamente.

No que respeita à qualidade dessas ocorrências os registos de observação indicam, em ambos os ciclos, um empenho no processo de desenvolvimento da actividade, numa estreita relação com os alunos, como se exemplifica através dos seguintes excertos da observação ao docente da AECa:

Explica individualmente a G. (...) Levantem os braços para se equilibrarem melhor. Agora vamos equilibrar sobre o pé esquerdo (...) Quem é que se aguenta mais tempo sobre o pé esquerdo? Quem se equilibra mais tempo sobre o pé direito? (Obsa1, 05/11/10)

O professor faz a demonstração de condução da bola com o pé direito (...) ajuda o aluno N individualmente perguntando: qual é o pé esquerdo? É esse o teu pé esquerdo? Só o pé esquerdo, N. (Obsa1, 05/11/10)

OK. OK. Olha só vos vou dizer uma coisa. Eu vou distribuir um balão para cada um. Ouçam. Cada um faz o exercício só no seu espaço. Por exemplo, eu vou fazer o exercício e vocês vão fazê-lo no vosso sítio. Combinado? (Obsa2, 21/01/11)

Estes exemplos indicam que, em termos de frequência absoluta a “*Relação professor/alunos*” não é objecto de uma ponderação que se reflecta de modo significativo na planificação, registando-se mesmo, uma diferença de menos cinco ocorrências no segundo ciclo relativamente ao primeiro, no entanto, ela ocorre espontaneamente de modo contextualizado com elevada frequência registando-se, na observação, um aumento global nesta categoria de mais 123 ocorrências registadas no segundo ciclo de observação em relação ao primeiro.

Do mesmo modo, os dados permitem constatar que a relação que ocorre, principalmente de forma espontânea, não se constitui também como categoria muito relevante nos registos de reflexão, verificando-se uma diferença de menos três ocorrências no segundo ciclo de supervisão relativamente ao primeiro. Das ocorrências registadas apresentamos alguns exemplos:

(...) os alunos compreenderam melhor os conceitos de direita, esquerda, cima e baixo, isso motivou-os e fez com que participassem mais. Os jogos com bolas ajudaram a que aprendessem de uma maneira mas lúdica. (Rfla1, 10/11/10)

Procurei sempre que tivessem um comportamento adequado. Também devido ao facto de o material com que eles trabalharam durante grande parte da aula ter sido diferente ajudou ao entusiasmo e à participação. (Rfla2, 26/01/11)

Os materiais utilizados, os jogos preparados e o trabalharmos o corpo deles ajudou à motivação e à participação. (Rfla2, 26/01/11)

4.3.3 Supervisão do docente da AECb

Neste ponto, apresentam-se os resultados da análise dos dados recolhidos através da documentação produzida nos dois ciclos de supervisão do AECb.

A análise de conteúdo dos documentos produzidos, no desenrolar dos dois ciclos de supervisão, foi organizada e sistematizada em duas tabelas (tabela 19 e 20) referentes a cada uma das categorias em análise. A tabela 19 apresenta os dados da categoria de “*Articulação curricular*” relativos à ocorrência das suas subcategorias de análise na planificação, na observação e na reflexão e que respeitam a cada um dos ciclos de supervisão implementados para a AECb.

Tabela 19

1.º e 2.º Ciclo de supervisão do AECb: “*Articulação curricular*”

		Planificação		Observação		Reflexão	
		f	%	f	%	f	%
1.º ciclo/ Novembro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	15	50	18	40	14	50
	Articulação vocabular	14	47	24	53	12	43
	Rentabilização de materiais	1	3	3	7	2	7
	Totais	30	100	45	100	28	100
2.º ciclo/ Janeiro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	15	33	20	31	9	36
	Articulação vocabular	29	64	44	69	16	64
	Rentabilização de materiais	1	2	0	0	0	0
	Totais	45	100	44	100	25	100

Os dados relativos à planificação e à reflexão do primeiro ciclo de supervisão, registos documentais realizados pelo docente da AEC, indicam uma maior percentagem de ocorrências da subcategoria de “*Integração de conteúdos numa sequência didáctica*”, que em ambos os documentos, representa metade do total de ocorrências registadas (15 e 14 ocorrências respectivamente). Esta situação não se verifica nos dados recolhidos através dos registos de observação em que 53% dos registos correspondem à subcategoria de “*Articulação vocabular*” (24 ocorrências). Os dados relativos à subcategoria de “*Rentabilização de Materiais*” indicam que a atenção dada pelo docente da AECb, a esta subcategoria, foi bastante reduzida situando-se a percentagem de ocorrências em, apenas, 3% na planificação, e em 7%, igualmente, na observação e na

reflexão correspondendo a uma frequência absoluta também muito reduzida (1, 3 e 2 registos de ocorrências, respectivamente). No entanto, os dados indicam uma interacção constante do professor em que a voz se constitui como o instrumento privilegiado na actividade como se ilustra pelo seguinte excerto do registo de observação:

Vamos começar a pôr as línguas na cabeça. Estão preparados? (A professora dá um sinal e começam todos) (...) Vamos fazer um jogo. Eu começo o verso e vocês terão de acabar (neste jogo a professora tem o cuidado de dizer os versos mais difíceis) (...) Repetem o jogo. Vamos lá com mais energia. (Obsb, 24/11/10)

No segundo ciclo de observação os dados recolhidos indicam que é a subcategoria de *“Articulação vocabular”* que regista uma percentagem mais elevada de ocorrências, superior a 60% em todos os documentos, registando-se uma percentagem de 64% na planificação (29 ocorrências), de 69% na observação (44 ocorrências) sendo esta percentagem de 64% na reflexão (16 ocorrências). Já na subcategoria de *“Integração de conteúdos numa sequência didáctica”*, a percentagem de ocorrências é mais baixa, mas acima dos 30% em todos os documentos. Os dados permitem constatar que a percentagem de ocorrências desta subcategoria é de 33% na planificação, (15 ocorrências), 31% na observação (20 ocorrências), e de 36% na reflexão (9 ocorrências). A *“Rentabilização de materiais”* parece, também no segundo ciclo de supervisão, não ter sido uma preocupação do docente da AECb registando-se uma preferência pela oralidade e pelo recurso à voz como forma de pôr em prática os objectivos definidos para esta actividade.

O seguinte excerto da observação do docente da AECb é exemplificativo, tanto da qualidade da *“Articulação curricular”*, quanto da utilização da voz e de aspectos lúdicos como forma privilegiada de desenvolvimento das competências dos alunos:

Ora então vamos lá ouvir as seguintes palavras que são o nome de meios de transporte que vocês conhecem. Bicicleta, carro. Bicicleta, de bicicleta. Carro, de carro. De barco ou avião. A pé ou a cavalo. Que grande confusão. Agora com gestos (...) Agora vamos fazer um jogo. Vamos cantando a música toda mas tirando palavras (...) Quando pensam na confusão a canção passa toda na nossa cabeça mas só em gestos. (Obsb2, 19/01/11).

Quanto aos resultados da análise da categoria *“Relação professor/alunos”* através das ocorrências das suas subcategorias na planificação, na observação e na reflexão apresenta-se a tabela 20, referente aos dois ciclos de supervisão do docente da AECb:

Tabela 20

1.º e 2.º Ciclo de supervisão do AECb: “Relação professor/alunos”

		Planificação		Observação		Reflexão	
		f	%	f	%	f	%
1.º ciclo/ Novembro	Promoção da participação de todos os alunos	5	100	10	24	2	13
	Instruções claras aos alunos	0	0	18	44	0	0
	Atenção às dúvidas dos alunos	0	0	4	10	9	60
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	0	0	9	22	4	27
	Totais	5	100	41	100	15	100
2.º ciclo/ Janeiro	Promoção da participação de todos os alunos	3	100	16	28	6	27
	Instruções claras aos alunos	0	0	33	58	0	0
	Atenção às dúvidas dos alunos	0	0	6	11	9	41
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	0	0	2	4	7	32
	Totais	3	100	57	100	22	100

A análise dos dados recolhidos no desenrolar dos dois ciclos de supervisão, relativos à categoria da “Relação professor/alunos”, indicam que na planificação do docente da AECb somente a “Promoção da participação dos alunos” é prevista e planificada registando-se cinco e três ocorrências, respectivamente, no primeiro e no segundo ciclo de supervisão. Já nas reflexões não se registam evidências de que a subcategoria de “Instruções claras aos alunos” tenha sido considerada pelo docente, no seu registo escrito, apesar de nas observações se registar uma percentagem de ocorrências de 44% no primeiro ciclo de supervisão e de 58% no segundo ciclo (18 e 33 ocorrências respectivamente). Por seu lado, a subcategoria de “Atenção às dúvidas dos alunos” é a que o docente refere com maior frequência com nove ocorrências em ambos os ciclos de supervisão, correspondendo a uma percentagem de 60% no primeiro ciclo e de 41% no segundo ciclo. Seguem-se, igualmente nos dois ciclos, as subcategorias de “Reforço de comportamentos adequados nos alunos” com quatro ocorrências no primeiro ciclo (27%) e sete no segundo (32%) e a subcategoria de “Promoção da participação de todos os alunos” com duas ocorrências no primeiro ciclo (13%) e sete no segundo ciclo (32%).

Os registos de observação, por seu lado, indicam uma marcada presença de indicadores em todas as subcategorias analisadas, verificando-se, além disso, uma evolução do primeiro para o segundo ciclo de supervisão, na subcategoria de “Promoção

da participação de todos os alunos”, de 24% para 28% (respectivamente, 10 e 16 registros de ocorrências), na subcategoria de *“Instruções claras aos alunos”* de 44% para 58% (respectivamente, 18 e 33 registros de ocorrências) e na subcategoria de *“Atenção às dúvidas dos alunos”*, de 10% para 11% (respectivamente, quatro e seis registros de ocorrências). Esta situação não se verifica na subcategoria de *“Reforço de comportamentos adequados nos alunos”* sendo que, neste caso, a percentagem de ocorrências desceu de 22% para 4% (nove e dois registros respectivamente).

Em relação às reflexões do docente da AECb verifica-se que nas subcategorias de *“Promoção da participação de todos os alunos”* e de *“Reforço de comportamentos adequados nos alunos”* as percentagens de ocorrências sobem de 13% para 27% (respectivamente, de dois para seis registros) e de 27% para 32% (respectivamente de quatro para sete registros). Quanto à subcategoria de *“Atenção às dúvidas dos alunos”*, ainda que a percentagem de registros desça de 60% para 41% a frequência absoluta mantém-se (nove registros de ocorrências).

A ausência de evidências da previsão estratégias ou procedimentos relativamente a três subcategorias da *“Relação professor/alunos”* não significa a sua ausência na relação do docente com os alunos, tal como se pode verificar nos excertos dos registros de observação ao docente da AECb:

Vamos arrumar os lápis e os desenhos enquanto eu conto até 3. 1...2...2,5...2,6...2,7...2,8...2,9... 3. Pede silêncio. (...) Muito bem, o som já está mais alegre mas ainda não está no som. (...) Agora eu canto e vocês vão à procura do som. (...) Têm de sorrir para que o som saia alegre. (Obsb1, 24/11/10).

Os alunos mantiveram-se atentos, perceberam o desafio difícil da canção pois tinha muitas palavras em línguas estrangeiras mas e trabalhei para que conseguissem a concentração necessária para uma aprendizagem de sucesso. (Rfl b1, 24/11/10)

4.3.4 Supervisão do docente da AECc

Apresentam-se, neste ponto, os resultados da análise de dados recolhidos nos dois ciclos de supervisão da AECc, nas categorias de análise de *“Articulação curricular”* e da *“Relação professor/alunos”*. A tabela 21 apresenta os dados dos dois ciclos de supervisão relativos à *“Articulação curricular”*.

Tabela 21

1.º e 2.º Ciclo de supervisão do AECc: “Articulação curricular”

		Planificação		Observação		Reflexão	
		f	%	f	%	f	%
1.º ciclo/ Novembro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	26	45	16	41	8	32
	Articulação vocabular	29	50	17	44	14	56
	Rentabilização de materiais	3	5	6	15	3	12
	Totais	58	100	39	100	25	100
2.º ciclo/ Janeiro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	14	31	26	31	17	40
	Articulação vocabular	23	51	51	60	15	36
	Rentabilização de materiais	8	18	8	10	10	24
	Totais	45	100	85	100	42	100

A análise dos dados permite constatar que, no primeiro ciclo de supervisão, a subcategoria de “*Articulação vocabular*” é onde se regista maior percentagem de ocorrências com 50% na planificação, 44% na observação e 56% na reflexão (respectivamente, 29, 17 e 14 registos de ocorrências). Também na subcategoria de “*Integração de conteúdos numa sequência didáctica*” se verificam elevadas percentagens de ocorrências com 45% na planificação, 41% na observação e 32% na reflexão (respectivamente, 26, 16 e oito registos de ocorrências). Já na subcategoria de rentabilização de materiais, as percentagens são bastante mais baixas com 5% na planificação, 15% na observação e 12% na reflexão (respectivamente, três, seis e três registos de ocorrências).

Os dados do primeiro ciclo de supervisão indicam, ainda, que os registos de ocorrência são mais elevados na planificação do que na observação nas subcategorias de “*Integração de conteúdos numa sequência didáctica*” e de “*Articulação vocabular*” sendo que na primeira, se verificam menos 10 registos na observação do que na planificação, enquanto na segunda se verificam menos 12 registos na observação do que na planificação. Esta situação atípica pode indicar que a implementação da actividade ficou aquém das estratégias e procedimentos previstos pelo docente na planificação.

Em relação ao segundo ciclo de supervisão a subcategoria com maior percentagem de ocorrências na planificação e na observação é a “*Articulação vocabular*” com 51% no primeiro documento e 60% no segundo (respectivamente, 23 e 51 registos de

ocorrência). Já na reflexão é a subcategoria de *“Integração de conteúdos numa sequência didáctica”* onde a percentagem de ocorrências é mais elevada com 40% dos registos (17 ocorrências). Também na planificação e observação a subcategoria de *“Integração de conteúdos numa sequência didáctica”* tem a segunda maior percentagem de registos com 31%, tanto na planificação, quanto na observação (respectivamente, 14 e 26 registos de ocorrências), enquanto na reflexão a subcategoria de *“Articulação vocabular”* é a segunda mais frequente com uma percentagem de 36% (15 registos de ocorrência).

A subcategoria de rentabilização de materiais regista percentagens relevantes em todos os documentos com 18% na planificação, 10% na observação e 24% na reflexão (respectivamente, 8, 8 e 10 ocorrências).

A comparação entre os dados da observação, do primeiro e do segundo ciclo de supervisão apresentados na tabela permitem constatar uma evolução clara no registo ocorrências em todas as subcategorias de análise com mais 10 registos de ocorrências na subcategoria de *“Integração de conteúdos numa sequência didáctica”*, mais 34 na subcategoria de *“Articulação vocabular”* e, ainda que com menos expressividade, também na subcategoria de *“Rentabilização de materiais”* se registam mais duas ocorrências no segundo ciclo de supervisão do que no primeiro.

Os excertos da planificação do docente da AECC, que a seguir se apresentam, indicam ainda uma evolução relativamente à variedade e adequação dos materiais rentabilizados na implementação da actividade:

Quadro. Alfabeto. Caderno dos alunos. (Plc1, 09/11/10)

Quadro. Quadro interactivo. Página Web youtube. Vídeo - Silly Symphony Cartoons — The Grasshopper And The Ants (Feb. 10, 1934). Apresentação PP da fábula: *The grasshopper and the ants*”. Ficha de banda desenhada para ordenar: Jumble exercise. (Plc2, 25/01/11)

Este excerto permite verificar que os recursos referidos na planificação do primeiro ciclo de supervisão são escassos e pouco elaborados enquanto que no segundo ciclo de supervisão se constata indícios da construção de materiais específicos para a actividade, da rentabilização dos recursos existentes e da utilização das TIC.

Quanto aos resultados da análise dos documentos dos dois ciclos de supervisão relativos à categoria da *“Relação professor/alunos”*, estes foram sistematizados e apresentam-se na tabela 22.

Tabela 22

1.º e 2.º Ciclo de supervisão do AECc: “Relação professor/alunos”

		Planificação		Observação		Reflexão	
		f	%	f	%	f	%
1.º ciclo/ Novembro	Promoção da participação de todos os alunos	6	100	9	39	5	29
	Instruções claras aos alunos	0	0	8	35	0	0
	Atenção às dúvidas dos alunos	0	0	1	4	7	41
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	0	0	5	22	5	29
	Totais	6	100	23	100	17	100
2.º ciclo/ Janeiro	Promoção da participação de todos os alunos	9	100	19	36	8	35
	Instruções claras aos alunos	0	0	11	21	0	0
	Atenção às dúvidas dos alunos	0	0	15	28	7	30
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	0	0	8	15	8	35
	Totais	9	100	53	100	23	100

A análise dos dados da planificação nos dois ciclos de supervisão indica que a subcategoria da “*Promoção da participação de todos os alunos*” é planificada registando-se, no primeiro ciclo, seis ocorrências, sendo que esse valor aumenta para nove registos, no segundo ciclo de supervisão. Contudo, no que se refere às subcategorias de “*Instruções claras aos alunos*”, de “*Atenção às dúvidas dos alunos*” e de “*Reforço dos comportamentos adequados nos alunos*” a ausência de registos pode indicar que, na globalidade, o docente da AECc não fez qualquer previsão, na sua planificação, relativamente a estratégias ou procedimentos que levassem em consideração estas subcategorias. Também a subcategoria de “*Instruções claras aos alunos*”, não obstante a sua inequívoca presença no desenrolar da actividade, atestada pelos registos de observação, não foi objecto de registo na reflexão o que pode indicar pouca profundidade no processo reflexivo por parte do docente da AECc.

Já nos registos de observação, a subcategoria com uma percentagem mais elevada de ocorrências é a “*Promoção da participação de todos os alunos*” com 39% no primeiro ciclo de supervisão e 36% no segundo (respectivamente, nove e 19 registos de ocorrências). A subcategoria de “*Instruções claras aos alunos*” é também bastante expressiva, tanto no primeiro ciclo de supervisão com 35%, quanto no segundo com 21% (respectivamente oito e 11 registos de ocorrências). Salienta-se, ainda, a percentagem

relevante de ocorrências relativamente à subcategoria de *“Reforço de comportamentos adequados nos alunos”* com 22%, no primeiro ciclo de supervisão e 15% no segundo ciclo (respectivamente, cinco e oito registos de ocorrências). É na subcategoria de *“Atenção às dúvidas dos alunos”* que se verifica uma maior evolução registando-se uma percentagem de 4% de ocorrências no primeiro ciclo para 28% no segundo ciclo (respectivamente, um e 15 registos de ocorrências).

Os registos de observação permitem, ainda, constatar uma evolução significativa, do primeiro para o segundo ciclo de supervisão, na medida em que se registam uma frequência absoluta de registos superior no segundo ciclo de supervisão, em relação ao primeiro, em todas as subcategorias da *“Relação professor/alunos”*.

Quanto às formas como o docente estabelece a relação com os alunos, verifica-se, através dos seguintes excertos que há uma predominância da estratégia de pergunta/resposta:

Alguém me sabe dizer as letras que faltam? Sabem dizer a posição que estas letras ocupam no alfabeto? (Obsc1, 12/11/10)

Já aprenderam a fábula da Cigarra e da Formiga? O que dizia a história? E o que aconteceu à formiga? (Obsc2, 28/01/11)

A categoria de *“Relação professor/alunos”* é, também, objecto de reflexão por parte do docente da AECc, conforme se constata através do seguinte excerto:

Os alunos mostraram-se motivados, tendo participado activamente durante a aula e demonstraram interesse em dar a sua opinião (...) em relação aos conteúdos leccionados e mostraram conhecer bem o alfabeto e as letras introduzidas pelo acordo ortográfico o que fez com que participassem mais. Tentei chamar a atenção (...) para que não se distraíssem e assim aprendessem melhor. (Rflc1, 19/11/10)

A relação professor/alunos, essencial para o desenvolvimento de competências nos alunos, quer formalmente planificada no sentido de prever estratégias que respondam às necessidades dos alunos, quer de um modo mais espontâneo, decorrente do contexto da actividade e da turma, está presente no desempenho da profissionalidade dos docentes das AEC tal como se pôde constatar pelos resultados dos dados da supervisão apresentados.

4.3.5 Análise comparada de dados da supervisão das AEC

4.3.5.1 Articulação curricular

A articulação curricular, sem procurar reduzir as AEC a mais um segmento disciplinar (Alarcão, 2008), pode ser um contributo importante para a qualidade da oferta orientada, para os seus fins educativos, valorizando recursos e “profissionais de qualidade e com visão e formação pedagógica, desenvolvida desejavelmente na própria escola e abrangendo os outros docentes” (Roldão, 2008, p. 9), em que a dimensão da cooperação ocupa um papel relevante no enriquecimento das aprendizagens dos alunos.

Com o intuito de mostrar uma panorâmica sobre o modo como a supervisão reflexiva das AEC pelo PTT pode influenciar a sua articulação com o currículo escolar, e a relação do docente com os alunos no sentido do enriquecimento das suas aprendizagens, apresentamos uma análise comparada dos registos de observação das diferentes AEC relativamente aos dois ciclos de supervisão e às suas categorias de análise.

A comparação dos dados da categoria de “*Articulação curricular*”, relativos à observação dos docentes das AEC, apresenta-se sob a forma de tabela (tabela 23). Apresentam-se a seguir os resultados do cruzamento de dados dos registos de observação produzidos durante os dois ciclos de supervisão dos docentes das diferentes AEC no que respeita à “*Articulação curricular*”:

Tabela 23

Comparação dos dados da observação relativos à “Articulação curricular”

		Integração de conteúdos numa sequência didáctica		Articulação vocabular		Rentabilização de materiais	
		f	%	f	%	f	%
1.º ciclo Novembro	AECa	43	56	56	58	6	40
	AECb	18	23	24	25	3	20
	AECc	16	21	17	17	6	40
	Totais	77	100	97	100	15	100
2.º ciclo Janeiro	AECa	43	48	145	60	23	74
	AECb	20	23	44	18	0	0
	AECc	26	29	51	22	8	26
	Totais	89	100	240	100	31	100

Os resultados da análise comparada dos registos de observação, apresentados na tabela 23, permitem constatar que em todas as subcategorias da “*Articulação curricular*”,

a AECa evidencia uma frequência absoluta de registos de ocorrências muito superior ao das AECb e AECc. As características da AECa, que pressupõe uma forte componente de oralidade e de interação do professor com os alunos, aliadas a uma maior proximidade e atitude de abertura ao trabalho colaborativo por parte do docente da AEC, podem ajudar a compreender o elevado número de ocorrências registadas.

A análise dos dados da subcategoria de *“Integração de conteúdos numa sequência didáctica”* mostra que a percentagem de ocorrências no primeiro ciclo de supervisão é de 56% na AECa, descendo para 23% na AECb e para 21% na AECc (respectivamente, 43, 18 e 16 registos de ocorrências). Quanto ao segundo ciclo de supervisão, a percentagem de ocorrências na AECa desce para 48%, mantém-se em 23% na AECb e sobe para 29% na AECc, contudo, a frequência absoluta de ocorrências mantém-se na AECa e sobe nas AECb e AECc (respectivamente, 43, 20 e 26 registos de ocorrências).

Quanto à subcategoria de *“Articulação vocabular”* os dados relativos ao primeiro ciclo de supervisão mostram que é, também, na AECa que a sua percentagem de ocorrências é mais elevada com 58%, descendo a percentagem de ocorrências para 25% na AECb e para 17% na AECc (respectivamente, 56, 24 e 17 registos de ocorrências).

Já no segundo ciclo de supervisão, é muito relevante a evolução quanto às ocorrências registadas na subcategoria de *“Articulação vocabular”* por parte dos de todos os docentes das AEC observadas. As percentagens registadas de 60% na AECa, de 18% na AECb e de 22% na AECc, correspondem, respectivamente, a mais 89, mais 20 e mais 34 registos de ocorrências, o que denota que uma forte componente da oralidade no desenvolvimento das AEC contribuindo esta estratégia para uma efectiva articulação com as actividades lectivas.

No que respeita à *“Rentabilização de materiais”*, enquanto no primeiro ciclo de supervisão, se verifica uma distribuição dos registos de ocorrências, desta subcategoria, nas três AEC observadas, com 40% na AECa e na AECc e 20% na AECb (respectivamente, seis, seis e três registos de ocorrências), no segundo ciclo de supervisão, constata-se a ausência de registos relativos esta subcategoria na AECc, ausência que é colmatada com uma forte componente do recurso à voz do docente e dos alunos, como estratégia privilegiada de desenvolvimento da actividade. Já nas restantes AEC se verifica uma

percentagem de ocorrências de 7% na AECa, e de 26% na AECc, verificando-se um aumento muito significativo na frequência absoluta de registos de ocorrências (respectivamente mais 17 e mais dois registos de ocorrência).

Nesta subcategoria de análise, importa referir uma evolução, não só, em termos de valores absolutos da sua utilização, mas sobretudo, no que respeita à sua qualidade, diversidade e adequação sendo que, no primeiro ciclo de supervisão, foram utilizadas bolas, leitor de CD, quadro de giz, caderno, as letras do alfabeto expostas na sala de aula, enquanto, no segundo ciclo de supervisão, foram utilizadas bolas, balões, coletes, quadro de giz, quadro interativo, uma página de internet, uma apresentação em PowerPoint, imagens, fábulas expostas na sala, uma ficha por aluno com “jumble exercise”.

Na tentativa compreender, de um modo global, quais as subcategorias de “*Articulação curricular*” que mais se evidenciaram através da sua ocorrência nos registos de observação, e do modo como a observação reflexiva de todos docentes das AEC, se reflecte na articulação curricular das AEC com a actividade lectiva, apresentamos os resultados dessa análise na tabela 24. Deste modo procedeu-se ao somatório das subcategorias para todos os AEC.

Tabela 24
Frequência das subcategorias da “*Articulação curricular*”

		f	%
1.º ciclo Novembro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	77	41
	Articulação vocabular	97	51
	Rentabilização de materiais	15	8
	Totais	189	100
2.º ciclo Janeiro	Integração de conteúdos numa sequência didáctica	89	25
	Articulação vocabular	240	67
	Rentabilização de materiais	31	8
	Totais	360	100

Os resultados do cruzamento das informações permitem constatar que a subcategoria de “*Articulação vocabular*” representa mais de metade das ocorrências registadas tanto no primeiro ciclo de supervisão, com 51% (97 registos de ocorrências), quanto no segundo ciclo com 67% (240 registos de ocorrências). Em relação à subcategoria de “*Integração de conteúdos numa sequência didáctica*” apresenta também percentagens muito relevantes com 41% no primeiro ciclo de supervisão (77 registos de

ocorrências) e de 25% no segundo ciclo de supervisão (89 registos de ocorrências). Já subcategoria de *“Rentabilização de materiais”* regista valores menos elevados, mantendo uma percentagem de 8% tanto no primeiro ciclo como no segundo ciclo de supervisão sendo, contudo, de salientar o aumento da frequência absoluta de ocorrências para mais do dobro (respectivamente, 15 e 31 registos de ocorrências).

Os efeitos da supervisão reflexiva das AEC na articulação curricular podem, ainda, constatar-se através dos seguintes excertos das reflexões dos docentes de cada AEC:

A articulação entre mim e a professora titular de turma foi determinante para a estruturação e organização desta aula. Planeamos a sequência das actividades, organizamos os materiais, a aula foi preparada para que os alunos aprendessem melhor e assimilassem o nome dos segmentos corporais e dos seus movimentos. (Rfla2, 26/01/11)

O trabalho na sala de aula evoluiu com uma dinâmica diferente, os alunos estavam mais motivados porque houve uma preparação prévia, principalmente porque se sentem mais contextualizados nas situações e também mais envolvidos no trabalho e aprendizagem que realizam. O maior ganho vai para a aprendizagem dos alunos, pois as duas áreas se complementam, havendo mais aprofundamento de trabalho que é realizado com os alunos. (...) as aulas podem organizar-se melhor e aproveitar-se melhor os materiais existentes na escola. (Rflb1, 24/11/10)

Penso que é importante esta colaboração pois assim os docentes das AEC têm conhecimento dos conteúdos programáticos que os alunos estão a leccionar podendo, assim, articular alguns conteúdos entre uma área e a outra acabando os mesmos por beneficiar desta colaboração e articulação. Também podemos partilhar ideias e recursos para que os alunos possam aprender mais e melhor. (...) Também é benéfico pois assim os alunos percebem que as AEC são importantes e que servem para eles consolidarem conhecimentos. Os alunos ganharam porque assimilaram melhor os conteúdos relacionados com o acordo ortográfico e os professores puderam partilhar ideias, recursos e materiais. (Rflc1, 19/11/10)

Os excertos apresentados, representativos da totalidade dos docentes envolvidos no plano de supervisão, referem-se à importância do trabalho colaborativo na articulação curricular e na melhoria das aprendizagens.

4.3.5.2 Relação professor/alunos

As AEC, ao pressuporem o enriquecimento do currículo, pressupõem igualmente que os sujeitos desse enriquecimento sejam “os alunos na sua relação com as aprendizagens” (Roldão, 2008, p. 9) assim, a relação que o professor estabelece com os seus alunos é a base desse processo de aprendizagem.

É através da relação professor/aluno que se pode, de acordo com Alonso (2002), melhorar a *significatividade e funcionalidade* das aprendizagens para permitir que os alunos integrem o saber com o saber fazer, o pensar e o agir com sentido.

A relevância desta relação na aprendizagem levou-nos à análise que apresentamos sob a forma de tabelas e de alguns excertos das reflexões produzidas pelos docentes das AEC durante os dois ciclos supervisivos.

A tabela 25 apresenta os resultados da análise comparada dos dados recolhidos através dos registos de supervisão dos dois ciclos de supervisão das diferentes AEC referentes à categoria de análise *“Relação professor/alunos”*. Também, como no caso anterior, procedemos ao somatório de todas as evidências, por subcategoria de análise, dos três AEC.

Tabela 25

Comparação dos dados de observação relativos à “Relação professor/alunos”

		Promoção da participação de todos os alunos		Instruções claras aos alunos		Atenção às dúvidas dos alunos		Reforço de comportamentos adequados nos alunos	
		f	%	f	%	f	%		
1.º ciclo Nov.	AECa	14	42	34	57	14	74	12	46
	AECb	10	30	18	30	4	21	9	35
	AECc	9	28	8	13	1	5	5	19
	Totais	33	100	60	100	19	100	26	100
2.º ciclo Janeiro	AECa	13	27	92	68	50	70	42	81
	AECb	16	33	33	24	6	9	2	4
	AECc	19	40	11	8	15	21	8	15
	Totais	48	100	136	100	71	100	52	100

Os resultados apresentados permitem constatar, que todas as subcategorias de análise da *“Relação professor/aluno”* têm uma percentagem relevante de registos nas diferentes AEC, à excepção da subcategoria de *“Instruções claras aos alunos”* na AECc com uma percentagem de 8% no segundo ciclo de supervisão (dois registos de ocorrências). Indicam, ainda, que é na AECa que se verificam mais registos de ocorrências, nos dois ciclos de supervisão, na maioria das subcategorias de análise sendo excepção, no segundo ciclo, a subcategoria de *“Promoção da participação de todos os alunos”*.

Pela comparação entre os dados da observação das diferentes AEC, pode verificar-se que na subcategoria de *“Promoção da participação de todos os alunos”* se registam

percentagens de ocorrências equilibradas entre as AEC, no primeiro ciclo de supervisão, sendo que, a AECa apresenta uma percentagem de 38%, a AECb de 28% e a AECc 33% (respectivamente, 42, 30 e 28 registos de ocorrências). Também no segundo ciclo de supervisão não existem diferenças relevantes entre as AEC, registando-se igual percentagem de 29% na AECa e AECb e uma percentagem mais elevada de 42% na AECc (respectivamente 13, 16 e 19 registos de ocorrências).

Quanto à subcategoria de *“Instruções claras aos alunos”*, no primeiro ciclo de supervisão, a AECa conta com uma percentagem de ocorrências de 42%, a AECb de 30% e a AECc de 28% (respectivamente, 34, 18 e oito registos de ocorrências), sendo notória a evolução quanto à frequência com a que esta subcategoria ocorre. Neste sentido, assinala-se que, à percentagem de 68% na AECa (92 registos), de 24% na AECb (33 registos) e de 8% na AECc (11 registos), corresponde um aumento efectivo nos registos de ocorrências de mais 58 registos na AECa, mais 15 registos na AECb e de mais três registos na AECc.

No que respeita aos resultados da subcategoria de *“Atenção às dúvidas dos alunos”*, pode constatar-se que a AECa tem uma percentagem muito superior de ocorrências tanto no primeiro ciclo com 74%, quanto no segundo ciclo de supervisão com 70% (respectivamente, 14 e 50 registos de ocorrências). Por seu lado a situação inverte-se do primeiro para o segundo ciclo na AECb com 21% no primeiro ciclo e 9% no segundo (respectivamente, quatro e seis registos de ocorrências). Enquanto a AECc tem uma percentagem de 5% no primeiro ciclo e de 21% no segundo ciclo de supervisão (respectivamente, um e 15 registos de ocorrências), o que denota uma evolução extremamente relevante na atenção que o docente desta AEC dispensa às dúvidas dos alunos.

Quanto aos dados da subcategoria de *“Reforço de comportamentos adequados nos alunos”*, a AECa regista uma percentagem de 46%, no primeiro ciclo de supervisão (12 registos de ocorrências), e de 81% no segundo ciclo (42 registos de ocorrências). Estes dados indicam uma clara evolução no que concerne ao recurso a estratégias que visem um comportamento adequado nos alunos. Por outro lado, na AECb a percentagem de ocorrências desce de 35% (nove registos) para 4% (dois registos), o que pode ser

associado à temática e propósito da actividade desenvolvida no primeiro ciclo de supervisão já que esta se relaciona com uma apresentação para o encerramento do primeiro período. Quanto à AECc verifica-se um certo equilíbrio entre as percentagens de 19% no primeiro ciclo de supervisão (cinco registos) e de 15% no segundo ciclo de supervisão (oito registos) sendo de assinalar uma ligeira evolução evidenciada pela frequência absoluta de registos que indicam um acréscimo de três ocorrências do primeiro para o segundo ciclo de supervisão.

Na tentativa compreender quais os contributos da supervisão reflexiva para categoria da “*Relação professor/alunos*”, analisaram-se globalmente os dados da observação no sentido de verificar quais as subcategorias que mais se evidenciaram nos registos de observação. Os resultados desta análise apresentam-se na tabela 26:

Tabela 26

Frequência das subcategorias da “Relação professor/alunos”

		f	%
1.º ciclo Novembro	Promoção da participação de todos os alunos	33	24
	Instruções claras aos alunos	60	43
	Atenção às dúvidas dos alunos	19	14
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	26	19
	Totais	138	100
2.º ciclo Janeiro	Promoção da participação de todos os alunos	48	16
	Instruções claras aos alunos	136	44
	Atenção às dúvidas dos alunos	71	23
	Reforço de comportamentos adequados nos alunos	52	17
	Totais	307	100

Os resultados do cruzamento das informações permitem constatar que a subcategoria de “*Instruções claras aos alunos*” representa grande parte das ocorrências registadas tanto no primeiro ciclo de supervisão, com 43% (60 registos de ocorrências), quanto no segundo ciclo com 44% (136 registos de ocorrências). A subcategoria de “*Promoção da participação de todos os alunos*” apresenta também percentagens relevantes com 24%, no primeiro ciclo de supervisão, (33 registos de ocorrências) e de 16% no segundo ciclo de supervisão (48 registos de ocorrências).

Em relação às subcategorias de “*Atenção às dúvidas dos alunos*” e de “*Reforço de comportamentos adequados nos alunos*” verifica-se que a primeira sobe de 14% (19 registos de ocorrências) no primeiro ciclo de supervisão para 23% (71 registos de

ocorrências) no segundo ciclo de supervisão, enquanto a segunda desce de 19% (26 registos de ocorrências) para 17% sendo contudo de assinalar uma frequência absoluta mais elevada (52 registos de ocorrências).

Numa apreciação geral os dados apontam para evolução da “*Relação professor/alunos*” no desenrolar dos dois ciclos de supervisão que se evidencia no aumento da frequência absoluta de ocorrências em todas as suas subcategorias.

O modo como os docentes percebem os efeitos da colaboração entre o docente das AEC e o PTT no sentido da promoção da “*Relação professor/alunos*” é a seguir ilustrado com excertos das reflexões dos docentes:

Quando os professores colaboram organiza-se melhor a aula e abordam-se as noções e os conteúdos das aulas. As dúvidas dos alunos podem ser melhor superadas e os conceitos melhor assimilados. (Rfla1, 10/11/10)

Esta preparação ajudou a uma participação mais oportuna dos alunos. (...) Nesta aula a articulação funcionou muito bem em termos de actividade física foi uma aula diferente motivante os alunos tiveram melhor comportamento. (Rfla2, 26/0/11)

Os alunos estavam mais motivados porque houve uma preparação prévia, principalmente porque se sentem mais contextualizados nas situações e também mais envolvidos no trabalho e aprendizagem que realizam. (...) Foi notório o empenho dos alunos na aprendizagem da canção da cantata. Terem aprendido a letra da canção na aula de Português ajudou a que a compreendessem melhor, soubessem melhor o significado das palavras e participassem mais. (Rflb1, 24/11/10)

O trabalho na sala de aula é mais dinâmico, os alunos sentem-se mais contextualizados nas situações e também mais envolvidos no trabalho. O ritmo da canção é mais fácil quando os alunos compreendem e sabem de cor a letra. (Rflb1, 24/11/10)

A colaboração entre os professores ajuda a uma melhor preparação do trabalho com os alunos e estes sentem-se mais envolvidos nas aprendizagens. (Rflb2, 21/01/11)

Também podemos partilhar ideias e recursos para que os alunos possam aprender mais e melhor. (Rflc1, 19/11/10)

Os alunos acabam por desenvolver melhor as aprendizagens, sentem-se mais motivados e têm melhor comportamento. (Rflc2, 31/01/11)

Os excertos apresentados apontam no sentido de que a supervisão reflexiva e a articulação curricular favorecem a relação do docente das AEC com os alunos promovendo o desenvolvimento das suas competências.

4.3.6 Síntese da análise dos dados da supervisão

A supervisão das AEC que se desenrolou em dois ciclos de supervisão, realizados em dois períodos lectivos consecutivos, envolveu três docentes das AEC e o PTT como supervisor e como investigador. Em cada um dos ciclos de supervisão reflexiva, foi desenvolvido um trabalho colaborativo no sentido da articulação de temáticas, conteúdos e objectivos entre as AEC e as actividades lectivas.

A análise dos resultados produzidos no desenrolar dos ciclos de supervisão, permite constatar que a “Articulação Curricular” se evidenciou sobretudo na “Articulação vocabular” e na “Integração de conteúdos numa sequência didáctica”, subcategorias que registaram, não só percentagens elevadas de ocorrências, mas, também um número muito significativo de registos de ocorrências. Quanto à “Rentabilização de materiais” as evidências são menos expressivas.

Os dados indicam, ainda, uma clara evolução no desenrolar dos ciclos de supervisão reflexiva que se evidencia pelo aumento significativo da frequência absoluta de registos de ocorrências em todas as subcategorias da “Articulação curricular”. Verifica-se, também, que nos registos de reflexão, os docentes das AEC referem a importância do trabalho colaborativo, entre o PTT e o docente das AEC, para uma melhor articulação curricular.

Os resultados dos dados da supervisão na categoria da “Relação professor/alunos” indicam que esta relação se manifesta sobretudo através de percentagens elevadas de ocorrências das subcategorias de “Instruções claras aos alunos” e de “Promoção da participação de todos os alunos”. Com percentagens mais baixas de ocorrências mas com uma frequência de registos bastante significativa encontram-se as subcategorias de “Reforço de comportamentos adequados nos alunos” e de “Atenção às dúvidas dos alunos”.

No desenrolar dos dois ciclos de supervisão, a evolução da “Relação professor/alunos” evidencia-se num aumento claro e significativo do número de registos de ocorrências em todas as subcategorias analisadas.

Também os registos de reflexão indicam que os docentes das AEC consideram que a supervisão reflexiva e o trabalho colaborativo favorecem a relação do professor com os

seus alunos elevando a participação, a motivação e o envolvimento dos alunos nas tarefas contribuindo para o desenvolvimento das suas competências.

A dinamização de uma turma no sentido de que cada aluno participe de acordo com as suas capacidades e se sinta verdadeiramente parte de um grupo, permite oferecer a todos “as condições para aprender bem” (Roldão, 2008, p. 45) não podendo, segundo a mesma autora, enveredar-se pela ideia de que “para se trabalhar segundo metodologias de pesquisa se abandona a passagem de informação” (p. 23). Os dados dos dois ciclos de supervisão apresentados permitem verificar o papel da supervisão reflexiva das AEC pelo PTT na articulação curricular e o modo como esta articulação e colaboração entre os docentes se reflecte na relação com os alunos e com as suas aprendizagens.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

5.1 Conclusões da Investigação

Este capítulo apresenta as conclusões da investigação realizada, atendendo às questões e objectivos delineados com o intuito de verificar qual o contributo da supervisão reflexiva das AEC para a sua articulação com o currículo escolar considerando que, de acordo com Ribeiro (2000), a supervisão assenta num “processo de interacção consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção” (p. 90).

O estudo foi motivado pela importância que as AEC assumem, actualmente, nas escolas do 1.º CEB. Formalmente instituídas em 2006, estas actividades foram criadas com dupla finalidade de “por um lado ocupar as crianças face à crescente indisponibilidade de tempo da família, e por outro oferecer aos filhos o enriquecimento da sua formação” (Roldão, 2008, p. 8). Perspectivando a qualidade da oferta destas actividades, se entende “a imperatividade da cooperação estreita entre as AEC e os seus responsáveis com o trabalho curricular regular do respectivo docente” (idem, p. 8) o que motivou a definição das questões formuladas neste estudo.

De que modo se processa a supervisão pedagógica das AEC pelos PTT num agrupamento de escolas do Concelho de Viana do Castelo?

Com o objectivo de “Caracterizar as práticas supervisivas dos PTT aos docentes das AEC”, foram analisados documentos de comunicação externa do agrupamento bem como os questionários aos PTT e aos docentes das AEC. Relativamente a este objectivo os resultados obtidos permitiram concluir que, no que respeita:

a) Ao definido pelos documentos oficiais do Agrupamento de escolas:

A documentação oficial de comunicação externa do Agrupamento de Escolas, PEA (2009/2013) e RIA (Outubro de 2010), contém referências específicas ao desenvolvimento das práticas das AEC.

Do primeiro documento constam orientações para o desenvolvimento destas actividades de acordo com a “dinâmica curricular e organizacional” (PEA, 2009/2013, p. 13) do 1.º CEB, que prevêem a supervisão dos comportamentos dos alunos, coordenação das AEC com o plano de melhoria de línguas estrangeiras, a promoção de actividades no âmbito cultural e desportivo.

Do segundo documento constam directivas relativas ao modo de regulação da sua implementação determinando os tempos de oferta obrigatória de cada AEC; a obrigatoriedade de a planificação e de a articulação das actividades curriculares com as AEC constarem do PCT; a obrigatoriedade de avaliação trimestral das AEC com registos de informação para os pais.

b) Experiência pessoal e profissional dos PTT

De acordo com os resultados dos inquéritos aos PTT, mais de metade destes docentes têm uma idade superior a quarenta anos, não se verificando a menção de docentes com menos de 25 anos e, apenas, um tem menos de trinta anos de idade. O género feminino predomina em mais de três quartos neste grupo de docentes. As habilitações académicas são de nível superior na totalidade dos docentes sendo que, uma parte significativa, mais de um terço, possui equivalência a licenciatura.

A experiência profissional dos PTT, traduzida em anos de serviço, é muito relevante na medida em que mais de metade tem uma experiência profissional superior a 20 anos de serviço e, apenas, uma reduzida percentagem (8%) têm uma experiência inferior a cinco anos de serviço.

c) Experiência pessoal e profissional dos docentes das AEC

De acordo com os resultados dos inquéritos, a maioria dos docentes das AEC tem idades compreendidas entre os 26 e os 40 anos de idade o que os torna, relativamente aos PTT, num grupo jovem o que pode contribuir para “a combinação da experiência com o refrescamento geracional” (CAP 2008, p. 13) nas escolas do 1.º CEB. Tal como acontece com os PTT, também, mais de metade dos docentes das AEC é do género feminino. A totalidade dos docentes possui habilitação académica de nível superior sendo que uma percentagem de 13% detém o grau académico de Mestre.

Verifica-se, ainda, neste âmbito que a totalidade dos docentes das AEC de Actividade Física e Desportiva e de Ensino do Inglês e metade dos docentes da AEC de Ensino da Música têm formação inicial em grupo de docência compatível com AEC que desenvolvem. São também identificados, como formação inicial de dois docentes do Ensino da Música e a totalidade dos docentes de Artes, os grupos 100 e 110. Exceptuando dois casos em que não foi identificada a formação inicial, todos os docentes das AEC têm habilitação própria para a docência e estágio no seu grupo.

Quanto à experiência profissional directamente relacionada com a docência das AEC, a totalidade dos docentes possui experiência nesta área e a sua maioria (83%) possui experiência profissional na docência para além da experiência como docentes das AEC.

d) Operacionalização das AEC pelos docentes destas actividades

A documentação do Agrupamento de Escolas, relativa aos horários das AEC para o ano lectivo 2010/2011, indica que foram formadas turmas de Música e Inglês, em todos os anos de escolaridade, e em todas as escolas do 1.º CEB, sendo que em relação à Actividade Física e Desportiva essa situação sucede, apenas, quando combinada com a prática de Natação. Nem todas as escolas e nem todos os anos de escolaridade têm a AEC de Artes e há, apenas, uma turma de TIC.

Atendendo a que a operacionalização das AEC pode ser influenciada pelos objectivos que os docentes preconizam, verificamos que três quartos dos docentes têm como objectivo principal “desenvolver competências nos alunos”, sendo que também para uma pequena parte desses docentes (17%) “complementar as aprendizagens” é igualmente o principal objectivo. Em sentido oposto, foi considerado por mais de três quartos dos docentes que “ocupar os tempos livres dos alunos” era o objectivo menos importante, enquanto “oferecer igualdade de oportunidades”, foi considerado como sexta opção, em sete, por perto de metade dos docentes. A operacionalização destas actividades pelos docentes pode, pois, assumir o carácter de “um segmento disciplinar as mais” referido por Roldão (2008) como um risco em detrimento do que é também o seu objectivo social de adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola “às necessidades das famílias” (DR, 16 de Junho de 2006, p. 8783).

e) Formas de Articulação Curricular entre o docente das AEC e o PTT

A articulação das AEC, com o currículo escolar, implicando uma profissionalidade docente “enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão” (Nóvoa, 2009), de acordo com os dados do inquérito aos docentes das AEC, não se manifesta no quotidiano das escolas do 1.º CEB na medida em que quase metade dos inquiridos discorda que haja partilha suficiente de informação sobre os alunos, reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos e programação articulada das actividades. A construção conjunta de materiais é referida por mais de três quartos dos inquiridos (79%) e a construção conjunta de instrumentos de avaliação por três quartos dos inquiridos (75%). Neste contexto, a prática docente não se propicia a que articulação seja pensada de modo a integrar as dimensões enunciadas por Beane (2002).

f) Supervisão das AEC pelos PTT

i. Entendimento dos PTT sobre o seu papel de supervisores das AEC

A observação regular da implementação destas actividades como forma de desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2007) e auto-transformação (Perrenoud, 2004), não é encarada por mais de três quartos dos PTT como fazendo parte do seu papel como supervisores das AEC, ainda que, a quase totalidade considere ser relevante manter uma relação de confiança com os docentes das AEC. Os resultados dos questionários permitem, ainda, concluir que uma percentagem significativa de docentes não considera relevante o seu horário prever tempos destinados à supervisão pedagógica (42%), fazer reflexão com os docentes das AEC (33%), articular a planificação das AEC com os respectivos docentes (25%) e conhecer a programação das AEC (12,5%). O papel para a supervisão numa escola reflexiva apresentado por Alarcão (2000) no âmbito da formação contínua dos professores, com “revalorização do conceito de escola como colectivo pensante” (p. 19) não parece, de acordo com os resultados da análise dos inquéritos, estar no horizonte de uma percentagem significativa de professores.

ii. No que os PTT consideram ser suas atribuições, como supervisores das AEC

Quanto ao que os PTT consideram suas atribuições, como supervisores das AEC, verifica-se que parte destes docentes entende que, fiscalizar a relação dos docentes com os alunos e controlar horários (13% e 8% respectivamente), são suas atribuições como

supervisores. Esta é uma visão da supervisão que Vieira (2010), pejorativamente, apelida de um “instrumento de controlo” (p. 9). Três quartos entendem que é sua atribuição determinar as actividades em que o docente das AEC deve colaborar, assumindo a supervisão, apenas, na perspectiva que Sá-Chaves (2000c) designa como “orientação vertical” numa relação hierárquica de supervisão.

A perspectiva de supervisão como uma “orientação horizontal” (idem), num ambiente de trabalho colaborativo de colegialidade nas decisões manifesta-se em percentagens mais reduzidas entre os PTT que consideram suas atribuições observar as actividades das AEC (8%); acompanhar as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC (17%); programar as actividades e avaliar a realização das AEC (igualmente 21%); reunir com os encarregados de educação (29%).

A primeira questão tem, ainda, como objectivo “Identificar os principais constrangimentos no desenvolvimento das AEC, pelos docentes que as implementam”. Relativamente a este objectivo os resultados obtidos pela análise dos questionários permitiram concluir que no que respeita:

a) Aos recursos

i. Espaço físico em que decorrem as AEC

Três quartos dos docentes das AEC concordam ou concordam totalmente que este é apropriado, o que permite concluir que um quarto dos docentes considera que o espaço físico oferecido pela escola, não reúne as condições desejáveis para o desenvolvimento da sua prática de AEC. Por outro lado, quase metade dos PTT considera esse mesmo espaço adequado à prática das AEC.

ii. Equipamento disponibilizado para a prática das AEC

Mais de três quartos dos docentes das AEC consideram que o equipamento satisfaz as necessidades, para um bom desenvolvimento destas actividades, assumindo, neste contexto, alguma significatividade, o facto de para 21% dos docentes das AEC o equipamento não satisfazer as necessidades de desenvolvimento da AEC que leccionam.

iii. Materiais consumíveis

Uma maioria muito expressiva (80%) considera que dispõe dos materiais consumíveis necessários à sua prática docente enquanto, para 20%, os materiais não são suficientes.

Atendendo às conclusões a partir dos resultados dos inquéritos, a falta de recursos pode ser apontada como um constrangimento na docência das AEC a que não deverá ser alheia a especificidade de espaços, equipamentos e materiais essenciais ao desenvolvimento de actividades como o Ensino da Música ou Actividade Física e Desportiva que requerem espaços, equipamentos e materiais próprios.

b) Na prática lectiva dos PTT

Não obstante, 50% e 21% dos PTT inquiridos considerar, respectivamente, que a flexibilização de horário interfere com a actividade lectiva, e 50% e 17% considerar, respectivamente, que as AEC interferem com a capacidade de atenção dos alunos, quando questionados, se na sua prática educativa, sentem constrangimentos decorrentes da implementação das AEC, a maior parte dos PTT (67%) afirma não sentir constrangimentos.

Dos constrangimentos identificados pelos PTT, para além dos acima referidos, contam-se o “cansaço e irritabilidade dos alunos”, (QPTT 6) “a saturação dos alunos devido ao elevado número de horas que passam no mesmo local” (QPTT 10), “a indisciplina” (QPTT14; QPTT22), “alteração dos horários com implicações nos horários dos PTT” (QPTT22).

Relativamente à segunda questão de investigação:

De que forma poderá a supervisão reflexiva das AEC promovida pelos PTT contribuir para uma efectiva articulação curricular?

Tem por objectivo “Analisar de que modo a supervisão reflexiva promove a articulação entre o PTT e o docente de AEC”. Relativamente a este objectivo os resultados obtidos permitiram concluir que no que respeita:

a) À planificação conjunta das actividades

Os encontros pré-observação permitiram que se definissem as áreas curriculares, as temáticas, os conteúdos e os objectivos a serem articulados, bem como, a previsão de

estratégias e procedimentos visando a articulação curricular registados na planificação de cada uma dos AEC observados. Por seu lado, também os resultados das observações permitem concluir que as planificações foram cumpridas no essencial. Os resultados da análise da supervisão permitem, também, concluir que a previsão da articulação curricular, através da planificação, evoluiu positivamente, do primeiro para o segundo ciclo de supervisão, o que se evidencia pelo aumento das ocorrências registadas da primeira para a segunda planificação de cada AEC.

b) No modo como se manifesta a articulação;

Os resultados da observação efectuada, durante cada um dos ciclos de supervisão implementado, permitem concluir que a articulação curricular se manifestou, sobretudo, pela “Articulação vocabular” com mais de metade de ocorrências, no primeiro ciclo de supervisão (97 registos de ocorrências), e 67% no segundo ciclo (240 registos de ocorrências) e pela “Integração de conteúdos numa sequência didáctica” com uma percentagem de ocorrências de 41% no primeiro ciclo de supervisão (77 registos de ocorrências) e 25% no segundo (89 registos de ocorrências). Esta categoria de análise foi menos evidenciada pela “Rentabilização de materiais” com uma percentagem de ocorrências de apenas 8%, tanto no primeiro, como no segundo ciclo de supervisão. Deve, porém, salientar-se o aumento para mais do dobro da frequência absoluta de ocorrências que subiu de 15 para 31 registos do primeiro para o segundo ciclo de supervisão.

Os resultados permitem, ainda, concluir que no desenrolar dos ciclos de supervisão os registos de ocorrências de “Articulação Curricular” aumentaram de modo muito relevante o que aponta no sentido de um contributo muito positivo da supervisão reflexiva das AEC para a sua articulação com o currículo escolar.

c) Atitude de abertura à reflexão conjunta entre PTT e docente das AEC

Em relação a atitude de abertura para a reflexão conjunta entre o PTT e os docentes das AEC, não podem deixar de ser consideradas as limitações físicas de tempo e espaço determinadas pela distribuição de horários dos docentes das AEC, sendo que, a sua actividade se desenvolve em várias escolas do Agrupamento. Não se regista, ainda, qualquer exclusividade em relação aos Agrupamentos de Escolas onde podem exercer a

sua actividade. A precariedade reflectida pelo modo como são recrutados os docentes “tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço” (DR, 3 de Setembro de 2009, p. 5887), concorre para a debilidade do seu vínculo com a turma e com a escola.

Não obstante estes constrangimentos que se reflectem essencialmente na qualidade e na profundidade do trabalho reflexivo, não pode deixar se registar a total disposição para o trabalho colaborativo dos docentes envolvidos, quer através de breves encontros pós-observação, quer através de registos escritos da reflexão da actividade.

Os registos de reflexão efectuados, por cada docente das AEC, após a observação durante o primeiro e o segundo ciclo de supervisão, permitem concluir que a “Articulação curricular” é uma preocupação de todos os docentes, evidenciando-se do primeiro para o segundo ciclo de supervisão, uma evolução muito positiva através no número de ocorrências registadas na AECa, e na AECc (de 26 para 50 e de 25 para 42 respectivamente), sendo que na AECb se registou um ligeiro decréscimo (de 28 para 25). Não deixa, no entanto, de ser significativo o número de ocorrências registadas em relação à “Articulação Curricular tanto no primeiro como no segundo ciclo de supervisão.

Relativamente à terceira questão de investigação:

Será possível preconizar uma mudança das práticas dos docentes das AEC através da proximidade e da supervisão efectuada pelos PTT?

Tem como primeiro objectivo “Indagar da possibilidade de mudança de práticas do docente de AEC através de uma maior proximidade entre o PTT e o docente de AEC”.

Relativamente a este objectivo, importa ter presente, que as práticas dos docentes das AEC não podem considerar-se isoladas do seu propósito que, para autores como Roldão (2008) ou Miguéns (2009), é indissociável da melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, se considera a relevância da “Relação professor/alunos” como categoria de observação dos ciclos de supervisão reflexiva das AEC implementados.

Os resultados da observação, efectuada durante cada um dos ciclos de supervisão implementado, permitem concluir que a relação do professor com os alunos se manifestou, sobretudo, pelas “Instruções claras aos alunos” com uma percentagem de 43% de ocorrências no primeiro ciclo de supervisão (60 registos de ocorrências) e 44% no

segundo ciclo (136 registos de ocorrências). Com percentagens menos elevadas mas, ainda assim, muito relevantes a relação do professor com os alunos manifestou-se, também, pela “Promoção da participação de todos os alunos” com uma percentagem de ocorrências de 24% no primeiro ciclo de supervisão (33 registos de ocorrências) e 16% no segundo (48 registos de ocorrências), pela “Atenção às dúvidas dos os alunos” com uma percentagem de ocorrências de 14% no primeiro ciclo de supervisão (19 registos de ocorrências) e 23% no segundo (71 registos de ocorrências) e pelo “Reforço de comportamentos adequados nos alunos” com uma percentagem de ocorrências de 19% no primeiro ciclo de supervisão (26 registos de ocorrências) e 17% no segundo (52 registos de ocorrências).

Os resultados dão, ainda, indícios de que no desenrolar dos ciclos de supervisão os registos de ocorrências da “Relação professor/alunos” aumentou de modo muito relevante o que aponta no sentido de um contributo muito positivo da supervisão reflexiva das AEC para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Relativamente, ao segundo objectivo da terceira questão, de “Implementar um modelo de formação que sustente uma prática reflexiva entre PTT e docente das AEC”, os resultados obtidos dão indícios de que:

O modelo de formação através da implementação de supervisão reflexiva das AEC pelo PTT foi concretizado numa turma do 1.º CEB com resultados que indicam ser possível a sustentação de uma prática reflexiva entre os docentes das AEC e o PTT, ainda que, não possam deixar de se considerar os constrangimentos a que este modelo está sujeito.

Deste modo, consideramos, por um lado, o contributo positivo da supervisão reflexiva das AEC para uma clara evolução da “Articulação curricular” promovida pelo PTT e pelos docentes das AEC, que se evidenciou no aumento claro e inequívoco dos registos de ocorrências desta categoria de análise, do primeiro para o segundo ciclo de supervisão implementado. Consideramos, igualmente, o contributo positivo deste modelo de formação na promoção da qualidade da “Relação professor/alunos” evidenciada, também, pelo significativo aumento do registo de ocorrências, durante a observação das actividades, do primeiro para o segundo ciclo de supervisão.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar as condições específicas da sua implementação implicando, por parte dos docentes envolvidos, um empenho acrescido no trabalho colaborativo e uma grande dedicação do PTT, simultaneamente supervisor das AEC e investigador, no sentido de que este modelo de formação fosse implementado com sucesso.

5.2 Limitações do Estudo

Ao modelo de formação implementado não pode deixar de se aplicar uma característica de singularidade que a mobilização de recursos humanos, materiais e de tempo e as especificidades dos contextos educativos determinam, pelo que seria inadequada a sua generalização.

À singularidade de implementação deste modelo de formação acresce a ausência de regulação em relação a reuniões entre o PTT e o docente das AEC, quer no PEA (2009/2013), quer no RIA (Outubro de 2009), o que dificultou a interacção com os docentes das AEC, de acordo com “um modelo hierárquico, cujas condições não parecem estar reunidas no terreno” (Abrantes, 2009, p. 69).

Acrescem, ainda, as condições precárias de trabalho dos profissionais das AEC que “incitam à mobilidade” (Abrantes, 2009, p. 66) pelo que não existem condições que garantam a estabilidade do corpo docente das escolas, essencial ao desenvolvimento de uma relação de confiança promotora do trabalho colaborativo.

Importa, também, referir o carácter facultativo das AEC na medida em que os alunos, que por opção dos seus encarregados de educação, não as frequentem podem eventualmente ser sujeitos a “enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2.º ciclo” (Abrantes, 2009, p.67) e, também, durante os quatro anos de frequência do 1.º CEB já que o trabalho colaborativo de “gestão curricular das equipas de docentes que se ocupam dos mesmos alunos” (Roldão, 2008, p. 10) não garante a qualidade das aprendizagens de todos os alunos mas, apenas, dos que “facultativamente” frequentam as AEC.

Por outro lado, se este estudo pudesse ser prolongado no tempo, os resultados poderiam ser mais consistentes relativamente ao efeito destas práticas no

desenvolvimento dos docentes. O tempo destinado a este estudo não permitiu que fosse adoptada uma prática alargada no tempo.

Seria, assim, pertinente analisar, num contexto mais vasto, estes constrangimentos e relações, no sentido de um alargamento de implementação deste modelo a diferentes agrupamentos de escola.

5.3 Pontos de reflexão sobre a formação e desenvolvimento da profissionalidade docente

Os resultados do plano de supervisão das AEC, implementado neste estudo apontam, inequivocamente, para o contributo da supervisão reflexiva destas actividades na sua articulação com o currículo escolar e no estreitamento da relação do professor com os alunos, no sentido de desenvolvimento das suas competências.

No que respeita aos resultados dos questionários, estes permitem constatar, por um lado, que os objectivos preconizados para AEC pelos docentes nem sempre contemplam a sua dimensão lúdica e social e que são muitas vezes entendidas pelos docentes na perspectiva de um formato disciplinar, por outro lado, permitem identificar fragilidades relativamente ao conhecimento que os PTT detêm do seu papel e das suas atribuições como supervisores das AEC.

Considerando estes aspectos, deve-se reconhecer na supervisão “o imperativo de uma formação especializada” (Vieira, 1993, p. 29) e tal como defende Alarcão (2000) “a extensão do âmbito da supervisão à formação contínua de professores, com a revalorização do conceito de escola como colectivo pensante” (p. 19) perspectivando a sua qualidade e melhorando as aprendizagens dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2002). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: ME.

Abrantes, P. (Coord.). (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.

Alarcão, I. & Roldão M.C. (2010). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., Cachapuz, A. & Medeiros, P. (2005). *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). *Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado*. In Alonso, L. & Roldão, M. *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alonso, L. (2002). *Integração currículo-avaliação - Que significados? Que Constrangimentos? Que implicações?* In. *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens*. Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.). Lisboa: Ministério da Educação.

Alonso, L. (1994). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beane, A. J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolton, G. (2010). *Reflective Practice – Writing and Professional Development*. Londres: SAGE.

Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?*. Profedições.

CAP (2008). *Relatório de Acompanhamento da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Acompanhamento do Programa.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M-F., Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – teoria e prática (2.ª Ed.)* Oeiras: Celta Editora.

Glickman, D., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of Instruction: a developmental approach*. Boston; Allyn and Bacon, cop.

Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction (5.ª Ed.)*. Nova Iorque: Longman.

Miguéns, M. (2009). Nota Prévia. *In CNE Organização do Trabalho Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico – Seminários e Colóquios*. Lisboa: ME.

Moreira, M. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *In VIEIRA, et al. (Org.). Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga:CIEd, 133-147.

Moreira, M. F. (2004). *Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. <http://hdl.handle.net/1822/571>. CIEd - Volume de Actas / Proceedings.

Mosher, R. & Purpel D. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Nérici, I. (1981). *Introdução à Supervisão Escolar*. São Paulo: Editora Atlas SA.

Nóvoa, A. (1993). Prefácio. In Zeicher, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Peixoto, A. (2008). *A Criança e o Conhecimento do Mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Ofício de Ensiñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gardiva.

Ribeiro, D. (2000). *A Supervisão e do Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME – DEB.

Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2008). Prefácio. In Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. (Ed.). *Actividades de Enriquecimento Curricular*. Leiria: Folheto Edições e Design.

Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000b). *Portefólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). *Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário* In Alarcão I. (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Schön, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Trindade, V. (2007). *Prática de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa. Universidade Aberta.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. et al (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

D.R. (1986, 14 de Outubro). *Lei de Bases do sistema Educativo*. 1.ª Série, 237.

D.R. (1998, de 04 de Maio). Decreto-Lei n.º 115-A/98. 1.ª Série-A, 102.

D.R. (1999, 14 de Setembro). Lei n.º 159/1999. 1.ª Série, 215.

D.R. (2001, 18 de Janeiro). Decreto-Lei n.º 6/2001. 1.ª Série, 15.

D.R. (2008, 26 de Maio). Despacho n.º 144460/2008. 2.ª Série, 100.

D.R. (2009, 03 de Setembro). Decreto-Lei n. 212/2009. 1.ª Série, 171.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro - Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico

Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), de 16 de Junho – Define normas a observar na generalização da oferta das actividades de enriquecimento curricular

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio – Aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro - Estabelece o regime aplicável à contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública.

ANEXOS

Anexo 1- Questionário aos PTT

Questionário aos Professores Titulares de Turma

Este questionário insere-se no âmbito de um estudo de investigação enquadrado no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e pretende recolher evidências que permitam conhecer e compreender os processos e dinâmicas das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e qual o papel da supervisão pedagógica na articulação destas actividades com o Currículo Escolar.

Pedimos que leia com atenção o questionário e que responda a **todas** as questões com a maior sinceridade.

Todas as respostas são **anónimas** e **confidenciais** e os dados obtidos serão utilizados neste estudo.

Parte I – Dados pessoais e profissionais

Por favor, complete ou assinale com um x no a(s) resposta(s) que correspondem à sua situação.

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. **Habilitações académicas** (coloque um X no(s) correspondente(s)):

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| 3.1. Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. Equivalência à licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. Pós-graduação | <input type="checkbox"/> |
| 3.4. Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| 3.5. Doutoramento | <input type="checkbox"/> |

4. Tempo de serviço docente até 31/08/2010: _____ anos

5. Situação profissional:

- | | |
|--|--------------------------|
| 5.1. Professor(a) do Quadro de Escola | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. Professor(a) do Quadro de Agrupamento | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica | <input type="checkbox"/> |
| 5.4. Professor(a) contratado(a) | <input type="checkbox"/> |

Parte II – Funcionamento das AEC

Para cada uma das afirmações, assinale a opção que melhor traduz a sua opinião colocando um x no dígito que seleccionou. Atente à seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente.

1. Relativamente ao modo como as AEC têm decorrido, considera que:

1.1. O horário de funcionamento é o adequado.	1	2	3	4
1.2. O espaço físico em que decorrem é o adequado.	1	2	3	4
1.3. A flexibilização do horário interfere com o normal funcionamento das actividades lectivas.	1	2	3	4
1.4. A oferta de actividades corresponde aos interesses da escola.	1	2	3	4
1.5. A oferta de actividades corresponde aos interesses dos alunos.	1	2	3	4
1.6. Interferem com a capacidade de atenção dos alunos.	1	2	3	4
1.7. Promovem a equidade de oportunidades de todos os alunos.	1	2	3	4
1.8. Complementam a formação dos alunos.	1	2	3	4

Parte III – Supervisão das AEC

1. Relativamente ao seu papel de supervisor dos docentes das AEC, considera que é relevante:

	Sim	Não
1.1. conhecer a programação das AEC.		
1.2. existirem orientações claras dos órgãos de gestão.		
1.3. o horário do professor titular de turma prever tempos destinados à supervisão pedagógica.		
1.4. articular a planificação das AEC com os respectivos docentes.		
1.5. a observação regular da implementação das AEC.		
1.6. fazer reflexão com os docentes das AEC.		
1.7. manter uma relação de confiança com os docentes das AEC.		

2. Da lista apresentada, assinale com um x no(s) o que considera as atribuições do supervisor das AEC:

2.1. Controlar o cumprimento dos horários pelos docentes das AEC.	<input type="checkbox"/>
2.2. Programar as actividades.	<input type="checkbox"/>
2.3. Determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar.	<input type="checkbox"/>
2.4. Acompanhar as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC.	<input type="checkbox"/>
2.5. Fiscalizar a relação docente das AEC/alunos.	<input type="checkbox"/>
2.6. Avaliar a realização das AEC.	<input type="checkbox"/>
2.7. Reunir com os encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>
2.8. Observar as actividades das AEC.	<input type="checkbox"/>

3. No desempenho do seu papel de supervisor das AEC sente alguma insegurança?

Sim Não

3.1. Se respondeu sim, refira em que situações.

4. Na sua prática educativa, sente constrangimentos decorrentes da implementação das AEC?

Sim Não

4.1. Se respondeu sim, identifique esses constrangimentos.

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

p. 3/3

Anexo 2 – Questionário aos docentes das AEC

Questionário aos Docentes das AEC

Este questionário insere-se no âmbito de um estudo de investigação enquadrado no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e pretende recolher evidências que permitam conhecer e compreender os processos e dinâmicas das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e qual o papel da supervisão pedagógica na articulação destas actividades com o Currículo Escolar.

Pedimos que leia com atenção o questionário e que responda a **todas** as questões com a maior sinceridade.

Todas as respostas são **anónimas** e **confidenciais** e os dados obtidos serão utilizados neste estudo.

Parte I – Dados pessoais e profissionais

Por favor, complete ou assinale com um x no a(s) resposta(s) que corresponde(m) à sua situação.

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. **Habilitações académicas** (coloque um x no(s) correspondente(s)):

- 3.1. Bacharelato
- 3.2. Equivalência à licenciatura
- 3.3. Licenciatura
- 3.4. Pós-graduação
- 3.5. Mestrado
- 3.6. Doutoramento
- 3.7. Outra Qual? _____

4. **Relativamente à sua formação inicial, identifique:**

4.1. O seu grupo disciplinar: _____

4.2. Possui estágio profissional nesse grupo? Sim Não

4.3. No ano lectivo anterior exerceu funções nas AEC? Sim Não

4.3.1. Se respondeu sim, assinale a AEC (coloque um x no(s) correspondente(s)):

- Ensino de Inglês
- Ensino da Música
- Actividade Física e desportiva
- Artes

p. 1/4

5. A sua experiência profissional corresponde a (coloque um X no(s) correspondente(s)):

- 5.1. Docência no contexto do Programa de AEC
- 5.2. Docência no Educação Pré-Escolar
- 5.3. Docência no Ensino Básico
- 5.4. Docência no Ensino Secundário
- 5.5. Outra Qual? _____

Parte II – Funcionamento das AEC

As afirmações a negrito podem ser complementadas com as respectivas alíneas. Relativamente a cada afirmação manifeste o seu grau de concordância colocando um x no dígito que seleccionou. Atente à seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente.

1. Relativamente aos recursos disponibilizados no contexto das AEC, considera que:

1.1. o espaço físico é o apropriado.	1	2	3	4
1.2. o equipamento satisfaz as necessidades.	1	2	3	4
1.3. dispõe dos materiais consumíveis necessários para o exercício das suas funções.	1	2	3	4

2. Relativamente à articulação horizontal entre o docente das AEC e o professor titular de turma, considera que existe:

2.1. partilha suficiente de informação sobre os alunos.	1	2	3	4
2.2. reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos.	1	2	3	4
2.3. programação articulada das actividades.	1	2	3	4
2.4. construção conjunta de materiais didácticos.	1	2	3	4
2.5. construção conjunta de instrumentos de avaliação.	1	2	3	4

p. 2/4

3. Quais os constrangimentos com que se depara no desenvolvimento da sua actividade como docente das AEC?

Parte III – Operacionalização das AEC

Ordene as afirmações apresentadas de 1 a 7 de modo a manifestar o seu entendimento quanto à importância das AEC. Nesta escala o 1 corresponde à afirmação que considera mais importante e o 7 à menos importante.

1. Na sua opinião, as AEC devem ter como objectivos:

1.1. Ocupar os seus tempos livres dos alunos.	
1.2. Desenvolver as competências dos alunos.	
1.3. Oferecer igualdade de oportunidades a todos.	
1.4. Complementar as aprendizagens dos alunos.	
1.5. Responder às suas necessidades de formação dos alunos.	
1.6. Desenvolver a sua autonomia dos alunos.	
1.7. Promover hábitos de trabalho.	

2. Relativamente à questão anterior, justifique os motivos da sua primeira escolha.

3. De que forma se manifesta a articulação, com o professor titular de turma, no desenvolvimento da sua actividade?

4. A reflexão conjunta com o professor titular de turma contribui para o seu crescimento como profissional?


Sim Não

Porquê? _____

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3 – Pedido de autorização ao MIME



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) > [Registar inquérito](#) > **Confirmação**

Inquérito registado com sucesso.
O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
Maria Guiomar Gonçalves da Costa Silva

Nome do Interlocutor:
Maria Guiomar Gonçalves da Costa Silva

E-mail do interlocutor:
mgcستا.silva@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:
0146600001

Designação:
Inquérito por questionário a docentes das AEC e a professores titulares de turma

Descrição:
Questionário inserido no âmbito de um estudo de investigação enquadrado no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo com o objectivo de recolher evidências que permitam conhecer e compreender os processos e dinâmicas das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e qual o papel da supervisão pedagógica na articulação destas actividades com o Currículo Escolar.

Objectivos:
Caracterizar os docentes do ponto de vista pessoal;
Identificar a formação académica e profissional dos docentes;
Recolher evidências sobre a opinião dos docentes relativamente ao funcionamento das AEC;
Recolher evidências sobre a opinião dos docentes relativamente à função destas actividades;
Identificar aspectos considerados relevantes na supervisão das AEC;
Identificar aspectos relacionados com a articulação entre o professor titular de turma e os docentes das AEC.

Periodicidade:
Pontual

Data do início do período de recolha de dados:
15-10-2010

Data do fim do período de recolha de dados:
30-11-2010

Universo:
Docentes de AEC e professores titulares de turma do Agrupamento de Escolas do Atlântico

Unidade de observação:
Agrupamento de Escolas do Atlântico

Método de recolha de dados:
Inquérito por questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não

Inquérito aplicado na entidade:

Maria Guiomar Gonçalves da Costa Silva

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Sim
Instrumento de inquirição: 01466_201010082125_Documento1.pcf (PDF - 41,63 KB)
Nota metodológica: 01466_201010082125_Documento2.pcf (PDF - 9,20 KB)
Outros documentos: 01466_201010082125_Documento3.pcf (PDF - 31,05 KB)

Registo efectuado em 08-10-2010



Anexo 4 – Autorização do MIME para aplicação dos inquéritos

Gmail - Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0146600003

Page 1 of 1



Guiomar Silva <mgcosta.silva@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0146600003

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

19 de Outubro de 2010 15:46

Para: mgcosta.silva@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0146600003, com a designação *Questionário aos Docentes das Actividades d Enriquecimento Curricular e Questionário aos Professores Titulares de Turma*, registado em 11-10-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Maria Guiomar Gonçalves da Costa Silva

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=2d2eb50b73&view=pt&search=inbox&th=12bc...> 19-10-2010

Anexo 5 - Pedido de autorização à Direcção do Agrupamento para aplicação do inquérito

Ex.mo Sr.
Presidente do Conselho Pedagógico
do Agrupamento de Escolas do Atlântico

Pedido de Autorização

Assunto: Inquéritos por questionário em meio escolar

Maria Guiomar Gonçalves da Costa Silva, professora da Escola EB1 de Carreço e aluna do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, no âmbito do Projecto de Investigação *“Supervisão Reflexiva nas Actividades de Enriquecimento Curricular: Contributos para a sua articulação com o Currículo Escolar”* solicita a este Conselho Pedagógico autorização para aplicação dos dois inquéritos que a seguir se discriminam:

Inquérito por questionário destinado ao universo dos professores titulares de turma deste agrupamento;

Inquérito por questionário destinado ao universo dos docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular deste agrupamento.

Pede deferimento

Viana do Castelo, 11 de Outubro de 2010

A professora, Maria Guiomar Gonçalves da Costa Silva

Anexo 6 – Modelo de grelha de articulação

AGRUPAMENTO D _____			
GRELHA DE ARTICULAÇÃO			
Área de Enriquecimento Curricular: _____		Área Curricular em articulação: _____	Data: __/__/__ Hora: das __ às __
Conteúdo/Tópico	Objectivos específicos	Actividades	Estratégias

Avaliação:

Anexo 7 - Modelo para registo e análise de observação

AGRUPAMENTO D__ _____

Observação da AEC de _____

Data: __/__/__	Hora: ____ às ____	Espaço: _____
----------------	--------------------	---------------

Articulação com a área de _____ Tema: _____

Categorias de análise – Articulação Curricular			
Articulação horizontal de conteúdos	Integração dos conteúdos numa sequência didáctica	Articulação da linguagem comum à(s) área(s) curricular(es)	Reutilização dos materiais

Categorias de análise – Relação professor/alunos				
Promove a participação de todos os alunos	Dá instruções claras e adequadas aos alunos	Mantém um clima propício à aprendizagem	Está atento às dúvidas dos alunos	Reforça comportamentos adequados dos alunos

Descrição da Actividade	Inferências

Anexo 8 – Modelo para registo de reflexão

AGRUPAMENTO D_____

Data: ___/___/___

Reflexão crítica

Área de Enriquecimento Curricular: _____ Área Curricular: _____

Síntese dos aspectos a ponderar centrados:
na motivação dos alunos;
no comportamento dos alunos;
na oportunidade de participação dos alunos;
na pertinência do conteúdo articulado;
na relevância da colaboração entre o PTT e o docente das AEC;
nos ganhos ou perdas que a articulação evidencia.