



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Rosa Maria Mota Amaro da Rocha

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DAS ACTIVIDADES DE
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NUM
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Mestrado em Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica

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

Junho de 2011

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto pela sua total disponibilidade no apoio científico e esclarecimento de dúvidas, pela atenção, compreensão e incentivos, imprescindíveis para a realização deste estudo.

Às colegas que colaboraram neste estudo, respondendo ao questionário e, em especial, às colegas que participaram no percurso supervisivo, sem as quais não teria sido possível a realização deste projecto de investigação.

À Direcção do meu Agrupamento pelo apoio incondicional e disponibilidade demonstrada.

Aos Coordenadores de Estabelecimento do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo contributo nas solicitações realizadas no âmbito desta investigação.

À minha família por todo o apoio, paciência e compreensão.

RESUMO

O estudo que aqui se apresenta teve como objectivo investigar o impacto da supervisão pedagógica na articulação horizontal, entre as actividades curriculares e as actividades de enriquecimento curricular no desenvolvimento profissional dos participantes. O estudo envolveu a investigadora, enquanto professora/supervisora, os professores titulares de turma e os professores das actividades de enriquecimento curricular de um Agrupamento de Escolas. Quatro dos professores das actividades de enriquecimento curricular foram integrados num percurso de supervisão pedagógica com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Pretendeu promover processos de supervisão pedagógica assentes numa abordagem colaborativa e reflexiva da dinamização da articulação horizontal entre as actividades curriculares e as actividades de enriquecimento curricular e identificar potencialidades e constrangimentos deste processo. Através de um processo formativo, com uma vertente de supervisão horizontal, foi possível enfatizar a colegialidade, a supervisão reflexiva, bem como desenvolver uma relação que criou espaço para a construção do conhecimento centrado nas actividades de enriquecimento curricular com vista à transformação pessoal e profissional dos participantes.

As fontes de recolha de dados incluíram dois questionários, observações, análise documental e percurso supervisivo, sendo que todos os procedimentos de análise foram de cariz qualitativo.

Os resultados do estudo dão indícios de que tanto os professores titulares de turma como os professores das actividades de enriquecimento curricular apresentam uma visão positiva sobre a articulação horizontal praticada ao nível do Agrupamento, embora apresentem alguns constrangimentos no decorrer do seu desenvolvimento. Apontam, ainda, para o facto de que uma abordagem da supervisão pedagógica promotora de práticas reflexivas pode representar um caminho efectivo na melhoria da qualidade da prática pedagógica e da articulação horizontal entre o trabalho do professor titular de turma e dos professores das actividades de enriquecimento curricular, apontando para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Palavras-chave: supervisão; reflexão; articulação horizontal; desenvolvimento profissional; actividades de enriquecimento curricular.

ABSTRACT

The presented study aimed to investigate the impact of pedagogical supervision in horizontal articulation between curricular activities and curriculum enrichment activities in the professional development of participants. It involved the researcher as teachers/supervision, the classroom teachers and the curriculum enrichment teachers' activities from a group of schools. Four of the teachers in curriculum enrichment activities were integrated in a course of pedagogical supervision in a 2nd grade class.

The main goal was to promote processes of pedagogical supervision based on a reflective and collaborative approach of a dynamization of horizontal articulation between curricular activities and curriculum enrichment activities and on identifying potentialities and constraints of this process. Through a formative process, with a horizontal supervision component, it was possible to emphasize the collegiality, the reflective supervision, and to develop a relationship that created space for the construction of the centered knowledge on the curriculum enrichment activities designed to transform personally and professionally the participants' performance.

The sources of data collection included two questionnaires, observations, document analysis and route supervision. The analysis procedures were qualitative.

The study results provide evidence that both classroom teachers and the curriculum enrichment teachers' activities had a positive perspective on horizontal articulation existing on a level Grouping, although they presented some constraints in the course of its development and some embarrassment regarding pedagogical supervision of those activities. They also point to the fact that an approach of pedagogical supervision which promotes reflective practices may represent an effective way to improve the quality of pedagogical practice and horizontal articulation between the work of classroom teachers and curriculum enrichment teachers' activities pointing to the promotion of personal and professional development of participants.

key-words: supervision; reflection; horizontal articulation; professional development; curriculum enrichment activities

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	x
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	1
1.1 Articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	1
1.2 Contextualização do estudo	4
1.3 Problema do Estudo.....	6
1.3.1. Questões de investigação e objectivos	6
1.4 Pertinência do estudo.....	7
1.5 Plano geral do projecto.....	7
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1 A Supervisão pedagógica na actualidade	9
2.1.1. O papel do supervisor	14
2.1.2. Cenários supervisivos	17
2.2 A prática colaborativa	22
2.3 A supervisão pedagógica na promoção da prática reflexiva	28
2.4 A organização da componente educativa.....	32
2.4.1. O Currículo e a articulação curricular.....	35
2.5 As AEC numa escola a tempo inteiro	40
2.5.1. Enquadramento legal das AEC	43
2.5.2. A supervisão pedagógica no contexto das AEC	45
2.5.3. Contratação de técnicos	46
2.5.4. Orientações programáticas	47
2.5.5. Estudos anteriores sobre as AEC	50
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	54
3.1 Fundamentação de metodologia adoptada	54

3.2	Caracterização do contexto em estudo	57
3.3	Participantes no estudo	59
3.4	Os instrumentos de recolha de dados	61
3.4.1.	O inquérito por questionário	61
3.4.2.	As observações	64
3.4.3.	Análise documental.....	67
3.5	A organização do estudo com recurso à supervisão reflexiva.....	67
3.6	Análise de conteúdo.....	72
3.7	Cronograma do estudo.....	74
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		75
4.1	Caracterização pessoal e habilitações académicas dos PTT.....	75
4.2	Caracterização pessoal e habilitações académicas dos professores das AEC.....	78
4.3	Funcionamento das AEC segundo os PTT	81
4.4	Percepção dos professores das AEC sobre o seu funcionamento.....	83
4.5	Perspectivas dos PTT relativamente à supervisão pedagógica das AEC	93
4.6	A articulação curricular e os elementos facilitadores e/ou impeditivos	97
4.7	As AEC nos documentos internos do Agrupamento	99
4.8	A supervisão horizontal no desenvolvimento dos professores das AEC	101
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....		129
5.1	Conclusões da investigação.....	129
5.2.	Limitações do estudo.....	136
5.3	Recomendações	136
Referências Bibliográficas		138
Anexo 1. Guião do questionário aos PTT		145
Anexo 2. Guião do questionário aos professores das AEC.....		148
Anexo 3. Pedido de autorização do inquérito		151
Anexo 4. Ficha de observação naturalista		154
Anexo 5. Guião da reflexão pós-observação		152
Anexo 6. Grelha de planificação.....		153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular
AFD – Actividade Física e Desportiva
APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical
CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CNAPEF – Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física
DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora
ETI – Escola a Tempo Inteiro
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
PAA – Plano Anual de Actividades
PCA – Projecto Curricular de Agrupamento
PE – Projecto Educativo
PGEI - Programa de Generalização do Ensino do Inglês
APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês
PTT – Professores Titulares de Turma
RI – Regulamento Interno
RIAEC – Regimento Interno das Actividades de Enriquecimento Curricular
SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i> Desenvolver as competências dos alunos	87
<i>Gráfico 2.</i> Complementar as aprendizagens dos alunos	87
<i>Gráfico 3.</i> Responder às necessidades de formação dos alunos	88
<i>Gráfico 4.</i> Oferecer igualdade de oportunidades a todos	88
<i>Gráfico 5.</i> Desenvolver a autonomia dos alunos	89
<i>Gráfico 6.</i> Promover hábitos de trabalho	89
<i>Gráfico 7.</i> Ocupar os tempos livres dos alunos	90
<i>Gráfico 8.</i> Pontuação obtida por cada um dos objectivos	90
<i>Gráfico 9.</i> Papel do supervisor	94
<i>Gráfico 10.</i> Insegurança no papel de supervisor das AEC	97
<i>Gráfico 11.</i> Constrangimentos decorrentes da implementação das AEC	98

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1.</i> Tendências paradigmáticas da educação	12
<i>Quadro 2.</i> Os papéis do supervisor pedagógico	15
<i>Quadro 3.</i> Componentes do currículo do 1.º CEB	34
<i>Quadro 4.</i> Objectivos do questionário aos PTT	63
<i>Quadro 5.</i> Objectivos do questionário aos professores das AEC	63
<i>Quadro 6.</i> Tarefas do ciclo de supervisão	69
<i>Quadro 7.</i> Calendarização e programação das sessões de trabalho com os professores das AEC.....	70
<i>Quadro 8.</i> Objectivos constantes das planificações do 1.º ciclo de supervisão ...	70
<i>Quadro 9.</i> Objectivos constantes das planificações do 2.º ciclo de supervisão ...	71
<i>Quadro 10.</i> Categorias de análise das planificações, das observações e das reflexões.....	71
<i>Quadro 11.</i> Organização das diferentes fases do estudo	74

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Caracterização pessoal e habilitações académicas dos PTT.....	76
<i>Tabela 2.</i> Situação profissional dos PTT	77
<i>Tabela 3.</i> Caracterização pessoal e habilitações académicas dos professores das AEC.....	78
<i>Tabela 4.</i> Formação inicial dos professores das AEC	79
<i>Tabela 5.</i> Experiência profissional dos professores das AEC	80
<i>Tabela 6.</i> Percepção dos PTT sobre o funcionamento das AEC	81
<i>Tabela 7.</i> Percepção dos professores das AEC sobre o funcionamento destas actividades.....	83
<i>Tabela 8.</i> Articulação horizontal entre os PTT e os professores das AEC	84
<i>Tabela 9.</i> Opinião dos PTT sobre as atribuições do supervisor das AEC	95
<i>Tabela 10.</i> Percurso supervisivo do ProfA	102
<i>Tabela 11.</i> Percurso supervisivo do ProfB	111
<i>Tabela 12.</i> Percurso supervisivo do ProfC	116
<i>Tabela 13.</i> Percurso supervisivo do ProfD	123

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Este capítulo apresenta a contextualização da problemática em estudo. De forma a tornar evidente essa problemática optou-se por uma apresentação centrada: articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); contextualização do estudo; problema do estudo; pertinência do estudo; plano geral do projecto.

1.1 Articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A complexidade da escola e da sua missão é um reflexo da complexidade da sociedade dos nossos dias. O conceito de escola a tempo inteiro (ETI) veio exigir uma nova organização das escolas do 1.º CEB. A oferta generalizada de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o alargamento dos tempos de permanência das crianças na escola vieram responder a necessidades sentidas pelas famílias, produzindo um enriquecimento pedagógico e complementar das aprendizagens e, ao mesmo tempo, alterar a dinâmica e o funcionamento da escola e o papel do professor titular de turma (PTT). Como profissional responsável, o professor teve de adaptar-se às mudanças, respondendo aos novos desafios, como o de supervisionar e proceder à gestão curricular, de forma articulada, com os professores das AEC, dando assim cumprimento ao disposto no Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho.

Mas para o professor actual dar resposta a todos os desafios que lhe são colocados, conforme salientam Alonso e Silva (2005), deve possuir o “perfil de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (p. 49).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, o Ministério da Educação (ME) estabeleceu que as escolas, no desenvolvimento do seu Projecto Educativo (PE), devem proporcionar aos alunos AEC, 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 numa dimensão europeia da educação.

Como valorização das boas práticas já existentes na implementação de actividades de enriquecimento em algumas escolas, o ME lançou o programa de ensino do Inglês no 1.º CEB, em parceria com as autarquias, no ano de 2005.

Mais tarde, a generalização das AEC surge com a publicação do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho, que no seu ponto nove, estabelece os domínios das AEC para o 1.º CEB com ênfase nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação. Como já foi referido e segundo o anterior despacho, estes domínios deveriam privilegiar a ligação da escola com o meio, a solidariedade e o voluntariado e a dimensão europeia da educação, nomeadamente: actividades de apoio ao estudo; ensino do inglês; ensino de outras línguas estrangeiras; actividade física e desportiva; ensino da música; outras expressões artísticas; outras actividades que incidissem nos domínios identificados.

O objectivo das AEC é a generalização da ETI, como forma de ocupar os tempos livres dos alunos e enriquecer o seu currículo, no sentido da equidade de oportunidades para todos. Conforme refere Miguéns (2008) o acesso às AEC permitiu dar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos e adaptar os horários escolares às necessidades das famílias.

Após a implementação das AEC nas escolas do 1.º CEB, o ambiente escolar alterou-se de forma considerável e o contexto de aprendizagem dos alunos também sofreu alterações significativas, ao passar do sistema de um só professor generalista, para um grupo de cinco professores envolvidos no processo de desenvolvimento dos alunos. Estas mudanças vieram trazer alguns problemas e inquietações relativamente ao comportamento dos alunos e à forma de articulação das actividades curriculares com as AEC.

Como referem Alonso e Silva (2005), a função principal do professor é a de estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto pessoa e cidadão. Esta é uma função complexa que exige do professor a mobilização de conhecimentos, capacidades e

atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, de investigação, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

Com a publicação do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho, já referido, o ME define que a supervisão pedagógica das AEC, deverá ser exercida pelos PTT tendo por finalidade o desenvolvimento de alguns aspectos, entre os quais destacamos, a programação conjunta das referidas actividades e a sua avaliação. Esta nova função exigida ao professor, veio tornar, ainda, mais complexa a sua actividade.

Dois anos mais tarde, com a publicação do Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, o ME estabelece que cabe também ao PTT, no âmbito da supervisão pedagógica, proceder à observação da implementação das AEC. Esta função de supervisão pedagógica das AEC pretende garantir a qualidade das mesmas, bem como promover a complementaridade das aprendizagens no período de enriquecimento curricular com as desenvolvidas no tempo lectivo.

Pela análise do referido despacho está implícita uma noção de supervisão pedagógica, tal qual é apresentada por Vieira (2010), como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (p. 15), apontando para o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

É neste sentido que surge este estudo pretendendo contribuir, através do recurso à supervisão pedagógica, para o desenvolvimento da reflexividade partilhada pelo PTT e pelos professores das AEC, no propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e no aperfeiçoamento da articulação horizontal.

A articulação curricular horizontal requer uma actividade supervisiva que, em atitude colaborativa dos diferentes professores envolvidos, leva ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas, à compreensão dos contextos e à inovação da educação.

Assim, com este estudo pretendemos, por um lado, analisar e interpretar, em contexto real, o modo de funcionamento das AEC e o modo como é dinamizada a supervisão pedagógica pelos PTT, partindo de um diagnóstico e caracterização

das situações em contexto. Por outro lado, desenhar e implementar uma proposta de intervenção e de resolução do problema da articulação horizontal, através de um percurso supervisoivo, envolvendo o PTT e os professores das AEC. Pretendemos também analisar o referido processo desenvolvido, de forma consciente e sistemática, de modo a que, a articulação curricular horizontal seja uma realidade. A reflexão partilhada estará presente ao longo deste estudo, dando especial relevância à reflexão sobre as práticas educativas das AEC. Esperamos assim, que este estudo permita uma reformulação das práticas em confronto com a teoria, numa procura de estratégias inovadoras que permitam melhorar a prática educativa.

1.2 Contextualização do estudo

Este estudo surge da necessidade de desenvolver uma articulação horizontal entre as actividades desenvolvidas na componente lectiva e as actividades desenvolvidas nas AEC, de um Agrupamento de escolas do concelho de Ponte de Lima, estendendo-se a sua área de intervenção pedagógica na margem esquerda do rio Lima.

A supervisão pedagógica, encarada como uma actividade que promove o desenvolvimento de organizações e o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes (Alarcão, 2009) deve ser fonte de trabalho para que estas actividades atinjam as finalidades determinadas e contribuam para o desenvolvimento integral das crianças de forma articulada e coerente.

A principal motivação subjacente ao estudo prende-se com a necessidade de contribuir para a melhoria da articulação curricular entre as áreas curriculares e as AEC, realçando a importância da supervisão pedagógica e a necessidade de desenvolver estratégias de colaboração entre o PTT e os professores das AEC.

Assim, pretende-se potenciar a melhoria da prática pedagógica dos professores das AEC e o enriquecimento profissional e pessoal do supervisor/supervisionados, pela via de mecanismos de planificação conjunta, observação de aulas e de reflexão crítica dialogada sobre as práticas, num cenário de supervisão reflexiva (Alarcão, 1996).

A este respeito a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), no relatório reportado a Dezembro de 2006, salienta que as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas no contexto das AEC são adequadas e positivas, no entanto, identifica alguns aspectos críticos a corrigir como, por exemplo, a escassez ou inadequação de recursos materiais e a articulação curricular. Salientam, ainda, que a articulação entre os docentes das AEC e os PTT se faz essencialmente por via da partilha de informação sobre os alunos. A CAP, contudo, refere que há muito trabalho a fazer, dado que cerca de metade destes professores afirmam desconhecer as orientações programáticas das AEC. Por outro lado, parece existir pouca programação conjunta de actividades pedagógicas e pouca reflexão conjunta sobre as competências a desenvolver por parte dos envolvidos neste processo. Refere, ainda, que as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, a construção de materiais e instrumentos de avaliação são outras matérias a desenvolver.

A CAP (2007), no relatório final, refere, que apesar de os indicadores acentuarem uma melhoria gradual nos procedimentos de articulação curricular, os resultados e as percepções dos observadores denunciam que há, ainda, muito trabalho a fazer, na promoção da articulação curricular que envolve construção de relações e de aprendizagens, legitimação e assunção de papéis e estatutos dos diferentes intervenientes no processo educativo. Finalmente, aponta para a necessidade de implementação de hábitos e ritmos de trabalho e de condições laborais e logísticas que permitam consolidar essa articulação nos diferentes agrupamentos.

No relatório pedagógico da CAP (2008) surge, como recomendação que os agrupamentos de escolas deverão definir os métodos de trabalho com os PTT, os Departamentos, e os professores das AEC, de forma a melhorar a qualidade das actividades, bem como, a sua articulação com o currículo escolar. Considera-se que deverá existir uma maior programação conjunta entre os PTT e os professores das AEC.

No relatório de acompanhamento da CAP (2009) são salientadas melhorias graduais no que diz respeito à articulação curricular. No entanto, os observadores continuam a denunciar a necessidade de realizar muito trabalho na construção de

relações e de aprendizagens, legitimação e assunção de papéis e estatutos dos diferentes intervenientes no processo educativo. O mesmo se passa com a supervisão em que os resultados apontam também algumas melhorias. No entanto, é salientada a necessidade de uma melhoria desta componente, ao nível dos processos de acompanhamento, nomeadamente através de orientações e recomendações expressas pelos conselhos pedagógicos e conselhos de docentes.

Para uma verdadeira integração das AEC no contexto educativo e para que estas actividades contribuam para o enriquecimento do currículo de todos os alunos é imprescindível que se desenvolva um trabalho articulado e colaborativo entre os PTT e os professores das AEC, sendo determinante o recurso à supervisão pedagógica de cariz colaborativo e reflexivo.

Desenvolver um projecto que vise a compreensão em contexto do funcionamento das AEC e que de algum modo possa contribuir para dinamizar a articulação horizontal e para melhorar as aprendizagens dos alunos são, portanto, objectivos deste estudo.

1.3 Problema do Estudo

Face à introdução das AEC nas escolas do 1.º CEB e ao tipo de articulação que deve existir entre os PTT e os professores das AEC, considerando que a responsabilidade dessa articulação é do PTT, a quem é exigida a supervisão da implementação destas actividades e tendo em consideração o reconhecimento da importância das AEC no 1.º CEB, torna-se fundamental garantir a articulação entre o currículo escolar e as orientações curriculares das AEC.

1.3.1. Questões de investigação e objectivos

Para responder ao problema enunciado propomo-nos desenvolver um estudo centrado nas seguintes questões de investigação:

1. Que importância atribuem os professores à articulação curricular horizontal entre as actividades curriculares e as AEC?
2. Como é que os PTT podem contribuir para a implementação da articulação horizontal?

3. É possível construir um modelo de supervisão horizontal de modo a articular o trabalho dos PTT e dos professores das AEC?

De modo a obter respostas para estas questões foram definidos os seguintes objectivos:

- a. Averiguar a percepção dos professores titulares de turma sobre o funcionamento das AEC;
- b. Recolher evidências relativamente às percepções dos professores das AEC no contexto da sua actividade;
- c. Identificar elementos facilitadores e/ou impeditivos da articulação curricular;
- d. Identificar as perspectivas dos professores titulares de turma relativamente à supervisão pedagógica das AEC;
- e. Averiguar o contributo da supervisão horizontal no desenvolvimento dos professores.

1.4 Pertinência do estudo

A existência de poucos estudos, ao nível da implementação das AEC e a necessidade de conhecer os contextos em que estas actividades se desenvolvem, justificam a opção por esta temática.

Pretende-se, ainda, salientar a importância da supervisão pedagógica para o crescimento pessoal e profissional de todos os profissionais envolvidos, para o bom funcionamento destas actividades e a pertinência da articulação curricular horizontal no desenvolvimento do currículo no 1.º CEB.

1.5 Plano geral do projecto

Este projecto encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro, é efectuada a contextualização do projecto, a indicação dos objectivos e questões de investigação, sendo ainda apresentada a pertinência do estudo, bem como a sua relevância.

No segundo capítulo é desenvolvida a revisão de literatura considerada relevante no contexto deste trabalho como seja: a supervisão pedagógica; perfil

do supervisor; práticas colaborativas e reflexivas; currículo e articulação curricular; o contexto das AEC.

No terceiro capítulo é apresentado o desenho geral da investigação, a caracterização do contexto do estudo e dos seus participantes. É também apresentada a caracterização e justificação das técnicas e instrumentos utilizados no estudo.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados da investigação.

No quinto e último capítulo, são sintetizadas as conclusões do estudo e são apresentadas algumas recomendações relativamente a esta temática.

Finalmente, apresenta-se a listagem das referências bibliográficas citadas ao longo do trabalho e um grupo de anexos considerados relevantes para uma melhor compreensão do mesmo.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão da literatura que fundamenta o presente estudo. A sua apresentação encontra-se dividida em cinco subcapítulos de forma a explorar alguns conceitos teóricos necessários a uma melhor compreensão e clarificação da problemática em estudo. O primeiro subcapítulo centra-se na análise da importância da supervisão pedagógica nas mudanças a implementar nas escolas e o seu contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. No segundo subcapítulo analisa-se o contributo das práticas colaborativas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. No terceiro subcapítulo analisa-se a importância da supervisão pedagógica na promoção da prática reflexiva. No quarto subcapítulo apresenta-se uma visão geral acerca da problemática da articulação curricular. O quinto subcapítulo refere-se ao enquadramento legislativo das AEC e apresenta uma visão da implementação das AEC apoiada em estudos actuais.

2.1 A Supervisão pedagógica na actualidade

A supervisão, nos últimos anos, conheceu um desenvolvimento assinalável e alguns “movimentos fragmentários, tem vindo a orientar-se para um campo de compreensão e actuação integrada” (Sá-Chaves & Alarcão, citado por Alarcão & Roldão, 2010, p. 15) desta problemática não só em contextos escolares como em contextos mais alargados.

Conforme referem Alarcão e Roldão (2010), a supervisão pedagógica alargou-se ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho. Ganhou assim, 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. Acolhe hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se autoquestionar e auto-avaliar.

Esta nova perspectiva alarga a prática de supervisão pedagógica que, neste contexto, visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, devendo ter sempre, como meta principal, a melhoria dos resultados escolares dos alunos. No entanto, nem sempre foi esta a perspectiva defendida pelos diferentes investigadores. Para Oliveira-Formosinho (2002a), a supervisão deveria encarar fundamentalmente dois níveis:

- i. A formação e o desenvolvimento profissional dos professores e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
- ii. O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas.

Conforme refere a mesma autora (idem, 2002a) todas as acções, no âmbito da supervisão, deveriam ser concebidas no sentido de providenciarem recursos, oferecerem informação, apoiarem e motivarem os professores com vista a um envolvimento de todos neste tipo de experimentação e reflexão sistemáticas.

Alguns autores (Alarcão, 2010; Moreira, 2010 & Vieira, 2010) defendem que esta experimentação deve encorajar os professores a construir teoria a partir da sua própria prática.

A supervisão pedagógica deve ter um papel continuado no tempo, reflectindo uma prática sistemática no sentido de melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos. Anteriormente, no contexto da formação de professores, Vieira (1993) definia supervisão “como uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28).

Nesta mesma linha Oliveira-Formosinho (2002b) salienta que na actividade de supervisão compete ao supervisor o papel de apoio, de escuta, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperativa), de experimentação reflectida (através da acção) que procura responder aos problemas identificados.

Esta visão, era também defendida por Alarcão e Tavares (1987), no âmbito da orientação da prática pedagógica, quando consideravam a supervisão de professores 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).

A relevância da supervisão pedagógica é bem patente na visão de Alarcão (2000) que a entende como “acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo” (p. 7). Nesse sentido e, sete anos mais tarde, Alarcão e Tavares (2007) apresentam a supervisão pedagógica como visando “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar, através de aprendizagens individuais e colectivas” (p. 154).

Para os referidos autores, a supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. Neste cenário de supervisão será importante que o supervisor mantenha uma atitude de colaboração e de ajuda para que o trabalho a desenvolver, junto dos professores, seja frutífero para todos.

Actualmente em contexto de trabalho escolar, a supervisão, segundo Alarcão e Roldão (2010), adquire o lugar de supervisão interpares, colaborativa e horizontal.

O alargamento da visão deste conceito e da sua acção sofre, segundo Alarcão (2010), uma grande evolução no sentido da “promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (p. 19-20). Passa de uma função mais de racionalismo instrumental para uma visão de construtivismo crítico com implicações na formação de professores.

Numa perspectiva de supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem, a visão de educação deve centrar-se em ideais democráticos e emancipatórios (Vieira, 2010). Pelo contrário uma visão tecnicista apresenta características de sujeição a determinadas regras como se apresenta no quadro 1, em que se compara as tendências paradigmáticas da educação entre estas duas perspectivas de acordo com Kincheloe (2003, adaptado por Vieira, 2007).

Quadro 1

Tendências paradigmáticas da educação

Tendências paradigmáticas da educação	
Racionalismo instrumental	Construtivismo crítico
<ul style="list-style-type: none"> - Visão tecnicista da educação (educação como reprodução). - Sujeição dos fins aos meios da educação. - Silenciamento das questões éticas e políticas da educação. - Hiper-racionalidade descontextualizada: “o caminho certo, a perspectiva correcta”. - Fragmentação das tarefas educativas, sujeição à norma, burocratização, prestação de contas. - Formatação, standardização, controle, hierarquia, manutenção do status quo. - Separação entre concepção e execução do conhecimento educacional (o investigador conceptualiza o ensino e produz conhecimento; o professor aplica o conhecimento/executa as directivas do investigador). - Obsessão com a forma, o método, a objectividade, a eficácia, a medição, a quantificação dos resultados, a busca da certeza, a generalização. - Visão da investigação e do ensino como actividades ideologicamente neutras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visão democrática da educação (educação como transformação). - Articulação entre fins da educação, necessidades sociais e possibilidades individuais - Exposição e interrogação das questões éticas e políticas da educação. - Reconhecimento da complexidade e natureza única das situações educativas. - Busca de sentido e coerência, interrogação da ordem dominante, comunicação, auto-regulação - Crítica, diferenciação, emancipação, democratização, transformação social. - Integração entre concepção e execução do conhecimento educacional (os professores também assumem o papel de investigadores e constroem conhecimento relevante à transformação da condições da educação). - Preocupação com o sentido, o contexto, a (inter)subjectividade, a interrogação da realidade e a antecipação de possibilidades, a qualidade dos processos, a gestão da incerteza, a diversidade. - Visão da investigação e do ensino como actividades ideologicamente determinantes.

Na perspectiva do construtivismo crítico, para Vieira (2009), a pedagogia da experiência implica a construção participada do conhecimento profissional e das próprias condições dessa construção. Assim, segundo a mesma autora, formador e formando desenvolvem uma relação de interdependência, caracterizada pela cumplicidade, pelo comprometimento e pelos poderes equilibrados, assente em processos de problematização, confronto, negociação, intencionalização de opções e intervenção renovadora.

A pedagogia da experiência “exige a indagação crítica das práticas de formação como condição da sua própria transformação, com a participação directa dos formandos na avaliação da sua qualidade. Trata-se de desenvolver estratégias de supervisão colaborativa da pedagogia, no sentido de a compreender e renovar” (Vieira, 2009, p. 41).

Neste contexto, a supervisão passa a ter como função primordial, a resolução colaborativa de problemas, quer da escola, quer dos professores na sua prática educativa. Como nos refere Ribeiro (2000) o processo de supervisão comporta a ideia de interajuda, de monitorização, de encorajamento, mas sempre no sentido de cada um dar o seu melhor para resolver as situações problemáticas

com que se depara na prática educativa. Desta forma, podemos afirmar que a supervisão pode e deve deixar de ser vista como uma acção em que alguém, numa posição hierárquica superior, exerce a sua influência sobre outro, tal como o conceito nos era apresentado no final da década de oitenta por Alarcão e Tavares (1987).

Por outro lado, a supervisão deverá ser encarada como um processo *continuum* de parceria, partilha, formação e construção do conhecimento profissional. Como referem Alarcão e Roldão (2010) “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54). A influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional, tem como finalidade, apoiar e regular o processo formativo.

Segundo as mesmas autoras (idem, 2010) a supervisão prepara para:

- A actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- A observação crítica;
- A problematização e a pesquisa;
- O diálogo;
- A experienciação de diferentes papéis;
- O relacionamento plural e multifacetado;
- O autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

Nesta perspectiva supervisiva, o envolvimento pessoal é, segundo Alarcão e Roldão (2010), fundamental na construção da profissionalidade docente.

Fazer supervisão é uma tarefa altamente complexa e exigente. Para Vieira (1993) o processo de supervisão desenvolve-se em duas dimensões fundamentais: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Nesta mesma linha de pensamento e, numa perspectiva de escola como organização aprendente Alarcão (2002) salienta que fazer supervisão vai muito para além de um processo meramente técnico, é um processo social em que a

dimensão cognitiva e a dimensão relacional se conjugam em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional do professor.

Seguindo esta linha de pensamento, mais recentemente, Moreira e Bizarro (2010) apresentam a evolução conceptual mostrando que a supervisão pedagógica:

está cada vez mais longe de um entendimento hierárquico e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspectiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do formando.

Hoje associamos a actividade da supervisão ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto-)regulação. (p. 14)

A perspectiva apresentada pelas autoras desafia a novos papéis do supervisor mais alargados e promotores de práticas colaborativas.

2.1.1. O papel do supervisor

O supervisor deve ser alguém mais experiente que ajude no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos. Numa perspectiva colaborativa, conforme refere Vieira (1993) “o supervisor deve ser um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções de ensino, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção” (p. 30).

Tal como aconteceu com o conceito de supervisão pedagógica também a perspectiva de supervisor tem vindo a sofrer evolução. Este deve ser capaz de dinamizar o espírito de equipa, sempre no sentido de melhorar e desenvolver a escola como instituição aprendente (Alarcão & Tavares, 2007).

Para Blumberg (citado por Alarcão & Tavares, 2007) os supervisores ideais surgiram como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos, que colocariam à disposição dos outros professores, e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver.

O papel do supervisor não se deve cingir a uma “orientação” tradicional excessivamente centrada em si e numa avaliação de cariz sumativo do trabalho

dos docentes, assente em modelos de mestria ou de racionalidade técnica da formação de professores. O quadro 2 sistematiza a evolução nos papéis do supervisor pedagógico.

Quadro 2
Os papéis do supervisor pedagógico

Papéis do supervisor	
Tradicionalmente...	Numa pedagogia para a autonomia
<ul style="list-style-type: none"> - Orientador/perito 'científico e pedagógico-didático' - Gestor da formação - Observador principal - Avaliador privilegiado - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - 'Perito alargado' em didáctica de... e supervisão (e investigação) - Facilitador do ensino e da investigação para uma pedagogia para a autonomia: negociador, co-gestor, co-experimentador, co-observador, co-avaliador... - 'Investigador' em supervisão (e em pedagogia) - (...)

Nesta perspectiva apresentada por Moreira (2004), o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didáctica e em supervisão. Deve ainda possuir algumas competências investigativas que lhe permitam indagar sistemática e criticamente os contextos. A indagação dos contextos deve incluir a indagação do próprio processo de desenvolvimento profissional, enquanto professor e supervisor, visando uma maior aproximação e congruência entre os princípios, finalidades e meios de auto/hetero-formação, de natureza democrática e humanista.

Neste contexto, a função de supervisor é muito exigente, desde o conhecimento profundo da escola, consciente e actualizado relativamente aos recursos fáceis de utilizar na prática e capaz de desenvolver nos outros professores a capacidade e vontade de alterar práticas e de aderir a mudanças e inovações. Segundo Alarcão (2000) a função do supervisor actual:

Exige uma profunda leitura da escola e do mundo, uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros e uma forte capacidade de interacção mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação, uma função que exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização. (p. 20)

Mas o campo de acção de um supervisor é bastante alargado. Para Vieira (1993, p. 33) são muitas as funções do supervisor:

a. Fornecer informação, relevante e actualizada, no âmbito das áreas da supervisão, observação e didáctica, em função dos objectivos e necessidades de formação do professor que orienta.

b. Questionar e problematizar o saber e a experiência.

c. Sugerir a realização de projectos pelos quais se responsabiliza juntamente com o professor.

d. Encorajar, no âmbito do relacionamento interpessoal e em estreita relação com a função de sugestão.

e. Avaliar, sempre no sentido formativo e não de classificação.

Nesta mesma perspectiva, Alarcão (2002, p. 234) define a concepção do supervisor como profissional na área das ciências humanas, em situações sociais organizacionais, nas quais implica competências cívicas, técnicas e humanas das quais destaca as seguintes:

1. Competências interpretativas para fazer uma leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, com antecedência detectar desafios emergentes.

2. Competências de análise e avaliação de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos.

3. Competências de dinamização de formação, apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido.

4. Competências relacionais ao nível da mobilização de pessoas, da capacidade de comunicação, da gestão de conflitos e da empatia criada.

Para além destas competências que tem de apresentar, a acção do supervisor na perspectiva de Alarcão e Tavares (2007) desenrola-se em dois níveis distintos, mas que se inter-relacionam: uma influência directa no desenvolvimento e na aprendizagem do professor e uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Os alunos devem ser sempre os principais beneficiados com a acção dos supervisores que devem ter como objectivo último melhorar as suas aprendizagens.

Ainda para Alarcão (2002) o supervisor desempenha uma tarefa formativa cuja finalidade visa o desenvolvimento da escola como organização qualificante. Como supervisor deve estar atento aos desafios emergentes e fazer a leitura das diferentes situações vividas na escola. No entanto, estas tarefas e competências de supervisor poderão ser diferentes consoante os cenários de supervisão em que se desenvolvam.

2.1.2. Cenários supervisivos

Ao longo do tempo os modelos de supervisão estiveram muito associados aos modelos de ensino e aprendizagem desenvolvidos. Assim, relativamente às práticas supervisivas Alarcão e Tavares (2007) apontam nove cenários supervisivos que, segundo estes autores, podem coexistir em algumas situações e, por isso não devem ser entendidos como estanques.

Cenário de imitação artesanal: Este cenário assenta na ideia da imitação de bons modelos e no perpetuar de práticas. Acreditava-se que para ser um bom professor bastaria imitar o modelo de professor. Neste contexto, os formandos têm um papel passivo, seguem o modelo do seu mestre, sem discussão e, por reprodução, procuram ser bons profissionais. Ao modelo estão subjacentes as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer. Este modelo apoia-se então na crença de que o supervisor é o modelo a seguir.

Cenário de aprendizagem pela descoberta guiada: Este modelo vai buscar as suas raízes a Dewey (citado por Alarcão & Tavares, 2007) e dá ênfase ao estudo analítico do processo de ensino e aprendizagem. Dewey propunha que a prática pedagógica se seguisse à teoria de forma gradual, iniciando pela observação e integrando progressivamente formas mais complexas como a participação em algumas tarefas de ensino. O professor deve ter conhecimento dos modelos teóricos e deve ter oportunidade de observar diferentes professores em situações diversificadas de ensino, ainda antes de iniciar o estágio pedagógico, passando, deste modo, ao conhecimento analítico dos modelos de ensino. Neste cenário é reconhecido, ao futuro professor, um papel activo na

aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem pela análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.

Cenário behaviorista: Este é um cenário em que o professor é entendido como um técnico de ensino, um executivo, centrando-se em questões relacionadas com as competências que o futuro professor deve adquirir para desempenhar a profissão. Foi neste contexto que, nos anos 60 do século passado, surgiu o micro-ensino, uma técnica que utilizava as gravações em vídeo de temas trabalhados. Estas mini-aulas eram observadas e analisadas do ponto de vista pedagógico e de conhecimentos. O seu objectivo era desenvolver um programa de treino das competências de maior utilidade para um jovem professor. As inovações e as técnicas desenvolvidas eram colocadas em prática num novo contexto. Assim, sem se substituir o estágio pedagógico, supervisor e formandos analisavam uma situação concreta, que lhes permitia treinar uma determinada competência.

Cenário clínico: O referido modelo de supervisão foi desenvolvido por Cogan, Goldhamer e Anderson (citados por Alarcão & Tavares, 2007), em finais dos anos 50 e pretendia colocar o professor como agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a representar o seu próprio ensino. Caberia assim ao supervisor o papel de facilitador da aprendizagem do professor. É um modelo que vê o professor como um agente activo, estando focado na pessoa em formação. Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas. Implicava também, uma actividade continuada que incluísse a planificação e avaliação conjuntas, para além, da observação e da análise. Este modelo caracterizava-se pela colaboração entre os intervenientes com vista ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, tendo por base, a observação e análise das situações reais de ensino.

Cenário psicopedagógico: Neste cenário, ainda, segundo Alarcão e Tavares (2007) a função do supervisor é a de monitorização da capacidade do formando em mobilizar os diversos conteúdos e princípios psicopedagógicos, em função dos objectivos educativos definidos. Tal como no cenário anterior, cabe ao supervisor o papel de facilitador do desenvolvimento do professor em formação.

De acordo com este cenário, o ciclo de supervisão da prática pedagógica baseia-se em três etapas: preparação da aula com o professor; discussão da aula; avaliação do ciclo de supervisão.

Cenário pessoalista: Este cenário tem como pressuposto o desenvolvimento do professor como pessoa. Este modelo é muito centrado na pessoa, numa perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento teria o ponto central para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor e, ainda, para o seu auto-desenvolvimento. O supervisor tem a função de promover a maturidade psicológica do formando.

Cenário reflexivo: De entre os cenários supervisivos apontados por Alarcão e Tavares (2007) destacamos o cenário reflexivo. Este cenário tem a sua origem em Schön (1983) que retoma as ideias de Dewey no que diz respeito aos temas da reflexão e da educação para a reflexão. Schön apresenta o conhecimento na acção, a reflexão na acção quando a reflexão ocorre em simultâneo com a acção e tem significado imediato na acção, sendo o processo de pensar o que se faz ao mesmo tempo que se actua. Apresenta, ainda, o conceito de reflexão sobre a acção quando há uma reflexão retrospectiva, correspondendo à análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre as características e procedimentos da sua acção, sendo, ainda, a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na acção como um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Esta forma de entender a reflexão voltada mais para a realidade concreta dos praticantes centra-se na procura de soluções práticas para problemas isolados através de pura troca de experiências.

Como defende Schön (1992) no processo de reflexão na acção, acontece num primeiro momento a surpresa, num segundo momento, reformula o problema suscitado pela situação, não exigindo neste processo de reflexão o uso de palavras. O olhar retrospectivamente e o reflectir sobre a reflexão na acção é uma acção, uma observação, uma descrição, que exige o uso de palavras.

Perspectivado na formação de arquitectos Schön associa estas noções ao conceito de bom profissional com competência artística. Esta competência ou

talento refere-se “ao tipo de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (Schön, 2000, p. 29). A competência profissional para o referido autor consiste na “aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (Schön, 2000, p. 37).

Na perspectiva do desenvolvimento de competências Schön (2000) defende “o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional” (p. 25). A componente de formação profissional prática permite uma reflexão dialogante entre o supervisor e supervisionado sobre o observado e o vivido que conduz à construção activa do conhecimento na acção, segundo uma metodologia de aprender fazendo e pensando sobre a prática. Pressupõe os supervisores como companheiros e colaboradores que ajudam e apoiam na reflexão crítica sobre a prática com vista à sua melhoria, à compreensão do processo de ensino e ainda à procura de soluções alternativas. O supervisor questiona-se sobre as suas práticas e também tem como papel motivar os supervisionados sobre a sua acção.

A prática reflexiva é importante para a resolução dos problemas que vão surgindo nos diferentes contextos. Como refere Schön (1983, 1987) os contextos apresentam uma natureza singular e incerta, dinâmica e, conseqüentemente, instável, multideterminada e, naturalmente, ambígua, única e, como tal, imprevisível, o que remete para um quadro de complexidade a exigir soluções diferenciadas caso a caso e situação a situação. Na mesma perspectiva, e cinco anos mais tarde, o mesmo autor considera que o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem de integrar o contexto institucional (Schön, 1992).

Nesta perspectiva da prática reflexiva Sá-Chaves (1997) refere que cada profissional deverá formar-se e dotar-se de competências que, conjugando saberes referenciais e conhecimento da situação em causa, lhe permitam responder à diversidade e indeterminação dos contextos, numa perspectiva de elaboração de soluções não estandardizadas e, conseqüentemente, mais ajustadas aos constrangimentos naturais das circunstâncias.

Cenário ecológico: Este cenário preocupa-se com as dinâmicas sociais estabelecidas, dando especial relevância aos contextos na formação do

profissional e do aluno. Procurámos abordar a dimensão ecológica do desenvolvimento e da aprendizagem na perspectiva de Bronfenbrenner, fazendo-o, no entanto, através dos estudos de divulgação das suas teorias que Portugal (1992) tem vindo a desenvolver. O cenário ecológico inspira-se no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1992) que pressupõe um programa de formação praticado num ambiente de diálogo construtivo entre professor cooperante, supervisor e estagiário em que todos buscam inovar e provocar mudanças nos contextos educativos. O supervisor deve estar atento para entender a influência e confluência na acção formativa dessas dinâmicas, organizando e gerindo os contextos de desenvolvimento.

O modelo ecológico aliado à formação perspectiva uma supervisão integradora de todos os intervenientes. Esta supervisão está adequada à promoção do desenvolvimento consciente, global e progressivo dos docentes quer como pessoas, quer como profissionais, respeitando e relevando a sua especificidade, singularidade e identidade próprias.

Tendo por base a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner que, numa perspectiva teórica, considera que o desenvolvimento do ser humano tem a ver com o contexto onde ocorre, o cenário ecológico dá especial atenção aos contextos. Para Bronfenbrenner (citado por Portugal, 1992) o conceito de desenvolvimento é entendido como uma mudança nas características da pessoa, mudança essa que não sendo nem efémera, nem unicamente ligada à situação, implica uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço. O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em actividades que revelam as suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente, em níveis de complexidade semelhante, ou maior de forma e conteúdo.

Neste cenário supervisivo não se vê a pessoa em desenvolvimento como uma “tábua rasa” sobre a qual o meio ambiente provoca impacto, mas antes como um ser activo que vai actuando no contexto em que está inserido e o vai

reestruturando. O processo formativo conjuga desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo.

Cenário dialógico: A supervisão é muito ligada ao contexto e adquire um cariz situacional. O sujeito em formação tem um papel muito crítico, enfatizando a ideia que o supervisor e o supervisionado devem partilhar conhecimentos e experiências, num diálogo construtivo recaindo a acção supervisiva na análise dos contextos.

Este processo supervisivo, segundo Waite (1995) visa promover a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus formandos, e entre os formandos e os seus alunos. Segundo o ponto de vista deste autor mais importante do que a informação recolhida em sala de aula é a relação que se estabelece entre o supervisor e o formando, a qual deve pautar-se pela democracia das negociações, reconhecendo-se como válidos os contributos dos dois. Devem tornar-se explícitos os pensamentos de supervisor e formando para entrar num verdadeiro diálogo que se estabeleça através da reflexão partilhada.

A ênfase da acção supervisiva, uma supervisão situacional na terminologia do autor, recai na análise dos contextos, mais do que na análise do professor (Waite, 1995).

2.2 A prática colaborativa

O perfil de professor que as escolas nos dias de hoje reclamam, para além dos conhecimentos científicos, deve incluir uma série de competências didácticas e pedagógicas inerentes à função docente: como a capacidade de relação e de comunicação; uma cultura profissional que permita compreender os sentidos da instituição escolar; o reforço do trabalho colaborativo, do trabalho em equipa; mas também o compromisso social no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural (Nóvoa, 2009). Para Flores e Forte (2011) o trabalho colaborativo pode ser um pilar do desenvolvimento profissional dos professores e consequentemente das escolas.

Os professores, para além do trabalho em equipa, que devem implementar na sala de aula, devem também estar abertos ao trabalho colaborativo com os seus pares, no sentido de tornar a escola num local de aprendizagem e de mudança. Estas mudanças e a complexidade do trabalho escolar dos dias de hoje reclamam um aprofundamento das equipas pedagógicas. Tal como refere Hargreaves (1998) “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 277).

A colaboração surge como uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas e dos professores, como salienta Hargreaves (1998):

o princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. (...) Na educação, como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar. (p. 277)

A convicção numa cultura de colaboração, como componente essencial, para o desenvolvimento das escolas como instituições aprendentes e dos professores, é partilhada por vários autores (por exemplo, Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 1998; Rosenholtz, 1989, entre outros). Também Nóvoa (2009), no contexto da formação de professores, acentua potencialidades relacionadas com a prática colaborativa, quando defende que se deve investir na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, segundo Nóvoa (2009) reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é determinante para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, pelo contrário, é necessário integrar na cultura docente, um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (Nóvoa, 2009). O conhecimento deve ser construído tendo por base a

reflexão sobre a prática. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional dos professores é o reflexo desta reflexão colectiva.

Para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores é necessário adoptar algumas medidas: valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (Nóvoa, 2009).

O mesmo autor (idem, 2009) salienta a ideia da docência como colectivo, em que os docentes devem assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. Considerando a escola como o lugar de formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.

A colaboração é fundamental para a melhoria da escola como organização e para o desenvolvimento profissional dos professores. A este respeito Lima (2002) considera que:

nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. (p.7)

Nesta mesma linha e numa perspectiva de escola reflexiva (Alarcão & Tavares, 2007) referem 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 de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.

Uma cultura colaborativa implica a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas. O insucesso e as incertezas são partilhados e discutidos por todos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio. Os professores aprendem uns com os outros, identificam dificuldades comuns e trabalham em conjunto na resolução dos problemas.

Hargreaves (1998) caracterizou a cultura colaborativa dos professores em dois elementos: o conteúdo e a forma. O primeiro refere-se às “atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas, partilhados por um determinado grupo de professores” (p. 219). A segunda designa “os padrões

característicos de relacionamento e as formas de associação entre os membros daquelas culturas” (p. 219).

Na prática, a colaboração pode assumir diferentes formas, algumas delas podem reduzir as incertezas dos professores e aumentar a sua eficiência, outras, pelo contrário, apresentam pouca probabilidade de o conseguir. Little (citado por Lima, 2002) sugere um *continuum* provisório de quatro tipos ideais de relações colegiais que diferem entre si na frequência e intensidade da interação que promovem, assim como nas perspectivas de conflito que criam e nas probabilidades de influência mútua que podem promover. Apresentamos os tipos ideais de Little:

1. *Contar histórias e procurar ideias*, este modo de interação compreende um conjunto de trocas “*esporádicas e informais*”. Os professores procuram, ideias, soluções ou confirmações para algo que fizeram, em condições de independência quase total.

2. *Ajuda e apoio*, esta forma de interação acontece nas escolas de um modo muito episódico.

3. *Partilha*, esta concepção incorpora “a partilha rotineira de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e de opiniões” (Little, citado por Lima, 2002, p. 518). Ainda Little (citado por Lima, 2002) nota que a partilha “é variável na forma e na consequência [e que] os professores tanto podem revelar muito, como pouco, do seu pensamento, através dos materiais e das ideias que partilham” (p. 518).

4. *Trabalho conjunto*, para esta forma de interação é reservado o termo colaboração que descreve:

os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar, nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional. (p. 519)

Para a autora, esta é a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino.

Hargreaves (1998) aponta o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, como diferentes formas que a colaboração pode assumir. Quando se refere aos significados da colaboração e às suas

qualidades, ressalta (idem, 1998) que “não existe, com efeito, uma colaboração «real» ou «verdadeira», mas unicamente formas diferentes de colaboração, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (p. 212).

Mas como referem Fullan e Hargreaves (2001) as formas de colaboração eficazes não são fáceis de alcançar e para atingir o cerne da mudança fundamental, profunda e duradoura são necessários “os esforços de aperfeiçoamento para atingir o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada” (p. 102). Para estes mesmos autores (idem, 2001), “as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (p. 102).

A análise das práticas é determinante para esta mudança e para um verdadeiro trabalho em colaboração. Conforme salienta Roldão (2007), a aprendizagem como processo formativo permanente:

requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta de situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados. (p. 27)

Ainda segundo esta autora (idem, 2007), a mais-valia da introdução da colaboração docente no quotidiano e na cultura das escolas está associada a factores que permitem: alcançar com mais sucesso o que se pretende; activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.

Para a construção de um projecto comum, segundo Alonso (2004) são necessárias acções empreendedoras e colaborativas que, na prática, funcionam de estímulo à aprendizagem e desenvolvimento profissional, através da mobilização de diferentes actores na regulação e negociação de interesses e perspectivas, e que são fomentadoras de processos de inovação.

Neste contexto, é necessário promover práticas colaborativas nas escolas, desenvolver estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros. Este aspecto foi analisado por diferentes autores e obteve os resultados que apresentamos a seguir.

Um estudo realizado por Moreira (2005) salienta o facto de o enfoque na dimensão colaborativa na concepção, desenvolvimento e avaliação reguladora dos projectos de supervisão, apresentar um elevado grau de influência na facilitação do desenvolvimento profissional das participantes na formação. Para esta autora, podem verificar-se papéis diferenciados de participação no discurso reflexivo, no entanto, as evidências mostraram, no referido estudo, que a negociação, a partilha de percepções sobre as acções observadas, a co-construção de instrumentos reguladores da qualidade dos processos de formação, a construção colaborada dos projectos e o confronto de perspectivas, facilitavam a construção partilhada de conhecimento, evidenciada na mudança de concepções e de práticas (Moreira, 2005, p. 338).

Nesta perspectiva da formação, numa análise realizada por Meirinhos (2006), aponta para o facto de que é, ainda, necessário despender muito esforço, por parte dos intervenientes no processo (formador e formandos), para conseguir alcançar algum êxito, na medida em que a colaboração não emerge como algo natural de forma espontânea ou como algo facilmente atingível. Para que a mudança e a inovação tenham efeito e os professores cresçam profissionalmente, é necessário que as estruturas educativas mudem e que os profissionais desenvolvam uma nova mentalidade e incorporem novas práticas, assentes na auto-aprendizagem, na investigação e reflexão sobre a prática e na partilha de saberes.

Relativamente às estruturas, o estudo realizado por Flores e Forte (2011) aponta para a necessidade de reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efectivo e eficaz. Na lógica da formação contínua dos professores, a análise realizada, por estas autoras, confirma a importância de organizar a formação, não em função de uma lógica técnica, burocrática e funcional, mas orientada para o desenvolvimento profissional, o que implica a consideração das necessidades individuais e colectivas, pessoais e profissionais, dos professores e dos contextos em que trabalham.

Na perspectiva de Lima (2002) para promovermos culturas colaborativas nas escolas:

temos de dar mais importância ao processo de socialização organizacional dos jovens docentes, pois é nos seus contextos reais de trabalho que eles aprendem a dar os primeiros passos na sua futura profissão e estes passos são, provavelmente, os mais decisivos de toda a sua vida profissional. (p. 174)

Numa escola caracterizada pela mudança e nesta mesma linha de pensamento, Day (2001) sustenta como factores-chave no desenvolvimento profissional contínuo, o tempo e as oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com outros elementos da escola. São estas posições que nos levam para outras linhas de trabalho colaborativo mas com enfoques reflexivos.

2.3 A supervisão pedagógica na promoção da prática reflexiva

Numa escola em constante mudança, em que as exigências são cada vez maiores para todos os professores, torna-se cada vez mais importante promover o trabalho colaborativo entre professores e o desenvolvimento das práticas reflexivas. Ser um professor prático reflexivo é ser capaz de pensar e de reflectir acerca da prática, enquanto investigador das suas próprias práticas, assim como de comunicar essa consciência aos seus pares, escrevendo essa reflexão.

O saber que caracteriza o professor é produzido, segundo Schön na, sobre e pela acção, numa conversação dialéctica, constante e fecunda, que permite experimentar, questionar, agir e reformular, em espiral permanente, tornando único o saber deste profissional que ele caracterizou como prático reflexivo (Schön, 1983).

Como refere Schön (1992) as características de um prático reflexivo implicam um tipo de aprender fazendo, que seja capaz de reflectir sobre a sua prática. Cinco anos antes Schön (1987) desafiava os profissionais a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas na prática, tendo por base os conhecimentos já adquiridos e a reflexão. É esta a via possível para que um profissional seja capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida e, desse modo, tomar as decisões apropriadas nos momentos certos.

Um professor reflexivo distingue-se pela sua capacidade de pensar sobre a prática, pelo comprometimento com a profissão e pela capacidade de tomar

decisões e ter opiniões. Segundo alguns autores, como por exemplo Alarcão (2010) os professores práticos e também reflexivos “desenvolvem uma pedagogia holística, de pendor humanista, que favorece as aprendizagens pela descoberta, não apenas do saber, mas ainda do Outro, em todas as suas dimensões” (p. 10).

Para Dewey (citado por Zeichner, 1993) a acção reflexiva implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. A acção reflexiva é também um processo que implica mais do que a procura de soluções lógicas e racionais para os problemas.

Esta prática pode desenvolver-se ao longo da vida profissional. Como salienta Zeichner (1993), os professores devem criticar e desenvolver as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências pedagógicas.

Nesta mesma linha de pensamento, Vieira (1993) refere como imprescindível a supervisão pedagógica num processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir. A reflexão é determinante para fomentar a autonomia dos profissionais permitindo aos professores enfrentar com confiança os dilemas que caracterizam a escola de hoje.

Sá-Chaves (2000) define reflexão como “um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações” (p. 13). Tal como preconiza Schön (1983, 1987) a reflexão pode ter um sentido diferenciado conforme o exercício reflexivo acontece num momento prévio, concomitantemente ou posterior à acção.

Ainda de acordo com o pensamento de Schön (1983, 1987) a formação do futuro profissional deve conter uma grande componente de reflexão que surge a partir de situações práticas reais. Nesta mesma linha Moreira e Alarcão (1997) defendem que uma formação reflexiva assenta numa relação de formação de tipo colaborativo, de questionamento sistemático da acção. Neste contexto a supervisão pode ter um papel fundamental no desenvolvimento de profissionais

reflexivos. Segundo Schön (1987) é esta a via possível para que um profissional seja capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida e, desse modo, tomar as decisões apropriadas nos momentos certos.

Mas no processo superviso, a reflexão leva a uma indagação constante e sistemática sobre como intervir em cada circunstância e para cada área do conhecimento.

A reflexão exige conjugar na acção um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo. (Sá-Chaves, 2000, p.13)

Sobre este assunto Alarcão (2002) defende que numa abordagem reflexiva “os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional” (p. 219).

Mais tarde e na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2007) aponta três pistas na formação de práticos reflexivos:

1. Desenvolver cada vez mais a capacidade de reflectir em plena acção;
2. Desenvolver a capacidade de reflectir sobre a acção no decorrer da própria acção e numa fase posterior;
3. Desenvolver a capacidade de reflectir sobre o sistema e as estruturas da acção individual ou colectiva.

Para este mesmo autor (idem, 2007, p. 46) de uma prática reflexiva devemos esperar que:

- Compense a superficialidade da formação profissional;
- Favoreça a acumulação de saberes da experiência;
- Prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- Permita fazer frente à crescente complexidade das tarefas;
- Favoreça a cooperação com os companheiros;
- Aumente a capacidade de inovação.

Vários autores (Alarcão & Tavares, 2007; Alarcão & Roldão, 2010; Perrenoud, 2007; Ribeiro & Moreira 2007; Vieira, 2010) defendem que a prática reflexiva continuada surge como determinante para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Como referem Ribeiro e Moreira (2007) uma abordagem reflexiva e indagatória apresenta-se como um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, quando na interacção reflexiva com os pares, alia a reflexão sistemática a intenções de melhorar as práticas pedagógicas. Nesta mesma linha Marcelo (2009) refere que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de levantamento de questões e de procura de soluções para os problemas que vão surgindo.

Também para Alarcão e Roldão (2010) a reflexão é promotora do conhecimento profissional ao radicar numa “atitude de questionamento permanente, de si mesmo e das suas práticas, em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” (p. 30). Ainda segundo estas autoras (idem, 2010, p. 30) a reflexividade é valorizada pelas seguintes razões:

- Motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- Consciencializa para a complexidade da acção docente;
- Contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber;
- Promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- Desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- Proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- Confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

Anteriormente Sá-Chaves (2000) referia que, do ponto de vista da formação, a reflexão constitui-se como condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio.

Ainda nesta perspectiva de formação, a supervisão pode ser factor de desenvolvimento das práticas reflexivas. Como referem Alarcão e Tavares (2007) as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a

assunção da escola como comunidade aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem.

Como referia Schön (1992) os responsáveis escolares devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão na acção seja possível, isto se quiserem que os professores se tornem profissionais reflexivos.

Acreditar no poder transformador da reflexão implica segundo Vieira (2010) compreendê-la como prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante, estando ao serviço de interesses humanos, sociais, culturais e políticos concretos.

2.4 A organização da componente educativa

A partir do final do século XX têm sido tomadas algumas medidas, através das quais, se tem procurado ultrapassar a lógica uniformizadora e centralista do currículo que, em Portugal em décadas anteriores, caracterizou o ensino básico.

A publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, veio conceber um novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, com a criação dos Agrupamentos de Escolas Verticais. Pode considerar-se que este normativo incentivou a articulação curricular vertical. No ano de 1997/1998, o *Programa de Gestão Flexível do Currículo*, documento emanado do Departamento da Educação Básica do ME, foi um dos grandes promotores da flexibilidade curricular.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro foi objectivo do ME proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens.

O referido Decreto-Lei, no quadro do desenvolvimento da autonomia das Escolas, dá orientações relativamente às estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, que adequadas ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido,

em função do contexto de cada turma. Segundo o referido Decreto-Lei o projecto curricular de turma deve ser concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos em que se enquadra.

No quadro geral do sistema educativo, no artigo 50.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), relativamente ao desenvolvimento curricular, é definido que a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos. Neste contexto o desenvolvimento curricular, como é definido por Roldão (2009) refere-se à organização do processo de ensino com vista a torná-lo mais eficaz na promoção das aprendizagens de todos os alunos e respeitando a sua diversidade.

No mesmo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro atrás referido, o ME define a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, que visam estimular a realização de aprendizagens significativas e no sentido de promover a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.

O referido Decreto-Lei estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar, no sentido de serem criadas as condições para que as metas definidas sejam alcançadas. O mesmo documento alerta para a necessidade de que a abordagem de todas as áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e de enriquecimento curricular, deve ser feita de forma integrada. Tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Em anexo a este Decreto-Lei são apresentados os desenhos curriculares para o ensino básico. O quadro 3 destaca as componentes do currículo para o 1.º CEB.

Quadro 3

Componentes do currículo 1.ºCEB

Componentes do currículo 1.º CEB		
Educação para a cidadania...	Áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa (8 horas) Matemática (7 horas) Estudo do Meio (5 horas) Expressões: Artísticas Físico-Motoras (5 horas)	
	Formação pessoal e social...	Áreas curriculares não disciplinares: Área de projecto Estudo acompanhado Formação cívica
		<i>Total: 25 horas</i>
		Educação Moral e Religiosa Actividades de enriquecimento

A transversalidade da Educação para a Cidadania e das Tecnologias da Informação e Comunicação, assim como a introdução de novas áreas (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) vêm reforçar o papel do aluno como construtor activo e crítico de conhecimento, numa sociedade da informação com vista a uma aprendizagem ao longo da vida.

Nestas áreas curriculares não disciplinares, a área de projecto visa a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.

O estudo acompanhado visa a aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na promoção das aprendizagens.

A formação cívica visa o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

As áreas curriculares não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de

trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

A área curricular disciplinar de Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

As AEC são actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

Ao analisar as componentes do currículo do 1.º CEB, é bem patente a necessidade de articular todas essas componentes, para que a aprendizagem seja entendida pelo aluno como um todo integrado. Essa articulação verifica-se na transversalidade da Educação para a Cidadania que atravessa todas as áreas curriculares e actividades de enriquecimento.

Como refere Miguéns (2009) o 1.º CEB corresponde a uma etapa estruturante para a aquisição de muitos saberes e competências que são verdadeiramente instrumentais e decisivas nas aprendizagens curriculares subsequentes.

2.4.1. O Currículo e a articulação curricular

Para um melhor entendimento da questão curricular, optamos por apresentar algumas definições de currículo.

Tendo por base a importância da decisão, nas práticas, da concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo, Pacheco e Paraskeva (1999) entendem por currículo “um *continuum* que abarca o lado das intenções, ou da teoria, e o lado da realidade, ou da prática, de modo a converter-se num projecto formativo inserido num tempo e espaço concretos” (p. 8).

O ME, no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro entende currículo nacional, “como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE” (p. 259).

Neste contexto, Alonso (2002) define o currículo como o instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações. É também um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através de processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua construção social nas escolas e nas aulas.

Posteriormente, Roldão (2009) define currículo como “o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 32).

Nestas quatro definições o critério de articulação acentua a ideia de que o currículo, enquanto projecto global, deve apresentar uma estrutura continuada e integrada, possibilitando a articulação vertical e horizontal das decisões e das práticas, permitindo aos alunos adquirir uma formação consistente e significativa.

Ao tentar definir articulação, recorreremos ao Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001). Este conceito surge como a “acção de ligar, de associar, de encadear elementos distintos para o funcionamento eficaz de um conjunto” (p. 368). O conceito de articulação vertical é patente numa lógica de progressão do conhecimento disciplinar. Ao falarmos de articulação vertical estamos a referir-nos às relações dentro do currículo entre o ano que leccionamos e os anos anteriores e seguintes.

Conforme salienta Serra (2004) nas escolas, os professores estabelecem entre si uma relação que classifica de próxima, que se reflecte em pequenos projectos, que nascem de conversas informais, e que resultam, por vezes, em actividades pontuais conjuntas que não constam dos documentos formais. Nesses documentos denota-se uma vontade expressa de implementação da articulação curricular como algo de obrigatório que deverá acontecer ao longo do ano, através de reuniões e actividades comuns e respectiva avaliação. Estas intenções nem sempre se traduzem numa articulação efectiva, sendo por vezes entendidas pelas escolas como uma obrigação.

Relativamente à lógica da progressão do conhecimento disciplinar, segundo esta mesma autora (idem, 2004) sente-se uma dificuldade em encontrar uma plataforma de articulação entre os diferentes níveis de ensino.

A proximidade geográfica, decorrente da criação dos Centros Educativos e da reorganização escolar com os Agrupamentos verticais, permitiu, de forma natural, um movimento de proximidade entre docentes de diferentes níveis de ensino e uma descoberta do trabalho que se desenvolve, quer na educação pré-escolar, quer no 1.º CEB, quer no 2.º e 3.º CEB. Esta proximidade e troca de experiências entre os docentes, é denominada por Serra (2004) de “articulação curricular espontânea, desenvolve-se de forma natural, dela nascendo, em alguns casos, pequenos projectos comuns vividos pelos alunos dos vários níveis de ensino” (p. 87).

Retomamos a opinião de Serra (2004), para salientar que a articulação curricular efectiva continua a ser realizada mais pela espontaneidade e empenho dos intervenientes do que por qualquer imposição legal. Neste contexto, a autora divide a articulação curricular efectiva, em três níveis, tendo por base o empenhamento dos docentes:

Articulação curricular activa caracteriza-se pelo conhecimento profundo dos níveis educativos, por todos os docentes e das possibilidades de trabalharem em comum.

Articulação curricular reservada caracteriza-se por uma atitude menos voluntária, mais expectante, não se empenhando todos os recursos e vontades, antes esperando que algo aconteça.

Articulação curricular passiva caracteriza-se por um certo desinteresse face à problemática, alienando-se os docentes das suas responsabilidades neste campo.

É importante referir que independentemente da forma de articulação, e do nível de articulação curricular que se vive na escola, os docentes deverão ter consciência de que articular curricularmente com os níveis seguintes é muito importante. No entanto, a continuidade educativa, e a aproximação entre os níveis educativos, pressupõe uma articulação curricular que reconheça as

especificidades de cada nível de ensino, tendo por base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo de cada criança (Serra, 2004).

A identificação e consciencialização das relações entre diversos temas, numa área curricular, e os aspectos transversais a diversas áreas do saber, ao longo do ano, fazem parte da articulação horizontal. A articulação horizontal de todas as componentes do currículo deve passar pelo encadeamento das várias áreas de forma integrada com sentido e interesse para os alunos.

Como realçam Alonso e Silva (2005), a especificidade do contexto curricular e organizacional do 1.º CEB em que os professores desenvolvem a sua prática é caracterizada pela monodocência coadjuvada e pela globalização com que se aborda o ensino e a aprendizagem, tornando-se fundamental que estes sejam capacitados para fazerem uma gestão mais integrada, flexível e participada do currículo.

Como refere Roldão (2009), a organização do processo de ensino deve ser articulado de forma a torná-lo mais eficaz na promoção das aprendizagens de alunos tão diversificados. Numa dinâmica articulada de saberes será determinante desenvolver, nas escolas, a prática do trabalho colaborativo entre todos os docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A mesma autora (idem, 2009) refere que a interdisciplinaridade curricular permite a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em termos de metas educativas.

Ainda, segundo esta autora (ibidem, 2009) o incentivo das práticas colaborativas é determinante numa sociedade do conhecimento. Estruturar a vida da escola e a prática curricular e organizativa com base na “concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento” (p. 35).

Ao nível da turma, na elaboração do projecto curricular de turma, o PTT deve ter em atenção a articulação de todas as componentes do currículo, incluindo as AEC. Esta visão é acentuada por Roldão (2009) ao referir que “a gestão colaborativa ao nível da turma e a sua articulação permanente, num movimento de vaivém, com as orientações científicas e pedagógico-didácticas

nos diferentes Conselhos de Departamento, constitui assim um elemento estratégico no plano da gestão curricular e pedagógico-didático” (p. 75).

Roldão (2009) aponta, ainda, algumas possibilidades e sugestões no sentido do Conselho de Docentes no 1.º CEB conceber linhas de continuidade entre o trabalho curricular e a oferta das AEC da escola nas áreas que oferece. Anteriormente, Serra (2004) referia que através da articulação curricular, poder-se-ia estabelecer uma conexão entre as partes, de maneira a que os envolvidos se organizem em função das diferentes componentes do currículo, o que implicava uma postura docente que conduzia a um planeamento conjunto de actividades integradas.

Planear encontros e deliberações entre o PTT e os docentes envolvidos nas AEC é determinante para que a articulação horizontal seja uma realidade. O trabalho colaborativo permite organizar as sequências temáticas de modo a facilitar abordagens nas áreas curriculares e nas AEC e sendo essencial para o sucesso de todos os alunos.

Roldão (2004) salienta estes aspectos ao referir que, ao longo da formação profissional se deve apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais. É determinante que os profissionais desenvolvam este espírito colaborativo dentro da escola.

Para implementar este espírito de colaboração e uma prática docente em que a colegialidade seja evidente será importante que o corpo docente tenha uma situação estável dentro da organização escola. Para Oliveira-Formosinho (2010) “a estabilidade é sempre uma condição necessária da qualidade docente” (p. 41)

A instabilidade profissional pode ser um problema pedagógico que afecta as relações interpessoais, pedagógicas e profissionais. Conforme salientam Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) a mobilidade docente é um problema pedagógico porque “a descontinuidade tem claras implicações no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p. 17).

Nesta linha seria pertinente que os professores do 1.º CEB conjuntamente com os professores das AEC tivessem uma situação estável para promoverem um trabalho sistemático e contínuo de partilha e colaboração.

No contexto das AEC, para desenvolver uma aprendizagem integrada e interessante para os alunos é imprescindível que os PTT colaborem na programação das AEC e que os professores das AEC conheçam a programação das actividades curriculares.

Neste sentido, Roldão (2008) alerta para o cuidado a ter com as AEC para não serem transformadas em mais disciplinas incluídas no currículo.

A tendência para reconduzir tudo o que se faz dentro da escola a mais segmentos-aula e ao formato disciplina é fortíssima, mas temível nos seus efeitos de gerar improdutividade.

As actividades deverão ser (...) orientadas para aprender de forma organizada mas flexível, aberta a interesses dos alunos e oportunidades, desenvolvidas num clima de grupos de interesses, mais do que reduzi-las a um segmento disciplinar formal a mais. (Roldão, 2008, p.9)

Podemos então constatar que a articulação horizontal é determinante para que as actividades a propor aos alunos sejam motivadoras e significativas para todos.

2.5 As AEC numa escola a tempo inteiro

A escola do 1.º CEB tem vindo a assumir novas funções, nas suas dinâmicas organizacionais e administrativas, bem como de apoio às famílias. A escola tem sido chamada a adoptar novas estratégias e novos métodos de trabalho pedagógico, de modo a democratizar a mesma e de se transformar numa escola com uma “verdadeira” igualdade de acesso à educação.

Esta mudança na organização das escolas e no próprio conceito de escola tenta proporcionar aos alunos uma ETI, que promova o desenvolvimento pessoal e social das crianças. O objectivo que deu sentido a um vasto conjunto de intervenções sobre o 1.º CEB foi transformar a escola pública em ETI (Rodrigues, 2010).

Actualmente, a escola desempenha novas funções sociais, tanto ao nível de proporcionar oportunidades pedagógicas a todo o público escolar como ao nível de apoio à família, na medida em que procura, de acordo com o Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, assegurar o acompanhamento dos alunos antes e/ou

depois das actividades curriculares e de enriquecimento, e/ou durante os períodos de interrupção das actividades lectivas. Estas actividades pretendem mediar os saberes escolares com os saberes não escolares (conhecimentos culturais e sociais), articulando diversas áreas e proporcionando aos indivíduos uma maior capacidade de resolução de problemas.

Neste contexto, as AEC surgiram da necessidade de generalizar e harmonizar a oferta de ocupação plena do tempo escolar a todos os alunos do 1.º CEB, com a publicação do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho. Como salienta Rodrigues (2010) com a implementação das AEC, tornou-se acessível a todos, um serviço essencial para a compatibilização entre o trabalho e a família, serviço até então apenas disponível no sector privado. Com o alargamento do horário de funcionamento dos estabelecimentos até às 17 horas e 30 minutos desenvolveram-se e criaram-se ofertas de AEC.

Neste mesmo sentido, a implementação das AEC, na lógica da ETI, de acordo com a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) (2007) no Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, surge para garantir no espaço da escola, a todos os alunos, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo ME de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias.

Para Roldão (2008) as AEC são uma realidade, estas actividades estão instituídas, expressam uma intencionalidade política, educativa e social, e constituem um imperativo legitimado por razões que se prendem com a equidade na melhoria da oferta formativa para todos. Perante esta situação é necessário desenvolver as AEC de forma integrada, articulando as diversas componentes do currículo.

Com a implementação das AEC em todas as escolas do 1.º CEB surgiram algumas preocupações relativamente ao elevado número de horas que as crianças passaram a estar na escola e também no facto das AEC poderem ser escolarizadas. Neste sentido Miguéns (2009) refere que, o aparecimento de novos conceitos e a implementação das AEC vieram alterar algumas práticas e

culturas dominantes nas escolas do 1.º CEB, gerando dúvidas relativamente à gestão do tempo e do currículo escolar merecedoras de reflexão.

A este respeito Mathews, et al. (2009) aponta algumas recomendações que vão no sentido de serem encontradas formas para diferenciar as actividades de enriquecimento das do ensino formal e incluir mais aprendizagens fora da sala de aula, embora haja necessidade de incluir disciplinas de carácter curricular, como por exemplo, o Inglês no currículo nuclear. É aconselhável que alguns aspectos do programa das AEC sejam mais flexíveis, ajustando-se às necessidades das crianças mais novas em particular, proporcionando, por exemplo, mais diversão e jogos ao ar livre durante os períodos sem actividade lectiva.

Anteriormente Roldão (2008) salientava que a implementação das AEC pressupunha aquilo que estava no centro da melhoria de todo o desempenho curricular da escola, ou seja, trabalhar colaborativamente, e garantir a liderança e gestão curricular das equipas de docentes que se ocupavam dos mesmos alunos, contrariando a tradição individualizada do agir docente.

Ainda a este respeito a autora (idem, 2008) destaca algumas precauções a ter em conta no desenvolvimento das AEC: a sensatez e ponderação séria no uso do tempo e dos processos; a criação de espaços tranquilos; a qualidade da oferta com actividades reais, interessantes, promotoras de aprendizagens; a não transformação ao formato aula da escola curricular; a imperatividade da cooperação estreita das AEC e seus responsáveis com o trabalho curricular do respectivo professor.

Relativamente à qualidade da oferta a autora (ibidem, 2008) aponta alguns cuidados a ter nas várias actividades a desenvolver: considera positiva a oferta de actividade desportiva, desde que tenha qualidade e orientada com adequação para os seus fins educativos; o ensino da música será importante desde que seja ensinado por profissionais de qualidade e com formação pedagógica; trabalhar uma língua estrangeira, mas no respeito pelos princípios da iniciação sustentada a uma língua estrangeira.

2.5.1. Enquadramento legal das AEC

As AEC tiveram o seu início com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico. No artigo 9.º do referido Decreto-Lei, o ME decretava que as escolas, no desenvolvimento do seu PE, deviam proporcionar aos alunos AEC, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural. Estas actividades deveriam incidir, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico e deveriam privilegiar a ligação da escola com o meio, a solidariedade e voluntariado e proporcionar uma dimensão europeia na educação.

Já com a publicação da última versão da LBSE, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, o ME determinava no artigo 51.º que relativamente à ocupação dos tempos livres e desporto escolar: as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino deveriam ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e para a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

Estas actividades são referidas como de complemento curricular e visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade. Segundo a mesma lei, as actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas. As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação. O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

As AEC iniciaram-se com a oferta generalizada de ensino do Inglês com carácter obrigatório para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, lançado pelo ME no ano de 2005, através do despacho n.º 14753/2005 de 5 de Julho. Com a

generalização do ensino do Inglês no 1.º CEB é aplicado o termo complemento educativo quando se refere à aprovação do programa de generalização do ensino de Inglês no 1.º CEB, não referindo, ainda, o termo enriquecimento curricular.

Considerando o sucesso alcançado, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI) nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB no ano lectivo de 2005/2006, que assumiu claramente o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro é generalizada a oferta de AEC.

O PGEI e de outras AEC foi criado pelo despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho do ME. No seu artigo 9.º consideram-se AEC no 1.º CEB as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: actividades de apoio ao estudo; ensino do inglês; ensino de outras línguas estrangeiras; actividade física e desportiva; ensino da música; outras expressões artísticas; outras actividades que incidam nos domínios identificados.

O ME determina, ainda, que os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluam obrigatoriamente como AEC as seguintes: apoio ao estudo e ensino do inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. É recomendado que a actividade de apoio ao estudo tenha uma duração semanal, não inferior a 90 minutos. Esta actividade deverá destinar-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino, bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento. Quanto à actividade de ensino do inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, esta deverá ter a duração semanal definida em regulamento anexo ao referido despacho que determina a duração semanal de 135 minutos.

Posteriormente o Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, veio revogar a legislação existente, nomeadamente os despachos n.º 14753/2005; n.º 16795/2005; n.º 21440/2005; e n.º 12591/2006. As alterações efectuadas incidiram

sobre a matéria e apresentam algumas novidades sobre as AEC: é alargada a oferta de ensino do inglês e tornada obrigatória para todos os alunos do 1.º CEB.

Neste sentido as AEC pretendem cumprir o duplo objectivo de garantir a todos os alunos do 1.º CEB de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e complementares das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo ME de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias.

2.5.2. A supervisão pedagógica no contexto das AEC

No despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho, o ME definiu as regras de implementação generalizada das AEC, bem como, dá orientações claras sobre a forma como a supervisão pedagógica das AEC deverá decorrer em todas as escolas do 1.º CEB. É definido que aos PTT compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das AEC no 1.º CEB. Segundo o referido despacho por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente com vista ao desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- a. Programação das actividades;
- b. Acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores;
- c. Avaliação da sua realização;
- d. Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e. Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais.

No artigo 5.º deste mesmo despacho é criada a CAP que reveste a forma e a natureza de um grupo de trabalho, integrada por representantes das direcções regionais de educação e serviços centrais do ME, das associações de professores, da Confederação Nacional das Associações de Pais e da Associação Nacional de Municípios. Este grupo de acompanhamento ficaria responsável pela apreciação das propostas das autarquias e acompanhamento e concretização das AEC, devendo a referida comissão, apresentar relatórios semestrais de acompanhamento e de evolução destas actividades.

Como já foi referido o Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, veio revogar a legislação existente sobre a matéria e reforça que é da competência dos PTT assegurar a supervisão pedagógica das AEC, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares. No artigo 32.º, o ME define que por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos aspectos já referidos, acrescentando a actividade de observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no Regulamento Interno (RI) a realizar pelos PTT no âmbito da supervisão pedagógica das AEC.

2.5.3. Contratação de técnicos

Com o despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho, o ME definiu o perfil dos profissionais a contratar, bem como a duração semanal e as normas para a constituição de turmas. Definiu também a comparticipação a atribuir a cada actividade por aluno. O ME elaborou orientações programáticas para os profissionais destas actividades, procurando que estes se integrassem no seio da escola e compreendessem a finalidade destas actividades.

No Regulamento, que aparece como anexo ao referido despacho, são definidos os perfis dos professores que deverão desenvolver as actividades de enriquecimento curricular, a contratar pelas entidades com que os Agrupamentos estabeleçam parcerias.

Posteriormente, em 2009, o ME descentraliza a contratação de técnicos no sentido de uniformizar a sua contratação para assegurar a qualidade e o bom funcionamento das AEC com a publicação do Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de Setembro. No artigo 1.º do presente Decreto-Lei é estabelecido o regime aplicável à contratação de técnicos que assegurem o desenvolvimento das AEC no 1.º CEB nos Agrupamentos de escolas da rede pública.

Os dados constantes do Relatório de Acompanhamento da CAP (2008), no que concerne às características dos professores das AEC, salientam uma maior juventude dos docentes das AEC relativamente aos PTT, o que no entender dos organizadores deste estudo, permite a combinação da experiência com o

refrescamento geracional dos docentes destas actividades. É referido, ainda, que mais de 80,0% dos docentes das AEC têm licenciatura ou mestrado como habilitação académica. No entanto, salientam o caso particular do Ensino da Música, que apresenta quer as habilitações académicas, quer as habilitações profissionais, mais baixas. O vínculo profissional dos docentes das AEC é predominantemente o contrato de prestação de serviços com a entidade promotora embora também tenha expressão o contrato com uma entidade parceira.

2.5.4. Orientações programáticas

As orientações programáticas segundo o definido no Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio são divulgadas pela DGIDC, de acordo com o entendimento da CAP.

Nas orientações programáticas para o ensino do Inglês, os autores Bento, et al. (2005) salientam a importância da iniciação a uma língua estrangeira no 1.º CEB: a relevância da introdução da aprendizagem da língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação; o seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural; os benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica; o seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.

Os referidos autores (2005) apontam como finalidades para o ensino do Inglês:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;

- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- Favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer;
- Estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;

As orientações estão elaboradas tendo em conta a articulação com o currículo nacional para o ensino básico.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da literacia da música, segundo Vasconcelos (2006) constitui-se como o principal objectivo do ensino da música e as orientações programáticas enquadram-se nos princípios expressos no currículo nacional. As competências estão definidas de acordo com um conjunto diversificado de dimensões assentes nos seguintes pressupostos de aprendizagem musical, segundo as quais as crianças:

- Têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais;
- Trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais;
- Mesmo as mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música;
- Devem realizar actividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade;
- Aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto interpares;
- Necessitam de experiências diversificadas de aprendizagem que são fundamentais para servirem as necessidades do seu desenvolvimento individual;

Tal como no referente às outras áreas também na área da actividade física e desportiva foram definidas orientações programáticas. Segundo Maria e Nunes (2007) as finalidades desta actividade são as seguintes:

- Desenvolver as capacidades motoras dos alunos;
- Melhorar a realização das habilidades motoras nos diferentes tipos de actividades, conjugando as suas iniciativas com a acção dos colegas e aplicando correctamente as regras;
- Promover o desenvolvimento integral do aluno, numa perspectiva interdisciplinar, de modo a favorecer o reforço da oferta educativa;
- Fomentar a aquisição de hábitos e comportamentos de estilos de vida saudáveis que se mantenham na idade adulta, contribuindo para o aumento dos índices de prática desportiva da população portuguesa;
- Fomentar o espírito desportivo e do *fair-play*, no respeito pelas regras das actividades e por todos os intervenientes;
- Estimular a tomada de consciência para a fruição da natureza numa perspectiva da sua preservação.

A CAP (2008) no Relatório de Acompanhamento e, relativamente às orientações programáticas, aponta no sentido de a grande maioria dos professores inquiridos dizer conhecê-las (222 em 235 professores das AEC), sendo que, no caso do Inglês do 1.º e 2.º anos e Música, a percentagem é ligeiramente mais baixa, num contexto em que as respostas positivas são próximas ou acima de 90,0%.

Esta Comissão (2008) aponta como resultados relativos à frequência de utilização das orientações programáticas que, 44,9% dos professores refere utilizá-las sempre, 44,1% refere utilizá-las frequentemente, 2,5% utiliza-as raramente e 3,7% afirma que nunca as utiliza.

Ao analisar as orientações programáticas é bem patente a importância dada ao desenvolvimento destas actividades como complemento e reforço das actividades curriculares e como é determinante para uma verdadeira integração e para uma organização escolar de qualidade que haja uma articulação ao nível da planificação, execução e avaliação entre os PTT e os professores das AEC.

A articulação horizontal deve surgir na lógica de harmonização e interacção da aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de desenvolvimento. A articulação horizontal surge da necessidade de dar sentido ao que se aprende a prioridade da organização coerente do que se ensina e do modo como se ensina;

A coerência em duas vertentes: a vertente da unidade dos processos de construção cognitiva; a vertente das relações entre os diferentes sistemas de conhecimento implicados no currículo desde o início (disciplinas do saber) é determinante para o sucesso educativo de todos os alunos.

2.5.5. Estudos anteriores sobre as AEC

Como já foi referido, durante os anos de 2006 a 2010 foram realizados diferentes estudos, no âmbito das AEC, dos quais foram elaborados relatórios de acompanhamento e desenvolvimento destas actividades. Todos os estudos e relatórios apontam no sentido da relevância da supervisão pedagógica para uma melhor articulação entre as actividades curriculares e as AEC.

Oliveira, et al. (2008) no relatório sobre a implementação das AEC, no concelho das Caldas da Rainha, concluem que os professores destas actividades sentem que há pouca articulação entre o seu trabalho e o dos PTT, apesar de haver um sentimento positivo quanto à relação estabelecida entre estes professores. Salientam, ainda, neste relatório que é essencial repensar o modo como todos os docentes envolvidos poderão trabalhar em equipa, de forma a promover a aprendizagem global de todos os alunos.

Neste mesmo relatório (2008) é referido que na opinião dos PTT, decorrente da implementação das AEC, surgiram maiores problemas comportamentais nos alunos, mas também um aumento do gosto pela escola e uma ligeira melhoria do rendimento escolar. Estes professores consideram, ainda, como importante a existência de articulação entre as AEC e as actividades curriculares, referindo a importância de promover a troca de informações relativas aos alunos, nomeadamente no que respeita ao comportamento, às várias dificuldades e às aprendizagens.

Relativamente à componente pedagógica, a CAP (2008), no Relatório de Acompanhamento, refere que a interacção aluno e professor conduz à criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Já no que concerne à articulação horizontal, a CAP salienta que a articulação pedagógica e curricular se concretiza, essencialmente, através de reuniões de trabalho, salientando a necessidade de melhorar e desenvolver esta dimensão. A partilha de informação entre os PTT e

os docentes das AEC circunscreve-se, frequentemente, à partilha de informação sobre os alunos realizada em contexto informal.

A CAP (2008), relativamente à supervisão pedagógica, refere, ainda, que embora o acompanhamento pelos PTT e a organização conjunta das actividades esteja a verificar-se na maioria dos casos, é patente a necessidade de aprofundamento no que respeita à programação conjunta e à articulação pedagógica sistemática.

A CAP (2008) no relatório pedagógico recomenda um investimento eficaz e eficiente na articulação pedagógico-didáctica entre os docentes das AEC e os PTT através do recurso às novas tecnologias a fim de permitir a troca de informação e a partilha de experiências.

O estudo realizado por Abrantes (2009) apresenta algumas recomendações das quais destacamos:

1. A necessidade de clarificar e reforçar a relação entre PTT e professores das AEC, passando de um modelo hierárquico, cujas condições para a execução não parecem estar reunidas no terreno, para uma dinâmica de cooperação mútua e trabalho em equipa, entre pares, o que parece reunir ampla concordância entre os vários actores locais.

2. A necessidade de criar coordenações intermédias das AEC, a nível local, no sentido de reforçar a participação e a integração vertical dos professores das AEC nos Departamentos dos respectivos Agrupamentos de Escolas, nomeando um coordenador para as AEC para funcionar como elo de comunicação e supervisão.

Para Abrantes (2009) ao reforçar a relação entre os PTT e os professores das AEC seria possível planear e articular os conteúdos programáticos da componente lectiva e das actividades de enriquecimento, bem como acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos, no sentido de uma formação integral dos indivíduos.

Ainda para o referido autor (2009) a supervisão pedagógica constitui-se como uma das maiores fragilidades no desenvolvimento das AEC, apontando como motivo para o sucedido, o facto de os PTT não reconhecerem competências nem autoridade para supervisionar especialistas de outras áreas.

No mesmo sentido, temos a opinião de Moço (2009) que no seu estudo refere que, após analisados os dados recolhidos, constatou que as reuniões entre PTT e os professores das AEC não se realizavam (apenas se efectuavam conversas pontuais no cruzar dos intervalos). Neste estudo, os PTT, mensalmente, preenchiam grelhas, onde registavam o número de aulas previstas e dadas, conferiam a escrita regular do sumário e, ainda, mencionavam os aspectos importantes sobre o relacionamento dos PTT e os professores das AEC com os alunos. Este último registo bem como toda a alegada supervisão pedagógica era meramente burocrática, uma vez que era quase inexistente o contacto entre os PTT e os professores das AEC. Muito embora as planificações devessem constar no dossier da escola não se fazia interdisciplinaridade entre as áreas. Neste estudo de Moço (2009) descreve-se uma articulação que não existia nem condições para se processar entre PTT e professores das AEC que não pertencem à mesma instituição.

Ao analisar os relatórios por actividade verificamos que a articulação entre as actividades curriculares e as AEC é diminuta. No que concerne à Actividade Física e Desportiva (AFD) o (Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física [CNAPEF] e a Sociedade Portuguesa de Educação Física [SPEF], 2008) no seu relatório referem que a articulação entre o trabalho desenvolvido pelo PTT na Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) e pelo professor da AFD, nesta actividade, é praticamente inexistente, pois apenas se confirma em cerca de 8,0% dos casos.

No que se refere à relação entre o PTT e o professor da AFD o (CNAPEF/SPEF, 2008) referem que essa articulação foi efectiva e eficazmente observada em apenas 10% dos casos, dado que, em muitos outros casos, a maioria dos assuntos tratados nada têm a ver com a “Educação Física” dos alunos, mas sim maioritariamente com situações de comportamento e assiduidade, o que é claramente revelador de um sinal de precariedade ao nível da articulação desejável.

O Despacho n.º 14460/2008 é claro na definição das funções do PTT neste projecto, tem que participar e acompanhar o planeamento e a avaliação de todos os processos de enriquecimento curricular em que a sua turma esteja envolvida.

Relativamente ao ensino do Inglês a (Associação Portuguesa de Professores de Inglês [APPI], 2009) recomenda a criação de mecanismos e instrumentos de comunicação, cooperação e articulação entre o PTT e os professores das AEC e, ainda, a necessidade de implementar a articulação vertical entre os professores das AEC e os professores do 2º Ciclo do Agrupamento para concertação de estratégias e planificação de actividades.

Neste relatório da (APPI, 2009) é ainda lembrado que compete ao PTT fomentar a articulação com os professores das AEC para que se atinjam os objectivos que estas actividades devem alcançar: enriquecer o currículo dos alunos tanto ao nível dos conteúdos como, essencialmente, ao nível do desenvolvimento de competências transversais, criando homogeneidade entre as rotinas do PTT e do professor de Inglês, propiciando atitudes favoráveis à aprendizagem, consolidando estratégias de promoção de comportamentos adequados e planificando em conjunto, sempre que possível, actividades de acordo com os temas previstos no currículo dos alunos. Reforça, também, o papel do PTT na supervisão pedagógica, com evidências de registo, e organizada em torno da planificação, partilha de experiências e reflexão conjunta sobre possibilidades concretas de enriquecimento curricular e melhoria de competências.

Já a (Associação Portuguesa de Educação Musical [APEM], 2008), relativamente ao ensino da Música, alerta para a necessidade de articular esta actividade com o PTT e com o Departamento de Expressões.

Em todos os estudos realizados são apontadas como fragilidades na implementação das AEC a articulação entre o PTT e os professores das AEC e a necessidade de desenvolver a supervisão pedagógica, no sentido da planificação conjunta das actividades, da observação de aulas e da reflexão interpares.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica da escolha da metodologia usada neste estudo, do desenho do estudo e dos instrumentos construídos para a recolha de dados. Explicita-se, ainda, de forma detalhada, como se procedeu à recolha da informação.

3.1 Fundamentação de metodologia adoptada

Neste estudo pretendemos compreender e interpretar o modo como funcionam as AEC e a forma como a articulação horizontal se manifesta, focando-nos apenas num contexto educativo. Partindo de uma intervenção em sala de aula, procuramos incrementar a articulação horizontal entre o PTT e os professores das AEC, no sentido de melhorar as práticas pedagógicas de todos os envolvidos no estudo e as aprendizagens dos alunos. Para uma compreensão profunda de todos os processos envolvidos nesta problemática, optamos por aplicar uma metodologia qualitativa de tipo naturalista interpretativa, associada a um paradigma de investigação reflexivo (Bogdan & Biklen, 1994). Estes autores defendem que a análise interpretativa dos factos, no contexto da sua ocorrência e na ecologia das suas relações, é algo complexo quando investigamos factos ligados às ciências humanas.

Numa perspectiva construtivista, como defende Kincheloe (2006), temos de concentrar a atenção no acto de interpretação no contexto de investigação, apreciando a distinção entre descrever um fenómeno e compreendê-lo.

A opção pela metodologia qualitativa prende-se com as questões de investigação. Numa abordagem deste tipo não se pretende modificar a situação, mas sim, analisá-la para compreendê-la em profundidade de acordo com o ponto de vista do investigador (Tuckman, 2005). Na investigação qualitativa conforme refere Freixo (2010), o investigador preocupa-se com “uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-lo” (p. 146).

Bogdan e Biklen (1994) e Freixo (2010) apontam cinco características da investigação qualitativa:

a. A fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Os investigadores frequentam o local de estudo, preocupando-se com o contexto.

b. A investigação é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras.

c. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos.

d. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. As abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando.

e. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

Podemos então referir que uma investigação qualitativa apresenta algumas características específicas, é naturalista, descritiva, indutiva e interpretativa e faz do investigador o seu elemento principal (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2005). Como refere Tuckman (2005) “a investigação qualitativa desenvolve-se na 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).

Nesta mesma linha de pensamento, Stake (2007) enumera algumas características de um bom estudo qualitativo. Relativamente às características restritivas, reconhece que o estudo qualitativo é holístico, empírico, interpretativo e empático e as suas observações e interpretações imediatas são validadas. Refere, ainda, que este tipo de estudo “é não-exortatório, sensível aos riscos da investigação com sujeitos humanos e os seus investigadores não são só metodologicamente competentes e versados numa disciplina autónoma, mas versados nas disciplinas relevantes” (pp. 62- 63).

Nesta abordagem qualitativa recorreremos a um estudo de caso, que segundo Yin (2003) é um método de investigação muito utilizado no âmbito das ciências sociais. O estudo de caso representa, para este mesmo autor, “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porquê”, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos num contexto da vida real” (p. 19).

Para Merriam (citada por Bogdan & Biklen, 1994), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Para Yin (2003) um estudo de caso tem como objectivo a explicação de fenómenos no seu próprio contexto, recorrendo a diversas fontes de dados: documentos, entrevistas, observações.

O conhecimento produzido num estudo de caso advém da perspectiva interpretativa, que procura compreender o contexto em estudo do ponto de vista dos participantes (Freixo, 2010). De acordo com este mesmo autor (idem, 2010), um estudo de caso pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com teorias existentes podendo desta forma originar novas teorias e novas questões para futuras investigações. Assim, segundo Merriam (citada por Carmo & Ferreira, 2008), o estudo de caso de tipo qualitativo apresenta as seguintes características:

i. *Particular*, quando se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno e o produto final é uma descrição do fenómeno que está a ser estudado;

ii. *Heurístico*, quando conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;

iii. *Indutivo* que tem por base o raciocínio indutivo;

iv. *Holístico* tem em conta a realidade na sua globalidade.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam o plano geral de um estudo de caso como um “funil”. O início do estudo como a parte alargada do “funil” e, à medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos vão sendo modificados e as estratégias seleccionadas. A área em estudo vai sendo delimitada, é como

se o “funil [se fosse] estreitando” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 89). A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para um determinado local, sujeitos, materiais, assuntos e temas.

Para Bruyne (citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005) num estudo de caso, o investigador aborda o seu campo de investigação a partir do interior, “a sua atitude compreensiva pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo” (p. 169). O campo de investigação deve ser o mais real, o mais aberto e o menos controlado possível. O investigador deve proceder a um exame sistemático, detalhado, intensivo e interactivo com a intenção de entender uma determinada situação de forma pormenorizada.

Como refere Marcelo, et al. (1991) o estudo de caso é uma ferramenta imprescindível para quem pretende descrever e compreender em profundidade contextos de ensino e aprendizagem. Num estudo de caso o contacto com a realidade é directo, permitindo a comunicação entre investigação, teoria e prática. Ao pretendermos estudar um contexto educativo específico considera-se ser o estudo de caso o mais adequado para essa análise.

3.2 Caracterização do contexto em estudo

Para este estudo foi escolhido um Agrupamento de Escolas que foi constituído no ano lectivo de 2003/2004, situando-se a escola sede no concelho de Ponte de Lima. A sua área de intervenção pedagógica estende-se pela margem esquerda do rio Lima cobrindo um total de 16 freguesias.

Neste Agrupamento de Escolas estão incluídos diferentes níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º CEB. Com a reorganização do parque escolar, as crianças/alunos que frequentavam os estabelecimentos de ensino mais isolados foram deslocados para os Centros Educativos mais próximos da sua residência.

Integram o Agrupamento quatro Centros Educativos com a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, dispondo de espaços para a prática das áreas de Educação Física, animação da Leitura (Biblioteca), parque infantil, cantinas com refeitório e salas destinadas às reuniões de trabalho dos docentes, bem como, duas Escolas

do 1.º CEB e três Jardins-de-Infância. A Escola sede do Agrupamento situa-se na sede do concelho, denominada Escola Básica 2,3.

Todos os estabelecimentos de ensino, com excepção dos três Jardins-de-Infância dispõem de um espaço próprio para a Biblioteca Escolar que disponibiliza aos seus utilizadores, livros e outros recursos para a aprendizagem.

Os Jardins-de-Infância acima referidos, apesar de não usufruírem de espaço de Biblioteca também são apoiados pela Rede Nacional de Bibliotecas e contam com professores bibliotecários destacados para dinamizar as actividades. Todas as escolas do Agrupamento contam, ainda, com a colaboração da Biblioteca Municipal do concelho.

As AEC no 1.º CEB têm como entidade promotora o Município de Ponte de Lima, entidade responsável pela contratação dos docentes, que estabeleceu parcerias com o Instituto Britânico, que dinamiza o ensino do Inglês, a Academia de Música que dinamiza o ensino da Música, a Associação Cultural Unhas do Diabo que é responsável pelas Artes e a Escola Desportiva Limiana que dinamiza a Actividade Física e Desportiva. A Academia de Música e o Instituto Britânico estabeleceram um protocolo e dinamizam aulas coadjuvadas com os PTT nas áreas de Música e Educação Física, respectivamente, para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

As AEC funcionam em todas as escolas do Agrupamento, sendo o horário de funcionamento, entre as 16 horas e as 17 horas e 30 minutos. Após uma avaliação dos horários e o seu impacto no desenvolvimento das actividades, o Agrupamento optou, neste ano lectivo, pelos blocos de 90 minutos para todas as AEC. Os alunos do 1.º e 2.º anos têm dois tempos semanais, correspondentes a um bloco de 90 minutos, a cada uma das seguintes actividades: Apoio ao Estudo; Ensino do Inglês; Artes; Actividade Física e Desportiva e Ensino da Música. Os alunos dos 3.º e 4.º anos têm as seguintes actividades: Apoio ao Estudo; Actividade Física e Desportiva; Artes e Ensino da Música, dois tempos por semana, correspondentes a blocos de 90 minutos e três tempos no Ensino do Inglês, em que um dos tempos (45 minutos) decorre das 13 horas e 30 às 14 horas e 15 minutos na Escola EB 1 de Ponte de Lima e das 13 horas às 13 e 45 minutos nas restantes escolas.

O Agrupamento elaborou alguns dispositivos de monitorização como: um registo de avaliação das AEC, a realizar pelos docentes das respectivas actividades; e um relatório a elaborar pelos docentes das AEC, no final de cada período que deve descrever o decurso das actividades. Este relatório deve ser entregue ao PTT e ao Director do Agrupamento. Cada turma dispõe de um livro de sumários onde os docentes sumarizam as actividades desenvolvidas e registam as faltas dos alunos.

Os Coordenadores das AEC (Ensino da Música; Ensino do Inglês; Artes e Actividade Física e Desportiva) participam em reuniões de articulação, por actividade de enriquecimento curricular, com o Coordenador de Estabelecimento, Coordenadores dos Departamentos Curriculares correspondentes, Coordenador de Projectos do 1.º CEB e Professores das AEC, no início e final do ano lectivo, ou noutros momentos em que tal seja considerado necessário.

Os PTT, todos os meses, no âmbito da sua competência de supervisão pedagógica, apresentam aos docentes das AEC uma grelha de articulação das actividades, com referência ao tema aglutinador, onde descrevem quais os conteúdos a tratar e quais as actividades a desenvolver.

3.3 Participantes no estudo

Para participantes neste estudo optou-se por uma amostra por conveniência. Como já foi referido, o estudo desenvolveu-se num dos Agrupamentos de Escolas pertencente ao concelho de Ponte de Lima, durante o ano lectivo de 2010/2011. No referido Agrupamento leccionam 45 PTT e 35 professores das AEC, sendo que destes, nove professores do ensino das Artes, oito professores do Ensino do Inglês, 10 professores do Ensino da Música e oito professores da Actividade Física e Desportiva.

Numa primeira fase do estudo, estes professores foram todos envolvidos no estudo ao serem convidados a responder a um inquérito por questionário. Para isso, foram fornecidos os questionários, recorrendo à colaboração da Direcção do Agrupamento que os distribuiu pelos respectivos coordenadores dos estabelecimentos do 1.º CEB, que ficaram responsáveis pela distribuição a todos os professores. Findo o prazo estabelecido (um mês), os coordenadores de

estabelecimento procederam à sua devolução à investigadora. Dos 45 questionários distribuídos, apenas 38 responderam, correspondendo uma percentagem de respostas ao questionário dos PTT de 84,4%. Relativamente aos professores das AEC a percentagem de respostas foi de 85,7%, ou seja, dos 35 questionários fornecidos apenas 30 responderam.

Na primeira fase do estudo, os participantes foram os 30 professores das AEC do Ensino da Música, da Actividade Física e Desportiva, do Ensino do Inglês e das Artes do Agrupamento e os 38 PTT.

Na segunda fase do estudo estiveram envolvidos quatro professores das AEC, do Ensino do Inglês (ProfA), da Actividade Física e Desportiva (ProfB), das Artes (ProfC) e do Ensino da Música (ProfD); a professora titular de turma/ investigadora e os 19 alunos da turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Com excepção dos 19 alunos, todos os envolvidos na 2.ª fase foram inquiridos aquando da 1.ª fase do estudo.

A turma do 2.º ano objecto do estudo era constituída por 19 alunos, um dos quais, aluno com Necessidades Educativas Especiais. A turma apresentava um comportamento muito activo, com alunos muito conversadores e participativos. Por outro lado, apresentava um grupo de alunos muito calmo e até com alguma dificuldade na participação oral.

Ao nível do aproveitamento era uma turma muito heterogénea com níveis muito dispersos, desde o excelente ao satisfatório. Todos os alunos estavam inscritos nas AEC, por opção dos pais, e apresentam um nível de assiduidade muito elevado. Apesar de alguns alunos frequentarem outras actividades fora do espaço escolar, optaram por frequentar todas as actividades disponibilizadas pela escola. As razões apontadas pelos encarregados de educação para que os seus educandos frequentassem estas actividades prendem-se, precisamente com as finalidades das AEC: adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias; garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens.

3.4 Os instrumentos de recolha de dados

Com vista à recolha de dados para este estudo recorreu-se a instrumentos variados: inquérito por questionário, observações naturalistas e documentos. Para além da recolha de dados pretendia-se com estes instrumentos obter informação necessária, que permitisse a sua triangulação, tal como recomendam (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2005; Yin, 1984).

A recolha de dados decorreu durante o ano lectivo de 2010/2011, num período de quatro meses (Novembro de 2010 a Fevereiro de 2011). Durante a recolha de dados levou-se em consideração as indicações de Tuckman (2005) quando refere que “a recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação” (p. 532). Apresenta-se de seguida cada um dos instrumentos utilizados neste estudo.

3.4.1. O inquérito por questionário

O recurso ao inquérito por questionário deveu-se ao facto de pretendermos fazer uma avaliação diagnóstica da situação vivida no contexto do Agrupamento relativamente ao funcionamento das AEC.

Deste modo, com a aplicação do inquérito por questionário, pretendia-se dar resposta a uma das questões de investigação *“Que importância atribuem os professores à articulação curricular horizontal entre as actividades curriculares e as AEC?”*.

A opção por este instrumento de recolha de dados deveu-se ao facto de optarmos por um instrumento que permitisse abarcar um universo mais alargado de opiniões, ou seja, todo o agrupamento de escolas a estudar. Como referem Ghiglione e Matalon (1993) “o recurso ao inquérito é necessário de cada vez que temos necessidade de informação sobre uma grande variedade de comportamentos” (p. 14).

Pretendíamos também, com o recurso a este instrumento de recolha de dados, compreender as percepções e representações dos PTT e dos professores das AEC relativamente ao funcionamento das AEC. Para Ghiglione e Matalon (1993) quando se pretende obter informações não passíveis de recolher através da observação, o inquérito por questionário surge como o melhor método para

“compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações” (p. 15).

A não existência de questionários que se adaptassem à temática em estudo levou à necessidade de elaborar dois questionários que foram validados por um painel constituído por seis PTT e seis professores das AEC de outro Agrupamento de Escolas e que não participaram no estudo. Após a validação procedeu-se às alterações sugeridas pelo painel e finalizados os questionários PTT (anexo 1) e professores das AEC (anexo 2). Como salientam Ghiglione e Matalon (1993) “para construir um questionário é necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados” (p. 115). Com esta abordagem, pretendíamos analisar as questões de clareza, pertinência e adequação das questões contidas nos questionários. Foi, ainda, solicitada a respectiva autorização de aplicação em meio escolar à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). O pedido de autorização do inquérito foi registado com n.º 0146000003 (anexo 3).

Os questionários destinaram-se, ainda, a obter dados que permitissem identificar as características pessoais e profissionais dos PTT e dos professores das AEC e para recolher dados sobre as percepções dos professores quanto ao funcionamento e operacionalização das AEC.

Nos questionários como as questões são impressas, podem ser respondidas sem a presença do investigador, a chamada interacção indirecta. Os questionários foram todos estruturados, com questões abertas e fechadas e proporcionando respostas directas sobre informações quer factuais quer de atitudes.

Nos questionários que elaboramos decidimos introduzir os dois tipos de questões para uma melhor compreensão do objecto de estudo. Na construção deste instrumento de recolha de dados foram delineados os respectivos objectivos. Para uma compreensão comparativa entre a percepção dos PTT e a dos professores das AEC elaboramos dois questionários. Os objectivos do questionário aos PTT são os apresentados no quadro 4.

Quadro 4

Objectivos do questionário aos PTT

Dimensões	Objectivos específicos	Parte	Questão(ões)
Caracterização pessoal e profissional	- Caracterizar do ponto de vista pessoal o PTT. - Identificar a formação académica e profissional do PTT. - Identificar a situação profissional do PTT.	I	1 e 2 3, 4 5
Caracterização do funcionamento das AEC	- Recolher evidências sobre a opinião do PTT relativamente ao funcionamento das AEC.	II	1
Caracterização das 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
Caracterização das inseguranças manifestadas pelo PTT na supervisão das AEC	- Identificar as inseguranças manifestadas pelo PTT na supervisão das AEC.	III	3, 3.1, 4 e 4.1

O segundo questionário foi aplicado aos professores das AEC. Os objectivos do questionário aos professores das AEC são os que constam do quadro 5.

Quadro 5

Objectivos do questionário aos professores das AEC

Dimensões	Objectivos específicos	Parte	Questão(ões)
Caracterização pessoal e profissional	- Caracterizar do ponto de vista pessoal o professor das AEC. - Identificar a formação académica e profissional do professor das AEC. - Identificar o percurso profissional no ano lectivo anterior como professor das AEC nas diferentes actividades. - Caracterizar a experiência profissional do professor das AEC.	I	1 e 2 3, 4.1 e 4.2 4.3 5
Caracterização da articulação entre professores 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 PTT e o professor das AEC.	II	1 2 e 3
Operacionalização das AEC	- Recolher evidências sobre a opinião do professor das AEC relativamente à função destas actividades. - Identificar aspectos relacionados com a articulação entre o PTT e o professor das AEC.	III	1 e 2 3 e 4

Todos os questionários foram codificados, atribuímos, a cada um deles, um código constituído pela letra “Q_n”, seguida da sigla “PTT” (para os professores

titulares de turma) e um número (n) compreendido entre 1 e 38 (número de participantes no estudo) e da sigla “AEC” (professores das AEC) e um número (n) compreendido entre 1 e 30 (número de participantes no estudo).

3.4.2. As observações

A importância da observação participante, nos estudos de cariz qualitativo, é referida por Bogdan e Biklen (1994) como “a melhor técnica de recolha de dados” (p. 90). Na mesma perspectiva e quando se refere à importância da observação como técnica de recolha de dados, Vale (2004) salienta que a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz. Para focar os aspectos que mais interessam e para os quais se pretende obter uma resposta ou clarificação é importante estar dotado de um plano, de grelhas de observação ou listas de verificação que podem ajudar a observar e a registar.

A criação de uma atitude de observação consciente exige, segundo Carmo e Ferreira (2008), o treino da atenção no sentido de aprofundar a capacidade de seleccionar a informação pertinente e o saber observar o que implica confrontar indícios com a experiência anterior, para os poder interpretar. É, ainda, necessário estabelecer um certo distanciamento em relação ao objecto de observação.

Conforme salienta Parente (2002) a observação é um processo básico da Ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos. Caracteriza-se pelo facto de o observador, normalmente observador participante, ter por objecto da sua observação a compreensão dos significados, dos processos e das relações sociais que os sujeitos que estão a ser observados desenvolvem. Para Estrela (1994) “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (p. 31).

Para Alarcão (2002) a compreensão da realidade escolar, que constitui o cerne da aprendizagem, é um produto do sujeito enquanto observador. Quanto à atitude do observador, segundo Trindade (2007) a forma de observação participada apresenta as características em que o observador participa de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador.

Neste estudo, a observação participada (Trindade, 2007) foi utilizada para observar o contexto em que se produz a acção, participar no mundo das AEC, viver as situações de ensino, com a finalidade de descobrir a importância da articulação horizontal entre as actividades curriculares e as AEC e o papel da supervisão pedagógica, na melhoria da qualidade das actividades de aprendizagem dos alunos. Levando em consideração o referido por Alarcão (2002) quando afirma que a experiência, se reflectida e conceptualizada, tem um enorme valor formativo.

Como salientam Carmo e Ferreira (2008) para a criação de uma atitude de observação consciente, é preciso treinar a atenção de forma a aprofundar a capacidade de seleccionar a informação pertinente e, ainda, saber observar o que implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar. A observação, segundo Estrela (1994), centra-se, na descrição da situação em que se dá o comportamento. O recurso à inferência desempenha um papel importante, ao permitir o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação observada e o comportamento.

Atendendo ao referido, as observações directas foram utilizadas na fase de intervenção na sala de aula, recorrendo a um ciclo de supervisão: planificação, observação de aulas e reflexão escrita pós-observação elaboradas pelos professores observados. Estas observações tiveram como instrumento orientador uma grelha de observação naturalista, previamente elaborada (anexo 4). A grelha contempla uma coluna para a descrição de situações e comportamentos e uma segunda coluna para o registo de inferências.

Vieira (1993) considera que “no campo da investigação como no da formação de professores, a crescente valorização da sala de aula como foco de

atenção tem vindo a conferir à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação” (p. 38).

A observação de aulas surge como uma estratégia para desenvolver a capacidade de reflexão de todos os intervenientes que, segundo Vieira (1993) apresenta um carácter subjectivo, na medida que observar é interpretar a realidade. A observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula.

É numa perspectiva reflexiva que as potencialidades associadas à observação de aulas se destacam. Estrela (1994) refere que a observação pode ajudar o professor a: “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível à reacção dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática” (p. 62).

No sentido de objectivar a observação das aulas e de acentuar a sua dimensão descritiva foram traçados objectivos de observação e identificadas, posteriormente, categorias de análise dos eventos observados.

Relativamente ao processo de observação considerou-se a observação sistemática através do “*sistema de categorias*” de acordo com Estrela (1994). Estas categorias foram aplicadas numa fase posterior à observação. Na fase de observação optou-se pela observação naturalista, de carácter global, para ter uma visão mais abrangente de toda a aula, no sentido de recolher informação sobre o objecto de estudo. Conforme salienta Estrela (1994) a observação naturalista é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural, utilizada na descrição de comportamentos relativos a circunstâncias da sua vida quotidiana.

Para tornar os dados mais fiáveis é importante, segundo Estrela (1994), que o plano descritivo e o plano interpretativo sejam objecto de articulação, a fim de se poderem controlar mutuamente, através do processo dialéctico da construção científica.

3.4.3. Análise documental

Os documentos revestem-se de uma importância fundamental para a compreensão geral de uma organização. Foram fundamentais para tentar perceber de que forma o PE do Agrupamento, o Projecto Curricular de Agrupamento (PCA), o Plano Anual de Actividades (PAA) e o Regimento Interno das AEC (RIAEC) reflectem os princípios formulados relativamente à supervisão pedagógica das AEC e à importância atribuída à articulação das Actividades Curriculares com as AEC. Neste sentido, estes documentos foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

Os documentos resultantes da intervenção em sala de aula: planificações das aulas; narrativas das observações e das reflexões dos professores das AEC, cuja principal finalidade foi recolher evidências da articulação horizontal em contexto de supervisão pedagógica foram essenciais para desenvolver a reflexão e o trabalho colaborativo. O uso das narrativas em supervisão pode segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) contribuir para a formação de professores reflexivos.

3.5 A organização do estudo com recurso à supervisão reflexiva

Na supervisão colaborativa, como já foi referido, o supervisor é um *interventor interpessoal*, cujas acções devem ser encaminhadas para partilhar com o supervisionado a resolução de problemas, num clima de *liberdade de comunicação*, assente numa concepção de *supervisão como colaboração*, cabendo ao supervisor proporcionar as condições facilitadoras para gerar informação válida e livre, dentro duma ética democrática de formação de adultos (Moreira, 2005).

Na abordagem colaborativa, o supervisor trabalha em colaboração com os supervisionados. É a partir da análise partilhada das situações pedagógicas que se criam oportunidades de *construção de conhecimento contextualizado*, sendo cada situação analisada factor de clarificação de conceitos e de princípios que enriquecerão o conhecimento profissional do educador (Alarcão, 2003).

Neste estudo recorreremos à supervisão pedagógica numa abordagem colaborativa e reflexiva das práticas educativas dos professores das AEC, através

de um ciclo de supervisão, em que investigadora e professores trabalharam em conjunto para implementar a articulação horizontal entre actividades curriculares e as AEC. O recurso à supervisão das práticas educativas surge como uma estratégia conducente à promoção e desenvolvimento da reflexão.

Para Vieira (2010) a supervisão surge no sentido do desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Também como já foi referido, segundo Alarcão e Tavares (2007) as fases do ciclo de supervisão passam pelo encontro de pré-observação, a observação propriamente dita e o encontro de pós-observação. Os autores recomendam que, de tempos a tempos, se faça ainda a análise e avaliação do processo e dos efeitos produzidos.

Neste estudo o percurso de supervisão colaborativa passou por diferentes momentos. Num primeiro momento, aconteceu um encontro informal para explicação do processo a desenvolver e para um melhor conhecimento de todos os envolvidos no projecto. Neste primeiro encontro debateu-se a questão da observação de aulas e a importância da articulação horizontal no desenvolvimento das AEC.

Num segundo momento, o nosso estudo centrou-se numa intervenção em sala de aula supervisionada pela investigadora que também exercia funções de PTT. Neste contexto, a observação de aulas surge como área nuclear no modelo da supervisão reflexiva, mas pôde considerar-se como uma das fases mais problemáticas da supervisão pedagógica, geradora de inseguranças e receios por parte de supervisores e professores. E, no entanto, constitui um campo de reflexão e acção onde pedagogia e desenvolvimento profissional podem caminhar lado a lado. Se o percorrermos de forma colaborativa, estamos não só a contribuir para desconstruir os sentimentos negativos que lhe são frequentemente associados, como também a criar um ambiente favorável para que todos os intervenientes possam sentir-se encorajados a correr riscos, explorando novas formas e estratégias para o desenvolvimento da articulação horizontal entre as actividades curriculares e as AEC.

Conscientes de que, é na área da observação que mais importância assume o conceito e a prática da *colaboração* como condição facilitadora e encorajadora

da acção pedagógica, privilegiamos o contexto profissional em que o estudo se insere, considerando que a *colaboração* é um dos factores determinantes para que a articulação horizontal seja uma realidade.

Num terceiro momento, de Novembro a Fevereiro, surgiu a intervenção em sala de aula, onde foi desenvolvido um projecto de supervisão pedagógica, procurando explorar e desenvolver a articulação entre as áreas curriculares e as AEC, com a participação da investigadora, como supervisora e simultaneamente como PTT responsável pela turma onde as AEC estavam a ser desenvolvidas e os quatro professores das AEC.

Com os referidos professores foram realizadas as tarefas do ciclo de supervisão apresentadas no quadro 6.

Quadro 6

Tarefas do ciclo de supervisão

Antes da observação
Planificação da aula: Definição dos objectivos; Selecção de conteúdos; Desenho de estratégias; Selecção/recolha de materiais; Antecipação de problemas e de possíveis estratégias de resolução.
“Formalização” escrita do plano de aula.
Definição do objectivo e enfoque da observação; Definição de formas de recolha de informação; Desenho do instrumento de observação.
Durante a observação
Recolha de informação descritiva sobre a aula (registos).
Após a observação
Análise de dados/registos de observação; Análise das reflexões elaboradas pelos docentes.

O trabalho de intervenção em sala de aula, que conforme refere Vieira (2010), constitui o centro das práticas supervisivas, foi implementado, como já foi referido, numa turma do 2.º ano de escolaridade, no sentido de promover a supervisão horizontal envolvendo o PTT e os professores das AEC. Ao longo de um percurso de experimentação, que passou pelos encontros de pré-observação, observação em contexto de duas aulas de cada um dos professores. Em pós-observação, os professores das AEC elaboraram uma reflexão escrita, tendo por base uma grelha pré-elaborada, construída em colaboração com o PTT (anexo 5).

Apresentamos, no quadro 7, a calendarização do percurso de formação realizado através de sessões de trabalho, organizadas em dois ciclos de supervisão pedagógica.

Quadro 7

Calendarização e programação das sessões de trabalho com os professores das AEC

Formação (sessões de trabalho - 1.º Ciclo de supervisão)		
Novembro a Dezembro	Pré-observação	Planificação das actividades com os professores das AEC
	Observação	Observação das sessões
	Pós-observação	Elaboração das reflexões pelos professores das AEC
Formação (sessões de trabalho - 2.º ciclo de supervisão)		
Janeiro a Fevereiro	Pré-observação	Planificação das actividades com os professores das AEC
	Observação	Observação das sessões
	Pós-observação	Elaboração das reflexões pelos professores das AEC

As temáticas/conteúdos trabalhados nos dois momentos de observação Novembro a Fevereiro foram objecto de implementação em contexto das actividades lectivas, seguindo-se a articulação com as diferentes actividades de enriquecimento. A selecção das temáticas a trabalhar foi objecto de discussão colectiva, nas reuniões informais, realizadas no início de cada um dos ciclos de supervisão, com a presença de todos os professores das AEC. Após estas reuniões seguiram-se em cada ciclo de supervisão reuniões com cada um dos professores das AEC para realizar a respectiva planificação (anexo 6).

Na primeira fase de implementação em sala de aula, a temática trabalhada teve por base uma história tradicional que foi explorada na componente curricular e depois em diferentes vertentes foi trabalhada em todas as AEC.

Quadro 8

Objectivos constantes das planificações do 1.º ciclo de supervisão

AEC	Objectivos
Ensino do Inglês	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os principais acontecimentos de uma história; - Desenvolver e explorar a comunicação oral.
Actividade Física e Desportiva	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar habilidades motoras; - Desenvolver os factores perceptivos; - Desenvolver a capacidade de interpretação e de execução; - Aplicar o sentido de orientação.
Artes	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lã, papel, tecido... na construção de fantoches; - Desenvolver a imaginação e criatividade; - Identificar as personagens de uma história.
Ensino da Música	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar sons vocais; - Aprender a memorizar canções; - Aprender a cantar com consciência de pulsação e com sentido rítmico.

Na segunda fase a temática trabalhada passou pela compreensão de um texto instrucional referente ao jogo infantil “O rei manda”, em contexto das actividades curriculares e mais tarde implementado, articulando com as diferentes

AEC. A articulação passou também pela articulação de conteúdos como: cores, orientação espacial.

Quadro 9

Objectivos constantes das planificações do 2.º ciclo de supervisão

AEC	Objectivos
Ensino do Inglês	- Desenvolver e explorar a comunicação oral.
Actividade Física e Desportiva	- Praticar jogos infantis realizando, com intencionalidade e oportunidade, as suas acções características; - Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objectos.
Artes	- Descobrir e organizar progressivamente superfícies; - Despertar a imaginação e criatividade; - Expressar de forma pessoal.
Ensino da Música	- Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz e com instrumentos musicais; - Marcar o ritmo de canções, utilizando instrumentos e percussão corporal.

Para Vieira (2010) “a supervisão pedagógica constitui um instrumento de compreensão e gestão da complexidade, evitando processos redutores de simplificação da realidade, ou a aplicação tecnicista de soluções pré-definidas aos problemas encontrados” (p.41).

Para a análise das planificações, das observações e das reflexões foi elaborada uma grelha de registo, organizada por categorias e subcategorias, conforme apresentamos no quadro 10. Damos especial atenção às situações em que foi patente a articulação de temas/conteúdos e, ainda, à problemática da relação pedagógica professor/alunos.

Quadro 10

Categorias de análise das planificações, das observações e das reflexões

Categoria	Articulação Curricular
Subcategorias	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica
	Linguagem científica adequada
	Reutilização dos materiais
Categoria	Relação professor/aluno
Subcategorias	Promoção da participação de todos os alunos
	Atenção às dúvidas de todos os alunos
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos

Na fase da planificação, os professores das AEC tinham consciência da necessidade de fazer previsões relativamente a possíveis dúvidas dos alunos e, também, tinham consciência da conveniência de utilizar reforços nos comportamentos adequados dos alunos.

3.6 Análise de conteúdo

Para a apresentação de análise de conteúdo, os participantes no estudo foram codificados de acordo com as suas características, os quatro professores das AEC participantes no ciclo de supervisão foram codificados com as siglas “ProfA”, “ProfB”, “ProfC” e “ProfD”. As planificações produzidas foram codificadas com a sigla “Planf” seguida do número 1 para a primeira planificação e 2 para a segunda. As observações realizadas foram codificadas com a sigla “Obs” seguida do número 1 para a primeira observação e 2 para a segunda. As reflexões desenvolvidas foram codificadas com a sigla “Refl” seguidas do número 1 para a primeira reflexão e 2 para a segunda.

A opção por esta codificação apoiou-se nas recomendações de Bardin (2007). A organização do conteúdo informativo implica a formulação de um conjunto de categorias que, são como “uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2007, p. 32).

Na definição das categorias de análise, procurámos seguir as indicações de Bardin (2007) “no que se refere às qualidades das boas categorias, nomeadamente: a homogeneidade; a pertinência; a objectividade e a fidelidade; a produtividade” (p. 113).

A análise de conteúdo foi efectuada aos instrumentos abertos. Apresentamos o quadro das categorias e subcategorias de análise de conteúdo, utilizadas em cada um dos instrumentos de investigação:

No caso dos questionários

Relativamente à informação recolhida dos inquiridos por questionário, o sistema de categorias teve em conta os objectivos traçados para os questionários dos PTT e dos professores das AEC.

Para a análise de conteúdo das diferentes partes dos questionários foram definidas as seguintes categorias e subcategorias: Caracterização pessoal e profissional dos PTT e dos professores das AEC; Funcionamento das AEC segundo a percepção dos PTT e dos professores destas actividades; Perspectivas dos PTT sobre a supervisão pedagógica; Elementos facilitadores e/ou impeditivos da articulação horizontal.

No caso dos documentos

A informação recolhida através da análise dos documentos (PE, PCA, PAA e Regimento das AEC) teve como objectivo, identificar a importância conferida à articulação horizontal e à supervisão pedagógica das AEC, ao nível das orientações dos órgãos de gestão do Agrupamento e perceber, ainda, a forma como estes documentos estão organizados.

Com a análise dos documentos resultantes da intervenção em sala de aula (planificações e reflexões) pretendia-se verificar qual o contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento dos professores e para o incrementar da articulação horizontal. O sistema de categorias formuladas teve em conta os objectivos traçados para o ciclo de supervisão: Organização das AEC; Contributo da supervisão pedagógica no desenvolvimento dos professores; Articulação curricular horizontal; Relação professor/alunos.

No caso das observações

Relativamente às observações realizadas na intervenção em sala de aula, os dados recolhidos foram organizados de acordo com as seguintes categorias: Articulação curricular horizontal; Relação professor/alunos.

Para o tratamento dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, começámos por fazer a análise e síntese dos dados. Para o tratamento dos dados, recolhidos através das questões de resposta fechada, recorreremos à análise e cálculo das frequências absolutas e relativas por categoria apresentada. As questões abertas foram analisadas e organizadas de acordo com as categorias atrás apresentadas.

Numa fase posterior, analisamos os documentos orientadores do Agrupamento para verificar a importância atribuída às AEC e a forma como estavam organizadas.

Numa última fase, procedemos ao tratamento de dados relativos à intervenção em sala de aula. Para o tratamento destes dados, definidas as categorias de análise de conteúdo, decidiu-se proceder ao cálculo das frequências absolutas e relativas por categoria de análise: planificação, observação e reflexão.

Na análise de conteúdo conjugamos uma quantificação dos dados aplicados com uma metodologia qualitativa, uma vez que apresentamos os dados em frequências absolutas e relativas, seguidos da respectiva interpretação.

A análise de dados de tipo interpretativo baseou-se na análise de conteúdo. Considerando a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2007, p. 33).

3.7 Cronograma do estudo

Neste ponto apresentamos o quadro sistematizador da investigação, organizada em duas fases. Numa primeira fase, procedemos à investigação através da aplicação de dois questionários, como já foi referido um aos PTT e outro aos professores das AEC do Agrupamento em estudo.

Numa segunda fase, o estudo passou pela intervenção em sala de aula através de dois ciclos de supervisão pedagógica, com a colaboração de quatro professores das AEC, contemplando as várias fases constituintes de um ciclo de supervisão: planificação, pré-observação, observação, pós-observação e reflexão.

Quadro 11
Organização das diferentes fases do estudo



CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo é feita a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos por aplicação de diferentes instrumentos: inquéritos por questionário, documentos e observação. Assim, num primeiro momento, apresentaremos os dados relativos à caracterização dos participantes no estudo, para num segundo momento, apresentarmos a opinião dos PTT e dos professores das AEC relativamente ao funcionamento destas actividades. No terceiro momento apresentamos a opinião dos PTT relativamente à supervisão pedagógica que desenvolve e ao seu papel como supervisor. No quarto momento, apresentamos o resultado da análise documental e, por fim, apresentamos os dados obtidos resultantes de um acompanhamento apoiado numa supervisão reflexiva.

4.1 Caracterização pessoal e habilitações académicas dos PTT

Como foi referido no capítulo anterior os PTT foram questionados relativamente a diferentes aspectos. A partir dos dados obtidos nas respostas a esse questionário (anexo 1) procedemos à caracterização dos PTT, relativamente à idade; género e habilitações académicas. A tabela 1 sistematiza os dados dos 38 PTT inquiridos.

Pela análise da tabela 1 constata-se que a maior percentagem (34,2%) diz respeito aos PTT cuja idade se situa entre os 31 e os 35 anos. Entre os 46 e os 50 anos situam-se 23,7% dos professores. Uma percentagem mais pequena (15,8%) tem entre os 36 e os 40 anos de idade. Já uma percentagem correspondente a 13,2% dos inquiridos situa-se entre os 26 e os 30 anos. Na mesma percentagem correspondente a 5,3% situam-se alguns PTT inquiridos entre os 41 e os 45 anos e os 51 e os 55 anos. Finalmente apenas 2,6% dos PTT se encontram entre os 20 e os 25 anos de idade.

Relativamente ao género constata-se que existe uma predominância do género feminino (86,8%) e apenas 13,2% pertencem ao género masculino.

Tabela 1

Caracterização pessoal e habilitações académicas dos PTT (N=38)

Características		f	%
Idade	dos 20 aos 25 anos	1	2,6
	dos 26 aos 30 anos	5	13,2
	dos 31 anos aos 35	13	34,2
	dos 36 aos 40 anos	6	15,8
	dos 41 aos 45 anos	2	5,3
	dos 46 aos 50 anos	9	23,7
	dos 51 aos 55 anos	2	5,3
Género	Feminino	33	86,8
	Masculino	5	13,2
Habilitações académicas	Bacharelato	2	5,3
	Equivalência à Licenciatura	5	13,2
	Licenciatura	24	63,2
	Pós-graduação	5	13,2
	Mestrado	2	5,3
	Doutoramento	0	0,0

Estes dados corroboram com os dados obtidos no estudo realizado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) relativo ao ano de 2007/2008, que no último estudo realizado constataram que o corpo docente do 1.º CEB é predominantemente feminino, sendo a taxa referente ao género feminino de 87,1%.

No que se refere às habilitações académicas constata-se que 63,2% dos PTT inquiridos possuem a licenciatura. Apenas 13,2% possuem a equivalência à licenciatura e a pós-graduação. Uma percentagem muito reduzida (5,3%) dos PTT inquiridos possui o bacharelato e o mestrado. Nenhum dos professores inquiridos possui como habilitações académicas o doutoramento.

Em síntese verifica-se que os professores analisados são ainda jovens, dado que a idade de uma percentagem significativa dos PTT está compreendida entre os 31 e os 35 anos, sendo maioritariamente do género feminino e tendo como habilitações académicas a licenciatura.

Quando questionados relativamente à sua situação profissional obtiveram-se os dados constantes na tabela 2.

Pela análise da tabela 2 pode constatar-se que uma percentagem correspondente a 52,6% dos PTT tem entre os seis e os 10 anos de experiência profissional. A mesma percentagem (13,2%) tem entre os 11 e os 15 anos de serviço e os 21 e os 25 anos de serviço. Já uma percentagem correspondente a 10,5% dos PTT tem entre os 16 e os 20 anos de serviço. Apenas uma

percentagem de 5,3% dos professores tem até cinco anos de serviço e a mesma percentagem tem entre os 26 e os 30 anos de serviço docente. Nenhum dos PTT inquiridos tem mais de 30 anos de serviço docente contabilizado até 31 de Agosto de 2010.

Tabela 2
Situação profissional dos PTT (N=38)

Características		f	%
Tempo de serviço (contabilizado até 31 de Agosto de 2010)	até 5 anos (inclusive)	2	5,3
	de 6 a 10 anos	20	52,6
	de 11 a 15 anos	5	13,2
	de 16 a 20 anos	4	10,5
	de 21 a 25 anos	5	13,2
	de 26 a 30 anos	2	5,3
	mais de 30 anos	0	0,0
Situação profissional	Professor(a) do Quadro de Escola	0	0,0
	Professor(a) do Quadro de Agrupamento	22	57,9
	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	4	10,5
	Professor(a) Contratado(a)	12	31,6

Podemos então constatar que uma grande percentagem de professores tem apenas entre seis e 10 anos de serviço, sendo portanto, como já foi referido, um grupo jovem.

Relativamente à situação profissional dos PTT, pela análise da tabela 2 pode verificar-se que 57,9% dos professores pertencem ao Quadro de Agrupamento, enquanto 31,6% dos professores são contratados. Apenas 10,5% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica. Nenhum professor pertence ao Quadro de Escola.

Numa análise geral constata-se que mais de metade dos PTT (57,9%) pertencem ao Quadro de Agrupamento, tendo assim uma situação estável, mas por outro lado existe um número considerável de professores contratados (31,6%), com uma situação profissional mais instável.

A instabilidade profissional pode ser um problema pedagógico que afecta as relações interpessoais, pedagógicas e profissionais. Como já referimos a estabilidade docente é sempre uma condição para a qualidade das práticas educativas (Oliveira-Formosinho, 2010).

Salientamos, ainda, o facto de mais de metade dos PTT apenas ter entre os seis e os 10 anos de tempo de serviço docente contabilizado até 31 de Agosto de 2010.

4.2 Caracterização pessoal e habilitações académicas dos professores das AEC

Os professores das AEC, como já referimos no capítulo anterior, foram questionados relativamente a diferentes aspectos. A partir dos dados obtidos nas respostas dadas a esse questionário (anexo 2) procedemos à caracterização dos professores das AEC relativamente à idade; género e habilitações académicas. Na tabela 3 organizamos os dados dos 30 professores das AEC inquiridos.

Tabela 3
Caracterização pessoal e habilitações académicas dos professores das AEC (N=30)

	Características	f	%
Idade	dos 20 aos 25 anos	13	43,3
	dos 26 aos 30 anos	12	40,0
	dos 31 anos aos 35	4	13,3
	dos 36 aos 40 anos	0	0,0
	dos 41 aos 45 anos	1	3,3
Género	Feminino	21	70,0
	Masculino	9	30,0
Habilitações académicas	Bacharelato	0	0,0
	Equivalência à Licenciatura	0	0,0
	Licenciatura	27	90,0
	Pós-graduação	1	3,3
	Mestrado	1	3,3
	Doutoramento	0	0,0
	Frequência Licenciatura	1	3,3

Da análise da tabela 3 constata-se que quase metade dos professores das AEC (43,3%) tem uma idade compreendida entre os 20 e os 25 anos. Uma percentagem acentuada (40,0%) tem entre os 26 e os 30 anos. Uma pequena percentagem (13,3%) tem entre os 31 e os 35 anos. Apenas 3,3% dos professores tem entre os 40 e os 45 anos de idade. Nenhum docente tem uma idade compreendida entre os 36 e os 40 anos.

Relativamente ao género podemos constatar que 70,0% dos docentes pertencem ao género feminino e apenas 30,0% pertencem ao género masculino.

No que concerne às habilitações académicas destes docentes, verifica-se que a quase totalidade (90,0%) possui a licenciatura. Apenas 3,3% possuem a pós-graduação e o mestrado. A mesma percentagem (3,3%) dos professores está a frequentar a licenciatura. Nenhum dos professores possui como habilitações académicas o doutoramento.

Numa análise geral verifica-se que estes professores são muito jovens, mas possuem habilitações adequadas à função que exercem, ou seja, a licenciatura.

Estes professores foram questionados relativamente às suas áreas de formação específica. A tabela 4 apresenta os dados relativos à formação inicial dos professores das AEC, com indicação do grupo disciplinar de origem. Estes indicaram, ainda, a sua habilitação profissional (estágio pedagógico) e a actividade desenvolvida, no ano lectivo anterior, no âmbito das AEC.

Tabela 4
Formação inicial dos professores das AEC (N=30)

		Características	f	%
Formação Inicial	Grupo disciplinar	1.º CEB	2	8,3
		Educadores de Infância	5	20,8
		Português e Francês	2	8,3
		Português e Inglês	2	8,3
		Educação Musical	2	8,3
		Educação Física	2	8,3
		Português	1	4,2
		Inglês	2	8,3
		Educação Física	1	4,2
		Não respondeu	5	20,8
	Possui estágio pedagógico	Sim	22	73,3
	Não	8	26,7	
Exerceu funções nas AEC (ano lectivo anterior)	Sim	Ensino de Inglês	6	20,0
		Ensino da Música	9	30,0
		Actividade Física e Desportiva	3	10,0
		Artes	6	20,0
	Não		6	20,0

Pela análise da tabela 4 verifica-se que 20,8% dos professores das AEC pertencem ao grupo disciplinar do 1.º CEB. A mesma percentagem de professores (20,8%) não indicou o respectivo grupo de recrutamento. Uma percentagem correspondente a 8,3% dos professores pertencem ao grupo disciplinar de Educadores de Infância e igual percentagem ao grupo de Português e Francês (210), Português e Inglês (220), Educação Musical (250), Educação Física (260) e Inglês (330). Os restantes 4,2% dos professores pertencem ao grupo de recrutamento de Português (300) e de Educação Física (620). Assim verifica-se uma predominância de docentes do grupo disciplinar do 1.º CEB.

Ao analisar a tabela 4 podemos constatar, ainda, que 73,3% dos docentes possuem habilitação profissional (estágio pedagógico). Uma percentagem menos acentuada (26,7%) não possui estágio pedagógico.

Pela análise da tabela 4, verificamos que, no ano lectivo anterior, perto de um terço dos docentes (30,0%) exerceu funções na actividade de Ensino da Música. Já uma percentagem de 20,0% dos docentes exerceu funções nas actividades de Ensino do Inglês e na actividade das Artes. Apenas 10,0% dos docentes exerceu funções na actividade de Actividade Física e Desportiva. Uma percentagem ainda com algum significado (20,0%) dos docentes não exerceu funções nas AEC no ano lectivo anterior.

Numa análise mais geral podemos referir que, a percentagem de professores com experiência no contexto das AEC é elevado, correspondendo a 80,0% do total dos docentes.

Os dados relativos à experiência profissional dos professores das AEC são os constantes da tabela 5. Os dados recolhidos apontam para o facto de vários professores das AEC terem experiência profissional em diferentes níveis de ensino, desde a Docência das AEC, Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Tabela 5
Experiência profissional dos professores das AEC (N=30)

Experiência profissional em diferentes níveis de ensino		f*	%
Experiência profissional	Docência no contexto do Programa de AEC	17	41,5
	Docência na Educação Pré-Escolar	4	9,8
	Docência no Ensino Básico	10	24,4
	Docência no Ensino Secundário	8	19,5
	Outra	2	4,9

* Alguns professores apresentam experiência profissional em mais do que uma etapa educativa.

Pela análise da tabela pode verificar-se que 41,5% dos professores das AEC possuem experiência profissional na docência no contexto do Programa das AEC. Já uma percentagem correspondente a 24,4% tem experiência profissional na docência ao nível do Ensino Básico. Uma percentagem menor (19,5%) dos professores tem experiência na docência do ensino Secundário. Apenas 9,8% possuem experiência na docência da Educação Pré-escolar. Com outro tipo de experiência profissional, na área da música como instrumentistas, surgem apenas 4,9% dos docentes.

No entanto, podemos referir que uma elevada percentagem dos docentes das AEC possui experiência profissional no contexto da docência.

4.3 Funcionamento das AEC segundo os PTT

Como foi referido, era intenção identificar a opinião pessoal dos PTT inquiridos relativamente ao funcionamento das AEC, nomeadamente no que concerne a: horário de funcionamento; espaço físico; oferta de actividades de interesse da escola e dos alunos; funcionamento das AEC e sua interferência com a capacidade de atenção dos alunos; promoção da equidade de oportunidades a todos os alunos; complemento à formação dos alunos.

A tabela 6 apresenta os dados relativos à percepção dos PTT sobre o funcionamento das AEC.

Tabela 6

Percepção dos PTT sobre o funcionamento das AEC (N=38)

Funcionamento das AEC	Grau de concordância							
	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%
O horário de funcionamento é o adequado	2	5,3	10	26,3	13	34,2	13	34,2
O espaço físico em que decorrem é o adequado	3	7,9	11	28,9	18	47,4	6	15,8
A oferta de actividades corresponde aos interesses da escola	1	2,6	3	7,9	28	73,7	6	15,8
A oferta de actividades corresponde aos interesses dos alunos	1	2,6	7	18,4	24	63,2	6	15,8
Interferem com a capacidade de atenção dos alunos	4	10,5	18	47,4	14	36,8	2	5,3
Promovem a equidade de oportunidades de todos os alunos	1	2,6	2	5,3	28	73,7	7	18,4
Complementam a formação dos alunos	2	5,3	4	10,5	23	60,5	9	23,7

Quando questionados relativamente ao funcionamento das AEC e ao modo como estas têm decorrido, verificamos que uma percentagem correspondente a 34,2% dos PTT manifesta concordância no que concerne à adequação do horário de funcionamento das AEC. A mesma percentagem de professores concorda totalmente com esta afirmação, considerando o horário adequado às necessidades dos alunos e dos pais. Uma percentagem significativa de professores (26,3%) não concorda com esta afirmação, considerando o horário de

funcionamento pouco adequado. Apenas 5,3% dos professores discordam totalmente do horário de funcionamento das AEC.

Já no que se refere à adequação do espaço físico, verificamos que 47,4% dos professores manifestaram concordância no que diz respeito à adequação do espaço. Uma percentagem de 15,8% concorda totalmente com esta afirmação. No entanto, uma percentagem correspondente a 28,9% dos inquiridos refere não concordar com a adequação do espaço físico e 7,9% dos PTT discordam totalmente.

A opinião dos PTT é mais positiva quando questionados sobre a oferta das AEC e a sua correspondência relativamente aos interesses da escola. Quase três quartos dos PTT (73,7%) afirmam concordar com esta afirmação. Com uma opinião ainda mais indicativa do grau de concordância surgem 15,8% dos PTT que concordam totalmente com este indicador. Apenas uma percentagem reduzida 7,9% discordam e 2,6% discordam totalmente desta afirmação. Nesta mesma linha, 63,2% dos PTT concordam com a oferta das AEC e 15,8% concordam totalmente que a oferta das AEC corresponde aos interesses dos alunos. Uma percentagem menos expressiva (18,4%) discorda que a oferta das AEC corresponda aos interesses da escola. Só 2,6% discordam totalmente desta afirmação.

Relativamente ao facto de as AEC interferirem na capacidade de atenção dos alunos, 47,4% dos professores inquiridos discordam que estas actividades tenham influência no comportamento dos alunos e 10,5% discordam totalmente desta afirmação. No entanto, 36,8% têm uma opinião contrária ao referir que concordam com o facto de as AEC terem de algum modo influência na capacidade de atenção dos alunos. Apenas 5,3% dos professores concordam totalmente com esta afirmação.

As opiniões dos inquiridos são quase unânimes no que concerne à promoção da equidade de oportunidades para todos os alunos. Uma percentagem de 73,7% dos professores refere concordar com o facto de estas actividades contribuírem para a equidade de oportunidades para todos os alunos. Uma percentagem de 18,4% dos professores concorda totalmente com esta afirmação. Apenas 5,3% dos docentes inquiridos afirmaram discordar desta afirmação. Uma

percentagem pouco expressiva (2,6%) discorda totalmente desta afirmação. Ao darem a opinião sobre a contribuição destas actividades para o complemento da formação dos alunos 60,5% dos PTT concordam com esta afirmação. Uma percentagem indicativa do grau elevado de concordância (23,7%) dos PTT concorda totalmente com esta afirmação. Apenas 10,5% discordam e 5,3% discordam totalmente do facto das AEC contribuírem para o complemento de formação dos alunos.

Numa análise geral dos dados contidos na tabela 6 podemos referir que a concordância dos docentes relativamente ao funcionamento das AEC é bastante positiva no que concerne a todos os indicadores apresentados. Mais de metade dos docentes têm uma opinião favorável, apresentando concordância ou concordância total relativamente a todas as questões.

4.4 Percepção dos professores das AEC sobre o seu funcionamento

Quanto à análise da percepção e opinião dos professores sobre o funcionamento destas actividades foi centrada em alguns aspectos: recursos disponibilizados pela escola; identificação de aspectos relacionados com a articulação horizontal entre o PTT e o professor das AEC; objectivos das AEC (tabela 7).

Tabela 7

Percepção dos professores das AEC sobre o funcionamento destas actividades (N=30)

Funcionamento das AEC	Grau de concordância							
	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%
O espaço físico é o apropriado	0	0,0	4	13,3	18	60,0	8	26,7
O equipamento satisfaz as necessidades	0	0,0	6	20,0	18	60,0	6	20,0
Dispõe dos materiais consumíveis necessários para o exercício das suas funções	1	3,3	7	23,3	14	46,7	8	26,7

Em relação aos espaços físicos, e analisando a tabela 7, verifica-se que 60,0% dos professores das AEC consideram esses espaços apropriados e, uma percentagem de 26,7% concordam totalmente que o espaço físico em que decorrem estas actividades é adequado. Apenas 13,3% discordam desta afirmação. Relativamente ao equipamento disponibilizado para estas actividades

uma percentagem correspondente a 60,0% dos docentes concorda com essa afirmação e 20,0% concorda totalmente com o facto de este satisfazer as necessidades. Há, ainda, uma percentagem significativa de docentes (20,0%) que discorda dessa afirmação. Quanto aos materiais consumíveis necessários para o desenvolvimento da sua actividade, 46,7% dos professores têm uma opinião favorável e 26,7% concordam totalmente com esta afirmação. No entanto, uma percentagem correspondente a 23,3% dos professores discorda do facto dos materiais serem os necessários e 3,3% discordam totalmente, perfazendo o somatório destas duas últimas opiniões mais de um quarto dos inquiridos.

De uma forma geral, a quase totalidade dos docentes considera que os espaços físicos, o equipamento e os materiais disponibilizados pela escola são suficientes para o bom funcionamento das AEC.

Os dados que apresentam a opinião dos professores das AEC inquiridos relativamente à articulação entre as actividades curriculares e de enriquecimento curricular encontram-se sistematizados na tabela 8.

Tabela 8

Articulação horizontal entre os PTT e os professores das AEC (N=30)

Articulação horizontal	Grau de concordância							
	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Partilha suficiente de informação sobre os alunos	0	0,0	3	10,0	18	60,0	9	30,0
Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos	0	0,0	9	30,0	18	60,0	3	10,0
Programação articulada das actividades	0	0,0	5	16,7	19	63,3	6	20,0
Construção conjunta de materiais didácticos	0	0,0	18	60,0	11	36,7	1	3,3
Construção conjunta de instrumentos de avaliação	0	0,0	12	40,0	17	56,7	1	3,3

Na opinião dos professores das AEC, e pela análise da tabela 8, constata-se que 60,0% dos docentes concordam que há suficiente partilha de informação, sobre os alunos, entre eles e os PTT. Uma percentagem ainda relevante (30,0%) concorda totalmente com esta afirmação. Apenas 10,0% discordam desta afirmação. Quanto ao contributo que uma reflexão conjunta entre os professores das AEC e os PTT possa ter no desenvolvimento das competências dos alunos,

uma percentagem correspondente a 60,0% concorda com esta afirmação e 10,0% concordam totalmente com os benefícios dessa reflexão. No entanto, uma percentagem, ainda significativa, correspondente a 30,0% dos docentes discorda da afirmação.

Relativamente à importância de efectuar uma programação articulada das actividades entre os professores das AEC e o PTT uma percentagem correspondente a 63,3% dos inquiridos concorda com esta afirmação e 20,0% concordam totalmente, acrescentando que esta é uma realidade nas escolas. Já 16,7% dos professores discordam. Em sentido contrário surge a opinião dos professores relativamente à construção conjunta de materiais didácticos. Uma percentagem elevada 60,0% dos professores discorda desta afirmação. Já 36,7% dos professores têm uma opinião de concordância. Apenas 3,3% concordam totalmente com esta afirmação.

Quanto à construção conjunta de instrumentos de avaliação 56,7% dos professores concordam e 3,3% concordam totalmente. No entanto, uma percentagem correspondente a 40,0% dos inquiridos discorda dessa afirmação.

Estes dados corroboram com os dados obtidos numa investigação realizada por Abrantes (2009) onde é salientada a importância da integração, articulação e reflexão entre o PTT e os professores das AEC, afirmando a importância dessas últimas componentes, defendendo o seu alargamento ao conselho de docentes e aos departamentos do agrupamento. Nos resultados dessa investigação aponta-se para a criação de soluções mais eficazes, com uma gestão mais equitativa do tempo e do espaço, de desenvolvimento dos alunos, de organização das turmas, de contacto com os encarregados de educação e de abertura à comunidade, defendendo que só assim se poderá contribuir para uma maior eficácia das AEC.

Da análise da resposta aberta relativa ao funcionamento das AEC obtivemos informações relevantes sobre a opinião dos professores das AEC. Os inquiridos apontam vários constrangimentos no desenvolvimento das suas actividades que passam: pela falta de flexibilização dos horários; falta de materiais; a não valorização destas actividades pelos pais e conseqüentemente pelos alunos e, ainda pelos PTT; as condições físicas dos espaços em que decorrem as actividades; o número elevado de alunos por turma; a falta de motivação de

alguns alunos; a fraca supervisão. Estas respostas contrariam, um pouco, aquilo que anteriormente os mesmos professores tinham referido.

Estes professores referem o facto da incompatibilidade de horários com o PTT como um constrangimento forte na falta de articulação horizontal. Apresenta-se a seguir um extracto de uma resposta dada por um dos professores das AEC inquirido:

“O ter de me deslocar de uma escola para outra... não facilita o diálogo com os PTT” (QAEC1).

Como já foi referido é também salientado, por muitos professores, a falta de valorização da sua actividade, por parte dos pais, dos alunos e por parte de alguns PTT. Apresentam-se vários extractos das respostas dadas por alguns professores das AEC:

“A actividade nem sempre é encarada como disciplina, mas sim como uma ocupação às crianças. Quando encarada serve para realizar “festinhas”. Nem sempre os professores das AEC são tratados como professores, mas sim como animadores” (QAEC9).

“Falta de aceitação e de reconhecimento! As AEC são como o próprio nome indica, Actividades de Enriquecimento Curricular e não actividades de ocupação dos tempos livres, sendo que as mesmas são leccionadas por professores com habilitações para o efeito” (QAEC11).

“Tanto da parte de alguns alunos como de alguns pais o não considerarem as disciplinas importantes para o desenvolvimento dos alunos e acharem que servem mais como “aturar” os filhos durante essa aula” (QAEC19).

“Os constrangimentos estão relacionados principalmente com a falta de interesse e empenho por parte dos encarregados de educação o que se acaba por reflectir no comportamento dos alunos” (QAEC23).

Outros docentes referem, ainda, constrangimentos no que diz respeito à falta de supervisão por parte dos PTT. Um dos professores refere vários aspectos que segundo ele contribuem para este facto:

“A falta de flexibilidade em relação aos horários; a má ou fraca supervisão em algumas escolas; a forma de contratação dos docentes” (QAEC30).

Quanto à operacionalização das AEC recolhemos a opinião dos professores, destas actividades, relativamente aos objectivos que determinam as AEC. Como já foi referido, os inquiridos tinham que identificar numa escala de um a sete (em que **um** representava o **mais importante** e o **sete** o **menos importante**) os objectivos das AEC. Os resultados encontram-se representados nos gráficos 1 a 8.

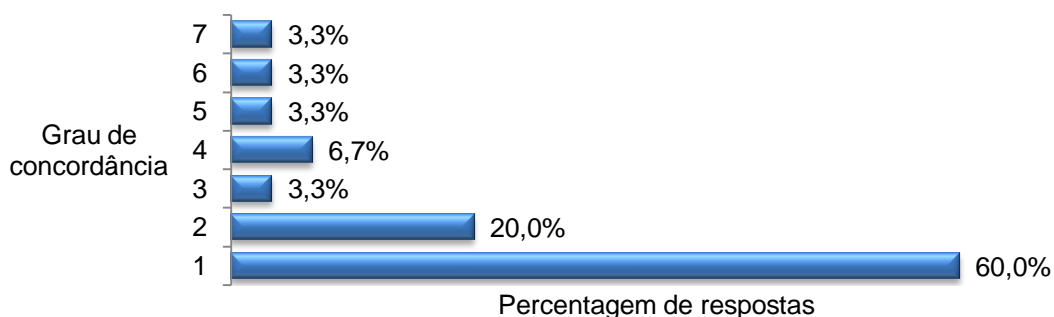


Gráfico 1. Desenvolver as competências dos alunos (N=30)

Pela análise do gráfico 1 podemos constatar que 60,0% dos professores das AEC consideram, como objectivo mais importante destas actividades, desenvolver competências nos alunos. Já 20,0% colocaram este objectivo em segundo lugar. Apenas 6,7% colocaram este objectivo em quarto lugar e 3,3% dos professores colocaram-no em terceiro, quinto, sexto e sétimo lugar.

Já relativamente ao facto das AEC poderem servir de complemento às aprendizagens dos alunos (gráfico 2), podemos constatar que 30,0% dos professores colocaram este objectivo em segundo lugar. Uma percentagem relevante de professores (20,0%) colocou-o em primeiro lugar. Já uma percentagem correspondente a 23,3% atribuiu-lhe o terceiro lugar. A mesma percentagem 13,3% dos professores colocou este objectivo em quarto e quinto lugar. Nenhum dos professores colocou este objectivo em sexto e sétimo lugar.

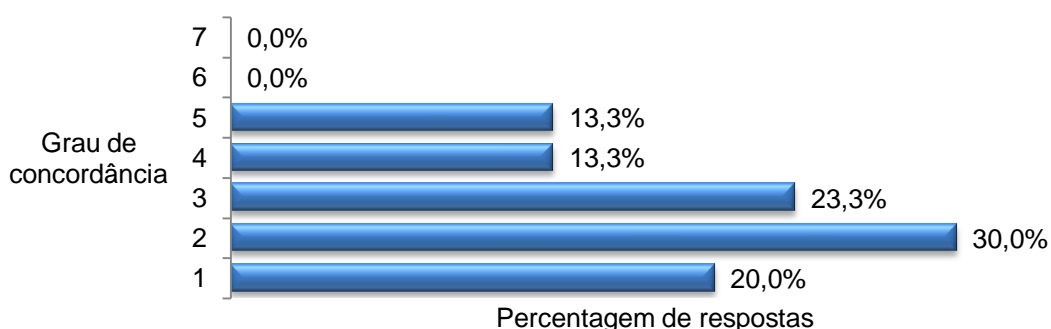


Gráfico 2. Complementar as aprendizagens dos alunos (N=30)

Relativamente ao objectivo das AEC responderem às necessidades de formação dos alunos (gráfico 3), podemos constatar que 33,3% dos professores atribuíram-lhe o terceiro lugar.

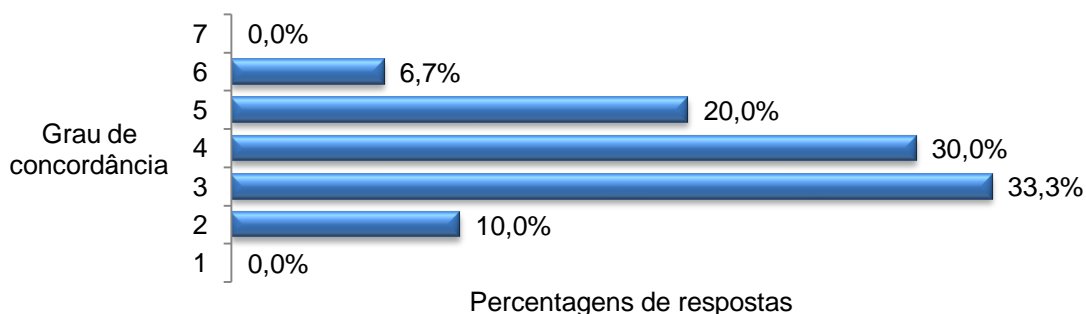


Gráfico 3. Responder às necessidades de formação dos alunos (N=30)

Ainda relativamente a este aspecto, uma percentagem de 30,0% coloca este objectivo em quarto lugar, e uma percentagem relevante dos professores inquiridos (20,0%) colocou-o em quinto lugar. Uma percentagem menos relevante (10,0%) dos professores atribuiu o segundo lugar. Já 6,7% consideraram este objectivo em sexto lugar. Nenhum docente colocou este objectivo em primeiro ou em sétimo lugar.

No que concerne ao objectivo das AEC oferecerem igualdade de oportunidades a todos os alunos (gráfico 4), podemos constatar pela análise desse gráfico que 43,3% dos professores inquiridos posicionam este objectivo em sexto lugar. Uma percentagem de 16,7% colocou-o em segundo lugar. Já 13,3% dos professores consideraram que deveria estar em primeiro lugar e a mesma percentagem em quarto lugar. Apenas 3,3% dos docentes lhe atribuíram o quinto lugar. Nenhum docente considerou que deveria estar em sétimo lugar.

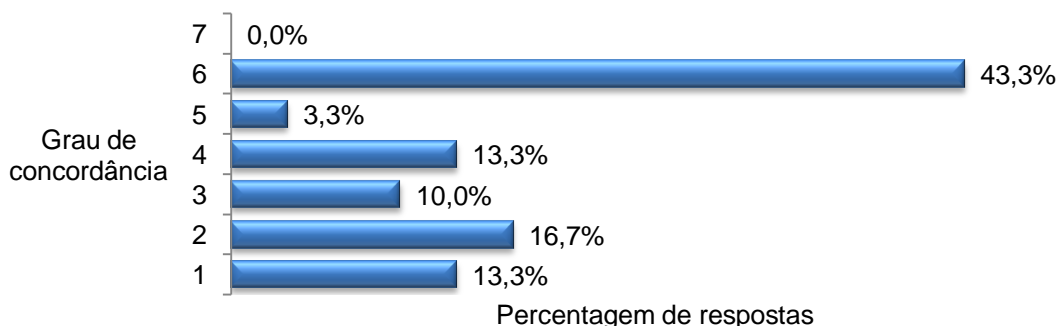


Gráfico 4. Oferecer igualdade de oportunidades a todos (N=30)

Os mesmos professores foram também inquiridos relativamente ao contributo das AEC no desenvolvimento da autonomia dos alunos (gráfico 5).

Pela análise deste gráfico podemos verificar que 26,7% dos professores colocaram este objectivo em quarto lugar. Uma percentagem significativa (23,3%) atribuiu-lhe o terceiro lugar. Já 20,0% dos professores inquiridos colocaram-no em quinto e sexto lugar. Uma percentagem menos relevante (6,7%) dos professores inquiridos posicionam este objectivo em segundo lugar. Apenas 3,3% dos inquiridos o colocaram em primeiro lugar. Nenhum dos professores considerou que este objectivo deveria estar em último lugar.

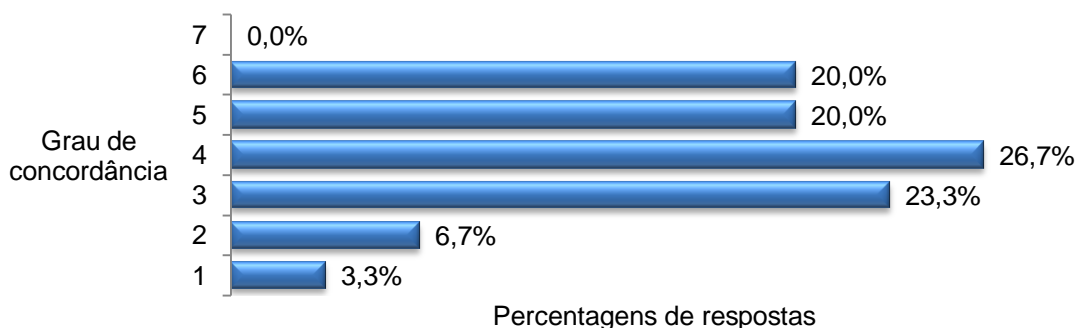


Gráfico 5. Desenvolver a autonomia dos alunos (N=30)

Um outro objectivo que foi submetido à opinião dos professores das AEC foi o contributo destas actividades na promoção de hábitos de trabalho nos alunos (gráfico 6).

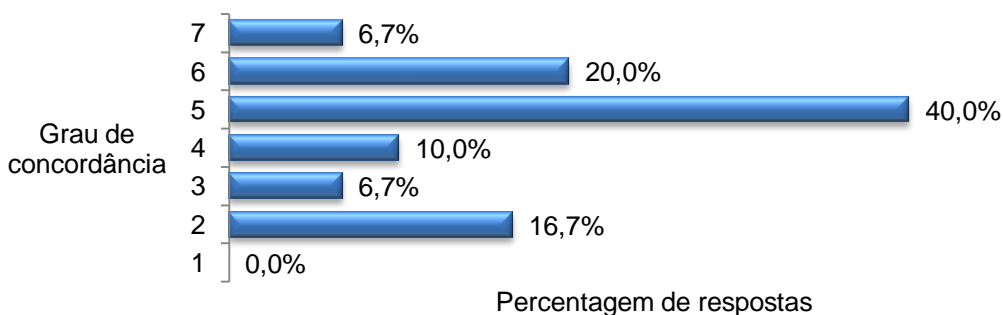


Gráfico 6. Promover hábitos de trabalho (N=30)

Pela análise deste gráfico podemos constatar que 40,0% dos professores das AEC colocaram-no em quinto lugar e 20,0% atribuíram-lhe o sexto lugar. Uma percentagem de 16,7% colocou este objectivo em segundo lugar. Apenas 10,0%

dos professores o colocou em quarto lugar. A mesma percentagem de professores 6,7% colocou-o em terceiro e sétimo lugar. Nenhum professor colocou este objectivo em primeiro lugar.

Relativamente às AEC contribuírem, apenas, para ocupar os tempos livres dos alunos, os professores destas actividades apresentam uma opinião muito clara, como podemos verificar pela análise do gráfico 7. Neste objectivo 90,0% dos inquiridos colocaram-no em sétimo lugar. Apenas 6,7% dos professores lhe atribuiu a sexta posição. Só 3,3% dos docentes o colocaram em primeiro lugar. Nenhum docente lhe atribuiu a posição dois, três, quatro e cinco.

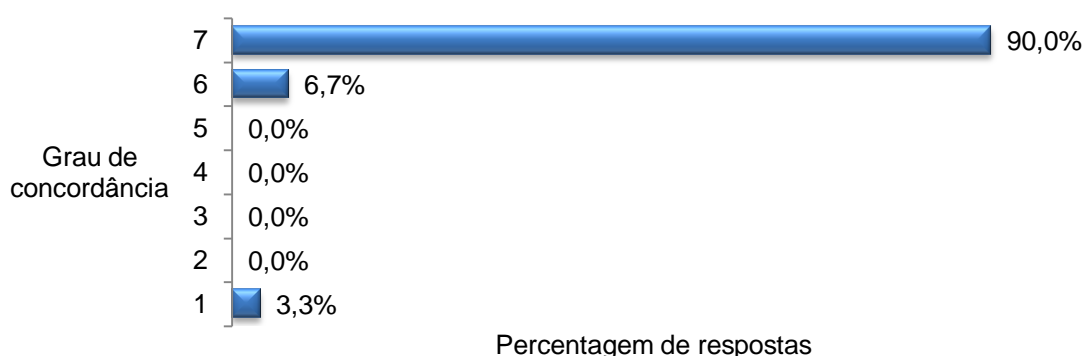


Gráfico 7. Ocupar os tempos livres dos alunos (N=30)

Para uma análise mais geral, de todos os objectivos, optamos por fazer a contabilização de todas as pontuações atribuídas pelos inquiridos para cada um dos objectivos e fazer a sua ordenação do mais importante para o menos importante. Considerando que a pontuação máxima para o objectivo **mais importante** é de **30** e para a **menos importante** é de **210** (gráfico 8).

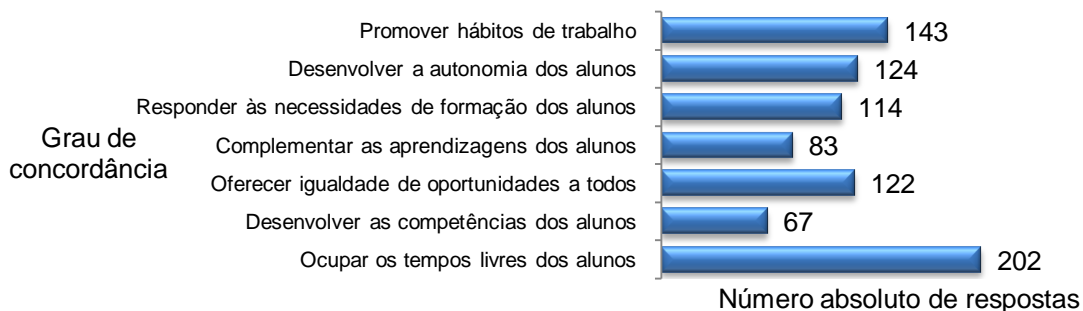


Gráfico 8. Pontuação obtida por cada um dos objectivos (N=30)

Podemos constatar, pela análise do gráfico 8, que os professores das AEC consideram como mais importante (67 pontos) o objectivo das AEC no desenvolvimento de competências nos alunos. Verificamos, ainda, que estes professores colocaram em segundo lugar com (83 pontos) o objectivo de complementar as aprendizagens dos alunos. Em terceiro lugar com 114 pontos foi colocado o objectivo de responder às necessidades de formação dos alunos. Estes mesmos professores consideram que o objectivo de oferecer igualdade de oportunidades a todos em quarto lugar com 122 pontos. Descendo no grau de importância mas muito próximo do quarto lugar surge, em quinto lugar, o objectivo de desenvolver a autonomia dos alunos com 124 pontos. Ainda com menos importância, em sexto lugar, aparece o objectivo de promover hábitos de trabalho com 143 pontos. Os professores das AEC, em grande maioria, colocaram o objectivo de ocupar os tempos livres dos alunos em sétimo e último lugar com 202 pontos.

Podemos salientar que os professores das AEC inquiridos manifestam uma opinião muito idêntica ao considerarem, em larga maioria, que os objectivos destas actividades devem ser no sentido de desenvolver competências nos alunos e complementar as suas aprendizagens e nunca serem consideradas como ocupação dos tempos livres dos alunos.

As justificações apontadas, em resposta aberta pelos docentes, confirmam que estas actividades devem ter como objectivo principal desenvolver as competências dos alunos. Alguns dos professores referem:

“A actividade que lecciono não é apenas para ocupar os tempos livres dos alunos, mas sim desenvolver competências técnicas na área da música.” (QAEC9)

“São uma oportunidade para que os alunos desenvolvam competências nas áreas específicas.” (QAEC24)

Outra justificação vai no sentido de que estas actividades têm como objectivo complementar as aprendizagens dos alunos e também dar igualdade de oportunidades a todos os alunos. Como refere um dos professores:

“Estas actividades devem não só dar oportunidade a todos os alunos, mas também complementar as suas aprendizagens.” (QAEC30)

Estas opiniões e resultados vão ao encontro do definido pelo ME, no Despacho nº 14460/2008, de 26 de Maio, onde se salienta a importância destas actividades, no garantir que os tempos de permanência na escola são

pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.

Para Roldão (2007), uma questão chave será a articulação e a “inter-formação” dos professores do 1.º CEB com os docentes ou especialistas das AEC. Ambos devem trabalhar em colaboração. Segundo a autora a não ser assim passará a haver um segundo tempo da escola. De manhã os alunos têm aulas com um professor e à tarde com outros.

As opiniões dos docentes das AEC, nas questões abertas em que pretendíamos identificar aspectos relacionados com a articulação curricular, vão quase todas no mesmo sentido, ao referirem que esta articulação se verifica em encontros informais, no intervalo entre as aulas, para dar informações sobre comportamentos e aprendizagens dos alunos. Alguns professores referem:

“A articulação dá-se através de conversas formais e informais acerca do desenvolvimento da turma e dos temas trabalhados.” (QAEC30)

A articulação dá-se também com o acesso às planificações dos conteúdos programáticos dos PTT.

“É desenvolvida uma relação de cordialidade e amizade entre os PTT e os docentes das AEC (...) é através desse diálogo que se desenvolve a articulação. São consultadas as planificações dos PTT e depois adaptam-se às planificações do inglês.” (QAEC2)

Outro aspecto, referido por vários professores, prende-se com a articulação de actividades conjuntas de carácter lúdico, como Festa de Natal, Festa do final do Ano entre outras.

“Através da colaboração em espectáculos/representações no final do período e reuniões onde são discutidas actividades programadas (festividades como Dia do Pai, Dia da Mãe...)” (QAEC5)

Surgem também opiniões divergentes ao referirem que esta articulação é quase inexistente.

“Deviam existir mais momentos para articular actividades. E também deveria existir maior interesse do PTT em fazer a articulação.” (QAEC24)

À questão aberta “*A reflexão conjunta com o professor titular de turma contribui para o seu crescimento como profissional?*”, as opiniões são quase todas positivas (83,3%), apenas dois docentes (6,6%) deram uma resposta negativa e três (10%) não responderam. É interessante verificar que as opiniões positivas vão quase todas em dois sentidos. Por um lado, consideram que essa

reflexão conjunta permite conhecer melhor os alunos e dessa forma organizar actividades que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, como se pode constatar através de um extracto retirado das respostas de dois professores:

“Vamos adquirindo conhecimento acerca dos alunos e como devemos lidar com eles, adaptam-se assim as atitudes a cada aluno.” (QAEC2)

“Em casos mais complexos, poderei obter informação mais adequada sobre determinados alunos, permitindo agir em consequência, solucionando mais eficazmente os problemas que possam surgir.” (QAEC5)

Por outro lado, os professores das AEC consideram que essa reflexão conjunta contribui para o seu crescimento profissional, através da partilha de ideias, experiências e saberes. Como podemos verificar pelos extractos retirados das respostas de dois professores:

“Contribui para o meu crescimento como profissional, uma vez que me permite desempenhar o meu papel de docente de forma mais eficaz e eficiente.” (QAEC22)

“Considero muito importante para mim a troca de experiências com professores mais velhos, é essencial para o meu crescimento profissional.” (QAEC23)

Alguns referem, ainda, que esta reflexão proporciona o desenvolvimento de conhecimentos dos docentes envolvidos, professor titular e docente das AEC.

“O desenvolvimento da reflexão é sempre importante, a articulação de ideias proporciona um desenvolvimento de conhecimento (...) dos dois professores.” (QAEC9)

4.5 Perspectivas dos PTT relativamente à supervisão pedagógica das AEC

Com o objectivo de identificar os aspectos considerados relevantes pelos PTT na supervisão das AEC e para recolher evidências relativamente à opinião dos PTT quanto às suas atribuições como supervisor das AEC foram colocadas duas questões cujos resultados apresentamos no gráfico 9 e na tabela 9.

A partir da análise do gráfico 9 pode constatar-se que a totalidade dos PTT (100%) considera determinante manter uma relação de confiança com os professores das AEC, bem como, articular a planificação destas actividades com a dos respectivos professores. No entanto, uma percentagem correspondente a 94,7% dos PTT considera que devem existir orientações claras dos órgãos de gestão, no sentido de lhes permitir conhecer melhor a programação das AEC. Apenas 5,3% referem que não é importante, para o seu papel de supervisor, conhecerem essas orientações e conhecer a programação das AEC.

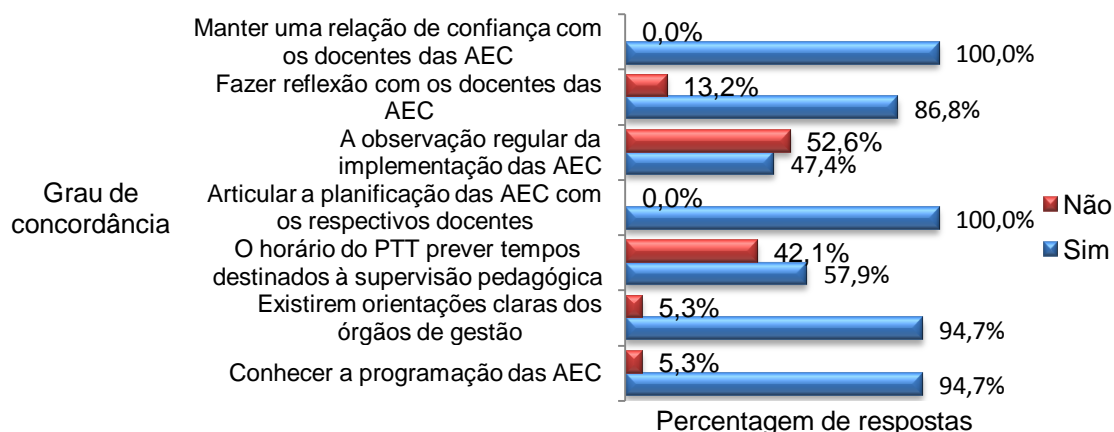


Gráfico 9. Papel do supervisor (N=38)

Quando questionados sobre a importância da reflexão com os professores das AEC, uma percentagem elevada (86,8%) considera relevante este momento de reflexão. Apenas 13,2% dos inquiridos considera não dever existir reflexão conjunta. Relativamente ao horário do PTT prever tempos destinados à supervisão pedagógica destas actividades, as percentagens de respostas são próximas pois 57,9% dos PTT responderam que o seu horário deve prever tempos destinados à supervisão pedagógica, enquanto 42,1% referiram que o seu horário não deveria prever tempos destinados a essa supervisão. No que concerne à observação regular da implementação das AEC, 52,8% dos professores consideram que não deve ser da sua responsabilidade a supervisão destas actividades. Apenas 47,4% dos PTT consideram que, no seu papel de supervisor, deve estar contemplada a observação de aulas.

Mais uma vez, estes resultados corroboram com o estudo realizado por Abrantes (2009) no qual se sugere a clarificação e reforço da relação entre PTT e professores das AEC, passando de um modelo hierárquico, cujas condições para a execução não parecem estar reunidas no terreno, para uma dinâmica de cooperação mútua e trabalho em equipa, entre pares, o que parece reunir ampla concordância entre os vários actores locais. Desta forma, seria possível planear e articular os conteúdos programáticos da componente lectiva e das actividades de enriquecimento, bem como acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos, no sentido de uma formação integral dos indivíduos.

No entanto, numa análise mais geral do gráfico 9 podemos constatar que os PTT dão pouca importância à observação das AEC, quando questionados relativamente ao seu papel de supervisor.

Salientamos a opinião de Roldão (2008) no que concerne à importância da supervisão no desenvolvimento das AEC quando salienta que compete à escola garantir a qualidade das AEC, envolvendo os professores na definição de critérios e no acompanhamento de actividades, garantindo o cumprimento adequado das actividades programadas e da sua supervisão a bem do desenvolvimento das crianças.

Relativamente às atribuições dos PTT no seu papel de supervisor, os dados obtidos nos questionários apontam para algum desconhecimento, por parte dos PTT, relativamente ao seu papel de supervisor.

Tabela 9

Opinião dos PTT sobre as atribuições do supervisor das AEC (N=38)

Opinião dos PTT sobre as atribuições do supervisor das AEC	f	%
Controlar o cumprimento dos horários pelos professores das AEC	14	36,8
Programar actividades	13	34,2
Determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar	31	81,6
Acompanhar as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC	18	47,4
Fiscalizar a relação professor das AEC/alunos	15	39,5
Avaliar a realização das AEC	20	52,6
Reunir com os encarregados de educação	8	21,1
Observar as actividades das AEC	14	36,8

Pela análise da tabela 9 podemos constatar que 81,6% dos PTT consideram que devem ser eles a determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar. Já 52,6% dos PTT concordam que devem avaliar a realização das AEC e 47,4% consideram que devem acompanhar as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC.

Quanto às funções como supervisores 39,5% consideram que devem fiscalizar a relação do professor das AEC com os alunos. Uma percentagem aproximada (36,8%) dos PTT considera que devem controlar o cumprimento dos horários pelos professores das AEC. A mesma percentagem de professores refere que devem observar estas actividades. Já 34,2% dos PTT apontam como

suas atribuições, o programar as actividades, e apenas 21,1% dizem que devem reunir com os encarregados de educação.

Uma análise dos dados constantes na tabela 9 mais generalizada aponta para que 81,6% dos PTT considere que, determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar faz parte das suas atribuições como supervisor. Esta afirmação é contrária à nova visão do papel de supervisor de uma escola reflexiva. Como já referimos na opinião de Alarcão e Tavares (2007) devemos atribuir ao supervisor a função de facilitador ou líder de comunidades educativas. A sua função deve visar a melhoria da escola, repercutindo-se essa melhoria no desenvolvimento profissional dos agentes envolvidos e na aprendizagem dos alunos.

O processo supervisorio, segundo Waite (1995, 1999), assume-se como um processo de supervisão dialógica e democrática, visando promover a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores e outros docentes.

Os dados recolhidos, relativamente à opinião dos PTT inquiridos, apontam para uma visão tecnicista e hierarquizada do seu papel de supervisor pedagógico das AEC, tal como apresentada por Moreira (2004) e já referida anteriormente.

Outro aspecto a destacar prende-se com o facto de 36,8% dos PTT considerarem que devem controlar o cumprimento dos horários pelos docentes das AEC, como um dos aspectos importantes a ter em conta na actividade de supervisão pedagógica. Os resultados apontam para que só 36,8% dos PTT apontarem como actividades a desenvolver no processo de supervisão a observação das actividades das AEC e 34,2% considerarem importante participar na programação destas actividades.

Como já referimos, de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio do ME, a actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada, pelo docente, no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2007), a supervisão visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.

Podemos referir que os PTT apresentam uma visão tecnicista da educação, tal como apresentada por Vieira (2007) e já referida anteriormente.

4.6 A articulação curricular e os elementos facilitadores e/ou impeditivos

Os PTT quando questionados relativamente às inseguranças manifestadas na supervisão que efectuam dos professores das AEC referem os dados constantes do gráfico 10.

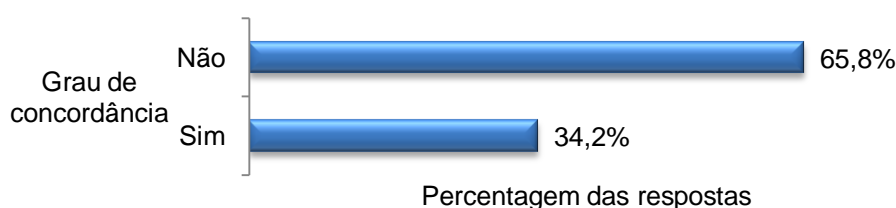


Gráfico 10. Insegurança no papel de supervisor das AEC (N=38)

Na análise do gráfico 10 verificamos que 65,8% dos PTT inquiridos afirmam que não sentem qualquer insegurança no seu papel de supervisor das AEC e apenas 34,2% dos PTT afirmam sentir insegurança no seu papel de supervisor das AEC.

Como já foi referido, a insegurança manifestada pelos PTT vai no sentido de não terem conhecimentos científicos, em determinadas áreas, para exercerem essa função de supervisor e também pelo facto de não dominarem alguns dos conteúdos abordados nessas actividades. Consideram, ainda, que ao não terem conhecimentos nestas áreas não podem avaliar o seu desenvolvimento.

Estas opiniões estão de acordo com os resultados do estudo realizado por Abrantes (2009), onde é apontada a supervisão pedagógica como uma das maiores fragilidades de todas as escolas que foram objecto de estudo. Um dos motivos para o sucedido prende-se com o facto de os PTT não reconhecerem competências nem autoridade para supervisionar especialistas de outras áreas.

Para além destas inseguranças podemos referir que, perante a opinião dos PTT manifestada no que concerne à sua perspectiva sobre a supervisão pedagógica e sobre o papel do supervisor, revelam algum desconhecimento

sobre as funções da supervisão pedagógica e da sua importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes das AEC e indirectamente na melhoria das aprendizagens dos alunos. Um dos papéis dos PTT é contribuir para esse desenvolvimento, quando se possível na perspectiva de Alarcão e Tavares (2007) o professor supervisor, em princípio mais experiente e mais formado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Neste sentido, para Roldão (2005) são indispensáveis dispositivos de supervisão de vários tipos no quadro da produção de conhecimento profissional em contexto de escola, sem os quais não existe possibilidade de mudança.

Relativamente aos constrangimentos decorrentes da implementação das AEC, os PTT apresentam a opinião constante do gráfico 11.

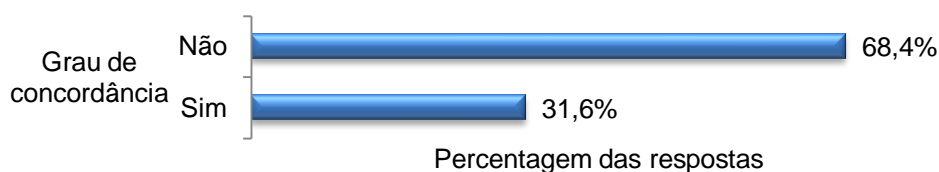


Gráfico 11. Constrangimentos decorrentes da implementação das AEC (N=38)

Verificamos, pela análise do gráfico 11, que 68,4% dos PTT inquiridos afirmam não sentir qualquer constrangimento no desenvolvimento das suas actividades decorrentes da implementação das AEC. Apenas 31,6% dos professores apontam alguns constrangimentos tal como, alguma saturação relativamente ao elevado número de queixas sobre os maus comportamentos dos alunos no decorrer das AEC. Como comprovamos pelos extractos da opinião de alguns professores.

“Alguma saturação devido à constante chamada de atenção em relação ao mau comportamento dos alunos nestas actividades.” (QPTT7; QPTT8; QPTT9)

“Nem sempre os docentes das AEC conseguem impor regras e ordem dentro da sala, recaindo para o professor titular todas as queixas e providências a tomar.” (QPTT14)

O cansaço dos alunos que, segundo estes professores, vai ter reflexos na capacidade de concentração durante as actividades lectivas.

“Os alunos apresentam maior cansaço o que interfere na capacidade de concentração nas actividades curriculares.” (QPTT24)

“O facto de sentir que os alunos ao passarem muito tempo na escola, devido às AEC, os torna mais inquietos, mais cansados e logo mais desconcentrados durante o tempo lectivo.” (QPTT33)

A permanência das crianças durante tanto tempo no mesmo espaço.

“São horas excessivas no mesmo local, estas actividades seriam mais interessantes se fossem desenvolvidas noutros espaços fora da escola, como na piscina.” (QPTT22)

A questão relativa aos horários, ligada à existência de algumas actividades do ensino do inglês no intervalo do almoço.

“O horário de inglês às 13 horas.” (QPTT20; QPTT21; QPTT38)

Apesar de revelarem algum desconhecimento relativamente ao desenvolvimento do seu papel de supervisor e também às suas atribuições como supervisor, podemos referir que a maioria dos PTT não manifesta qualquer insegurança na supervisão das AEC. Algumas das inseguranças manifestadas prendem-se com a falta de conhecimentos científicos nas áreas trabalhadas em contexto AEC e não com o papel de supervisor pedagógico. Estes resultados corroboram com a perspectiva de Alarcão (2002) quando refere que deve ser objecto da supervisão, a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela trabalham ou estudam através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo dos novos agentes.

4.7 As AEC nos documentos internos do Agrupamento

Na análise dos documentos orientadores do agrupamento: PE, RI, PAA e RIAEC pode-se constatar que as AEC estão referenciadas em todos.

Pela análise do PE do Agrupamento pode ler-se que as AEC são referidas, ao serem dadas orientações educativas de organização. Como já foi referido, as AEC no 1.º Ciclo têm como entidade promotora o Município de Ponte de Lima, que estabeleceu parcerias com o Instituto Britânico, a Academia de Música, a Associação Unhas do Diabo e a Escola Desportiva Limiana.

No PE é salientado que a Escola deve pautar-se por ser uma instituição inclusiva, como estratégia a desenvolver, referem a promoção de AEC conducentes à consciencialização para valores, atitudes e práticas de cidadania, incluindo actividades culturais, desportivas e lúdicas que favoreçam a integração

dos alunos. Neste mesmo documento é referida como estratégia para promover a participação dos alunos na vida da escola, o desenvolvimento de AEC, que vão ao encontro dos seus gostos e tendências.

As AEC são também referenciadas no RI do Agrupamento nos artigos, 57.º, 58.º, 59.º e 60.º. No Artigo 57.º consideram-se AEC no 1.º CEB as que incidem nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação. As AEC no 1.º CEB são seleccionadas de acordo com os objectivos do PE do Agrupamento e fazem parte do PAA. No PAA do Agrupamento constam obrigatoriamente, para todo o 1.º CEB, as AEC de Apoio ao Estudo e Ensino do Inglês.

No Artigo 58.º é feita referência à função a desempenhar pelos PTT na supervisão Pedagógica das AEC:

1. “É da competência do PTT assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC no 1.º CEB tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares.

2. Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos: programação das actividades; acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular; avaliação da sua realização no final de cada período lectivo; realização das actividades de apoio ao estudo; reuniões com os encarregados de educação nos termos legais; observação pontual das actividades de enriquecimento curricular, uma vez por período lectivo.”

Estas indicações contrariam um pouco aquilo que foi referido pelos PTT no ponto anterior.

O modo como deve ser feita a inscrição nas AEC é referido no Artigo 59.º. Esta deve ser feita em ficha própria elaborada pelo Órgão de Gestão, anualmente, e em data a estabelecer no final de cada ano lectivo.

No Artigo 60.º deste documento é feita referência à frequência das AEC por parte dos alunos, referindo que uma vez realizada a inscrição, os Encarregados de Educação assumem o compromisso de honra de que os seus educandos frequentem as AEC até final do ano lectivo.

No PCA estabelecem-se as regras de funcionamento das AEC, relativamente ao horário e às actividades a desenvolver.

No PAA, os docentes das AEC são referenciados como recursos para o desenvolvimento de algumas actividades como: Festa de Natal; Carnaval; Dia do Pai; Semana da Leitura; Festa da Páscoa; Dia da Mãe; Festa de Encerramento do Ano Lectivo. Na opinião manifestada pelos professores das AEC a articulação horizontal acontece na realização destas actividades.

O RIAEC define todas as linhas orientadoras destas actividades, bem como esclarece a forma como deve ser feita a observação das AEC, salientando que o PTT terá que efectuar as observações das AEC sempre que achar conveniente, no mínimo uma vez por período. É referido, ainda, que todos os meses, o PTT, no âmbito da sua competência de supervisão pedagógica, apresentará aos professores das AEC uma grelha de articulação das actividades, com referência ao tema aglutinador, onde terão que descrever quais os conteúdos a tratar e quais as actividades que irão desenvolver.

4.8 A supervisão horizontal no desenvolvimento dos professores das AEC

O que a seguir se apresenta não pretende comparar ou avaliar os professores das AEC em análise, mas sim compreender em que medida o seu trabalho e a articulação de temas/conteúdos, entre estes professores e o PTT, representa um esforço continuado de desenvolvimento profissional. Pretende também analisar em que medida as práticas supervisivas apoiam e encorajam esse esforço numa perspectiva de alteração e enriquecimento das práticas de todos os envolvidos. Como salienta Vieira (2010) “a supervisão é uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (p. 41).

Como já foi referido, o processo de supervisão pedagógica teve início com um encontro informal entre PTT e professores das AEC em que foi debatida a questão da temática a articular. Seguiram-se os dois ciclos de supervisão protagonizados pelo PTT e simultaneamente investigadora neste estudo. Para procedermos à planificação foram realizadas reuniões com cada um dos quatro professores das AEC envolvidos, neste percurso de intervenção em sala de aula. Seguiu-se um segundo momento, dedicado à observação naturalista, em contexto de sala de aula, protagonizado pela investigadora. Num último momento, os professores elaboraram uma reflexão escrita por cada um dos ciclos de supervisão.

Os dados recolhidos, através dos dois ciclos de supervisão foram organizados em tabelas. Apresentamos, em seguida, os dados resultantes dessa análise do primeiro e segundo ciclo supervisivo por professor das AEC, de acordo com o que já foi referido na metodologia.

Como também foi mencionado, optámos pela observação naturalista, que aquando da análise de conteúdo sofreu um enfoque nas questões de articulação horizontal e na relação professor/alunos. Para a análise dos dados recolhidos, no ciclo de supervisão, recorreremos a categorias de análise já apresentadas aquando da metodologia.

Para a percentagem de ocorrências nas categorias de análise, para cada um dos ciclos de supervisão, foi tida como referência a ocorrência total dos indicadores em cada um dos encontros de supervisão e a percentagem dos valores totais foi calculada tendo por referência a ocorrência total dos indicadores dos dois encontros de supervisão em cada uma das fases do percurso supervisivo. Este procedimento foi aplicado aos quatro professores das AEC e foi tratado por professor.

A tabela 10 ilustra o percurso de supervisão para o ProfA. Pretendia-se desta forma comparar, não só, as evidências em cada uma das análises, como também, as evidências nos dois processos consecutivos. Foi também nossa preocupação dar uma visão geral de cada um dos percursos quer verticalmente, quer horizontalmente.

Tabela 10
Percurso supervisorio do ProfA

Categorias	Subcategorias	1.º Ciclo Supervisão		2.º Ciclo Supervisão		Totais	
		Planf1		Planf2			
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	38	51,4	39	47,0	77	49,0
	Linguagem científica adequada	9	12,1	14	16,9	23	14,7
	Rentabilização dos materiais	13	17,6	11	13,2	24	15,3
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	11	14,9	13	15,7	24	15,3
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	3	4,0	4	4,8	7	4,4
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	0	0	2	2,4	2	1,3
Totais		74	47,1	83	52,9	157	100
Categorias	Subcategorias	Obs1		Obs2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	90	30,0	92	24,8	182	27,1
	Linguagem científica adequada	84	28,0	117	31,5	201	29,9
	Rentabilização dos materiais	55	18,3	61	16,3	116	17,3
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	47	15,7	59	15,9	106	15,8
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	10	3,3	19	5,1	29	4,3
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	14	4,7	24	6,4	38	5,6
Totais		300	44,6	372	55,4	672	100
Categorias	Subcategorias	Ref1		Ref2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	20	25,0	31	28,1	51	26,8
	Linguagem científica adequada	9	11,3	14	12,7	23	12,1
	Rentabilização dos materiais	19	23,8	21	19,0	40	21,1
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	10	12,5	15	13,7	25	13,1
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	13	16,2	14	12,8	27	14,2
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	9	11,2	15	13,7	24	12,7
Totais		80	42,2	110	57,8	190	100

Pela análise da tabela 10, relativa ao ProfA, podemos constatar que na fase da planificação do 1.º ciclo de supervisão, a categoria da articulação curricular, na subcategoria da integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica obteve a maior percentagem 51,4% (38 ocorrências), esta situação verifica-se ao longo da descrição das actividades. Foi preocupação do ProfA enquadrar o contexto em que iria decorrer a actividade como se pode comprovar através do excerto retirado da planificação:

“Os alunos visualizarão a história do Capuchinho Vermelho contada em Inglês com recurso ao quadro interactivo (...), audição da história com interrupções para que os alunos tenham oportunidade de expor as suas dúvidas e para que o professor possa explicar o desenrolar da história.” (Planf1: ProfA, 11/11/2010)

Aquando da observação verifica-se um aumento nas evidências desta subcategoria de análise, tendo-se constatado, quase um triplicar da sua ocorrência (90), perfazendo uma percentagem de 30,0%. Neste caso, denota-se por parte do ProfA uma preocupação de integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica como podemos verificar por uma passagem da observação:

“Afixa no quadro várias gravuras alusivas a elementos presentes na história e trabalha os respectivos vocábulos”; “estas gravuras como alguns já referiram aparecem na história (...) como se diz o nome destes elementos em Inglês (...) escreve os respectivos nomes no quadro.” (Obs1: ProfA, 19/11/2010)

Curiosamente, aquando da sua reflexão, esta subcategoria diminuiu para 20 ocorrências (25,0%), embora continue a ser a mais referida na reflexão do professor, como verificamos pelas suas palavras:

“Na aula tentou-se fazer uma ligação entre os conteúdos que estavam a ser leccionados na actividade curricular (contos e histórias) e ainda recorrer à aprendizagem de conteúdos vocabulares da história (partes da face).” (Ref1: ProfA, 26/11/2010)

A rentabilização de materiais é a segunda subcategoria com mais impacto na planificação com uma percentagem de 17,6% (13 ocorrências), como podemos verificar pelo extracto da planificação:

“Exploração do vocabulário presente na história, referente aos órgãos dos sentidos, através da apresentação de gravuras (olhos, boca, nariz, orelhas...) repetição do respectivo vocábulo pelos alunos.” (Planf1: ProfA, 11/11/2010)

No entanto, na observação, esta não foi a segunda subcategoria que manifestou maior número de ocorrências, mas sim a linguagem científica adequada. Na reflexão a segunda subcategoria, rentabilização dos materiais, volta a ser a que manifesta o maior número de ocorrências (19) muito próximo da subcategoria integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica. Parece assim haver uma preocupação, por parte do professor, relativamente a estas duas subcategorias.

Já a subcategoria de utilização de uma linguagem científica adequada, obteve uma percentagem de 12,1% (nove ocorrências) na planificação. No entanto, esta subcategoria, como já referimos, na fase da observação ocupou o

segundo lugar com uma percentagem de 28,0% (84 ocorrências). A título exemplificativo, registamos uma passagem da aula:

“As were his grandmother's eyes? Big ou small?” (Obs1: ProfA, 19/11/2010)

Curiosamente na reflexão esta subcategoria obtém uma percentagem de 11,3% e o mesmo número de ocorrências (nove) que na fase da planificação.

Exemplificamos com a opinião do professor:

“Tentar que reproduzam os vocábulos (eyes, mouth, nose, ears, small, big...) e/ou estruturas dá aos alunos uma auto-confiança na relação com a língua estrangeira.” (Ref11: ProfA, 26/11/2010)

Na categoria da relação professor/alunos, a subcategoria da promoção da participação de todos os alunos obteve na planificação uma percentagem de 14,9% (11 ocorrências), como consta do texto da planificação:

“Os alunos terão de enumerar os órgãos pela ordem em que aparecem, mesmo que um esteja *escondido*” (Plnaf1: ProfA, 11/11/2010).

No entanto, na observação esta subcategoria aumentou para 47 ocorrências (15,7%). Observável nesta passagem da aula:

“O professor pede a todos os alunos para fazerem de acordo com as ordens que ela ia dando em inglês: Touch you eyes; Touch nose; Touch ears (...).” (Obs1: ProfA, 19/11/2010)

Na reflexão apenas se verificaram 10 ocorrências (12,5%). Denota-se assim, uma preocupação por parte do ProfA, na promoção da participação dos alunos, aquando da aula observada, que não é evidenciado da mesma forma na planificação e na reflexão.

Na análise da planificação, a subcategoria relativa à atenção dada às dúvidas de todos os alunos, apenas obtém uma percentagem de 4,0% (três ocorrências). Esta situação não foi comprovada na observação em que obteve uma percentagem de 3,3% (10 ocorrências). Verificando-se um aumento de ocorrências na fase da reflexão com 13 ocorrências (16,2%). Sendo esta a principal preocupação do ProfA nesta fase, como verificamos pelo extracto da sua reflexão:

“Julgo que estive, sempre, atenta às dificuldades dos alunos, principalmente daqueles que deixam transparecer as dúvidas.” (Ref11: ProfA, 26/11/2010)

Na análise da planificação, a subcategoria relativa ao reforço dos comportamentos adequados dos alunos não detectamos qualquer referência, pelo que a percentagem é de 0%. Esta falta de previsão dos comportamentos dos

alunos na Planf1, não foi comprovada na observação, tendo obtido 14 ocorrências, ocupando assim, o segundo lugar nas preocupações do professor na categoria da relação professor/alunos. O ProfA utilizou com frequência *feedback* como: “ok, very good, yes” para reforçar os comportamentos positivos e intervenções dos alunos. Na fase da reflexão o ProfA voltou a dar atenção a esta subcategoria com nove ocorrências, obtendo uma percentagem de 11,2% de incidência.

Aquando do 2.º ciclo de supervisão, na fase da planificação, o ProfA voltou a dar especial relevância à integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica que obteve uma percentagem de 47,0% (39 ocorrências), tendo, relativamente à Planf1, aumentado em uma ocorrência. Esta preocupação pela integração adequada do tema/conteúdos comprova-se pelo extracto retirado da planificação:

“Alusão ao jogo “O rei manda (...) chama a atenção dos alunos para os vocábulos relacionados com verbos de movimento (*run, walk, fly, jump, dance*).” (Planf2: ProfA, 27/01/2011)

Tal como aconteceu no 1.º ciclo de supervisão voltou-se a verificar a mesma tendência de subida de ocorrências, na Obs2 que obteve uma percentagem de 24,8% (92 ocorrências), embora não tenha sido a subcategoria que obteve o maior número de ocorrências. Na reflexão, o professor volta a dar a maior atenção a esta subcategoria aparecendo com uma percentagem de 28,1% (31 ocorrências), ficando assim em primeiro lugar dentro da categoria da articulação. Verificando-se uma subida de 11 ocorrências do 1.º para o 2.º ciclo de supervisão, como podemos comprovar com um extracto da sua reflexão:

“Articulando com as outras áreas curriculares e de enriquecimento, apresentei o jogo, o rei manda.” (Refl2: ProfA, 11/02/2011)

A subcategoria de utilização de uma linguagem científica adequada aparece com 16,9% (14 ocorrências), na fase da planificação. Aquando do processo de Obs2 verifica-se um aumento substancial, tendo sido a subcategoria a que o professor deu especial atenção, obtendo o maior número de ocorrências (117), correspondendo a uma percentagem de 31,5%. Esta situação verifica-se na utilização correcta do Inglês ao longo da aula:

“Simon says, touch my eyes; Simon says, site down, walk (...).” (Obs2: ProfA, 04/02/2011)

Verifica-se, ainda, relativamente à 1.^a supervisão um aumento significativo do número de ocorrências (33). Na fase da reflexão, esta subcategoria passa para o terceiro lugar, com uma percentagem de 12,7% (14 ocorrências). Apesar disso, volta a verificar-se um aumento do número de ocorrências do 1.^o para o 2.^o ciclo de supervisão.

Neste 2.^o ciclo de supervisão, a subcategoria da rentabilização de materiais ocupa sempre o terceiro lugar nas preocupações do ProfA, excepto na reflexão que passa a ocupar o segundo lugar nas preocupações do professor. Na fase da planificação obteve uma percentagem de 13,2% (11 ocorrências). Durante a Obs2, apesar de ter dado menos importância a esta subcategoria, relativamente às anteriores, verifica-se um aumento significativo no número de ocorrências (61), obtendo uma percentagem de 16,3%. Na reflexão, esta subcategoria como já referimos ocupa o segundo lugar, com 21 ocorrências (19,0%).

Quando analisamos a categoria da relação professor/alunos podemos verificar que o professor teve em atenção a promoção da participação de todos os alunos, quando 15,7% das ocorrências dizem respeito a esta subcategoria. Apontamos uma passagem da planificação, em que o professor salienta como os alunos devem participar:

“Para melhorar apreender o novo vocabulário os alunos são chamados a reproduzir os diversos movimentos de acordo com o que lhes é pedido.” (Planf2: ProfA, 27/01/2011)

Na fase da observação, esta volta a ser a subcategoria a ter o maior impacto com 59 ocorrências (15,9%), como se depreende do excerto da observação realizada:

“Quando eu disser Simon says seguido de uma ordem, todos têm de a cumprir (...) com correcção.” (Obs2: ProfA, 04/02/2011)

Na análise da reflexão verifica-se um empate entre as subcategorias de promoção da participação de todos os alunos e de reforço dos comportamentos adequados dos alunos com 15 ocorrências (13,7%). Verificando-se uma ligeira diminuição no número de ocorrências nesta subcategoria do 1.^o para o segundo ciclo supervisoivo. No entanto, é visível a preocupação do professor pela promoção da participação de todos os alunos como comprovamos com o extracto da sua reflexão:

“A estimulação dos alunos e a sua participação é uma preocupação constante durante o decorrer das actividades. Através de questões simples, do estímulo a respostas básicas tendo em vista a utilização da língua, da preocupação em não os deixar fora de contexto, visto que é primordial que todos participem.” (Ref12: ProfA, 11/02/2011)

Ao analisar a subcategoria, da atenção dada às dúvidas dos alunos, verificamos que esta, na fase da planificação, não obteve grande incidência nas preocupações do professor, com quatro ocorrências, numa percentagem de 4,8%. No entanto, esta situação não se comprova na Obs2 em que esta subcategoria obtém um aumento nas preocupações do professor com 19 ocorrências (5,1%), embora passe a ocupar o terceiro lugar nesta categoria da relação professor/alunos. O mesmo acontece na fase da reflexão em que ocupa o último lugar nas preocupações do ProfA com 14 ocorrências, correspondendo a (12,8%) da incidência.

Analisando a última categoria do reforço dos comportamentos dos alunos, verifica-se pouca incidência na planificação com apenas duas ocorrências, correspondentes a 2,4%. Esta situação sofre uma evolução muito acentuada, ao surgir com 24 ocorrências na Obs2, ocupando assim, o segundo lugar nas preocupações do professor nesta categoria. A mesma situação vem a confirmar-se, como já referimos, na sua reflexão em que volta a ocupar o segundo lugar com 15 ocorrências (13,7%). Eis o que o professor escreve a esse respeito:

“Como sempre tento reforçar os comportamentos dos alunos. Um reforço positivo é bastante importante na aprendizagem, utilizei várias vezes as expressões (very good, ok...). (...) é determinante para que os alunos ganhem gosto pelas aprendizagens e sintam vontade de participar. Considero que é muito importante o reforço positivo, nesta fase de iniciação de uma língua, pois vai motivar os alunos para a aprendizagem. A participação oral, nem sempre é fácil para todos os alunos e dar reforços positivos é importante para esses alunos.” (Ref12: ProfA, 11/02/2011)

Nesta subcategoria verificou-se sempre um aumento de ocorrências do primeiro para o segundo ciclo supervisoivo.

Comparando os dados recolhidos nos dois ciclos de supervisão verifica-se uma evolução no número de ocorrências do 1.º ciclo para o 2.º ciclo de supervisão, no que se refere à integração adequada do tema/conteúdos, embora ligeira, na linguagem científica adequada e na promoção da participação de todos os alunos. No que concerne ao momento da planificação podemos constatar que

apenas na subcategoria da rentabilização dos materiais se nota uma ligeira descida na referência aos materiais e à sua rentabilização.

Como se pode verificar pela análise da tabela 10, o principal cuidado do ProfA, ao longo dos dois ciclos de supervisão, centrou-se na articulação curricular horizontal entre as actividades desenvolvidas nas áreas curriculares e as actividades desenvolvidas ao longo do percurso de supervisão. Na fase da planificação o ProfA dedicou quase metade (49,0%) da sua preocupação à necessidade de integração do tema/conteúdos numa sequência didáctica. No entanto, isso não é patente na observação. Com a mesma percentagem (15,3%) aparecem as subcategorias de rentabilização dos materiais e de promoção da participação de todos os alunos. A utilização de uma linguagem científica adequada surge com 14,7% de incidência, ao longo dos dois ciclos de supervisão, ocupando assim o terceiro lugar nas preocupações da ProfA.

Ao analisarmos os dados recolhidos na fase da observação, podemos constatar que o ProfA teve o cuidado de neste percurso supervisivo dar especial atenção à utilização de uma linguagem científica adequada à actividade que desenvolve ao aparecer com uma percentagem de 29,9% (202 ocorrências). Logo de seguida, temos a integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica com uma percentagem de 27,1%, seguida da subcategoria da rentabilização dos materiais que, obteve uma percentagem de 17,3%. A categoria da relação professor/alunos foi menos valorizada, aparecendo como principal preocupação do professor a promoção da participação de todos os alunos com 15,8%. Já o reforço dos comportamentos adequados surge com 5,6% de ocorrências e, finalmente, com 4,3% aparece a atenção dada pelo professor às dúvidas dos alunos.

Os dados recolhidos na análise das reflexões ao longo deste percurso supervisivo apontam também para uma atenção superior do professor pela categoria da articulação curricular. Este professor dá importância à articulação horizontal, como refere numa das suas reflexões:

“Preocupo-me em articular com a componente lectiva e extra-curricular os temas/conteúdos. Desta forma a aprendizagem torna-se mais efectiva e de importância para os alunos.” (Ref12: ProfA, 11/02/2011)

Com uma percentagem mais elevada (26,8%) aparece a integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica como aquela subcategoria a que o professor deu especial atenção nas suas reflexões. O professor deu também relevância no total das duas reflexões à rentabilização dos materiais (21,1%) e à utilização de uma linguagem científica adequada. Na categoria da relação professor/alunos o professor reflectiu de forma equilibrada no que se refere às três subcategorias de análise.

Na tabela 11 apresenta-se o percurso supervisivo do ProfB. Tal como procedemos na análise da tabela referente ao ProfA, pretendemos comparar as evidências em cada uma das categorias de análise, como também, nos processos consecutivos, quer de forma vertical, quer horizontal.

Como se pode constatar pela análise da tabela 11, o ProfB, na fase da planificação do 1.º ciclo de supervisão, na categoria da articulação curricular, dedicou especial atenção ao uso de uma linguagem científica adequada, obtendo nesta subcategoria uma percentagem de 28,6% (18 ocorrências). O excerto da planificação exemplifica uma das situações:

“Realização de habilidades motoras, percorrendo diferentes estações em que os alunos terão de ultrapassar alguns obstáculos: cones, cordas...” (Planf1: ProfB, 04/11/2010)

Aquando da observação verificou-se o quintuplicar do número de ocorrências (129), perfazendo uma percentagem de 33,7%, continuando a ocupar o primeiro lugar nas preocupações do professor. Como podemos constatar na observação:

“Terão de correr bem juntinho às duas cordas que representam serpentes e contornar uma árvore (cone grande) e só depois passar pelo túnel que representa uma árvore grande caída e terão de passar por baixo sem lhe tocarem.” (Obs1: ProfB, 10/11/2010)

Esta mesma situação, volta a repetir-se, na reflexão, em que o professor dá especial atenção a esta subcategoria com uma percentagem de 22,4% (41 ocorrências). Neste caso, denota-se, por parte do ProfB, uma preocupação na utilização de uma linguagem científica adequada em todas as fases deste 1.º ciclo supervisivo. As palavras do professor confirmam estes dados:

“Ao longo da aula, modifiquei alguns dos percursos introduzindo novas variâncias, como contornar os cones, não pisar as cordas.” (Ref1: ProfB, 17/11/2010)

Tabela 11
Percurso supervisorio do ProfB

Categorias	Subcategorias	1.º Ciclo Supervisão		2.º Ciclo Supervisão		Totais	
		Planf1		Planf2			
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	16	25,4	34	38,2	50	32,9
	Linguagem científica adequada	18	28,6	36	40,4	54	35,6
	Rentabilização dos materiais	8	12,7	3	3,4	11	7,2
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	14	22,2	8	8,9	22	14,5
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	2	3,1	3	3,4	5	3,2
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	5	8,0	5	5,7	10	6,6
Totais		63	41,4	89	58,6	152	100
Categorias	Subcategorias	Obs1		Obs2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
		Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	82	21,4	91	22,9
Linguagem científica adequada	129		33,7	131	33,0	260	33,3
Rentabilização dos materiais	63		16,4	35	8,8	98	12,6
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	55	14,4	63	15,9	118	15,1
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	39	10,2	43	10,8	82	10,6
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	15	3,9	34	8,6	49	6,2
Totais		383	49,0	397	51,0	780	100
Categorias	Subcategorias	Ref1		Ref2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
		Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	34	18,6	46	21,1
Linguagem científica adequada	41		22,4	52	24,0	93	23,2
Rentabilização dos materiais	30		16,3	22	10,1	52	13,0
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	25	13,7	31	14,2	56	14,0
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	30	16,4	41	19,0	71	17,8
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	23	12,6	25	11,6	48	12,0
Totais		183	45,7	217	54,3	400	100

Já no que concerne à integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica, na planificação, verifica-se uma percentagem de 25,4% de incidência (16 ocorrências), ocupando o segundo lugar na preocupação do professor nesta categoria de análise. Esta situação volta a verificar-se na fase da observação em que surge com uma percentagem de 21,4% (82 ocorrências), tendo quase triplicado o número de ocorrências nesta fase da Obs1. Na reflexão

esta subcategoria obteve uma percentagem de 18,6% (34 ocorrências), continuando a ser também uma das preocupações do ProfB a integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica, ocupando sempre o segundo lugar ao longo deste 1.º ciclo supervisão.

A rentabilização dos materiais é a subcategoria com menos impacto ao longo deste processo supervisão, na categoria da articulação curricular. Na planificação surge com uma percentagem de 12,7% (oito ocorrências). No entanto, não deixou de ser referenciada como verificamos pelo extracto da planificação do professor:

“Os alunos terão de passar pelo interior de vários arcos (...).” (Planf1: ProfB, 04/11/2010)

Este número de ocorrências quintuplicou na Obs1, em que esta subcategoria obteve uma percentagem de 16,4% (63 ocorrências). Na sua reflexão esta subcategoria obtém uma percentagem de 16,3% (30 ocorrências).

Na categoria da relação professor/alunos, o ProfB dá especial relevância, na fase da planificação, à subcategoria da promoção da participação de todos os alunos, com uma percentagem de 25,0% (14 ocorrências).

O número de ocorrências mais do que triplicou na Obs1, com 55 ocorrências (14,4%). Na reflexão, esta subcategoria desce um pouco nas preocupações do professor, passando a subcategoria da atenção dada às dúvidas dos alunos a ocupar o primeiro lugar nesta categoria de análise. Esta situação verificou-se ao longo da aula como verificamos pelo excerto da observação:

“Pede aos alunos para fazerem novamente o percurso, mas agora mais concentrados e respeitando algumas alterações.” (Obs1: ProfB, 10/11/2010)

A subcategoria referente às dúvidas dos alunos, na Planf1, quase não foi mencionada, aparece apenas em duas ocorrências, numa percentagem de 3,1%. Esta situação sofreu uma evolução acentuada na Obs1 em que obteve uma percentagem de 10,2% (39 ocorrências). Como já referimos na sua reflexão, o ProfB deu especial relevância a esta subcategoria, com uma percentagem de 16,4% (30 ocorrências). Na opinião do professor verifica-se esta preocupação:

“Durante o percurso os alunos foram cometendo alguns erros, o professor corrige os erros chamando o aluno e dizendo por exemplo: olha que é o pé direito e depois o esquerdo, olha que tens de saltar por cima do cone e não passar de pernas abertas.” (Ref1: ProfB, 17/11/2010)

Ao analisar a subcategoria do reforço dos comportamentos adequados dos alunos, verificamos que, na planificação, obteve apenas uma percentagem de 8,0% (cinco ocorrências). Este número de ocorrências triplicou na Obs1, em que obteve uma percentagem de 3,9% (15 ocorrências). Na reflexão o número de ocorrências (23) volta a subir, perfazendo uma percentagem de 12,6%.

Aquando do 2.º ciclo de supervisão, o ProfB, na fase da planificação, voltou a dar especial atenção à subcategoria da linguagem científica adequada com 36 ocorrências (40,4%). Esta subcategoria continua a ser a que mais se evidenciou na Obs2 com 131 ocorrências (33,0%), tendo mais do que triplicado, relativamente à fase de planificação, como se comprova com dados da observação:

“Terão de ter cuidado para não pisarem alguns obstáculos como os cones e os arcos espalhados pelo percurso.” (Obs2: ProfB, 26/01/2011)

Na fase da reflexão, o ProfB continua a dar especial relevância a esta subcategoria, tendo obtido uma percentagem de 24,0% (52 ocorrências). Ao longo deste percurso, tanto na planificação, como na observação e na reflexão, verificou-se um aumento do número de ocorrências do 1.º para o 2.º ciclo supervisoivo. Parece, assim, haver uma preocupação, por parte do professor, pela utilização de uma linguagem científica adequada.

“Explicação do jogo “O rei manda” (...) O rei manda dar três saltos à gigante para a frente...” (Planf2: ProfB, 20/01/2011)

Pela análise deste ciclo supervisoivo podemos constatar na articulação curricular, a subcategoria da integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica surge em segundo lugar nas preocupações do professor, na planificação, tendo obtido uma percentagem de 38,2% (34 ocorrências). Este número de ocorrências mais do que duplicou na Obs2, tendo obtido uma percentagem de 22,9% (91 ocorrências). Na reflexão, esta subcategoria volta a ocupar o segundo lugar, num total de 46 ocorrências (21,1%). A importância dada pelo ProfB à articulação curricular é patente na sua reflexão quando refere:

“Esta articulação é determinante para a motivação e empenho dos alunos. Os alunos nestas actividades raciocinam e tomam decisões sem achar que é chato tornando o que pode ser difícil na sala de aula em fácil e divertido no exercício de educação física. Penso que será positivo para os alunos e para os professores a articulação de temas/conteúdos entre todas as actividades desenvolvidas pela turma. A integração de todas as temáticas será uma forma de tornar as actividades mais interessantes e motivadoras. Espero, no futuro continuar a trabalhar neste

sentido e que haja abertura para que a articulação seja uma realidade.” (Ref12: ProfB, 02/02/2011)

Curiosamente, pela análise da tabela podemos constatar que neste ciclo supervisivo, o ProfB deu uma importância menos evidente à rentabilização dos materiais. Na planificação o número de ocorrências (três) é diminuto, correspondendo, no entanto, a 12,7% da incidência. Esta situação, volta a repetir-se na Obs2, embora o número de ocorrências (35) tenha aumentado de forma acentuada. O número de ocorrências volta a ser menor na sua reflexão, tendo obtido uma percentagem de 10,1% (22 ocorrências). Nesta subcategoria, verifica-se uma diminuição do número de ocorrências do 1.º para o 2.º ciclo de supervisão em todas as fases. Este facto não corresponde a uma falta de cuidado por parte do professor pela rentabilização dos materiais, mas deve-se ao facto da actividade desenvolvida ter exigido pouco material.

Ao analisar a categoria da relação professor/alunos, o ProfB dá um pouco mais de relevância à promoção da participação de todos os alunos, tendo obtido uma percentagem de 8,9% (oito ocorrências). Denota-se na Obs2, uma preocupação do ProfB, relativamente à subcategoria da promoção da participação de todos os alunos que, surge com uma percentagem de 15,9% (63 ocorrências). Esta situação é evidenciada pela observação:

“O professor pergunta então a todos os alunos quais as regras do jogo. Explica que todos têm de as cumprir.” (Obs2: ProfB, 26/01/2011)

Curiosamente na sua reflexão o professor dá mais importância à subcategoria das dúvidas dos alunos do que à promoção da participação de todos os alunos que, obteve uma percentagem menor 14,2% (31 ocorrências).

Continuando a analisar esta categoria, verifica-se que na Planf2, o ProfB continua a não dar pouca relevância às dúvidas dos alunos, com apenas três ocorrências (3,4%). A pouca relevância dada, não foi comprovada na observação, tendo obtido um número de ocorrências bem superior (43), perfazendo uma percentagem de 10,8%. Esta subida de importância voltou a confirmar-se na reflexão do professor em que obteve uma percentagem de 19,0% (41 ocorrências). Esta preocupação com as dúvidas dos alunos é evidenciada na sua reflexão:

“Neste jogo ficou patente que os alunos sentiram dificuldade em executar a ordem dada, durante o percurso foram cometendo alguns erros, pois quando o rei dava

uma ordem, demoravam muito tempo a tomar a decisão e, muitas das vezes, copiavam a decisão do colega da frente ou do lado, havendo necessidade de apoiar um a um.” (Ref12: ProfB, 02/02/2011)

Por último, analisamos a atenção dada pelo professor ao reforço dos comportamentos adequados dos alunos e podemos constatar que na planificação o professor continua a dar alguma atenção a esta subcategoria, aparecendo com cinco ocorrências. Este número sobe substancialmente na observação, tendo obtido uma percentagem de 8,6% (34 ocorrências). Na reflexão volta a ter também alguma incidência, conseguindo ter mais ocorrências (25) do que a subcategoria da rentabilização de materiais. Esta subcategoria do 1.º para o 2.º ciclo superviso, apenas na planificação, manteve o mesmo número de ocorrências, mas na observação e na reflexão denota-se uma subida nesse número.

Numa análise final do processo superviso deste professor, verifica-se que a principal preocupação do ProfB ao longo deste percurso formativo passou pela implementação adequada da articulação curricular horizontal, denotando uma especial atenção à utilização de uma linguagem científica adequada, perfazendo uma percentagem total de 23,2%. Este facto explica-se pela grande necessidade de comunicação que é exigida ao professor ao longo destas aulas com crianças nestas idades. Com uma percentagem ligeiramente menor surge a integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica. Nesta categoria, a rentabilização de materiais aparece com uma percentagem (7,2%) consideravelmente inferior. Denota-se, então, uma preocupação no uso de uma linguagem científica adequada e na integração do tema/conteúdos numa sequência didáctica.

Na categoria da relação professor/alunos verifica-se quer na planificação, quer na observação uma maior incidência da preocupação do professor pela promoção da participação de todos os alunos. Curiosamente, na reflexão, a sua principal preocupação vai para a subcategoria das dúvidas dos alunos, obtendo esta uma percentagem de 17,8%. A subcategoria do reforço do comportamento dos alunos obtém uma percentagem idêntica ao longo dos dois ciclos. No entanto, na reflexão do professor, obtém quase o dobro da percentagem 12,0%.

O processo atrás descrito foi aplicado ao ProfC. A tabela 12 ilustra o percurso superviso do ProfC. Pretendia-se, desta forma, comparar, tal como procedemos para os dois professores anteriores, não só, as evidências em cada uma das análises, como também as evidências nos dois processos consecutivos.

Tabela 12
Percurso superviso do ProfC

Categorias	Subcategorias	1.º Ciclo Supervisão		2.º Ciclo Supervisão		Totais	
		Planf1		Planf2			
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	23	34,4	24	30,3	47	32,2
	Linguagem científica adequada	12	17,9	16	20,2	28	19,2
	Rentabilização dos materiais	21	31,3	21	26,6	42	28,8
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	8	12,0	13	16,5	21	14,4
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	0	0	2	2,6	2	1,3
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	3	4,4	3	3,8	6	4,1
Totais		67	45,9	79	54,1	146	100
Categorias	Subcategorias	Obs1		Obs2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	54	18,7	70	27,3	124	22,7
	Linguagem científica adequada	62	21,4	67	26,0	129	23,6
	Rentabilização dos materiais	64	22,1	48	18,7	112	20,6
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	59	20,5	39	15,1	98	17,9
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	36	12,4	18	7,0	54	9,9
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	14	4,9	15	5,9	29	5,3
Totais		289	53,0	257	47,0	546	100
Categorias	Subcategorias	Ref1		Ref2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	36	26,9	44	27,3	80	27,1
	Linguagem científica adequada	35	26,1	45	28,0	80	27,1
	Rentabilização dos materiais	14	10,4	19	11,9	33	11,2
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	21	15,7	23	14,2	44	14,9
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	22	16,4	21	13,0	43	14,6
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	6	4,5	9	5,6	15	5,1
Totais		134	45,4	161	54,6	295	100

Pela análise da tabela 12, verifica-se que o ProfC, na fase da planificação do 1.º ciclo superviso, dedicou especial relevância à categoria da articulação curricular. Relativamente aos indicadores analisados pode-se verificar que a integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica foi a principal preocupação do professor ao surgir com uma percentagem de 34,4% (23 ocorrências), como se pode comprovar pelo excerto retirado da planificação:

“Audição da canção “O Capuchinho Vermelho”, seguida da sua reprodução pelos alunos e professor. (...) Reconto oral da história “O Capuchinho Vermelho”, realizado com a participação de todos os alunos. Identificação, pelos alunos, das personagens da história.” (Planf1: ProfC, 12/11/2010)

Aquando da observação verifica-se um aumento do número de ocorrências (54), no entanto, esta subcategoria passa a ser a menos valorizada dentro desta categoria de análise. Na sua reflexão, o ProfC volta a dar mais relevância a esta subcategoria, apesar do número de ocorrências (36) ter diminuído, relativamente à fase da observação. Pelas palavras do professor é possível verificar a importância atribuída à articulação curricular:

“A planificação feita em conjunto com a professora titular de turma, ajudou na articulação do tema/conteúdos com as restantes actividades permitindo, em grande medida, aumentar o interesse dos alunos e incentivar a participação de todos nas actividades propostas ao longo da aula.” (Ref1: ProfC, 23/11/2010)

“De acordo com os resultados da aula, bastante positivos, penso que cada vez mais faz sentido realizar um trabalho articulado, tendo em conta os temas/conteúdos tratados e o trabalho realizado nas várias disciplinas da turma, pois só desta forma é que poderemos dar mais sentido à nossa prática, uma vez que os resultados tendem a ser mais positivos.” (Ref1: ProfC, 23/11/2010)

A subcategoria da rentabilização dos materiais, surge como a segunda mais valorizada pelo professor, na planificação com uma percentagem de 31,3% (21 ocorrências), como podemos verificar pelo excerto retirado da planificação:

“Em trabalho individual, todos os alunos dão início à tarefa de construção da sua personagem (...) utilizando diversos materiais de desperdício.” (Planf1: ProfC, 12/11/2010)

Já na fase da observação, esta subcategoria ocupa o primeiro lugar nas preocupações do professor com uma percentagem de 22,1% (64 ocorrências). Esta situação explica-se pela dinâmica da actividade desenvolvida na aula, a construção de fantoches com recurso a diversos materiais, como verificamos num extracto da observação realizada:

“O que tínhamos pensado fazer hoje na aula (...). Tínhamos de arranjar tecidos, botões, garrafas, bolas de pingue-pongue (...). lam arranjar esses materiais para

fazemos o quê? (...) Para fazer fantoches (...). Esses fantoches eram sobre que história? (...) A história do Capuchinho Vermelho.” (Obs1: ProfC, 16/11/2010)

Pelo contrário na sua reflexão, o professor dá menos relevância a esta subcategoria, aparecendo como a menos valorizada dentro desta categoria de análise, com apenas 14 ocorrências.

Continuando a analisar esta categoria, verificamos que a subcategoria da linguagem científica adequada, na planificação é a menos valorizada pelo professor, com apenas 12 ocorrências (17,9%). Esta situação inverte-se na observação, pois esta passa a ser mais valorizada pelo professor, surgindo com uma percentagem de 21,4%, muito idêntica à subcategoria da rentabilização de materiais. O mesmo se passa na reflexão do professor que a coloca como segunda prioridade com 26,1% (35 ocorrências). Denota-se uma preocupação evidente do professor por esta subcategoria de análise, ao longo deste ciclo supervivivo.

Ao analisar a categoria da relação professor/alunos, na planificação, verificamos uma menor incidência no número de ocorrências. A mais valorizada é a subcategoria da promoção da participação de todos os alunos com oito ocorrências (12,0%). Com apenas três ocorrências surge a subcategoria do reforço dos comportamentos adequados dos alunos. A subcategoria relativa à atenção dada às dúvidas dos alunos, ao analisar a planificação, não foi referenciada, pelo que a percentagem é de 0%. Esta falta de previsão das dúvidas dos alunos, manifestada na Planf1, não foi comprovada na observação, tendo obtido 36 ocorrências (12,4%). Esta situação voltou a confirmar-se na sua reflexão, em que esta subcategoria obteve uma percentagem de 16,4% (22 ocorrências), sendo a subcategoria a que o professor deu mais atenção nesta categoria de análise, como se comprova pelo excerto retirado da sua reflexão:

“Mediante tantas solicitações, surgiu-me a dificuldade de como me orientar para conseguir chegar a todos os alunos ao mesmo tempo e tirar as dúvidas que cada um deles apresentava. Desta forma, a estratégia que apliquei de imediato para conseguir chegar a todos, foi a de exemplificar à turma, com os materiais disponíveis, como poderiam criar as suas personagens (fantoches) e, posteriormente, já foi possível orientar-me pelo que consegui ajudar quem ainda apresentava dúvidas” (Ref11: ProfC, 23/11/2010)

Na observação, a subcategoria da promoção da participação de todos os alunos obteve novamente a maior percentagem 20,5% (59 ocorrências), muito

próximo do número de ocorrências obtidas pelas subcategorias, referentes à categoria da articulação curricular. Na reflexão, esta subcategoria, obteve uma percentagem de 15,7% (21 ocorrências), verificando-se menos uma ocorrência do que a subcategoria das dúvidas dos alunos, que como já referimos foi a mais valorizada, nesta fase, pelo professor.

No que se refere à subcategoria do reforço dos comportamentos adequados dos alunos, na planificação, denota-se pouca incidência, apenas obteve uma percentagem de 4,4% (três ocorrências). Esta situação, na observação, não se confirma, pois o número de ocorrências aumentou consideravelmente (14), obtendo uma percentagem de 4,9%. Curiosamente, na reflexão, esta subcategoria diminuiu no número de ocorrências (seis), obtendo apenas uma percentagem de 4,5%.

Ao analisar o 2.º ciclo supervisivo, começamos por verificar que, o ProfC, na fase da planificação, deu especial atenção à integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica ao surgir com uma percentagem de 30,3% (24 ocorrências). Esta preocupação é visível na planificação:

“A aula terá início com a integração da temática, o professor fará referência ao jogo “O rei manda” e perguntará aos alunos se já conhecem esse jogo. Explicação sobre a forma como o rei decidiu pintar o seu palácio, mas como só conhecia as cores naturais, precisava da ajuda dos alunos para descobrir novas cores.” (Planf2: ProfC, 06/01/2011)

Do 1.º para o 2.º ciclo de supervisão verifica-se um ligeiro aumento no número de ocorrências (mais uma). Aquando da observação verificou-se o quase triplicar do número de ocorrências (70). Como comprovamos pela passagem retirada da observação:

“O professor disse que havia um rei que só conhecia três cores e achava que o seu palácio merecia ser pintado com cores diferentes. Mostrou então três boiões de tinta, as naturais (...) continuou a contar a história dizendo que um dia o rei acordou e decidiu reunir os seus conselheiros dizendo-lhes que queria mais cores para pintar o seu palácio (...) O que será que os conselheiros disseram ao rei para fazer? (...) Disse que iriam então realizar essas experiências e descobrir que cores encontraram os conselheiros do rei (...).” (Obs2: ProfC, 11/01/2011)

Na reflexão o número de ocorrências (44) é novamente mais baixo. Apesar desta situação, denota-se uma preocupação por parte do ProfC na integração adequada do tema conteúdos numa sequência didáctica.

Relativamente à subcategoria da utilização de uma linguagem científica adequada, na planificação, foi a menos valorizada com uma percentagem de 20,2% (16 ocorrências). Aquando da observação, esta subcategoria é muito valorizada, tendo quadruplicado o número de ocorrências (67). Na reflexão, esta subcategoria consegue ser a mais valorizada pelo ProfC, com uma percentagem de 28,0% (45 ocorrências), como se verifica pelo excerto da reflexão:

“Para despertar o interesse dos alunos para a origem das cores secundárias a partir das cores principais/primárias, em trabalho de grupo, os alunos foram descobrindo novas cores pela mistura das cores primárias.” (Ref12: ProfC, 14/01/2011)

Ao comparar o 1.º ciclo com o 2.º ciclo superviso, verificamos um aumento de ocorrências em todas as fases deste processo.

A rentabilização de materiais aparece, na planificação como a segunda subcategoria, dentro desta categoria de análise, com 21 ocorrências (26,6%). Na observação, verifica-se um aumento nas evidências desta subcategoria de análise, tendo-se constatado um duplicar da sua ocorrência (48). Este número de ocorrências é substancialmente reduzido, na reflexão (19) ocorrências. Do 1.º para o 2.º ciclo superviso, relativamente a esta subcategoria, verifica-se uma diminuição no número de ocorrências na Obs2, esta situação não significa um menor interesse do professor por essa rentabilização, mas decorre do facto da actividade desenvolvida exigir menos intervenção por parte do professor, uma vez que o trabalho foi realizado em grupos. Esta situação não se confirma na planificação, em que se verifica o mesmo número de ocorrências e, na reflexão em que se verifica um aumento no número de ocorrências.

Ao analisar a relação professor/alunos, verifica-se em todo este ciclo superviso uma predominância da subcategoria da promoção da participação de todos os alunos em todas as fases deste processo. Na planificação, verifica-se que esta subcategoria obteve uma percentagem de 16,5% (13 ocorrências). Aquando da observação este número de ocorrências triplicou (39), numa percentagem de 15,1%, como podemos constatar pela observação:

“O professor explicou aos alunos que iriam utilizar as cores descobertas e realizadas para fazer uma pintura.” (Obs2: ProfC, 11/01/2011)

Na reflexão, o número de ocorrências (23) volta a descer. No entanto, continua a ser a subcategoria com mais relevância nesta categoria de análise, como se pode verificar nas suas palavras:

“Para iniciar uma nova experiência, procurei que todos participassem na escolha das cores e que justificassem a escolha feita.” (Ref12: ProfC, 14/01/2011)

Apesar de ter ocorrido uma descida no número de ocorrências do 1.º para o 2.º ciclo supervisivo desta subcategoria de análise, na observação, esta situação não significa que o professor não tenha dado relevância à promoção da participação de todos os alunos, como comprovamos pela observação:

“O professor distribuiu os alunos por grupos de três elementos e pediu para decidirem a ordem pela qual cada elemento seria responsável por misturar as tintas e por apresentá-las à turma.” (Obs2: ProfC, 11/01/2011)

A subcategoria da atenção dada às dúvidas dos alunos, neste ciclo supervisivo, obteve uma percentagem de 2,6% (duas ocorrências). Esta situação de pouca relevância verificada na planificação, não se confirma na Obs2 em que este número atinge um total de 18 ocorrências, que se voltou a confirmar na reflexão com 21 ocorrências. Verifica-se uma descida no número de ocorrências do 1.º para o 2.º ciclo supervisivo na observação e na reflexão, referente a esta subcategoria de análise, esta situação confirma o facto do trabalho realizado em grupo e a tarefa de mistura de cores não ter colocado grandes dúvidas aos alunos.

Dentro desta categoria de análise, a subcategoria do reforço dos comportamentos adequados foi a que obteve menor incidência na preocupação do professor ao longo deste ciclo supervisivo. Na planificação surge com três ocorrências, na observação este número aumenta consideravelmente (15 ocorrências). Na reflexão volta a notar-se uma menor incidência no número de ocorrências (nove). Ao fazer a análise na horizontal dos dois ciclos supervisivos, relativamente a esta subcategoria, verifica-se um ligeiro aumento no número de ocorrências.

Ao analisarmos os resultados totais da intervenção em sala de aula com recurso à supervisão pedagógica é possível verificar que o ProfC ao longo de todo o percurso formativo deu especial relevância à categoria da articulação curricular. Apesar da menor incidência dos indicadores na categoria professor/alunos não significa que o professor não tenha estado atento a esta vertente igualmente importante. Na fase da planificação a principal incidência (32,2%) verifica-se na integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica. Na fase da observação é visível a atenção dada à utilização de uma

linguagem científica adequada com uma percentagem de 23,6%. Na fase da reflexão o professor deu igual importância (27,1%) às subcategorias da integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica e utilização de uma linguagem científica adequada.

Mais uma vez o mesmo processo de análise foi aplicado ao ProfD. A tabela 13 apresenta o percurso supervisivo deste professor. Pretendia-se, desta forma, comparar, tal como procedemos para os três professores anteriores, não só as evidências em cada uma das análises, como também as evidências nos dois processos consecutivos. Outra das nossas preocupações foi dar uma visão de cada um dos percursos ao longo dos vários encontros supervisivos.

Ao analisar a tabela 13, referente ao ProfD, começamos por verificar que no 1.º ciclo de supervisão, o professor deu especial relevância à subcategoria da rentabilização de materiais com uma incidência de 31,3% (21 ocorrências), como se verifica pela planificação:

“O professor distribuirá vários instrumentos Orff (claves, pandeiro, triângulo, reco-reco, caixa chinesa, guiseira...) por todos os alunos e fará a respectiva apresentação, para que os alunos batam as respectivas pulsações.” (Planf1: ProfD, 08/11/2010)

Aquando da observação, esta subcategoria dá lugar à utilização de uma linguagem científica adequada, ocupando nesta fase o terceiro lugar dentro desta categoria de análise, com 60 ocorrências. No entanto, foi uma subcategoria muito valorizada na Obs1, como podemos comprovar com uma referência ao texto da observação:

“Como nós batemos as palmas, agora vou distribuir um instrumento musical a cada um e vão bater a pulsação da música.” (Obs1: ProfD, 15/11/2010)

Já na reflexão a subcategoria mais valorizada é a integração adequada do tema conteúdos numa sequência didáctica, sendo a rentabilização de materiais menos valorizada, apenas atinge uma percentagem de 10,0% (14 ocorrências).

Com uma percentagem de 23,9%, na planificação, surge a preocupação do professor pela integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica, ocupando assim, o segundo lugar, nesta categoria de análise. Esta mesma posição é ocupada na observação, em que o número de ocorrências (67) mais do quadruplica. É na reflexão que esta subcategoria é mais valorizada pelo

professor, ocupando o primeiro lugar e uma percentagem de 30,0% (42 ocorrências), como verificamos pelas palavras do professor:

“Ao longo da aula tive a preocupação em articular o tema/conteúdos, acho que isso é algo preocupante durante as aulas, não só deste género mas sim em todas.”
(Ref11: ProfD, 22/11/2010)

Tabela 13
Percurso superviso do ProfD

Categorias	Subcategorias	1.º Ciclo Supervisão		2.º Ciclo Supervisão		Totais	
		Planf1		Planf2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	16	23,9	20	25,7	36	24,9
	Linguagem científica adequada	12	17,9	17	21,8	29	20,0
	Rentabilização dos materiais	21	31,3	18	23,0	39	26,9
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	13	19,4	13	16,7	26	19,9
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	5	7,5	4	5,1	9	6,2
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	0	0	6	7,7	6	4,1
Totais		67	46,2	78	53,8	145	100

Categorias	Subcategorias	Obs1		Obs2		Totais	
		Obs1		Obs2		Totais	
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	67	21,9	35	14,9	102	18,9
	Linguagem científica adequada	75	24,5	47	19,9	122	22,5
	Rentabilização dos materiais	60	19,6	48	20,3	108	19,9
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	39	12,8	40	16,9	79	14,6
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	65	21,2	56	23,8	121	22,3
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	0	0	10	4,2	10	1,8
Totais		306	56,5	236	43,5	542	100

Categorias	Subcategorias	Ref11		Ref12		Totais	
		Ref11		Ref12		Totais	
		f	%	f	%	f	%
Articulação curricular	Integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica	42	30,0	32	25,3	74	27,8
	Linguagem científica adequada	28	20,0	24	19,0	52	19,5
	Rentabilização dos materiais	14	10,0	12	9,6	26	9,8
Relação professor/alunos	Promoção da participação de todos os alunos	22	15,8	27	21,4	49	18,5
	Atenção às dúvidas de todos os alunos	31	22,1	21	16,7	52	19,5
	Reforço dos comportamentos adequados dos alunos	3	2,1	10	8,0	13	4,9
Totais		140	52,6	126	47,4	266	100

A subcategoria do uso de uma linguagem científica adequada aparece, na planificação, como a menos valorizada (12 ocorrências). Já na observação, esta subcategoria merece por parte do professor uma grande relevância, o número de ocorrências sofre um aumento considerável (75), numa percentagem de 24,5%. Curiosamente, na reflexão, esta subcategoria desce bastante no número de ocorrências e ocupa o segundo lugar nas preocupações do professor.

Na categoria da relação professor/alunos, pela análise da tabela verifica-se uma especial incidência, obtendo uma percentagem de 19,4%, na promoção da participação de todos os alunos, como verificamos pelo extracto da planificação:

“Entoação da canção estrofe por estrofe por todos os alunos (...) Marcação da pulsação da canção realizada por todos os alunos.” (Planf1: ProfD, 08/11/2010)

Aquando da observação o número de ocorrências (39), relativas a esta subcategoria, aumentou consideravelmente, mas não foi a mais valorizada pelo professor. Esta situação repete-se na reflexão, em que o professor continua a valorizar esta subcategoria, mas ocupa o segundo lugar nesta categoria de análise com 22 ocorrências (15,8%).

A subcategoria da atenção dada às dúvidas dos alunos, como já referimos, foi pouco valorizada na fase da planificação com cinco ocorrências, mas na observação o número de ocorrências é elevado (65), a que corresponde uma percentagem de 21,2%, ocupando o primeiro lugar na atenção dada pelo professor durante a aula implementada. Como podemos comprovar pelo excerto retirado da observação realizada:

“Respondendo a uma questão, o professor explicou que deviam colocar a mão em concha e exemplificou como se tocavam as claves (...), ajudou um aluno a colocar correctamente as mãos (...). Então os alunos bateram a pulsação e o professor continuou a circular pela sala, ajudou um aluno, cantando com ele e batendo palmas para o apoiar no toque, seguiram-se outros alunos.” (Obs1: ProfD, 15/11/2010)

Aquando da sua reflexão, volta a colocar-se o mesmo interesse por parte do professor, relativamente às dúvidas dos alunos, surgindo com 31 ocorrências (22,1%). Como se comprova através das suas palavras:

“Tive sempre o cuidado de apoiar e dar atenção a todos os alunos no decorrer de todas as actividades.” (Ref1: ProfD, 22/11/2010)

Pela análise da tabela 13, verifica-se uma não referenciação à subcategoria do reforço dos comportamentos dos alunos, quer na planificação, quer na

observação. Curiosamente, na reflexão, o professor dá alguma atenção a esta subcategoria, obtendo uma percentagem de 2,1% (três ocorrências).

Aquando do 2.º ciclo de supervisão, o ProfD, na planificação, dá mais atenção à integração do tema/conteúdos numa sequência didáctica, com 20 ocorrências (25,7%). Como constatamos pela descrição das actividades:

“Introdução da temática através da audição dos sons que conseguem detectar dentro da sala de aula. (...) Repetição de alguns sons. (...) Tendo por base o jogo “O rei manda”, como tema de articulação, o professor apresenta um cartão com um percurso tipo jogo da glória.” (Planf2: ProfD, 24/01/2011)

A incidência na integração do tema/conteúdos numa sequência didáctica foi menor com uma percentagem de 14,9% (35 ocorrências). Esta situação explica-se pelo facto das actividades terem sido realizadas em trabalho de grupo, como verificamos pelo excerto retirado da observação:

“O professor distribui os alunos por grupos (seis grupos de três elementos). Entretanto explica que vão realizar um jogo chamado “O rei manda” e questiona se conhecem esse jogo.” (Obs2: ProfD, 31/01/2011)

Na reflexão, esta subcategoria volta a ser aquela a que o professor dá mais relevância, obtendo quase o mesmo número de ocorrências (32), que na observação, como comprovamos pela passagem da reflexão:

“No meu ponto de vista, na sequência por mim utilizada, foi notável a integração do tema/conteúdos. As crianças realizaram as várias actividades propostas: cantar, bater a pulsação, identificar sons, interpretar, entre outros aspectos, com grande correcção.” (Ref12: ProfD, 31/01/2011)

Denota-se um aumento nas ocorrências do 1.º para o 2.º ciclo supervisivo, na planificação, relativamente a esta subcategoria de análise. Já na observação e na reflexão acontece uma ligeira diminuição no número de ocorrências, talvez devido ao facto do trabalho desenvolvido ter sido realizado em grupo, exigindo menos intervenção do professor.

A subcategoria da rentabilização dos materiais volta a ser valorizada pelo professor, ocupando o segundo lugar, na planificação com uma percentagem de 23,0% (18 ocorrências). Denota-se uma especial preocupação do professor, na observação, pela rentabilização dos materiais, com uma percentagem de 20,3% (48 ocorrências). Curiosamente na reflexão, esta é a subcategoria com menos relevância, obteve apenas 12 ocorrências (9,6%). Ao comparar os dois ciclos supervisivos, nota-se uma diminuição do número de ocorrências em todas as fases do 2.º ciclo de supervisão, relativamente a esta subcategoria de análise.

Esta situação pode explicar-se pelo facto de no 2.º ciclo supervisoivo terem sido usados menos instrumentos musicais.

Se nos focarmos na análise da subcategoria da linguagem científica adequada, verificamos que na planificação, o ProfD deu alguma relevância a esta subcategoria, embora tenha sido a que obteve o menor número de ocorrências (17), correspondendo a uma percentagem de 21,8%. Aquando da observação verifica-se um aumento nas evidências desta subcategoria de análise, tendo-se constatado um mais do que duplicar da sua ocorrência (47). Neste caso denota-se, por parte do ProfD, uma preocupação na utilização de uma linguagem científica adequada. Na reflexão, o número de ocorrências volta a descer (24), mas mantém o segundo lugar nas preocupações do professor.

Denota-se uma particular atenção por parte do professor, na categoria da relação professor/alunos pela promoção da participação de todos os alunos, obtendo uma percentagem de 16,7% (13 ocorrências), como se pode constatar pela planificação:

“Todos os alunos terão de executar a ordem referida pelo “rei” (...) Distribuição dos materiais necessários, para que todos os alunos tenham acesso a eles.” (Planf2: ProfD, 24/01/2011)

Na observação verifica-se um triplicar do número de ocorrências (40), correspondendo a 16,9%, embora não tenha sido a subcategoria mais referenciada nesta fase. Na reflexão esta subcategoria volta a ser a mais referenciada com 27 ocorrências (21,4%).

Ao analisar os dados relativos à subcategoria da atenção dada às dúvidas dos alunos, na planificação, não foi a mais referenciada, obteve apenas quatro ocorrências. No entanto na observação, esta subcategoria foi a mais valorizada pelo professor, com uma incidência de 56 ocorrências (23,8%). Como constatamos pelo excerto da observação realizada:

“Toca uma área no xilofone, o professor entregou o instrumento ao aluno e ajudou-o a tocar. (...) Outro grupo solicitou ajuda, para “cantar uma canção”, o professor pediu ao aluno para relembrar uma canção aprendida em aulas anteriores.” (Obs2: ProfD, 31/01/2011)

A subcategoria do reforço dos comportamentos dos alunos ocupa neste ciclo supervisoivo o segundo lugar, ao surgir com seis ocorrências (7,7%). Na observação e na reflexão esta subcategoria obtém o mesmo número de

ocorrências (10). Parece ter havido uma preocupação do professor pela utilização do reforço dos comportamentos adequados dos alunos neste ciclo de supervisão em comparação com o 1.º ciclo.

Pela análise dos totais relativos ao percurso formativo podemos constatar que na fase da planificação os indicadores apontam para uma principal incidência das ocorrências na categoria da articulação curricular, na subcategoria da rentabilização dos materiais com uma percentagem de 26,9%. Na observação, os dados totais apontam para uma maior incidência na utilização de uma linguagem científica adequada com uma percentagem de 22,5%. Os indicadores relativos às reflexões apontam para uma maior preocupação na integração adequada do tema/conteúdos numa sequência didáctica com uma percentagem de 27,8%. Ao longo do percurso superviso, pela análise dos totais, na categoria da relação professor/alunos, os indicadores apontam para uma preocupação equilibrada entre as subcategorias da promoção da participação de todos os alunos e de atenção dada às dúvidas dos alunos.

Fazendo uma análise global dos quatro professores ao longo deste percurso formativo, podemos constatar que a categoria da articulação curricular foi a mais valorizada pelos professores.

Como já foi referido, com a publicação do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, a implementação das AEC para além da sua importância no continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias, têm simultaneamente como função garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.

Ficou patente, ao longo deste processo de intervenção em sala de aula, a preocupação dos professores em fazer uma articulação entre as actividades desenvolvidas na parte curricular e as actividades desenvolvidas nas AEC, de forma a complementar as aprendizagens dos alunos. Os dados recolhidos vão ao encontro da opinião de Miguéns (2009) quando salienta a necessidade de articulação entre as actividades curriculares centrais ou nucleares e as actividades de enriquecimento.

O cuidado tido com a articulação curricular, ao longo deste percurso, ficou patente nos resultados obtidos, conforme consta das tabelas analisadas. Ao longo deste processo de intervenção em sala de aula ficou claro que os professores das AEC sentem necessidade desta articulação e valorizam de forma eficaz este trabalho, nem sempre facilitado pela incompatibilidade de horários e falta de tempo disponível.

O processo de reflexão foi aquele que desencadeou alguma preocupação e uma certa insegurança e resistência por parte dos professores. Esta situação confirma o que Alarcão e Roldão (2010) defendem quando referem que os estudos revelam práticas de reflexão incipientes. Salientando que os professores sentem dificuldade em reflectir e em comunicar o teor das suas reflexões. As actividades realizadas ocupam a quase totalidade das reflexões. Por outro lado para Ribeiro e Moreira (2007), a escrita pode constituir um instrumento de ruptura de modos habituais de pensamento, numa direcção potencialmente transformadora para o sujeito que escreve e, ainda, para quem lê.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, apresentam-se as principais conclusões retiradas do estudo efectuado. Assim, propomo-nos explicitar qual foi o seu contributo para a investigação em supervisão, com especial incidência na formação continuada dos professores das AEC e na articulação entre estes professores e os PTT. Teremos em conta o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os intervenientes no estudo: professores das AEC e professora titular de turma/investigadora.

Não podemos esquecer a vertente didáctica envolvida no projecto, pelo que também apresentaremos conclusões relativas à evolução dos participantes no estudo, no que se refere à articulação de tema/conteúdos entre as actividades curriculares e as AEC, tendo por base as questões de investigação e os objectivos formulados.

Iremos igualmente referir as principais limitações/constrangimentos que tivemos de enfrentar durante a realização deste estudo, apresentando algumas recomendações e o nosso contributo sobre a importância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento da articulação horizontal entre os PTT e os professores das AEC.

5.1 Conclusões da investigação

Ao iniciar as conclusões do estudo desenvolvido neste projecto, temos de referir o desafio e crescimento profissional e pessoal que este estudo proporcionou a todos os envolvidos. O desafio deste estudo na implementação de um percurso supervisivo de cariz colaborativo e reflexivo, foi patente ao exigir um grande trabalho de partilha e colegialidade nem sempre fácil de implementar em contexto.

Relativamente à primeira questão de investigação “Que importância atribuem os professores à articulação curricular horizontal entre as actividades curriculares e as AEC?” e objectivos associados: “averiguar a percepção dos professores titulares de turma sobre o funcionamento das AEC; recolher evidências relativamente às percepções dos professores das AEC no contexto da

sua actividade; identificar elementos facilitadores e/ou impeditivos da articulação curricular; identificar as perspectivas dos professores titulares de turma relativamente à supervisão pedagógica das AEC”, os resultados obtidos apontam para o facto de metade dos PTT inquiridos terem entre os 20 e os 35 anos de idade. Já no que diz respeito aos professores das AEC inquiridos a quase totalidade dos professores têm uma idade compreendida entre os 20 e os 35 anos de idade.

Relativamente às habilitações académicas, os resultados obtidos apontam para a quase totalidade dos PTT possuírem a equivalência à licenciatura, licenciatura ou grau académico superior. Relativamente aos professores das AEC, a quase totalidade possui a licenciatura ou grau académico superior, habilitações conducentes com as actividades que desenvolvem. Estes resultados colocam-nos perante a possibilidade de realizar o trabalho de pares entre os PTT e os professores das AEC com resultados positivos para todos os envolvidos, uma vez que as idades e as habilitações são muito próximas.

Os resultados obtidos permitem concluir que mais de dois terços dos PTT possuem estabilidade profissional, pertencendo ao quadro de agrupamento e quadro de zona pedagógica. Estes resultados apontam assim para um corpo docente habilitado e para a existência de estabilidade profissional por parte dos PTT, factores que podem contribuir para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educativo com reflexos positivos na articulação horizontal e na prática educativa. Quanto aos professores das AEC a falta de estabilidade profissional e a pouca experiência profissional, é compensada pelas habilitações académicas que, como já referimos, respondem às exigências das diferentes actividades desenvolvidas.

Ainda, relativamente à primeira questão de investigação, os resultados obtidos apontam para uma perspectiva muito positiva, por parte dos PTT, relativamente ao funcionamento das AEC. Esta opinião é partilhada pelos professores das AEC na sua maioria. No entanto, os resultados também apontam para a existência de alguns constrangimentos na operacionalização das AEC, referidos pelos respectivos professores, como sejam: falta de materiais, por parte de todos os professores das AEC, embora com uma maior incidência nos

professores do ensino da Música e das Artes; o espaço físico é também referenciado por todos os professores, com maior incidência nos professores das Artes e da Música; a pouca valorização destas actividades pelos encarregados de educação e conseqüentemente pelos alunos; uma supervisão pouco eficiente.

Os resultados obtidos evidenciam, ainda, que a maioria dos professores das AEC consideram existir articulação horizontal no Agrupamento, entre PTT e professores das AEC que se manifesta desde a: partilha de informação; reflexão conjunta; programação articulada de actividades; construção conjunta de instrumentos de avaliação. No entanto, os resultados obtidos evidenciam, também, algumas opiniões contrárias, relativamente aos horários e à falta de articulação nas planificações. Os inquiridos referem que essa articulação só acontece em encontros informais, acesso aos conteúdos programáticos das actividades curriculares e programação de actividades lúdicas.

Os resultados obtidos confirmam que os professores das AEC, na quase totalidade, consideram a reflexão partilhada como determinante para um melhor conhecimento dos alunos e, por outro lado, consideram que a reflexão contribui para o crescimento profissional e pessoal de todos os envolvidos.

A maioria dos professores das AEC aponta para o facto de considerarem que estas actividades devem ter como principais finalidades, desenvolver competências dos alunos e complementar as aprendizagens e, nunca, servirem apenas como ocupação dos tempos livres. Estes resultados vão ao encontro do estipulado na lei relativamente aos objectivos das AEC que devem contemplar duas vertentes ao serem adaptados os tempos de permanência dos alunos nas escolas às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associados à aquisição de competências básicas.

Os resultados obtidos apontam para o facto da totalidade dos PTT referirem como papel do supervisor manter uma relação de confiança com os professores das AEC e o fomentar a planificação articulada com esses professores. A maioria dos PTT considera, ainda, que devem conhecer a programação das diferentes actividades, que devem existir orientações claras dos órgãos de gestão sobre a supervisão pedagógica das AEC e que devem fomentar a reflexão conjunta com

os professores das AEC. Estes resultados também apontam para o facto de um pouco mais de metade dos PTT considerarem que o horário deve prever tempos destinados à supervisão das AEC. Pelo contrário, os resultados apontam para um pouco mais de metade dos PTT considerarem que não lhes compete proceder à observação regular das AEC.

Os resultados obtidos apontam para algum desconhecimento por parte dos PTT sobre as suas atribuições, relativamente à supervisão pedagógica das AEC, apesar de essas funções estarem explícitas nos documentos internos do Agrupamento. Apenas um terço dos PTT considera que são os responsáveis pela programação das AEC. Relativamente à necessidade de acompanharem as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC, apenas cerca de metade dos PTT reconhece ser sua atribuição promover essas reuniões. Um pouco mais de metade dos PTT refere que é sua atribuição avaliar a realização das AEC. Apenas um quinto dos PTT referiu saber que é sua função reunir com os encarregados de educação, de forma a, organizarem as AEC. Apenas um terço dos PTT sabe que é sua atribuição observar as AEC. Pelo contrário, quatro quintos dos PTT consideram que uma das suas atribuições será determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar. Neste sentido, mais de um terço dos PTT considera, ainda, que devem fiscalizar a relação do professor das AEC com os alunos e que devem controlar o cumprimento dos horários pelos professores das AEC.

Como já referimos na actividade de supervisão pedagógica das AEC, o PTT deve promover o desenvolvimento de alguns aspectos: programação das actividades; acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular; avaliação da sua realização; reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais; observação das AEC.

Relativamente às inseguranças sentidas pelos PTT na supervisão das AEC, na sua operacionalização, mais de metade dos professores não sentem qualquer insegurança na actividade de supervisão. As inseguranças manifestadas, por alguns, apontam para a falta de conhecimentos científicos em determinadas áreas para realizarem a supervisão pedagógica.

Os resultados obtidos apontam, ainda, para o facto de mais de metade dos PTT considerar não sentir quaisquer constrangimentos na sua actividade, decorrentes da implementação das AEC.

A opinião dos professores envolvidos neste projecto vai ao encontro do estudo da CAP (2008) que refere a necessidade de aprofundar a programação conjunta e a articulação pedagógica sistemática no âmbito da supervisão pedagógica das AEC.

Estes resultados corroboram com o manifestado por Alarcão (2009) quando salientava que o currículo deve ser gerido de forma integrada e articulada dentro da turma, envolvendo todos os professores.

Relativamente à segunda e terceira questões de investigação, “Como é que os PTT podem contribuir para a implementação da articulação horizontal?”, “É possível construir um modelo de supervisão horizontal de modo a articular o trabalho dos PTT e dos professores das AEC?” e objectivo associado “averiguar o contributo da supervisão horizontal no desenvolvimento dos professores”, os resultados obtidos dão indicação de que é possível transformar o PTT num impulsionador da articulação horizontal, criando espaços e momentos para realizar a supervisão pedagógica. Neste estudo, os resultados apontam para a importância do PTT, no seu papel de supervisor, para a dinamização deste percurso superviso, envolvendo todos os professores das AEC da turma participante.

O estudo demonstrou que o PTT, na sua função de proceder à supervisão pedagógica, contribuiu para a promoção da articulação horizontal entre o seu trabalho e o trabalho desenvolvido pelos diferentes professores das AEC. Esta situação aconteceu, quando discutiu e preparou conjuntamente a planificação, na observação direccionada no sentido de contribuir para a melhoria das práticas e, também, ao reflectir de forma partilhada.

Os resultados obtidos, através da implementação do percurso superviso em que foram envolvidos os quatro professores das AEC de uma turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, demonstram que a articulação curricular foi a categoria de análise mais valorizada pelos quatro professores das AEC.

Os resultados confirmam que o ProfA, na fase da planificação, dispensou três quartos da sua atenção à categoria da articulação curricular. Na fase da observação, esta categoria de análise obteve uma incidência idêntica e na fase da reflexão, o professor concedeu a esta categoria de análise mais de metade da sua atenção.

Esta situação volta a confirmar-se nos resultados obtidos através do percurso supervisão do ProfB, em que na planificação dispensou três quartos da sua atenção a esta categoria. Na observação a sua atenção atingiu mais de metade da sua preocupação relativamente a esta categoria de análise, voltando a confirmar a preocupação do professor pela articulação curricular. O mesmo é comprovado na sua reflexão, embora com uma incidência de pouco mais de metade da sua atenção.

Nos resultados obtidos, no percurso supervisão do ProfC, volta a confirmar-se uma maior incidência da categoria da articulação curricular com uma incidência de quatro quintos da sua atenção. Denota-se também na observação uma preocupação deste professor pela dinamização da articulação curricular ao dedicar mais de metade da sua atenção a esta categoria. Esta situação volta a confirmar-se na reflexão, em que mais de metade da atenção do professor é dedicada à articulação curricular.

O ProfD voltou a confirmar a atenção dada à categoria da articulação curricular, ao dedicar quase três quartos da sua atenção a esta categoria. Esta situação volta a confirmar-se na fase da observação em que mais de metade da incidência se verifica nesta categoria. Novamente na sua reflexão, o ProfD deu especial relevância à articulação curricular com mais de metade de incidência.

Os resultados obtidos comprovam que os quatro professores concederam especial relevância no percurso formativo à categoria da articulação curricular, com especial incidência na subcategoria da integração adequada do tema /conteúdos numa sequência didáctica, na fase da planificação. Já, na observação, os quatro professores deram especial atenção à utilização de uma linguagem científica adequada. Nas reflexões, os quatro professores dão especial atenção à integração adequada do tema/conteúdos, logo seguida da subcategoria da utilização de uma linguagem científica adequada.

O percurso supervisivo de implementação em sala de aula e os resultados obtidos confirmam que é possível construir um modelo de supervisão horizontal de modo a articular o trabalho entre o PTT e os professores das AEC com resultados muito positivos para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, para melhorar a relação pedagógica com os alunos, como comprovam os dados recolhidos no que concerne à categoria da relação professor/alunos, ao reforçar o envolvimento e empenho dos alunos em aprendizagens integradoras e motivadoras.

Apesar de não constar dos nossos objectivos neste estudo, o percurso supervisivo implementado contribuiu de forma positiva para melhorar os resultados escolares dos alunos.

A supervisão pedagógica surgiu neste estudo como uma actividade de apoio e de colaboração que permitiu a troca de opiniões, a partilha de ideias, uma maior abertura e proximidade na planificação, a reflexão partilhada e o crescimento profissional de todos os envolvidos no projecto. Este estudo apresentou alguns indícios de mudança nas práticas curriculares dos professores, quando deixaram as suas rotinas e passaram a trabalhar temas/conteúdos de forma articulada, com interesse acrescido para os alunos. A supervisão pedagógica permitiu a transformação dos sujeitos e dos seus contextos de trabalho e de aprendizagem, em contextos de crescimento e de mudança pessoal e social, permitindo, ainda, indagar e melhorar a qualidade da acção educativa.

Os resultados obtidos confirmam, ainda, que a supervisão pedagógica de cariz colaborativo pode contribuir para o crescimento dessa articulação e para o envolvimento de todos num projecto comum. Esta articulação é positiva e determinante, também para o crescimento da escola como organização. A reflexão partilhada e todo o trabalho colaborativo que este projecto permitiu desenvolver foram muito positivos, para dinamizar a articulação horizontal dos temas/conteúdos trabalhados nas actividades curriculares com as AEC e destas entre si.

Os resultados obtidos confirmam a opinião de Alarcão (2001) quando refere que o objectivo da supervisão é o desenvolvimento da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho .

Estes resultados confirmam, ainda, o que referem Alarcão (2010), Moreira (2010), Roldão (2010) e Vieira (2010) quando salientam que a prática reflexiva contribui para o crescimento pessoal e profissional de todos os profissionais envolvidos e, para a melhoria das práticas pedagógicas. Por seu lado, como referem Alarcão e Tavares (2007), a supervisão pedagógica leva ao desenvolvimento da prática reflexiva.

Os resultados apontam para uma mudança nas preocupações dos professores das AEC, que na fase de diagnóstico da situação apresentavam como uma das suas principais preocupações o comportamento dos alunos e, com este percurso supervisoivo foi possível comprovar que através deste modelo de supervisão pedagógica é possível valorizar a articulação curricular horizontal.

5.2. Limitações do estudo

Uma das limitações que temos de referir prende-se com a opção pelo desenho de estudo de caso em detrimento da investigação-acção que permitiria um percurso formativo mais abrangente e daria informação mais enriquecedora, mas por limitações de tempo para o estudo, sentimos essa necessidade.

O processo de supervisão deve ser sistemático e prolongado no tempo, logo o percurso supervisoivo por nós implementado apresentou alguma limitação. As dificuldades com que nos debatemos para encontrar momentos disponíveis para organizar e calendarizar os encontros de pré-observação e pós-observação para uma reflexão conjunta aparecem como constrangimentos difíceis de ultrapassar e questionamo-nos sobre as dificuldades que se colocam aos docentes para que esta articulação seja uma realidade e tenha continuidade ao longo das nossas vidas profissionais.

5.3 Recomendações

Face aos resultados obtidos neste estudo parece-nos que será pertinente uma renovação conceptual das práticas supervisivas desenvolvidas, no âmbito das AEC, atribuindo à supervisão a função de elemento dinamizador da articulação horizontal e de desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo,

no sentido do crescimento pessoal e profissional de todos os profissionais envolvidos.

Começamos por fazer algumas considerações sobre o que os PTT podem fazer para impulsionar de forma consistente a articulação horizontal entre as actividades curriculares e as AEC. Será importante que os PTT revelem abertura para realizar uma supervisão reflexiva de cariz colaborativo, em que o seu envolvimento pressupõe uma maior proximidade na planificação, na observação sistemática e na reflexão partilhada do desenvolvimento das AEC.

Relativamente aos professores das AEC as recomendações recaem sobre o interesse que estes revelem pela mudança e compreensão da relevância que a articulação horizontal tem no desenvolvimento destas actividades para que sejam motivadoras e enriquecedoras para os alunos. Relevante será, também que estes professores valorizem a aprendizagem conseguida através da partilha e da colegialidade interpares.

Consideramos que seria pertinente em futuras investigações alargar o período de formação profissional em contexto de supervisão pedagógica reflexiva. Neste percurso de supervisão formativa seria pertinente introduzir sessões sobre a importância da articulação horizontal e das dinâmicas da supervisão reflexiva.

Referências Bibliográficas

- Abrantes P, (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: Uma Nova Abrangência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 119-128.
- Alarcão, I. (2010). *A Relevância do Feedback no Processo Supervisivo*. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (3.ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. (2002). *Do Projecto de "Gestão Flexível do Currículo" à Reorganização Curricular*. Acedido em 4 de Abril, 2011, de http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta5/acta5_8.htm
- Alonso, L. (2004). *Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: Uma Romagem Meta-reflexiva a Tempos de Formação e Mudança*. Lisboa: EDUCA.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina edições.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). *Questões Críticas acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado*. In Alonso, L. e Roldão, M. C. (Coord.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina edições.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). *O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão*. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Associação Portuguesa de Educação Musical (2008). *Relatório das Actividades de Enriquecimento Curricular*.
- Associação Portuguesa de Professores de Inglês (2008). *Relatório final de acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular*.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, C., et al. (2005). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular*. ME: DGIDC.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular*. ME: DGIDC.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2008). *Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular*. ME: DGIDC.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2008). *Relatório Pedagógico das Actividades de Enriquecimento Curricular*. ME: DGIDC.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2009). *Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular*. ME: DGIDC.
- Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física/Sociedade Portuguesa de Educação Física (2008). *Relatório das Actividades de Enriquecimento Curricular*.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Academia das Ciências de Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. & Forte, A. (2011). Concepções e Práticas de Colaboração Docente. In Flores, M. A. & Alves M. P. (Org.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 53-100). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). Docência, Interação Pessoal e Desenvolvimento Humano. In Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-

- Formosinho, J., *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010). *Os Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico 1999-2008: Uma Década em Análise à Luz das Mudanças Sociais e de Política Educativa*.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Alfragide: McGraw – Hill de Portugal.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C., et al. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación*. Badajoz: Universidade de Sevilla.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 7-22. Acedido em 11 de Março, 2011, de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)
- Maria, A. & Nunes, M. (2007). *Actividade Física e Desportiva. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Mathews, P., et al. (2009). *Políticas de Valorização do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. Lisboa: ME-GEPE.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento Profissional Docente em Ambientes Colaborativos de Aprendizagem à Distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Miguéns, M. (2008). *Organização do Trabalho Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CNE.
- Miguéns, M. (2009). *Mais e Melhor Serviço Público de Educação: A a Z da educação*. Lisboa: ME.

- Moço, A. P. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB na Figueira da Foz*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In Vieira, F., et al. (Org). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co)construção de Conhecimento Profissional* (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2010). A Supervisão Pedagógica como Espaço de Transformação Pessoal e Profissional na Educação em Línguas Estrangeiras. In Bizarro & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A Investigação-acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. & Bizarro, R. (2010). Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (Org.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 11-15). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010). A mobilidade Docente Compulsiva como Obstáculo ao Desenvolvimento profissional das Educadoras de Infância. In Formosinho, J., Machado, J & Oliveira-Formosinho, J., *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 25-49). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Oliveira, M., et al. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular*. Leiria: Folheto Edições & Design.
- Pacheco J. A. & Paraskeva J. A. (1999). *As Tomadas de Decisão na Contextualização Curricular*. Cadernos de Educação [UFPEL]. 13(8), 7-18.
- Parente, C. (2002). Observação: Um Processo de Formação, Prática e Reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós: Diários Colaborativos de Supervisão e Construção da Identidade Profissional. In Bizarro, R. (Org.). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Maia: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-acção Colaborativa na Formação de Supervisores: Um Estudo no Contexto da Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 89-90). Porto: Porto Editora
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (2004). *Professores para quê? Para uma Reconceptualização da Formação de Profissionais de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de Professores, Construção do saber Profissional e Cultura da Profissionalização: Que triangulação? In Alonso, L. & Roldão, M. C. (Coord.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é Preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores*. Noesis 71, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In Oliveira, M. et al., *Actividades de Enriquecimento Curricular* (pp. 7-10). Leiria: Folheto/IPLeiria.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer com esta Circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 107-117). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didácticos. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. (2007). *Práticas 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.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2007). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*, Relatório de Disciplina Apresentado no Âmbito de Provas de Agregação (não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2009). *Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-graduada de Professores*. Acedido em 16 de Abril de <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/ID/article/view/895/827>
- Vieira, F. (2010). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a Autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In Vieira, F., et al., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2.ª Ed.), (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.

Waite, D. (1999). Toward the Democratisation of Supervision. In Moreira, M. A., et al. (Coord.). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Yin (2003). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

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

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, do Ministério da Educação, Diário da República n.º 102, Suplemento, Série I-A (Aprova o Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, do Ministério da Educação, Diário da República n.º 15, Série I-A (Aprova a reorganização curricular do ensino básico).

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, da Assembleia da República, Diário da República n.º 166, Série I (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior).

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho, do Ministério da Educação, Diário da República n.º 127, Série II (Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo).

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, do Ministério da Educação, Diário da República n.º 115, Série II (Aprova o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico).

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, do Ministério da Educação, Diário da República n.º 100, Série II (Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular).

Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro, do Ministério da Educação, Diário da República n.º 171, Série I (Estabelece o regime aplicável à contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública).

Anexo 1

Guião do 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

3.2. Equivalência à licenciatura

3.3. Licenciatura

3.4. Pós-graduação

3.5. Mestrado

3.6. Doutoramento

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

5. Situação profissional:

5.1. Professor(a) do Quadro de Escola

5.2. Professor(a) do Quadro de Agrupamento

5.3. Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica

5.4. Professor(a) contratado(a)

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 oferta de actividades corresponde aos interesses da escola.	1	2	3	4
1.4. a oferta de actividades corresponde aos interesses dos alunos.	1	2	3	4
1.5. interferem com a capacidade de atenção dos alunos.	1	2	3	4
1.6. promovem a equidade de oportunidades de todos os alunos.	1	2	3	4
1.7. 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.	
2.2. Programar as actividades.	
2.3. Determinar as actividades em que o professor das AEC deve colaborar.	
2.4. Acompanhar as actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC.	
2.5. Fiscalizar a relação docente das AEC/alunos.	
2.6. Avaliar a realização das AEC.	
2.7. Reunir com os encarregados de educação.	
2.8. Observar as actividades das AEC.	

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.

Anexo 2

Guião do questionário aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular

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

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 na 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

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 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 necessidades de formação dos alunos.	
1.6. Desenvolver a 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.

Pedido de autorização do inquérito



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:	Rosa Maria Mota Amaro da Rocha
Nome do Interlocutor:	Rosa Maria Mota Amaro da Rocha
E-mail do interlocutor:	rmmarocha@gmail.com

Dados do Inquérito	
Número de registo:	014600003
Designação:	Questionário aos Docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular e Questionário aos Professores Titulares de Turma
Descrição:	Os questionários inserem-se no âmbito de um estudo de investigação enquadrado no Mestrado em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e pretendem 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 do ponto de vista pessoal o professor Titular de Turma (PTT) e o docente das AEC; Identificar a formação académica e profissional do PTT e do Docente das AEC; Identificar a situação profissional do PTT e do docente das AEC; Recolher evidências sobre a opinião do docente relativamente ao funcionamento das AEC; Recolher evidências sobre a opinião do docente relativamente à função destas actividades; Identificar aspectos considerados relevantes na supervisão das AEC; Identificar aspectos relacionados com a articulação entre o PTT e o docente das AEC.
Periodicidade:	Pontual
Data do início do período de recolha de dados:	14-10-2010
Data do fim do período de recolha de dados:	30-11-2010
Universo:	Professores Titulares de Turma e Docentes das AEC
Unidade de observação:	Agrupamento de Escolas de António Feijó
Método de recolha de dados:	Inquérito por questionário
Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:	Não
Inquérito aplicado pela entidade:	Sim
Instrumento de inquirição:	01460_201010111851_Documento1.pdf (PDF - 42,25 KB)
Nota metodológica:	01460_201010111851_Documento2.pdf (PDF - 6,27 KB)
Outros documentos:	01460_201010111851_Documento3.pdf (PDF - 421,54 KB)

Registo efectuado em 11-10-2010

Anexo 4

Ficha de observação naturalista

Observação de turma					
AEC:			Docente:		
Data:			Horas:		
Ano de escolaridade:					
N.º de alunos:	F:	M:	Presentes:	F:	M:

Descrição de situações e comportamentos	Inferências
---	-------------

--	--

Anexo 5

Guião da reflexão pós-observação

A minha reflexão sobre a aula	
Docente:	
Data:	
<i>Apreciação global da minha aula centrada em diferentes aspectos:</i>	
Consegui articular os temas/conteúdos	
Na sequência didáctica por mim utilizada foi patente a integração dos temas/conteúdos	
Estive preocupada em articular os temas/conteúdos	
Rentabilizei os materiais de forma adequada	
Consegui cumprir o que tinha planificado/programado	
Dificuldades encontradas durante a minha implementação	
O que penso fazer relativamente a acções futuras	
<i>Na relação pedagógica com os alunos:</i>	
Estimulei a participação dos alunos	
Reforcei os comportamentos positivos dos alunos	
Estive atenta às dúvidas dos alunos	
No final da minha implementação senti-me	

Anexo 6

Grelha de planificação

Articulação horizontal currículo escolar/AEC		
Designação da AEC:	Data:	Hora:
Docente:	Ano de escolaridade:	Nº de alunos:

Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Recursos

Avaliação:

