



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**SUPERVISÃO DAS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR:  
PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOS ACTORES EDUCATIVOS**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação  
- Especialidade de Supervisão em Educação -**

**GLÓRIA DO CARMO DA COSTA CANASTRA DIAS**

**2010**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular:  
Perspectivas e Práticas dos Actores Educativos**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação  
- Especialidade de Supervisão em Educação -**

**Sob a orientação de: Professora Doutora Mariana da Conceição Dias**

**Co-orientação de: Professor Carlos Augusto Pires**

**GLÓRIA DO CARMO DA COSTA CANASTRA DIAS**

**2010**

Dedico, com saudades, este trabalho à Vanessa, minha filha, e à minha mãe, Conceição, cujas presenças foram sempre fortemente sentidas pois, embora ausentes fisicamente, estiveram sempre presentes espiritualmente, transmitindo-me muita força e determinação.

Dedico-o também à Susana, à Mafalda e ao Dionísio, amores da minha vida, por toda a dedicação, compreensão e carinho demonstrados.

## **Agradecimentos**

Na base da concretização deste trabalho, duas palavras-chave, esforço e empenho, que só “floriram” com o contributo e apoio incondicional de muitas pessoas. É a estas que manifesto o meu eterno agradecimento.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Dias e ao prof. Carlos Pires pelo seu profissionalismo, disponibilidade, boa disposição, autenticidade e compreensão manifestadas durante a orientação deste trabalho.

Aos docentes de todas as Unidades Curriculares deste Mestrado, pelo seu contributo e estímulo, na minha edificação, enquanto pessoa e supervisora.

Às colegas e amigas que conheci neste mestrado, pelos bons momentos de partilha, de amizade e de incentivo, vividos nos dois últimos anos.

À Direcção do Agrupamento a que pertencem as Escolas do estudo, pela sua aceitação e disponibilidade.

Aos Coordenadores de Escola, ao Coordenador de Departamento, aos Professores Titulares de Turma e aos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, que gentil e prontamente participaram no estudo.

A todos os colegas e amigos, em particular, à Conceição e à Lurdes, por comigo terem partilhado momentos muito gratificantes de grande amizade e pelo seu incessante incentivo.

À minha família, em especial ao meu pai e ao meu marido por nutrirem este meu sonho, encorajando-me a seguir em frente, mesmo quando este mestrado era apenas uma meta a alcançar.

Por último, mas sempre em primeiro lugar, às minhas filhas, Susana e Mafalda, pela tranquilidade, pelo amor e estímulo que me deram, e por me saberem compreender, mesmo nos momentos de maior ansiedade.

**A todos, muito obrigada!**

## **RESUMO**

A implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, introduziu mudanças no funcionamento e na organização das escolas. Implicou, a assunção de novas funções, por parte dos Professores Titulares de Turma, a Supervisão.

Com este estudo, pretende-se caracterizar, analisar e compreender o papel do Professor Titular de Turma, no acompanhamento e supervisão destas Actividades, identificando em que medida o seu desenvolvimento introduziu mudanças no seu trabalho. Procura-se, ainda, conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as Actividades de Enriquecimento Curricular, ao nível da planificação, supervisão e avaliação.

Para a realização deste estudo, adoptou-se como estratégia de investigação o estudo de caso, de natureza exploratória. Recorreu-se a uma metodologia de cariz essencialmente qualitativa. Os dados foram obtidos a partir das entrevistas realizadas ao Coordenador de Departamento e aos Coordenadores de Escola e dos questionários aplicados aos Professores Titulares de Turma e aos Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular.

O desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, pressupõe um novo modelo de organização escolar em que a relação com os parceiros, a planificação conjunta, a reflexão partilhada e a auto e hetero-avaliação são primordiais. Esta concepção, que se aproxima da ideia de “escola reflexiva” e de “comunidade de aprendentes” implica um afastamento da tradição mecanicista que conduziu à emergência e consolidação do modelo escolar.

Os resultados do estudo apontam para formas de colegialidade muito restrita, impostas, sobretudo pelos normativos legais.

## **Palavras – Chave**

Actividades de Enriquecimento Curricular; Colegialidade; Professor Titular de Turma; Supervisão

## **ABSTRACT**

The implementation of Curriculum Enrichment Activities, introduced changes in the functioning and organization of schools. Entailed, the assumption of new functions, on the part of Titulary Class Teacher, the supervision.

This study serves to characterize, analyze and understand the role of Titulary Class Teacher, monitoring and supervision of these activities, identifying the extent to which its development introduced changes in their work. This study also pretends to know the articulation between the curricular component and the Curriculum Enrichment Activities, in what concerns the level of planning, monitoring and evaluation.

In order to complete this study, was adopted as a strategy the case study research, of exploratory nature. An essentially qualitative methodology was adopted. The data were obtained from interviews conducted to the Department Coordinator, to the School coordinators and from questionnaires applied to the Titulary Class Teacher and to the Curriculum Enrichment Activities Teachers.

The development of Curriculum Enrichment Activities assumes a new model of school organization in which the relationship between partners, joint planning, shared reflection and self and hetero evaluation are essential. This conception, that is very close to the idea of "reflective school" and "learners' community" implies a separation from the traditional mechanistic which led to the emergence and consolidation of the school model.

The study results suggest very restricted forms of collegiality, imposed by legal regulations.

## **Key Words**

Curriculum Enrichment Activities; Collegiality; Titulary Class Teacher; Supervision

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	i
ABSTRACT .....	ii
LÉXICO DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	vii
INTRODUÇÃO GERAL .....	1
CAPÍTULO I – A ESCOLA – PALCO DE INTERACÇÕES .....	6
Introdução .....	6
1-A Escola como Espaço de Relações e Mudança .....	7
2-A Cultura do Individualismo .....	10
3-A Cultura da Colaboração .....	13
CAPÍTULO II – ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E SUPERVISÃO .....	17
Introdução .....	17
1 - Novos Desafios de Supervisão: As Actividades de Enriquecimento Curricular.....	17
2 – Conceito de Supervisão .....	22
3 – Modelos/Cenários de Supervisão .....	29
CAPÍTULO III - Metodologia de Investigação.....	38
Introdução .....	38
1-Objectivos do Estudo .....	38
2-Procedimentos Metodológicos .....	39
3-Characterização do Contexto e dos Participantes .....	44
3.1-O Contexto .....	44
3.2- Os Participantes .....	45
4-Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados .....	48
4.1-A Entrevista .....	49
4.2-O Inquérito por Questionário .....	50
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	53

Introdução .....	53
1-Concepções e Modelos de Supervisão .....	54
1.1-Concepções de Supervisão.....	54
1.2- Modelos e Metodologia.....	57
2-Processos de Coordenação e de Avaliação .....	58
2.1-Orientações Programáticas e Planificação das AEC .....	58
2.2-Articulação Curricular e Pedagógica.....	60
2.3-Acompanhamento das AEC.....	63
2.4-Avaliação dos Alunos.....	64
2.5-Avaliação do Desenvolvimento das AEC.....	66
3-Impactos da Supervisão e do Desenvolvimento das AEC .....	67
3.1-Nos Professores .....	67
3.2-Nos Alunos .....	69
3.3-Na Escola .....	70
4- Constrngimentos .....	71
4.1- Concepção de Supervisão e de Colegialidade .....	72
4.2-Processo de Implementação das AEC.....	73
4.3-Modelo de AEC.....	74
4.4-Questões Temporais .....	75
4.5-Formação e Intervenção dos Supervisores.....	77
5- Sugestões de Melhoria.....	78
5.1-Questões Organizacionais .....	78
5.2-Recrutamento dos Professores das AEC.....	80
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO .....	82
Introdução .....	82
1- Conclusões .....	83
2- Limitações do Estudo e Sugestões para Futuras Investigações ou Acções .....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	87

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	90
RELATÓRIOS .....	91
ANEXOS.....	92
Anexo 1- Guião de Entrevista ao Coordenador de Escola e de Departamento .....	93
Anexo 2-Questionário ao Professor Titular de Turma.....	97
Anexo 3-Questionário ao Professor das AEC.....	103
Anexo 4-Análise das Entrevistas.....	107
Anexo 5-Análise das Perguntas de Resposta Aberta dos Questionários dos PTT.....	119
Anexo 6- Análise das Perguntas de Resposta Aberta dos Questionários dos Professores das AEC.....	125

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Distribuição dos PTT da amostra, por situação profissional. ....	46
Gráfico 2 – Distribuição dos PTT da amostra, por idade.....	46
Gráfico 3 – Distribuição dos PTT da amostra, por habilitação académica.....	46
Gráfico 4 – Distribuição dos PTT da amostra, por tempo de serviço.....	47
Gráfico 5 - Distribuição dos Professores das AEC da amostra, por idade.....	47
Gráfico 6 - Distribuição dos Professores das AEC da amostra, por experiência profissional.....	48
Gráfico 7 - Distribuição dos professores das AEC da amostra, relativamente ao conhecimento das Orientações Programáticas das actividade que leccionam. ....	59
Gráfico 8 - Distribuição dos PTT da amostra, relativamente ao conhecimento das Orientações Programáticas das AEC. ....	59

Gráfico 9 - Distribuição dos professores da amostra, de acordo com a sua participação nas Planificações das AEC. ....	60
Gráfico 10 - Distribuição dos professores da amostra de acordo com Contexto/Metodologia relativos ao acompanhamento das AEC. ....	64
Gráfico 11 - Distribuição dos professores das AEC da amostra, de acordo com os instrumentos de avaliação utilizados.....	65
Gráfico 12 - Distribuição dos elementos da amostra de acordo com os intervenientes na divulgação da avaliação dos alunos nas AEC. ....	65
Gráfico 13 – Distribuição dos PTT da amostra, de acordo com o seu conhecimento da avaliação dos alunos nas AEC.....	65

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Planeamento e acompanhamento integrado.....	79
--	----

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Distribuição dos Professores das AEC da amostra, de acordo com a sua habilitação académica. ....	48
Quadro 2 - Distribuição dos PTT da amostra, de acordo com a realização da Articulação Pedagógica nas três áreas das AEC. ....	62
Quadro 3 - Distribuição dos professores das AEC da amostra, de acordo com a realização da Articulação Pedagógica com os PTT. ....	62

## **LÉXICO DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEC** – Actividades de Enriquecimento Curricular

**AFD** – Actividade Física e Desportiva

**CAP** – Comissão de Acompanhamento do Programa

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**EI** – Ensino do Inglês

**EM** – Ensino da Música

**EPar** – Entidade Parceira

**EPro** – Entidade Promotora

**EVT** – Educação Visual e Tecnológica

**PAEC** – Professor(es) das Actividades de Enriquecimento Curricular

**PTT** – Professor(es) Titular(es) de Turma

## **INTRODUÇÃO GERAL**

A criação e implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) insere-se num conjunto de medidas de política educativa apelidadas de “valorização do 1.º Ciclo do Ensino Básico” emanadas pelo Ministério da Educação, a partir de 2005: reorganização/racionalização da rede escolar; alargamento do horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino; generalização do ensino do inglês; valorização dos saberes curriculares disciplinares; generalização da formação contínua de professores em Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Experimental das Ciências.

Estas medidas conduziram a várias mudanças na vida das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a nível organizacional, curricular, pedagógico, com profundo impacto na organização do serviço docente. A implementação das AEC, em particular, numa lógica de ocupação integral do tempo escolar, ou de “escola a tempo inteiro”, veio introduzir desafios, em particular, ao nível da gestão curricular e da organização pedagógica, nomeadamente o da “integração curricular” (de dois tempos e momentos, o lectivo e o não lectivo) e de uma “lógica de flexibilização” pela “infiltração” das AEC nos horários das actividades lectivas e pela “deslocação” (não assumida oficialmente) de áreas curriculares para a esfera do enriquecimento curricular (Pires, 2007, p. 79).

As novas Actividades, protagonizadas por novos actores com representações diversas, exigem o estabelecimento de formas de articulação cuja coordenação é imputada aos docentes do 1.º CEB, em particular aos Professores Titulares de Turma (PTT). Assim, para além da leccionação do “apoio ao estudo” (enquanto AEC de oferta obrigatória), estes docentes assumem novas funções de supervisão e são levados a estabelecer relações no seio da escola. Agora os Professores devem regularmente e em conjunto planificar, articular e avaliar estas Actividades.

Constituindo-se como um desafio profissional a enfrentar enquanto docente do 1.º CEB, cuja vivência da realidade causa novas perplexidades, a realização de um estudo exigido no âmbito de um mestrado em supervisão (munido de ferramentas teóricas explicativas e de um dispositivo metodológico que permita escutar as vozes dos actores directamente envolvidos e proceder à sua interpretação) vem contribuir para a compreensão da realidade

vivida enquanto profissional e para a produção de conhecimento no domínio da supervisão das AEC.

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, considera actividade de Supervisão pedagógica do PTT a que se realiza na sua componente não lectiva de estabelecimento. Esta contempla a programação e o acompanhamento das AEC; a avaliação do seu desenvolvimento; a realização de actividades de apoio ao estudo; a realização de reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais e ainda a observação das AEC, nos termos a definir no Regulamento Interno.

Pressupõe-se, assim, um novo modelo de organização escolar em que a relação com os parceiros, a planificação conjunta, a reflexão partilhada e a auto e hetero-avaliação são fundamentais. Esta concepção, que se aproxima da ideia de “escola reflexiva” e de “comunidade de aprendentes” implica um afastamento da tradição mecanicista que norteou a emergência e consolidação do modelo escolar.

A realização deste estudo prende-se ainda com a necessidade de compreender alguns dos aspectos mais constrangedores e críticos apontados em alguns estudos. No que se refere à supervisão pedagógica, a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) identificou que esta “(...) carece ainda de aprofundamento no que respeita à programação conjunta e à articulação pedagógica sistemática”, sendo que a articulação e a supervisão se limitam a reuniões entre os PTT e os Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular (PAEC). Constata-se que é essencial repensar estas questões, de modo a promover o sucesso destas Actividades e responder à equidade pedagógica.

Acresce a esta razão, o facto de estas Actividades terem ainda um curto percurso nas escolas portuguesas, existindo ainda poucos estudos sobre as mesmas e sobretudo sobre a sua Supervisão.

Nesse sentido, o relatório final “Actividades de enriquecimento curricular: Casos de inovação e boas práticas” de Abrantes e outros (2009) aponta diversos aspectos relevantes para a investigação em supervisão:

“ [é necessário ] clarificar e reforçar a relação entre professor titular de turma e professores das actividades de enriquecimento curricular, 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(...) Desta forma, seria possível planejar 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.” (p.70)

É ainda apontado que a supervisão pedagógica se constitui como uma das maiores fragilidades das escolas desse estudo:

“um dos motivos para o sucedido prende-se com o facto de os professores titulares de turma não reconhecerem competências nem autoridade para supervisionar especialistas de outras áreas. Aqui, seria necessário reforçar a participação e a integração vertical dos professores das AEC nos Departamentos dos respectivos Agrupamentos de Escolas, nomeando um coordenador para as actividades, com horas semanais para funcionar como elo de comunicação e supervisão, entre a autarquia, as estruturas da escola e os professores das actividades.” (ibidem, pp. 69-70)

Conscientes desta problemática, quer em virtude do mestrado realizado quer da nossa experiência profissional, decidimos realizar a nossa dissertação de mestrado neste domínio. Assim, o estudo “Supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular: Perspectivas e Práticas dos Actores Educativos” procura caracterizar, analisar e descrever o papel do PTT, no processo de supervisão e no desenvolvimento das AEC, nas Escolas do 1.º CEB.

Pretendemos assim, identificar em que medida o desenvolvimento destas Actividades introduziu mudanças no trabalho dos PTT, conhecer e analisar as perspectivas dos PAEC, face à supervisão destas Actividades e ainda conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação.

Na abordagem que iremos fazer desta problemática apoiar-nos-emos em perspectivas de vários autores como Dias (2008), Lima (2002), Fullan e Hargreaves (2001), Pires (2007), Cosme e Trindade (2007), Alarcão (2002), Alarcão e Tavares (2003) Vasconcelos (2007), Sá-Chaves (2004).

Para a realização do nosso estudo, adoptou-se como estratégia de investigação o estudo de caso, tendo-se recorrido a uma metodologia essencialmente qualitativa. Os dados foram obtidos a partir das entrevistas realizadas ao Coordenador de Departamento e aos Coordenadores de Escola, dos questionários aplicados aos PTT e aos PAEC.

Tendo como referência os elementos resultantes da nossa pesquisa empírica que conjugámos com a nossa pesquisa no terreno, a realização de entrevistas e de questionários, emergiram as seguintes dimensões analíticas: Concepções e Modelos de

Supervisão; Processos de Coordenação e de Avaliação; Impactos da Supervisão e do Desenvolvimento das AEC; Constrangimentos e Sugestões de Melhoria.

O presente estudo encontra-se organizado por capítulos, num total de seis.

No primeiro capítulo, referimo-nos à escola enquanto palco de relações e de mudança. Um dos desafios lançado aos PTT, passa essencialmente pela concretização de um trabalho mais colaborativo com outros docentes, o que envolve uma organização e dinâmica diferente no seu trabalho. Neste sentido, incluímos algumas considerações sobre as interacções geradas na escola, tendo como referência dois tipos diferentes de cultura escolar, designadamente a cultura do individualismo e a cultura da colaboração.

No segundo capítulo apresentamos uma breve abordagem às razões que estiveram na base da criação das AEC, por parte da tutela, e referenciamos o quadro normativo que sustenta estas Actividade. Procuramos ainda enquadrar e relacionar a nova função, a Supervisão das AEC, com os conceitos e cenários/modelos de supervisão, na perspectiva de alguns autores.

No terceiro capítulo apresentamos os processos metodológicos utilizados, assim como a fundamentação teórica das opções metodológicas seguidas, para a realização do estudo. Este capítulo encontra-se dividido em quatro secções. Na primeira encontram-se os objectivos do nosso estudo, seguida dos procedimentos metodológicos. Na terceira secção apresenta-se a caracterização do contexto e dos participantes do estudo. Na quarta secção referem-se as técnicas de recolha e tratamento de dados do estudo.

No quarto capítulo, procedemos, à apresentação e análise dos dados recolhidos nos documentos internos do Agrupamento, nas entrevistas e nos questionários. Procuraremos descrever as concepções dominantes sobre a supervisão das AEC e a forma como estas são implementadas, coordenadas e avaliadas. Nesse sentido, analisaremos, também, a influência das AEC nas relações profissionais e na colaboração entre docentes

Finalmente, no quinto e último capítulo apresentamos as conclusões deste estudo. Referimos as limitações e os possíveis contributos que este estudo possa dar para a compreensão desta temática. Terminamos com algumas sugestões para futuras investigações.

Os resultados da nossa investigação apontam que são os CE, com a participação dos PTT e dos elementos designados pela Epar, enviados às escolas, os intervenientes no processo de Supervisão das AEC, nas escolas participantes no nosso estudo. A acção conjunta e planeada entre estes profissionais não se apresenta visível. A Supervisão é referida numa perspectiva mais associada ao controlo do que ao se constituir como facilitadora do desenvolvimento de comunidades aprendentes em que a sua acção deverá “apoiar ou criar condições e culturas de formação profissional experiencial inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação-acção.” (Alarcão, 2000, p.21)

## CAPÍTULO I – A ESCOLA – PALCO DE INTERACÇÕES

### Introdução

Neste capítulo, procuraremos sucintamente, apresentar a escola enquanto palco de relações e de mudança.

As alterações económicas, sociais e familiares a que temos assistido nos últimos anos conduziram à necessidade de encontrar resposta aos problemas graves da sociedade portuguesa: o desencontro entre os horários escolares e familiares. Assim, surgem as AEC dirigidas a todos os alunos, na perspectiva de construção de uma escola, de qualidade, a tempo inteiro, para todos.

As AEC, trouxeram à escola, novos Professores, constituindo assim um desafio à cultura dominante nas escolas portuguesas, caracterizada por uma “matriz” de trabalho pouco colaborativa:

“A identidade profissional dos professores primários Portugueses surge-nos marcada pela omnipresença das *crianças*, pela *importância social das funções* que desempenham e pelo *carácter fundamental das aprendizagens* que os alunos efectuam neste nível de ensino (*leitura e escrita*, principalmente). Os "colegas" são os grandes ausentes de um discurso que acentua as potencialidades de realização decorrentes de uma relação multifacetada e duradoura com as crianças” (Dias, 2008, p.85, sublinhados da autora)

De acordo com Day o “impacto da mudança dos contextos económicos, sociais e do conhecimento sobre o sistema educativo como um todo provocou, conseqüentemente, a transformação do modelo tradicional do profissional autónomo do pós-guerra” (2001, p.31).

Os PTT têm agora que planear, articular e supervisionar estas actividades com os PAEC, o que implica, em princípio, a realização de um trabalho mais colaborativo. No entanto, como tem sido frisado por diversos autores (Hargreaves, 1998, Lima, 2002, Dias, 2008) nem sempre é claro o que se entende por “trabalho colaborativo” ou “culturas de colaboração”:

“Apesar da relevância política e educativa que assumiu nas décadas de 80 e 90, como consequência da generalização das políticas de "devolução", o termo colegialidade permaneceu em grande medida “*conceptualmente amorfo ideologicamente sanguíneo*” (Little, 1990, p. 229). Na realidade, continuou a ser utilizado de forma essencialmente

normativa, contribuindo mais para obscurecer do que para descrever a realidade (Bush, 1997). “ (Dias, 2008, p.78)

Propomo-nos, assim, apresentar uma breve abordagem a dois tipos distintos de cultura escolar, a cultura do individualismo e a cultura da colaboração.

### **1-A Escola como Espaço de Relações e Mudança**

Ninguém se desenvolve só, isolado de tudo e de todos. Todos nós nos desenvolvemos através das relações que estabelecemos com os outros, sobretudo com as relações mantidas com as pessoas que para nós são uma referência. Reportando-nos ao nosso local de trabalho, a escola, também aqui, a relação que mantemos com os outros, certamente nos influencia enquanto pessoas e enquanto profissionais.

O crescimento humano “pode ser alimentado e estimulado, mas não pode ser forçado. Os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoa que são.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 53)

Os indivíduos e as organizações, na sua maioria, são dinamicamente conservadores (Schon, 1971 citado em Day, 2001). Assim, Day (2001) considera que em caso de necessidade de mudança, esta tem de ser encarada como *relevante* (tendo em conta as necessidades dos alunos), ou que sejam os próprios a se sentirem *prontos* para abraçarem um processo de mudança “a menos que estejam seguros de *apoio*, não só na implementação da mudança, como também no tempo e energia que serão necessários para a sua clarificação e redefinição”. (p.155)

Assim, os professores só se envolverão num processo de mudança se diagnosticarem um problema ou sentirem uma necessidade, ou ainda, se encontrarem uma solução para um problema, sendo que para tal, necessitam ainda que lhes seja prestado o apoio devido.

Para melhor compreender a mudança, o desenvolvimento profissional e as relações de trabalho entre colegas, e concordando com a ideia dos autores Fullan e Hargreaves (2001), temos que perspectivar o professor enquanto pessoa. Assim, são muitos os factores que influenciam a sua construção. Entre eles, o género do docente, o período em que nasceu e

ingressou no ofício, a fase da vida e da carreira em que se encontra, as suas perspectivas e atitudes face à mudança.

A vida de um professor não se limita à escola, para além desta, ele tem um conjunto de responsabilidades, interesses e motivações de ordem familiar e/ou outras, que também deverá ser considerado no seu envolvimento na vida da escola.

As reformas bruscas, a realizar num curto espaço de tempo, e que pretendem abarcar várias áreas, não contempladoras dos aspectos mais amplos da vida e da carreira dos professores e que não perspectivam o docente enquanto pessoa, têm poucas probabilidades em ser bem sucedidas.

Neste sentido, Fullan e Hargreaves, (2001) defendem que o reconhecimento, compreensão e valorização dos professores enquanto pessoas, deveriam ser considerados como elementos fundamentais a qualquer plano de formação contínua e de desenvolvimento da escola. Os mesmos autores referem que “este é um dos factores-chave que permitirão desbloquear a motivação e ajudar os educadores a reflectirem o que significa ser professor.” (ibidem, p.62)

“Ninguém é uma ilha.” (ibidem, p.71), os professores não estão sozinhos nas escolas, mantêm interacções interpessoais e intergrupais. São essas “interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido.” (Lima, 2002, p.17)

Sarason (1982, citado por Lima, 2002) alertou para o facto de que muito do que se conhece sobre a cultura da escola provém de uma implícita ou explícita, psicologia individual. Assim, “a forma de evitar as limitações inerentes a esta “psicologização” dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais *enquanto grupo social*” (ibidem, destaque do autor)

Estêvão e Afonso (1991), foram dos primeiros a alertar para a importância de passar para “o contexto da escola alguns dos vectores teóricos presentes na literatura sociológica que se tem preocupado com a caracterização dos processos de socialização profissional e de construção das identidades sociais ligados aos locais de trabalho.” (citado por Lima, 2002, p.17)

O termo *cultura* é polissémico. Lima (2002) considera que muitas das concepções que existem sobre a cultura das escolas “representam a cultura como quadros interpretativos que permitem conferir significado aos comportamentos dos actores, em vez de comportamentos propriamente ditos.” (p.18) Os autores, Feinman-Nemser e Floden (1986), entre outros, “definem a cultura dos professores como o conhecimento que estes utilizam para definir as suas situações de trabalho.” (citado por Lima, 2002, p.18) Existem ainda outras perspectivas, que destacam as crenças e os valores dos docentes. Todas estas perspectivas tendem a ignorar ou subvalorizar as práticas, que, no sentido antropológico original, pertenciam ao vocábulo *cultura*.

Nóvoa (1992) baseando-se em Beare, apresenta uma concepção de cultura que inclui entre os elementos da cultura organizacional, além das “bases conceptuais” e dos “pressupostos invisíveis”, as “manifestações verbais e conceptuais”, as “manifestações visuais e simbólicas” e as “manifestações comportamentais.”

Segundo Lima (2002), para Trice e Beyer (1993), o termo cultura abarca conjuntamente crenças e actos e define-se como sendo os “fenómenos colectivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana.” Estes autores consideram duas categorias fundamentais de cultura: *substância* “sistemas partilhados de crenças emocionalmente investidos aos quais chamamos ideologias” e *formas* “entidades observáveis, incluindo acções, através das quais os membros de uma cultura exprimem, afirmam e comunicam uns aos outros a substância da sua cultura” (citado por Lima, 2002, p. 19)

Como pudemos constatar, este tema tem uma multiplicidade de interpretações. Assim, pode-se perspectivar a existência não de uma, mas de uma pluralidade de dimensões analíticas: modos de “fazer e agir”, de “sentir ou pensar”; o conjunto de valores, de princípios e de regras individuais que passam para a organização; a natureza das interacções que caracteriza e torna única a cultura de cada organização.

A importância da escola como unidade de investigação e intervenção, o seu próprio Projecto Educativo num sentido de autonomia, tem, segundo Lima (2002), despertado a atenção e estimulado o interesse sobre a singularidade das culturas de professores.

Hargreaves (1992) define estas culturas como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (citado por Lima, 2002, p. 20)

Neste sentido, as culturas de professores compreendem o modo de pensar e de agir dos docentes. Estes são reveladores do seu conhecimento, dos seus valores, das suas crenças ou ideias, decorrentes das interações e das vivências realizadas enquanto professores.

As relações profissionais estabelecidas entre os docentes, no seio das escolas, têm sido objecto de vários estudos tanto em Portugal como além-fronteiras. As investigações realizadas neste sentido, pretendem provar que há formas variadas de interações profissionais, sendo que umas provêm das interações informais e outras de situações emanadas dos normativos legais:

“A pesquisa realizada revelou que os professores primários não ficaram indiferentes às novas perspectivas profissionais que acompanharam a definição do novo modelo de gestão. A maioria dos professores sentiu os dilemas, em muitos casos as tensões e constrangimentos, gerados pela escolha entre antigas e novas obrigações (crianças e responsabilidade moral versus organização e clientes) (...) A adaptação às novas condições de trabalho parece ter-se processado mais pela via da acumulação e incorporação de obrigações e lealdades (reservar algum tempo para os projectos, participar mais nas actividades não lectivas) do que pela redefinição profunda da identidade profissional.” (Dias, 2008, p.238)

O tema, cultura profissional, constitui uma questão complexa, sendo que a sua caracterização provém de uma grande diversidade de factores. Embora não se possa falar de uma cultura profissional única, existem traços marcantes nestas culturas, com implicações muito diferentes na mudança e no desenvolvimento dos professores designadamente a cultura do individualismo e diferentes formas de cultura da colaboração (Hargreaves,1998)

## **2-A Cultura do Individualismo**

Nas palavras de Fullan e Hargreaves “O ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é, certamente, uma das mais solitárias.” (2001, p.72)

Os professores, na sua maioria, centram o seu trabalho na sala de aula e nos seus alunos, relacionando-se e partilhando muito pouco com os outros docentes. Esta forma de estar, poderá proporcionar-lhes algum conforto, pois, quanto menos os outros conhecerem do que se passa na sala e com os alunos, menos sujeitos estão à sua intervenção directa ou indirecta. No entanto, procedimentos desta natureza, “limitam o crescimento e o aperfeiçoamento de forma decisiva, pois restringem o acesso às ideias e práticas que poderiam sugerir formas mais adequadas de proceder: eles institucionalizam o conservadorismo.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.75)

O isolamento poderá ser condicionado quer pelas características do professor quer pelas características da própria organização. Assim, podem considerar-se como factores explicativos do isolamento, os de índole pessoal, estrutural, motivacional e condicional. Estes incluem: a) o medo de arriscar, b) a insegurança pessoal, c) o carácter do professor, d) o receio de perda de identidade e de poder pessoal, e) o anseio da sua autonomia, f) a escassez de tempo, g) a sobrecarga de trabalho, h) a organização e funcionamento das escolas. Deste último factor destacamos, o horário de trabalho, a dimensão e organização do espaço físico da escola, as regras organizacionais e ainda as culturas profissionais.

Hargreaves (1998) considera que são os factores que estão na origem do individualismo que lhe atribuem determinadas características, considerou assim, o *individualismo defensivo e estratégico*, quando o professor tem uma atitude de defesa pessoal, resultante da existência de constrangimentos de índole organizacional ou temporal; o *Individualismo compulsivo*, que surge quando a opinião do professor não é tida em conta, sendo desvalorizada e ainda o *individualismo programático* em que o professor tem uma acção individual programada, reflexo dos seus princípios éticos e das suas experiências, opções e decisões tidas no passado

O mesmo autor, refere que o individualismo não é uma coisa singular, mas sim “um fenómeno social e cultural complexo com muitos significados – nem todos necessariamente negativos.” (p.62) Neste sentido, aponta a indispensabilidade de se perceber o isolamento dos professores compreendendo melhor as suas formas de trabalho, considerando a identificação dos seus pontos fortes e fracos. Frisa, ainda, “que o individualismo não é apenas uma atitude dos professores: ele está muito enraizado nas

próprias condições em que o papel docente tem evoluído.” (Fullan e Hargreaves (2001, p.81)

Estes autores apontam como uma das causas do individualismo a experiência de alguns professores face ao processo de avaliação. Este processo poderá ter sido desagradável e até sentido como humilhante pelo professor. “Não é, portanto, nada surpreendente que os professores associem, muitas vezes, a ajuda com avaliação ou a colaboração com o controlo.” (p.77).

Neste sentido, o isolamento e o individualismo constituem o abrigo para o professor, contra a intromissão e o julgamento dos outros sobre si e sobre o seu desempenho profissional.

Os mesmos autores consideram que a combinação do individualismo com a incerteza e o isolamento são “uma combinação potente” em que assenta o “conservadorismo educativo” assim, e para “derrubar os muros do privatismo” nas escolas, tem-se pretendido incrementar estratégias como a colegialidade e a colaboração e adequar os contextos, de forma a promover o desenvolvimento desta forma de trabalho. (p.75)

Com as novas concepções e estratégias de colaboração surge a necessidade de procurarmos

“eliminar o *individualismo* (os padrões habituais de trabalho a sós), [mas] não devemos erradicar, com ele a *individualidade* (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo. Em segundo lugar, não devemos subestimar aquilo que nos espera na viragem para as culturas colaborativas. Este desenvolvimento representa uma mudança fundamental e complexa.” (Ibidem, pp. 81-82)

Além disso, os professores e os responsáveis administrativos devem desenvolver “todos os esforços possíveis para criarem relações de ajuda recíprocas, que não se orientem apenas numa direcção. No processo de ajuda é tão importante receber como dar” (ibidem, pp. 77-78)

No entanto, como veremos seguidamente o trabalho colaborativo pode assumir diferentes formas, nem todas facilitadoras do desenvolvimento profissional e organizacional.

### 3-A Cultura da Colaboração

As culturas de professores, para Hargreaves (1992) e Little (1990) caracterizam-se com base no conteúdo e na forma.” O conteúdo diz respeito às “atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas, partilhados por um determinado grupo de professores ou no seio de uma comunidade de docentes mais alargada.” A forma considera “os padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os membros daquelas culturas.” (citado por Lima, 2002, p.52)

O diálogo estabelecido entre professores sobre as suas práticas docentes, ou as situações de colaboração impostas pela tutela ou pela organização, só por si, não constituem uma verdadeira cultura colegial. Os professores têm de estar dispostos a trabalhar e participar, não é a existência de reuniões ou quaisquer outros procedimentos que os tornaram colaborativos. Eles têm de sentir necessidade e vontade de o fazer.

Não se pode pressupor que este seja um processo espontâneo. No que respeita ao objecto desta investigação, por exemplo, as actividades “extra-curriculares” não se enquadram na tradição profissional de muitos professores do 1.º CEB em Portugal:

“A vigilância de recreios, de almoços e da ocupação dos tempos livres foram, sempre, violentamente rejeitadas pelos professores. O baixo estatuto das funções de apoio educativo em Portugal (vigilância de crianças, limpeza), associadas à ausência de uma tradição "social" na escola pública, podem ajudar a compreender a resistência dos professores a esse tipo de funções.” (Dias, 2008, p.196)

Esta questão é bastante pertinente para a compreensão da receptividade destes professores às AEC, dado que as culturas de colaboração não se instituem por obrigação formal (Hargreaves, 1998). Não decorrem, também, de forma automática, de eventos ou específicos. (Fullan e Hargreaves, 2001)

Para Fullan e Hargreaves (2001) as culturas colaborativas ajudam a diminuir as incertezas do trabalho do professor que de outra forma teriam de ser enfrentadas em isolamento. Promovem ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que contribuem para o sucesso escolar dos alunos.

Nas culturas colaborativas, os docentes “desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que

ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão.” (ibidem)

Neste sentido, é necessário “uma concepção de colegialidade que vá, claramente, para além de um sentido construído tenuemente de se “dar bem” ou de se “trabalhar bem em conjunto.” (Little, 1989, cit. em Lima, 2002, p.52) A autora considera ainda que as formas de colegialidade podem-se caracterizar por fortes ou fracas de acordo com o grau em que induzem obrigações mútuas, expõem o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativa e, questões ligadas ao currículo e à instrução. Nesta perspectiva a autora apresenta quatro tipos de relações colegiais:

- *Contar histórias e procurar ideias.* Os professores esporadicamente, pretendem encontrar soluções, ideias, ou confirmações. Este modo de interacção “é congruente com (e até reforça) a cultura do individualismo no ensino.” Esta concepção de colegialidade, enquanto dominante ou exclusivo de interacção entre os professores “serve, provavelmente, para sustentar, mais do que alterar, os padrões de prática independente”
- *Ajuda e apoio.* Este modo de interacção é considerado como “disponibilidade imediata de ajuda e de apoio mútuo.” Não é frequente nas escolas, pois muitas vezes é encarado como uma aceitação da própria incompetência.
- *Partilha.* Neste caso, a concepção de colegialidade agrega “a partilha rotineira de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e de opiniões”, sendo que esta “é variável na forma e na consequência” A partilha pode passar apenas pela troca de materiais, métodos, ideias e opiniões sem existir uma reflexão sobre os mesmos.
- *Trabalho conjunto.* Esta forma de interacção é visível “na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), 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.”

Little considera ainda que, estas relações “diferem entre si na frequência e intensidade da interacção que promovem, assim como nas perspectivas de conflito que criam e nas probabilidades de influência mútua a que dão lugar.” (Ibidem, pp. 52-53)

A colaboração eficaz por vezes é difícil de conseguir. “As relações amistosas e confortáveis e um ambiente de confiança e de abertura” (Fullan e Hargreaves 2001, p. 102) são o pilar da segurança que permitirá desenvolver processos de questionamento mais complexos.

Os autores anteriormente referidos mencionam que “nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza, não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio.” (ibidem, p.89). Estas culturas podem ser encaradas como potenciadoras do sucesso escolar dos alunos, pois concebem e apoiam “ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos”, capacitando os professores e reduzindo “as incertezas do seu trabalho - que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento.” (p.90)

Todo este processo parece fácil e rápido, mas na realidade é moroso, difícil de sustentar e de consequências imprevisíveis. Não se consegue antever com segurança, o currículo que será efectivamente desenvolvido, a aprendizagem que será estimulada e as finalidades que necessitam de reformulação.

A imprevisibilidade das culturas colaborativas é um factor habitualmente tido em conta pela direcção da escola e outros administradores escolares, o que leva a que se aproximem de formas de colegialidade que possam controlar, regular ou dirigir. A estas abordagens mais controladas à colaboração Hargreaves (1989) chamou de *colegialidade artificial*.

Esta forma de colegialidade é caracterizada “por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.103)

A colegialidade artificial é habitualmente proposta como forma de apoiar a implementação bem sucedida de novas abordagens e técnicas, a partir do exterior, neste caso o desenvolvimento das AEC.

Fullan e Hargreaves (2001) consideram que “a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes”. Poderá ser considerada de forma mais positiva ou negativa “dependendo de como e quando é usada.” (p.104) Ela pode ser considerada mais positiva quando usada como fase

preparatória das relações colaborativas mais duradouras entre os professores. “É uma forma de pôr os docentes em contacto.” (ibidem) De forma mais negativa quando concretizada de forma desadequada, pode *reduzir* a motivação dos professores para colaborarem mais.

As culturas colaborativas não emergem, necessariamente, de forma voluntária. Podem requerer dos gestores e outros actores, “uma intervenção que apoia e facilita, que cria oportunidades para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho. As culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parcerias: promovemo-nos e facilitam-nos.” (p.105)

É a partilha de experiências profissionais em grupos colegiais que incentiva o “crescimento” dos professores ao longo dos diferentes estádios do seu desenvolvimento profissional (Lima, 2002, Ross e Regan,1993). No mesmo sentido, como já referimos, Amiguinho, Brandão e Miguéns (1994) salientam a necessidade de estabelecer nas nossas escolas mecanismos de integração e de coordenação que permitam transpor o isolamento que caracteriza o trabalho dos professores. Estes consideram que as escolas não estão ainda preparadas para realizar tais propósitos, salientando a necessidade de “esquemas de acompanhamento e apoio externo” (p.74) que as ajudem a apropriar-se das estruturas e dos mecanismos necessários à sua concretização. (Lima, 2002, p.43)

Importa, por isso, analisar se as AEC, apesar de terem reduzida tradição no sistema educativo Português e não corresponderem às áreas de trabalho mais valorizadas pelos professores (Dias, 2008) criam condições para um trabalho colaborativo e reflexivo nas escolas Portuguesas. É com uma supervisão colaborativa, assente num espírito de entreajuda, que se caminha para o desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva em que a percepção e interpretação do conhecimento se transformam na efectiva melhoria da qualidade do ensino nas escolas, da qualidade da prática dos seus professores e conseqüentemente na melhoria das aprendizagens dos alunos que em elas estudam.

## **CAPÍTULO II – ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E SUPERVISÃO**

### **Introdução**

Propomo-nos, apresentar, neste segundo capítulo, uma breve abordagem às motivações/razões que estiveram na base da criação das AEC, por parte da tutela, assim como conhecer o quadro normativo que sustenta estas Actividade. Referiremos as novas funções e os novos desafios que o desenvolvimento das AEC trouxeram aos PTT do 1.º CEB, e ainda pretendemos enquadrar e relacionar a nova função, a Supervisão das AEC, com os conceitos e cenários/modelos de supervisão, perspectivados por alguns autores.

### **1 - Novos Desafios de Supervisão: As Actividades de Enriquecimento Curricular**

Vivemos num contexto social e cultural cada vez mais exigente, onde as mudanças ocorrem a um ritmo vertiginoso, por isso, é essencial que a escola se actualize, se organize, para que, de forma concertada e colaborativa, corresponda às expectativas e necessidades de todos os cidadãos. “Para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas...” (Santos Guerra, 2000, p. 17).

Muitas famílias encontram-se hoje confrontadas com a dificuldade em financiar Centros de Tempos Livres para ocupar o tempo antes e/ou depois das aulas das suas crianças, pois necessitam de assegurar o acompanhamento desses elementos da família, enquanto exercem a sua actividade profissional.

Neste sentido, a tutela defende

“a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.” (Despacho n.º 12591/2006)

Assim, nesta linha de acção surgem as AEC, com vista a garantir uma Escola a Tempo Inteiro (ETI) para todos os alunos do 1.º CEB.

Esta medida é ainda, conforme refere Pires (2007) assumida pelo actual Governo como dirigida à *valorização* deste grau de ensino.

Assim, “do nosso ponto de vista, grande parte delas — articuladas, complementares ou sobrepostas — configura e sustenta a ideia de Escola a Tempo Inteiro (ETI), já que, directa ou indirectamente, se relacionam com a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar.” (ibidem, p.78)

Para Cosme e Trindade (2007) esta medida

“pode abrir portas a uma política de equidade social, se contribuir para que aquelas meninas e aqueles meninos, provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados, possam beneficiar de um conjunto de experiências educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir.” (p.15)

Esta nova realidade encontrava-se já referenciada no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, onde se apresentavam sinteticamente os aspectos a ponderar na reorganização curricular do Ensino Básico, destacando a necessidade da escola se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem variadas, designadamente mais espaços de real envolvimento dos alunos e de actividades de apoio ao estudo.

Em consonância com estas perspectivas surge o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, onde se estabelecem os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico. Neste diploma é abordado de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento das AEC, podendo ler-se no seu Artigo 9.º que

“as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.” (Decreto-Lei n.º 6/2001)

O Ministério da Educação, com esta medida, pretende contribuir para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o seu sucesso escolar, dando assim resposta à necessidade de muitas famílias, uma escola gratuita, a tempo inteiro, para todos. De outro

modo, a maioria das crianças não frequentariam Centros de Actividades de Tempos Livres, devido à falta de condições, sobretudo económicas, das suas famílias.

Para concretizar a implementação das AEC houve necessidade, por parte da tutela, de alargar o horário dos estabelecimentos do 1.º CEB até às 17:30 horas. O alargamento do horário, destes estabelecimentos de ensino, foi estabelecido pelo Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto.

Em resposta a algumas das necessidades acima referidas, e visando o desenvolvimento precoce das competências dos alunos no domínio de uma língua estrangeira, e a redução das acentuadas desigualdades sociais, existentes no sistema educativo, surge, no ano lectivo de 2005/2006, o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, através do Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série).

A 16 de Junho de 2006, o Ministério da Educação através do Despacho n.º 12591/2006 (2.ª série), alargou o Programa de Generalização do Inglês dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, permitindo também o desenvolvimento de outras AEC no 1.º CEB, firmando assim, o conceito de ETI. Estabeleceu ainda o Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do mesmo Programa. Este Despacho é posteriormente revogado pelo Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, onde são definidas novas orientações relativas ao modelo de organização e funcionamento das AEC e aos requisitos de habilitação dos profissionais a afectar a estas Actividades. Define também, o novo regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pela tutela, no âmbito do programa das AEC.

Não podemos esquecer, que o Ministério da Educação partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino do 1.º CEB, por isso temos que ter em conta o papel fundamental que as autarquias, assim como as Associações de Pais, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e os próprios Agrupamentos desempenham ao nível da promoção das AEC através da organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais.

O desenvolvimento das AEC é, assim assegurado normalmente pela autarquia, enquanto entidade promotora, sob financiamento do Ministério da Educação, passando a escola a assegurar aos seus alunos essas mesmas Actividades.

O Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, refere que

“Em face do que antecede e tendo presente os princípios consignados no Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré - Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, bem como o disposto na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, que atribui às autarquias locais responsabilidades em matéria de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico.” (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio)

No ponto 9 do mesmo Despacho esclarece-se a definição das AEC, e no ponto 10 referem-se quais as Actividades consideradas de oferta obrigatória:

“9 — Consideram -se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico 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:

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do Inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.

10 — Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º ciclo como actividades de enriquecimento curricular as seguintes:

Apoio ao estudo;

Ensino do Inglês.” (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio)

De acordo com o Despacho anteriormente referido é da competência dos Agrupamentos a definição de um plano de AEC, definidas/escolhidas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo da escola e programadas em parceria com as entidades promotoras.

A implementação destas Actividades, como já referimos anteriormente, veio alterar a forma de funcionamento, de organização e de trabalho das escolas, o que requer mudança nos hábitos e nas funções dos profissionais que nestas trabalham.

A escola é uma organização activa que deverá criar um contexto, onde todas as dimensões inerentes ao acto educativo se mobilizam em torno de um projecto comum, construindo uma comunidade educativa em que todos sejam intervenientes activos capazes de inovar, de transformar e de adaptar.

O desenvolvimento das AEC trouxe às escolas novos Professores ou seja novos intervenientes no processo educativo, cabendo agora aos PTT, uma nova função e uma nova dinâmica de trabalho, uma vez que têm que realizar a Supervisão Pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento das AEC, tendo que programar e articular as Actividades com outros docentes, conforme é referido no ponto 31 (ibidem)

É da competência (...) dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades (...) de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares. (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio)

Considerando-se, no ponto 32 do mesmo Despacho (ibidem), entende-se por actividade de supervisão pedagógica

... a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiros das actividades de enriquecimento curricular;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização de actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;
- f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno. (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio)

Fullan e Hargreaves (2001) referem que “nos últimos anos, os professores do ensino elementar têm sido confrontados com uma série de pressões crescentes e de expectativas mais exigentes relativamente à excelência, num leque de responsabilidades cada vez mais alargado.” (pp. 78-79). A mesma situação tem sido identificada em Portugal:

“O novo regime de gestão das escolas criou novas áreas de intervenção dos professores primários Portugueses: diversificação das competências das escolas, novos órgãos de gestão; estruturas de gestão intermédia; avaliação interna. Essa transformação reflectia-se na forma como os professores descreviam o seu novo quotidiano escolar.” Agora ser professor é muito complicado. Não temos que estar aqui apenas durante as horas lectivas. Temos que ficar mais uma hora, mais duas, mais três, **as horas que forem precisas**. E se for preciso levamos trabalho para fazer em casa.” (Dias, 2008, p.196)

Podemos considerar que a nova exigência feita aos PTT, representa um acréscimo das suas responsabilidades, pois é-lhes exigido que realizem um trabalho conjunto com os PAEC, ao nível da planificação, articulação e avaliação destas Actividades. Este trabalho mais colaborativo agora exigido aos PTT, não se realizará sem resistências (mais ou menos explícitas) pois requer alterações no seu relacionamento e na forma de trabalhar com os outros docentes, pois existem ainda muitos professores que tem enraizada a cultura do individualismo (Fullan e Hargreaves, 2001, p.71), quer por razões programáticas quer estratégicas.

De acordo com a Supervisão agora exigida aos PTT, no âmbito do desenvolvimento das AEC, consideramos que esta se enquadra nas novas tendências supervisivas que apontam para uma escola como comunidade reflexiva e aprendente. 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.” (Alarcão e Tavares, 2003; Sullivan e Glanz, 2000; Tracy, 1998)” (cit. por Alarcão e Roldão, 2008, p.19)

No entanto, o processo de implementação das AEC, pode não fomentar a colegialidade nem formas democráticas de supervisão. De forma a melhor equacionar esta questão precisamos de clarificar o conceito de supervisão e a evolução que se tem verificado neste domínio (funções supervisivas, modelos e cenários de supervisão). É sobre essa problemática que iremos centrar, seguidamente, a nossa análise.

## **2 – Conceito de Supervisão**

O conceito de supervisão relacionado com a formação de professores, começou a ser difundido nos Estados Unidos da América, na década de 30, do século XX. Este conceito, embora corrente nos países anglo-saxónicos, só na década de 80, é que surgiu no contexto literário português, na área educacional, pelas mãos de Alarcão e Tavares, através do livro “Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003, p.3). O termo supervisão começava então a ser empregue como opção à designação de “orientação da prática pedagógica” e encontrava-se

restrito ao acompanhamento dos estágios realizados durante a formação inicial de professores.

Estes autores referem que a supervisão de professores é igualmente concebida como um processo sistemático de orientação da prática pedagógica, em que um professor habitualmente mais experiente e informado orienta um outro docente ou candidato à docência no seu desenvolvimento humano e profissional. Com este processo pretende-se contribuir para a eficácia da prática pedagógica, através de atitudes de reflexão sobre o experimentado, numa constante edificação e reedificação de conhecimentos. Assim, a supervisão só poderá ser considerada como processo, se realizada de forma continuada. É nesta perspectiva que Vasconcelos (2009) compara a edificação e reedificação do conhecimento com a construção e manutenção de um edifício, através da acção do supervisor, ou seja, com a colocação de “andaimes”, o conceito de “Scaffolding”. Esta noção, segundo Griffin & Cole (1984), foi introduzida por Wood, Bruner & Ross em 1976, significa que, “as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objectivo, mais directas deveriam ser as intervenções.” (Cit. por Vasconcelos, 2007, p.7)

Esta noção de parceria pode ser aplicada à relação supervisor/supervisionado, (Vasconcelos, 1999, citado por Vasconcelos 2007) possibilitando clarificar o papel do supervisor como pessoa mais experiente que pode apoiar o supervisionado para que este adquira mais competência, colocando-lhe desafios que contribuam para o progresso do seu desenvolvimento (Vygotsky, 1956, citado por Vasconcelos, 2007) e o levem a realizar “funções de ordem superior.” (Tharp & Gallimore 1991, *ibidem*, p.7)

Este conceito em supervisão implica, erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja “pronto”, ou seja, a quantidade de suporte será tanto maior, quanto mais alto for o edifício ou mais complexa for a sua construção, estando a qualidade do suporte dependente do tipo de ajuda necessária. Esta ajuda pode implicar, várias acções, entre elas, encorajar, questionar, avaliar, sugerir, dirigir, exemplificar ou até ensinar directamente, não se pretendendo que os professores absorvam passivamente as estratégias

do supervisor, mas que sejam criadores e reconstruam a tarefa, a actividade ou a situação, por sua própria iniciativa.

O supervisor coloca “andaimes” para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda na “edificação” do outro, enquanto indivíduo no seu todo. Vai ajustando a sua acção conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, quando deixa de ser necessário, para que o indivíduo se torne mais autónomo. No entanto, parece importante referir que com o passar do tempo, o prédio necessita de manutenção, uma pintura, um conserto, aqui, outro acolá, sendo necessária nova intervenção, daí a necessidade de colocar novamente “andaimes”.

Entendemos que este processo só fará sentido se for sistemático e continuado, uma vez que um edifício “pronto” necessita de manutenção e até melhoramentos, assim ao longo da vida também se assiste a várias mudanças, surgem novos desafios e situações para as quais, se tem de encontrar a resposta mais adequada, sendo necessária a ajuda de outrem, neste caso do supervisor.

Em Portugal, o termo supervisão tem tido uma aceitação crescente, embora polissémico, pois são várias as perspectivas e definições partilhadas por diferentes autores. Nos anos de 90, o conceito de supervisão associado ao processo formativo é fortalecido com a publicação de legislação sobre formação especializada, mais concretamente com a publicação do Despacho Conjunto n.º 198/99, surgindo entre outras, as áreas de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e a área de Animação Sócio Cultural, esta última, como qualificação recomendada para o desempenho das funções agora atribuídas aos PTT, no âmbito da supervisão das AEC.

Nesta década, emergiram, vários cursos de formação especializada, pós-graduada, e ainda, a publicação de artigos científicos e de livros no âmbito da supervisão, tendo, os nossos investigadores, contribuído para o desenvolvimento de quadros de referência próprios, contextualizado à realidade portuguesa.

Assistiu-se, em simultâneo, a uma reconceptualização da supervisão e da sua prática que se estenderam a outras áreas profissionais, especialmente à formação em enfermagem. O tema foi desenvolvido e influenciado pela consciencialização da necessidade de formação

contínua e pela nova conceptualização associada aos processos de desenvolvimento profissional, seguindo assim a evolução das abordagens de educação e de formação de professores.

Por outro lado, as rápidas mudanças que têm ocorrido na sociedade, caracterizadas por uma grande complexidade e heterogeneidade, lançam desafios constantes de adaptação e reestruturação, numa busca constante de respostas às novas solicitações. Há, assim, necessidade de rever prioridades, corrigir erros, superar dificuldades e procurar novos caminhos. As formas de governação da escola e de outros serviços públicos têm sido significativamente alteradas (Barroso, 2004, Dias, 2008), abrindo caminho a novas concepções e funções profissionais:

“For example, an OCDE (1995:7) study of public sectors reforms observed that old-style bureaucratic structures which were highly centralized, rule-bound, and inflexible” and “which emphasized process rather than results” inhibited efficiency and effectiveness and were not able to respond rapidly enough to the demands of change.” (Taylor, 1997, p. 79)

Neste sentido, também a escola e seus profissionais, têm que saber responder adequadamente aos inúmeros desafios que a sociedade do conhecimento lhes coloca. À semelhança do que se passa em muitas outras profissões, também o professor deverá realizar um trabalho em equipa, permitindo-lhe e também aos que com ele trabalham, desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Assim, o individualismo que tem caracterizado a profissão docente deverá dar lugar à partilha, à cooperação, ao confronto de ideias, entre os vários intervenientes no processo educativo, numa visão mais abrangente.

Como já referimos e nas palavras de Alarcão (2001) “a supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interacção pedagógica em sala de aula.” (p.18) Por outro lado, a actual conjuntura, cria a necessidade de uma nova dimensão da supervisão, uma dimensão mais colectiva, capaz de abarcar não só a sala de aula mas toda a escola. Desta forma, assiste-se a uma “reconceptualização” da supervisão, por parte da autora, considerando, assim, que a prática desta deverá visar “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de acções individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes.” (ibidem)

De facto, as novas formas de regulação da educação – autonomia, descentralização, avaliação - concederam uma nova centralidade à organização escolar e à relação escola – comunidade, que tem profundas implicações no papel do professor e, por consequência, nas funções de supervisão:

“In speaking about a new paradigm for public management, the OCDE (1995:8) has noted that the goal has been the creation of a “performance-oriented” and “less centralised” public sector with the following characteristics: a focus on results and efficiency and effectiveness, decentralised management environments, *flexibility to explore alternatives to public provision of services*, establishment of productivity targets and competitive environments.” (Taylor, 1997:82, destaque da autora)

É neste contexto que tem que ser compreendido o modelo escolhido para a introdução das AEC nas escolas do 1.º CEB que obriga à articulação da escola pública com entidades parceiras e traz para a escola novos intervenientes, cuja actuação deve ser apoiada, contextualizada e supervisionada embora na base de uma responsabilidade partilhada com outras organizações.

Neste sentido, e cabendo aos PTT a supervisão das AEC, deve a sua relação com os novos “parceiros” desenvolver-se com base num trabalho colaborativo que contribua para “a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos” (Alarcão, 2002, p.231)

Deve ser realçado que a supervisão pode exercer uma acção directa na prática pedagógica que, por sua vez, actua sobre o processo de ensino/aprendizagem promovendo assim o desenvolvimento profissional do Professor e consequentemente as aprendizagens dos alunos. O processo de melhoria pode, também, decorrer do trabalho colaborativo, referenciado no capítulo 1, especialmente no que se refere às formas não artificiais de cooperação que segundo Fullan e Hargreaves (2001) promovem ambientes de trabalho mais produtivos e satisfatórios que contribuem para o sucesso escolar dos alunos.

Para Sá-Chaves (2004) a supervisão assume uma dimensão reguladora dos processos de gestão para que a informação geral ou particularizada quando cruzada, possa contribuir para reduzir a incerteza e a aleatoriedade associadas aos processos de tomada de decisão e de relacionamento interpessoal dos intervenientes.

No mesmo sentido aponta o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, quando refere que é da competência dos PTT assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento das AEC, com vista a garantir a qualidade destas actividades, assim como a articulação com as actividades curriculares. A escola assume-se assim como um centro de formação, ideia também partilhada, como já referimos, por Oliveira-Formosinho (2002), que aponta a necessidade de uma formação “centrada na escola”, em que o professor é encarado como um elemento interventivo a nível organizacional, integrado no seu departamento, grupo e escola.

Nas escolas do nosso estudo, assim como na maior parte dos casos, os PAEC, não pertencem ao Agrupamento, não estão integrados nos departamentos, pois são contratados e colocados pela EPar, havendo uma grande instabilidade do corpo docente das AEC. Assim, a escola pode vir a ser encarada como uma simples estação de serviço o que pode condicionar o processo de supervisão e a relação entre os Professores. A forma de implementação das AEC, como é referido mais adiante (vidé capítulo III) pode, também, não motivar os PTT para o desempenho das novas funções de formação e supervisão:

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação de desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir”. (Ibidem, p. 127)

Esta atitude, bastante complexa e exigente, não pode ser garantida mediante a publicação de um normativo legislativo.

Esta linha de pensamento, no nosso entender é sublinhada por Mintzberg (1995) quando refere que a orientação pedagógica é fortemente determinada pela postura e visão do supervisor:

“(…) [ este, de forma ] inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (cit. Alarcão e Tavares, 2003, p. 45).

A componente de formação profissional em situação real, possibilita ao Professor uma visão abrangente da escola, e de tudo o que a rodeia, permitindo-lhe reflectir, e assim, construir o seu próprio conhecimento. Nesta linha de pensamento, o processo de

supervisão, além de modificar comportamentos, atitudes e/ou acções e transmitir conhecimentos, propicia o desenvolvimento pessoal e profissional do Professor.

O supervisor exerce a sua acção, tendo como objectivo facilitar a aprendizagem do Professor, contribuindo indirectamente para um adequado e eficaz desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, devendo ter presente que a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual e personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. É indispensável a cooperação entre os intervenientes directos num processo de supervisão, sendo fundamental o permanente *feedback* do supervisor, para que o professor, integrado numa equipa de trabalho, vá descobrindo e desenvolvendo competências pessoais e profissionais, através dos processos de auto – reflexão, partilha e acções em equipa.

A acção de supervisão pode ser realizada de diversas formas:

Através da apresentação de modelos, da demonstração, da análise de conceitos, da reflexão, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar, entre outros.

O supervisor deverá ser hábil e táctil em relações humanas, saber estimular a aprendizagem colaborativa, saber ler a realidade numa atitude de constante alerta, atento às novas realidades e necessidades. Assim,

“A concepção do supervisor como profissional do humano em situações sociais organizacionais implica, pois, competências cívicas, técnicas e humanas, de entre as quais destacarei as seguintes:

- a) **competências interpretativas.** Leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa, e a capacidade de observação para, antecipadamente, detectar desafios emergentes;
- b) **competências de análise e avaliação** (de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos);
- c) **competências de dinamização da 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);
- d) **competências relacionais** (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia).” (Alarcão, 2002, p. 234, destaque do autor)

O supervisor deve ser capaz de semear desejos e estimular projectos, numa visão partilhada e de constante aprendizagem. Ser capaz de solicitar, ajudar, ser flexível e de trabalhar em equipa, sendo também necessário dominar conhecimentos, saber mobilizá-los e aplicá-los de modo ajustado à situação. Tal decisão significa vontade, escolha e, portanto, valores.

Esta nova concepção de supervisão não se formou, de forma espontânea e súbita. Pelo contrário, é o resultado da evolução do domínio científico da supervisão em educação que, ainda que de forma sumária, iremos analisar seguidamente.

### **3 – Modelos/Cenários de Supervisão**

A noção polissémica de supervisão, só poderá ser compreendida se atendermos aos vários cenários que emergiram ao longo do tempo, e que passamos a apresentar de forma sucinta. Como veremos, uns privilegiam o papel do professor, outros destacam as aprendizagens das crianças, alguns valorizam o percurso profissional e outros a dimensão organizacional e formativa da escola. Há ainda os que consideram o supervisor responsável pela construção do conhecimento e pelo percurso reflexivo dos professores, e ainda, os que encaram como relevante a conexão com o contexto da prática.

Começamos assim por referir a metáfora das “Janelas e dos muros” de Sergiovanni e Starratt (1993) que indica que os modelos, ou cenários no ensino e na supervisão se assemelham a Janelas e Muros. Sendo que, para estes autores, as “janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática.” Os muros “ servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas” (cit. por Tracy, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002, p.26)

Assim, Sergiovanni e Starratt (ibidem), pretendem referir, os benefícios e riscos que advêm dos modelos de supervisão, sublinhando que um modelo em si não é bom ou mau, a forma como este é utilizado é que faz com que ele se amplie (abra janelas) ou estreite (ergua muros). No início da actividade profissional um cenário pode responder às necessidades e

interesses do momento, no entanto, mais tarde poder-se-á encontrar outros modelos que melhor respondam às necessidades pessoais e/ou organizacionais que vão emergindo.

Nesta parte da dissertação iremos apoiar-nos em Alarcão e Tavares (2003) que analisaram as práticas de supervisão e as agruparam em nove cenários: “a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico e i) o cenário dialógico.” (ibidem, p.16) faremos de seguida, uma breve abordagem a estes cenários, que têm implícitos, diferentes concepções de supervisão.

Importa, mais uma vez, realçar que estes cenários sistematizam diferentes perspectivas da práxis da supervisão, não correspondendo a concepções estanques e compartimentadas.

**Cenário da imitação artesanal** – Este cenário assenta numa perspectiva que pode ser considerada conservadora, na medida em se pretende a reprodução de um comportamento de um professor considerado bom modelo. O “mestre” sabe como fazer e transmite esse saber ao professor em formação, remetendo-o para um papel passivo, de consumidor e reprodutor acrítico. Este modelo estava relacionado com “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.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.17)

**Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** – Neste cenário o futuro professor deve ter conhecimento dos modelos teóricos e, se possível ter a oportunidade de observar diferentes professores em situações distintas, antes de iniciar o estágio pedagógico. Dewey (1904) defendia que os futuros professores “deviam observar vários professores em interacção com os seus alunos, não com a preocupação de descobrirem como é que o bom professor actua, mas com o objectivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem um ao outro.” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 20)

Dewey considerava que a prática pedagógica do futuro professor só devia começar depois de este ter sido exposto à componente teórico-prática. Se assim não fosse corria o risco de adquirir hábitos de trabalho, que o professor sem experiência, tenderá a replicar.

**Cenário behaviorista** – Parte-se de um conjunto de conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem que os futuros professores deveriam dominar. O professor é o agente dinâmico, tendo o supervisor a função de o ajudar a preparar e a melhorar a sua prática. Existe colaboração entre professor, supervisor e outros colegas. Implica planificação, avaliação, observação e análise em conjunto.

A competência docente é encarada claramente como meramente tecnicista. Alarcão e Tavares (2003, p. 21), dão como exemplo desta forma de supervisão as práticas iniciais do micro-ensino.

**Cenário clínico** - É o processo de envolver os professores na análise da sua praxis, de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.

Na supervisão clínica pretende-se que a cooperação real entre supervisor e professor seja feita ao longo do tempo, de forma continuada, levando o professor a desenvolver capacidades e a repensar atitudes. Trata-se de um ciclo que se desenvolve em várias fases e que visa melhorar o ensino através do desenvolvimento profissional do professor.

Relativamente ao ciclo de supervisão clínica, não existe consenso quanto ao número de fases em que esta se desenvolve, Goldhammer e outros (1980), apresentam cinco fases: *encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação* e por último *a análise do ciclo de supervisão*. Por outro lado Cogan (1973) propõe oito fases: estabelecimento da relação supervisor/professor; planificação da aula; planificação da estratégia de observação; observação; análise de dados; planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação e por fim a análise do ciclo de supervisão.

Apesar destas diferenças, existem também convergências entre os autores que defendem esta perspectiva (Alarcão e Tavares, 2007):

- 1) Natureza colaborativa – envolve um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas;

- 2) Processo continuado e articulado - envolve uma actividade contínua que engloba a observação, a análise, a planificação e a avaliação conjuntas;
- 3) Processo de melhoria do ensino – envolve uma prática de ensino dos professores que melhor corresponda às necessidades dos alunos.

É curioso verificar a presença de três elementos básicos no ciclo da supervisão clínica: Planificar, Interagir e Avaliar.

Stones (1984) defende outra perspectiva de supervisão, que abordaremos no cenário seguinte.

**Cenário psicopedagógico** – Este cenário baseia-se na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Stones, (cit. em Alarcão e Tavares, 2003), “entende que o objectivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente.” (p. 29)

O supervisor deverá, num ambiente de encorajamento, auxiliar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensinar conceitos, e ainda, ensiná-lo a analisar os seus conhecimentos para que melhor solucione os problemas de carácter profissional, à medida que vão surgindo.

Este cenário apresenta aspectos comuns ao modelo clínico, “na medida em que propõe uma relação de ensino-aprendizagem baseada na identificação e resolução dos problemas da prática docente”. No entanto, enquanto o modelo clínico se concentra na etapa final da prática pedagógica, o modelo de Stones “aborda não só a problemática da prática pedagógica em si mesma, mas também a sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica.” (Ibidem, p.30).

**Cenário pessoalista** - Este cenário tem em conta a pessoa do supervisionado, uma vez que a formação de professores deverá respeitar o seu grau de desenvolvimento, as “suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que

delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (Alarcão e Tavares, 2003, p.34).

Neste cenário não se afigura como relevante a observação de modelos exteriores ao formando, uma vez que cada um é modelo de si mesmo. O próprio supervisor é sujeito da formação, porque ao longo do processo de supervisão também ele se encontra em desenvolvimento.

**Cenário reflexivo** - Neste cenário “o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.35)

Schon (1983,1987, cit. em Alarcão e Tavares, 2003), defendem a abordagem reflexiva na formação de professores como uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo, conduzindo a uma construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado na reflexão. Os supervisores deverão assumir o papel de treinadores, companheiros e conselheiros.

**Cenário ecológico** - O desenvolvimento pessoal e profissional é um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber - fazer profissional e do saber estar, viver e conviver com os outros.

Neste cenário são tidas em consideração as dinâmicas sociais e, a dinâmica do processo sinérgico que se cria através da interacção entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio envolvente, também ele em constante transformação.

A supervisão pretende propiciar e regular experiências diversas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, permitindo aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. (Alarcão e Tavares, 2003)

**Cenário dialógico** - Neste cenário, atribui-se um papel muito importante, à linguagem e ao diálogo crítico, na construção da cultura e do conhecimento dos professores, que são os actores, considerados mais no colectivo, do que na sua individualidade.

Nas palavras de Bruner (cit. em Alarcão e Tavares, 2003, p. 40), “o desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva.”

A supervisão embora se debruce sobre o professor, incide sobretudo na análise dos contextos.

Estes nove cenários representam, segundo Alarcão e Tavares (2003), enfoques diferentes sobre a supervisão, em toda a sua envolvência, na relação entre teoria e prática, na formação e investigação, na noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou na construção pessoal de saberes, nos papéis do supervisor e Professor, nas noções de educação e de formação de professores ou supervisores, na promoção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço no processo de formação.

Representam, também, apesar da sua riqueza, um grande desafio no exercício das funções supervisivas:

“...através das continuadas e sucessivas reflexões integrantes do estudo e que acompanharam trajectos reflexivos individualizados e de grupo à procura de níveis de acção e de reflexão mais consciencializados e dirigidos ao autoconhecimento e autocontrolo, que a diversidade imensa de estratégias, de oportunidades, de contextos e de perspectivas de formação foi um elemento enriquecedor e facilitador do desenvolvimento da competência reflexiva dos participantes.”  
(p.187)

Sensível a estas problemáticas Sá-Chaves, (2004) apresenta um novo cenário – “o cenário integrador” designado também por cenário de “intervenção reflexiva não standard” sendo um modelo “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (cit. em Alarcão, 2003, p. 43), que permite respeitar o direito à diferença em cada professor e a quantidade de variações que surgem na actividade docente.

O supervisor é uma pessoa adulta que está a supervisionar um outro adulto. A sua função é facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, tendo em conta, os seus sentimentos, as suas experiências, percepções e capacidades de auto-reflexão, não dando

receitas de como se faz, mas sim, criar no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos.

Este novo cenário de supervisão, mais globalizante e menos fragmentado, permite uma visão mais alargada, onde um conjunto de factores, são tidos em consideração.

Crendo que os cenários representam um potencial para o campo da supervisão, também a percepção da forma como são usados pode condicionar a reflexão e bloquear outras perspectivas.

Tracy (2002, p. 29, cit. em Oliveira-Formosinho, 2002 b), nesse sentido, alerta para três perigos que os modelos de supervisão podem originar:

1. Criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional.
2. Conduzir a investigação e prática através da perspectiva de um modelo apenas.
3. Permitir aos modelos (mesmo os modelos múltiplos) limitar e definir as percepções de cada professor.

Presentemente, no nosso país, existe um recurso flexível aos “modelos” de supervisão. São conhecidas algumas práticas que adoptam uma filosofia socioconstrutivista, assente na experiência/reflexão, e que atribui ao saber profissional dos professores um carácter mais prático e ao supervisor uma dimensão mais formativa. (Alarcão, 2007)

Importa, nestas circunstâncias, referir o que os normativos legais definem sobre a Supervisão, a realizar pelos PTT, no desenvolvimento das AEC.

Como já anteriormente referimos, de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, entende-se por actividade de supervisão pedagógica a que é realizada na componente não lectiva de estabelecimento do PTT, contemplando a programação e o acompanhamento das AEC, este último, através de reuniões com os representantes das EPar e EPro das referidas actividades; a avaliação da sua realização; a realização de actividades de apoio ao estudo; a realização de reuniões com os encarregados de educação,

nos termos legais e ainda a observação das AEC, nos termos a definir no Regulamento Interno.

Pressupõe-se, assim, um novo modelo de organização escolar em que a relação com os parceiros, a planificação conjunta, a reflexão partilhada e a auto e hetero-avaliação ocupam um lugar muito importante. Esta concepção, que se aproxima da ideia de “escola reflexiva” e de “comunidade de aprendentes” implica um afastamento da tradição mecanicista que presidiu à emergência e consolidação do modelo escolar. Senge (2000), entre outros, reconhece a escola como “o exemplo mais completo na sociedade moderna de uma instituição que foi totalmente modelada pela linha de montagem” (p.41), sujeita a horários rígidos e a regras preestabelecidas, carecendo de flexibilidade e de ajuste e orientada para a produção uniforme. No entanto, como frisa Alves (1992) “A era de uma escola fechada sobre si mesma, dirigida e controlada burocraticamente pelo centro político-administrativo, determinada pelos pequenos interesses dos professores, decalcada da ordem industrial da cadeia de montagem, está condenada à extinção.” (p. 54).

Assim, o primeiro passo para que o funcionamento da escola possa evoluir e inovar passa pelo desmantelamento dos modelos mentais de todos quantos lá trabalham, já que os modos de pensar e de agir condicionam o clima de abertura e de diálogo, propícios à aprendizagem em grupo.

Reconhecendo a necessidade de envolver os actores em projectos colectivos, com os quais se identifiquem, as novas abordagens organizacionais (Hargreaves e Fullan, 2001) enfatizam a visão partilhada e o domínio pessoal como dimensões cruciais neste processo.

O pensamento sistémico é, também, referenciado por Senge (1994), que o considera “...como a capacidade de se ter a visão de conjunto e de se compreenderem as inter-relações das partes entre si e delas no conjunto do todo, implica uma maneira de pensar e o domínio de uma linguagem susceptível de descrever a compreensão das forças e relações que estruturam o comportamento dos sistemas.” (citado por Alarcão, 2002, p.221)

Só potenciando o trabalho integrado dos diferentes sectores, dos diferentes actores, só tomando consciência de uma visão global da escola como organização será possível assistir

à mudança e à inovação e entender o desenvolvimento das AEC como resposta às mudanças a que temos assistido na sociedade portuguesa.

Durante muito tempo o supervisor, foi visto como sendo um controlador do professor, que pouco podia ousar, pensar, agir e repensar. É contra esta visão que actualmente se luta. O seu papel é essencial para melhorar a prática pedagógica e todo o funcionamento de uma escola.

Pretende-se hoje que o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores se reveja em processos de auto-reflexão e auto-consciencialização das necessidades de formação de cada um, enquanto pessoa e profissional num determinado contexto.

O supervisor deverá funcionar como um líder de comunidades aprendentes, com experiência, perspicácia, sensibilidade, dinamismo e com capacidade de incentivar e melhorar as práticas educativas; acompanhar e interagir com todos os agentes educativos, colaborar em projectos, e ajudar a resolver problemas, deverá ser o mediador da construção de um processo reflexivo, em interacção com o professor. Assim, o supervisor será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos professores o desejo de reflectirem e, através dessa reflexão, o desabrochar de uma vontade de desenvolvimento profissional, ao longo da sua vida.

## **CAPÍTULO III - Metodologia de investigação**

### **Introdução**

Neste capítulo apresentamos os processos metodológicos utilizados, assim como a fundamentação teórica das opções efectuadas para a realização do estudo. O capítulo encontra-se dividido em quatro secções. Na primeira encontram-se os objectivos do nosso estudo, seguida dos procedimentos metodológicos. Na terceira secção apresenta-se a caracterização do contexto e dos participantes do estudo. Na quarta são referidas as técnicas de recolha e tratamento de dados do estudo.

### **1-Objectivos do Estudo**

O nosso estudo tem como tema central as novas funções dos PTT face ao desenvolvimento das AEC, a Supervisão.

A selecção deste tema, tem por base razões de ordem social e profissional. De facto, como já referimos, as escolas portuguesas vivem hoje tempos de mudança, há por isso, necessidade da tomada de consciência do que está a mudar, da sua importância, das funções que cada interveniente tem que exercer, não descurando o facto de o acto de ensinar não ser um trabalho isolado, mas sim uma tarefa de colaboração e de parcerias, sejam elas com as autarquias, com as famílias, ou com qualquer outra entidade envolvida no processo.

Importa, assim, analisar a forma como os PTT, nas Escolas do 1.º CEB, respondem aos desafios das novas funções profissionais com que são confrontados no campo da supervisão, assim como conhecer e analisar as perspectivas dos PAEC face à supervisão realizada no desenvolvimento destas Actividades.

Pretendemos, desta forma, ampliar os conhecimentos na área da supervisão em educação, mais especificamente no âmbito das novas funções de supervisão, área em que a nosso ver se enquadra o trabalho dos PTT, no que respeita ao desenvolvimento das AEC, nas Escolas do 1.º CEB. Nesse sentido, temos como principal objectivo:

- ❖ Caracterizar, analisar e compreender o papel do PTT, no processo de supervisão e no desenvolvimento das AEC.

Para alcançar este grande objectivo, estabeleceram-se os seguintes objectivos específicos:

- ♦ Identificar em que medida o desenvolvimento das AEC introduziu mudanças no trabalho dos PTT.
- ♦ Conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação.
- ♦ Conhecer e analisar as perspectivas dos professores das AEC, face à supervisão destas Actividades.

Nesse sentido, tentaremos analisar as perspectivas dos Coordenadores de Escola e de Departamento, PTT e PAEC.

## **2-Procedimentos Metodológicos**

A escolha da metodologia a seguir é um acto decisivo para encontrar as respostas adequadas às nossas inquietações, enunciações e objectivos até porque ela define as linhas orientadoras, os métodos e os procedimentos relativos à nossa investigação. Como refere Nóvoa (1991):

As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação. (p.30)

Assim, para a realização deste estudo, adoptou-se como estratégia de investigação o estudo de caso, na medida em que se trata de um trabalho exploratório, que pretende pautar-se por uma perspectiva holística, abrangendo e relacionando perspectivas de Coordenadores de Estabelecimento e de Departamento, PTT e PAEC.

“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de

argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.” (cit. por Afonso, 2005, pp.70-71)

Embora recorramos a diversas técnicas de pesquisa, como veremos seguidamente, consideramos que o nosso trabalho se inscreve numa linha de investigação qualitativa, na medida em que pretende descrever o que os PTT e os PAEC fazem, como interagem, quais são os seus valores, atitudes e expectativas (Woods, 1986). É, aliás, a perspectiva e não as técnicas utilizadas que, em última instância, conferem a um trabalho, uma matriz interpretativa: “What makes such work interpretative or qualitative is a matter of substantive focus and intent, rather than of procedure of data collection, that is, a research technique does not constitute a research method” (Erickson, 1996, cit. em Silva, 2001, p.266). No que respeita aos estudos de caso, importa ter em atenção que:

*“A especificidade das situações e das problemáticas envolvidas implica a adopção de uma perspectiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas, não se cingindo ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear. Por outro lado, esta mesma complexidade impõe uma perspectiva interdisciplinar onde é difícil respeitar fronteiras e se torna indispensável o recurso a modelos ou esquemas conceptuais oriundos das várias ciências sociais.” (Afonso, 2005, p.72)*

Na verdade, os dados qualitativos facultam descrições ricas em pormenores, explicações da realidade da escola, que comprovam a complexidade das situações, a dinâmica dos processos e as variadas perspectivas de análise dos diversos actores educativos.

Assim, realizámos as entrevistas aos Coordenadores de Escola e de Departamento, incidindo sobre a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação, as mudanças sentidas pelos PTT com o desenvolvimento destas Actividades, e ainda, a identificação de acções que possam contribuir para a melhoria da Supervisão pedagógica das AEC. (ver anexo 1)

Os dados das entrevistas foram cruzados com os dados dos questionários aplicados aos PTT e aos PAEC, como “forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação. (Patton, 1990, cit. Carmo et al. (1998) p.183)

Uma concepção similar é defendida por outros actores (Afonso, 2005). A utilização da triangulação permite controlar a validade dos significados expostos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador. Através da triangulação pretende-se por um lado clarificar o significado da informação recolhida, “reforçando ou pondo em causa a

interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.” (p.73)

A metodologia qualitativa permite a compreensão e o sentido dos fenómenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Bogdan e Biklen (1994), destacam as intenções, as razões, as motivações e as crenças dos actores sociais. Salientam a descrição, a indução e o estudo das percepções.

Neste sentido, Afonso (1994) refere que na investigação qualitativa os investigadores “fazem uma recolha directa da informação relativa a situações reais, processos e fenómenos, que ocorrem no mundo real.” (p.146)

Neste tipo de investigação os dados recolhidos devem estar, o mais fielmente possível, de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem, dando validade e fiabilidade aos dados recolhidos.

Carmo & Ferreira (1998) referem que a investigação qualitativa por natureza é descritiva e interpretativa, sendo importante que à descrição das situações estejam subjacentes critérios de rigor e consistência, respeitando-se, sempre que possível, os dados recolhidos tal como foram fornecidos ou praticados pelos indivíduos, naquele contexto em que ocorreram.

À investigação qualitativa importa saber e clarificar o(s) processo(s) que conduziram a determinada acção ou comportamento e o significado que os actores atribuem às suas práticas. Neste caso propomo-nos analisar a forma como os Professores do 1.º CEB respondem aos desafios das novas funções profissionais com que são confrontados no campo da supervisão, assim como conhecer e analisar as perspectivas dos professores das AEC, face à supervisão efectuada sobre estas.

Neste sentido, somos congruentes com a perspectiva metodológica adoptada dado que, como já referimos, o objectivo dos investigadores qualitativos, “é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender, de forma empírica, o processo perante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.” (Bogdan & Biklen 1994 p.49)

Ao referirmos esta metodologia de investigação não podemos deixar de mencionar o papel que o investigador tem na recolha e análise descritiva dos dados. Assim, o investigador, conforme referem Carmo & Ferreira (1998), “(...) é o instrumento da recolha de dados (...) depende muito da sua sensibilidade, do conhecimento e da experiência” (p.181), ao mesmo tempo que salientamos que o investigador é uma pessoa, com as suas características e vivências. O investigador é um indivíduo, como tal é um ser único, portador de conhecimentos e de experiências acumuladas ao longo da sua vida.

De acordo com o atrás enunciado, Afonso (2005) refere que “a primeira etapa do percurso de construção de um projecto é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (p.50). E releva que “(...) o investigador não surge de *mãos vazias* perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projecto. Pelo contrário, deve inventariar e avaliar os seus adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (p.48).

A selecção do tema do nosso estudo confirma a perspectiva defendida por Afonso (2005), no nosso dia-a-dia profissional, apercebemo-nos que o acompanhamento e supervisão das AEC têm sido muito reduzidos. Consideramos muito importante, a sua realização efectiva, pois no nosso entender, estes factores poder-se-ão constituir como reguladores do desenvolvimento destas Actividades, que se têm revelado de difícil concretização.

Inspirando-se o nosso estudo nos pressupostos e técnicas da investigação qualitativa – naturalista, utilizaram-se para a recolha de dados dois instrumentos principais: a entrevista semi-estruturada, aos Coordenadoras das Escolas e ao Coordenador de Departamento possibilitando descrições das perspectivas e práticas dos entrevistados., e os inquéritos por questionário, um aplicado aos PTT, e outro aplicado aos PAEC.

A realização da entrevista – semi-directiva – implicou a elaboração prévia de um guião (c.f. anexo 1) que se define como um conjunto organizado de questões abertas de ordem geral, introduzindo-se sub-questões mais precisas e próximas do quadro de referência do objecto de estudo, que estruturam a intervenção junto dos entrevistados. Sobre este método Quivy & Campenhoudt (1988, p. 194) alertam para a necessidade do investigador elaborar “uma série de perguntas – guias, relativamente abertas” deixando livre o caminho ao

entrevistado para expressar, ao seu ritmo, as suas ideias. De facto, o guião não foi assumido como um documento rígido, foi nossa intenção criar um clima de confiança e descontração para que os discursos pudessem fluir de forma natural e significativa, para os actores da nossa amostra.

Relativamente aos questionários, foram elaborados dois modelos distintos, embora com uma estrutura semelhante, pretendendo-se de fácil e rápido preenchimento, para os PTT e para os PAEC. Compostos essencialmente por questões de resposta fechada, incluem, apesar disso, 4 questões de resposta aberta. Estes instrumentos (c.f. anexos 2 e 3), foram estruturados em duas partes, a primeira relativa à caracterização profissional e a segunda incidindo sobre a temática do nosso estudo, a articulação e supervisão das AEC.

Utilizámos, de forma complementar, a leitura e análise de três documentos do Agrupamento, o Relatório de Avaliação Externa, o Regulamento Interno e o Projecto Educativo.

Sendo que “os dados recolhidos por meio de inquéritos, entrevistas, diários ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados” (Bell, 2008, p.179) recorreu-se a técnicas de análise de conteúdo, pois “os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas” (Esteves, 2006, p.107)

A análise de conteúdo no entender de Esteves (ibidem, p.108) não se fica somente pela “descrição com regras”, continua com a produção de inferências pelo investigador, que podem ser questionadas por outros, assim como podem ser comprovadas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, no cenário de uma mesma investigação ou de investigações consecutivas.

O processo de análise dos dados é comparado a um funil, por Bogdan e Biklen (1994) referindo que “as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes” (p. 50).

Ainda neste âmbito, recorde-se o citado pelos mesmos autores (ibidem), referindo-se ao conceito de análise de conteúdo como sendo, “(...) o processo de busca e de organização sistemática de (...) outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de

aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Relativamente aos questionários, não se aconselhava, um tratamento estatístico sofisticado dado o reduzido universo dos participantes, 19 PTT e 13 PAEC, tendo-se optado pela apresentação de resultados sob a forma de gráficos, quadros e tabelas, para as perguntas de resposta fechada. As perguntas de resposta aberta foram alvo de análise de conteúdo, por processos similares aos utilizados para as entrevistas (c.f. anexos 4, 5 e 6).

### **3- Caracterização do Contexto e dos Participantes**

#### **3.1-O Contexto**

O Agrupamento de Escolas onde incidiu o nosso estudo é um Agrupamento ainda muito jovem. Foi constituído no ano lectivo de 2006/2007, e caracteriza-se por uma grande diversidade cultural, económica e social, da sua população escolar, e por uma adesão à AEC próxima dos 100%, em todas as Escolas do 1.º CEB que o compõem.

O Agrupamento de Escolas situa-se no distrito de Lisboa, tem sede na Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos e Secundário, integra um Jardim-de-infância e cinco Escolas do 1.º Ciclo.

Frequentam este Agrupamento mil seiscentos e quarenta alunos, agrupados em setenta e oito turmas: três da Educação Pré-escolar; trinta e três do 1.º Ciclo; vinte e oito nos 2.º e 3.º Ciclos e nove no Ensino Secundário, das quais seis são de cursos profissionais. O Agrupamento tem ainda, ao nível do Ensino Básico, duas turmas de Currículos Alternativos e três turmas do Programa Integrado de Educação e Formação.

Os ambientes culturais, sociais e económicos dos alunos deste Agrupamento são muito heterogéneos, sendo uma parte significativa da sua população escolar de ascendência cabo-verdiana.

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de Outras AEC, foi criado por Despacho n.º 12591, de 16 de Junho de 2006, com a pretensão de garantir, no espaço da escola, a oferta a todos os alunos de forma gratuita, de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras, concretizando em simultâneo a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias.

As “Entidades Promotoras” das AEC que se podem candidatar ao apoio financeiro são preferencialmente as Autarquias Locais; as Associações de Pais e de Encarregados de Educação; as IPSS e os Agrupamentos de Escolas. No caso das escolas do nosso estudo a EPro é a autarquia local.

As EPro e/ou os agrupamentos de escolas podem estabelecer parcerias para a concretização das AEC com outras entidades, designadas por “Entidades parceiras” que é o caso do Agrupamento das escolas que participaram no nosso estudo, que tem como EPar uma empresa que oferece estes serviços. Os PTT e os PAEC têm assim, uma turma em comum havendo por isso necessidade da realização de acções conjuntas ao nível da articulação, da planificação e da avaliação.

### **3.2- Os Participantes**

Participaram neste estudo 3 Coordenadores de Escola, 1 Coordenador de Departamento, 19 PTT e 13 PAEC.

No que respeita aos Coordenadores de Escola e ao Coordenador de Departamento, todos são licenciados, com longa e muito longa experiência lectiva, variando o tempo de serviço entre os 12 e os 31 anos. Todos os Coordenadores, à excepção de um, têm alguma experiência prévia de gestão.

Relativamente à situação profissional dos PTT, 11 são contratados e 8 pertencem ao quadro de Agrupamento de acordo com o gráfico 1.

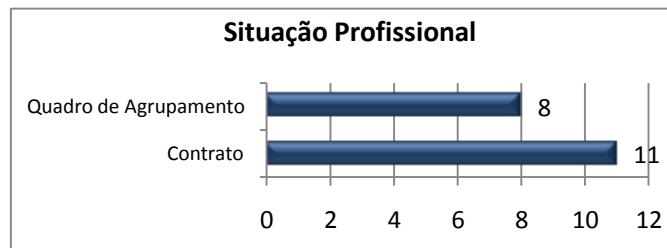


Gráfico 1 – Distribuição dos PTT da amostra, por situação profissional.

No que respeita às idades dos PTT podemos constatar que é um grupo diversificado mas jovem, pois apenas 3 Professores têm idade superior a 40 anos, conforme gráfico seguinte:

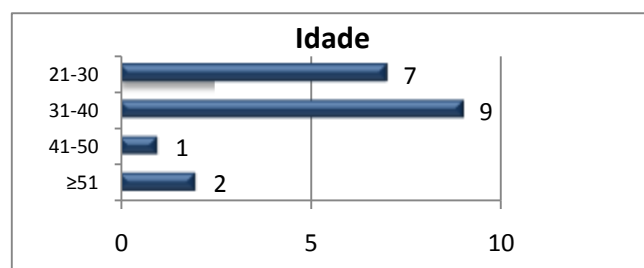


Gráfico 2 – Distribuição dos PTT da amostra, por idade.

Relativamente à habilitação académica dos PTT, desconhecemos a de um dos inquiridos, por este não ter respondido a esta questão, todos os restantes são licenciados. Das dezoito respostas verificámos que, onze dos PTT têm licenciatura em Professores do 1.º CEB, seis em Professores Ensino Básico sendo que dois na variante Português/Francês, um na variante de Matemática/ Ciências da Natureza, dois na variante de Educação Física e um na variante Educação Visual e Tecnológica. Há ainda um PTT com habilitação académica no Ensino Especial.

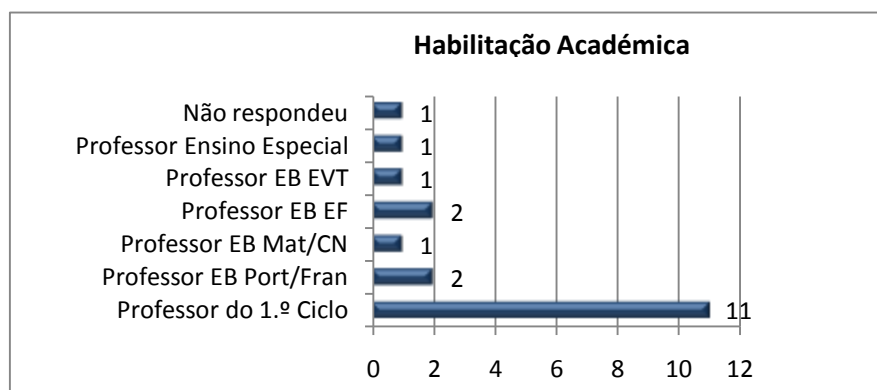


Gráfico 3 – Distribuição dos PTT da amostra, por habilitação académica.

No que concerne ao tempo de serviço dos PTT a maior parte, ou seja catorze Professores, têm menos de dez anos de serviço, sendo apenas seis, os professores que têm tempo de serviço superior. (ver gráfico 4)

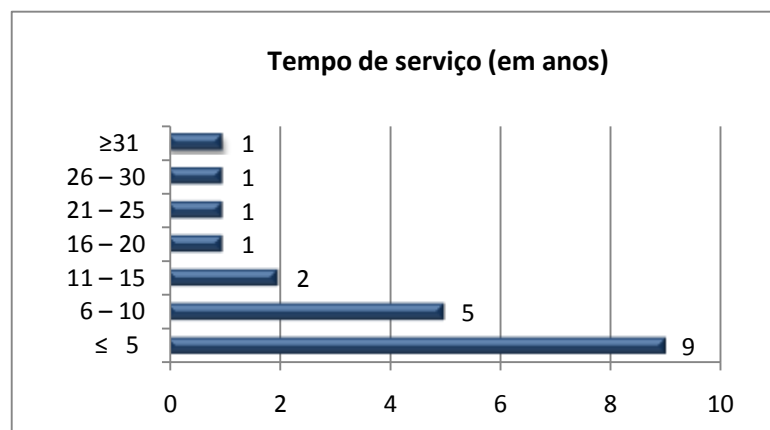


Gráfico 4 - Distribuição dos PTT da amostra, por tempo de serviço.

Relativamente aos 13 PAEC, que participaram no nosso estudo, quatro exercem funções na área do Ensino da Música, quatro no Ensino do Inglês e cinco na Actividade Física e Desportiva.

Relativamente à idade destes Professores, nove têm idades compreendidas entre os 21 e 30 anos e quatro entre os 31 e os 40 anos, conforme gráfico que se segue:

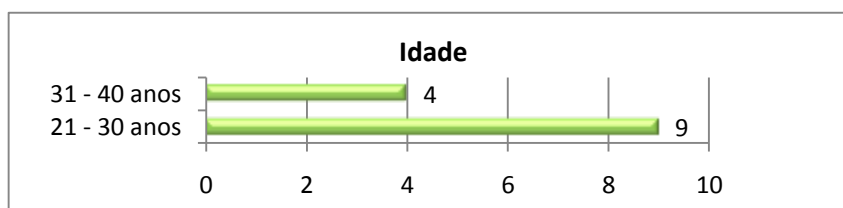


Gráfico 5 - Distribuição dos Professores das AEC da amostra, por idade.

As habilitações académicas dos PAEC encontram-se distribuídas conforme quadro 1:

Habilitações Académicas	Professores	Ensino da Música	Ensino do Inglês	Actividade Física e Desportiva
<b>Ensino Secundário</b>				1-12.º Ano
<b>Licenciatura</b>		1-Arquitectura 1-Direito 1-Educação de Infância 1-Professor do 1.º CEB	1-Arquitectura 1-Belas Artes e Museologia 1-Professor do 1.º CEB	1-Ciências do Desporto 3-Educação Física e Desportiva
<b>Mestrado</b>			1-Psicologia Educacional	

Quadro 1 - Distribuição dos Professores das AEC da amostra, de acordo com a sua habilitação académica.

Relativamente à experiência pedagógica, apenas dois inquiridos não tiveram qualquer experiência pedagógica anterior, onze referem terem tido alguma desta experiência, como se pode observar no gráfico seguinte:

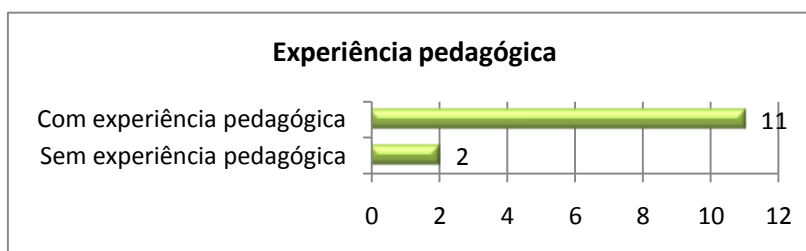


Gráfico 6 - Distribuição dos Professores das AEC da amostra, por experiência profissional.

É interessante verificar que os PTT e PAEC têm idades aproximadas. Na sua maioria as suas idades estão compreendidas entre os 21 e os 40 anos. Relativamente às suas habilitações académicas, todos os participantes, com excepção de um, que tem o 12.º ano, têm formação superior, na sua maioria licenciatura, havendo um dos PAEC com mestrado.

Todos os inquiridos referem ter experiência pedagógica, exceptuando dois PAEC.

#### 4-Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

No presente estudo, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, as entrevistas semi-estruturadas aos Coordenadores de Escola e ao Coordenador de

Departamento, os inquéritos por questionário aplicados aos PTT e aos PAEC e a leitura e análise de alguns documentos do Agrupamento. Considerou-se importante o uso em simultâneo destas técnicas, de forma a possibilitarem uma triangulação dos dados para que o resultado do estudo seja mais fiável.

#### **4.1-A Entrevista**

Com o objectivo de conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação e de identificar em que medida o desenvolvimento das AEC introduziu mudanças no trabalho dos PTT, no contexto de três escolas do 1.º CEB, foi estruturada uma entrevista, dirigida aos Coordenadores dessas escolas e ao Coordenador de Departamento, de forma a garantir, na medida do possível, que estes informantes abordassem as mesmas questões. As entrevistas foram realizadas durante o mês de Março do corrente ano.

A entrevista tem por objectivo: “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas foram “conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada.” (Afonso, 2005, p.99)

Apesar do guião das entrevistas ser composto por perguntas previamente delineadas, existiu flexibilização na sua utilização, permitindo assim ajustar as questões a cada sujeito, e conceder abertura aos inquiridos, no conteúdo e na forma das suas intervenções. Estes procedimentos são consistentes com as recomendações da literatura da especialidade relativas às entrevistas semi-estruturadas. Bogdan e Biklen (1994, p.135), por exemplo, consideram as entrevistas semi-estruturadas como um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, particularmente pelo facto de não haver uma ordem rígida na colocação das questões, o que permite ao entrevistador uma gestão dos tópicos e temas oferecendo ao entrevistado a possibilidade de adequar o seu conteúdo.

A gravação da entrevista é indispensável pois “Tomar sistematicamente notas durante a entrevista, parece-nos ser de evitar tanto quanto possível. Distraem não só o entrevistador, como o entrevistado (...). Pelo contrário, é muito útil e não apresenta inconvenientes anotar, de tempos a tempos, algumas palavras destinadas simplesmente a estruturar a entrevista: pontos a esclarecer, questões a que é preciso voltar, temas que falta abordar, etc.” Quivy e Campenhoudt (1992, pp.74-75)

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização, e transcritas imediatamente a seguir à sua aplicação. A transcrição da entrevista permite uma análise e comparação mais profunda do seu conteúdo, facilitando a categorização de dados e a sua interpretação.

Antes de realizar a entrevista foram realizados alguns procedimentos que passamos a enunciar:

- Conversa informal com os entrevistados, fazendo sobressair a importância da sua participação na realização do estudo;
- Apresentação do tema do estudo e seus objectivos;
- Pedido de autorização para gravar a entrevista;
- Recomendações no sentido de apelar para a sinceridade das informações;
- Agradecimento pela disponibilidade de colaboração no estudo.

As regras de ética essenciais, como a privacidade e a confidencialidade dos participantes foram também asseguradas, sendo garantido que o estudo não trará qualquer prejuízo aos entrevistados. (Afonso, 2005, p.99). Estas regras foram também aplicadas aos inquiridos por questionário, como veremos na subsecção seguinte.

#### **4.2-O Inquérito por Questionário**

Tendo como objectivos conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação e de identificar em que medida o desenvolvimento das AEC introduziu mudanças no trabalho dos PTT, no contexto de três escolas do 1.º CEB, foram estruturados dois questionários, um dirigido aos PTT e outro aos PAEC, de forma a garantir, sempre que possível, que estes participantes, respondessem às

mesmas questões. A estruturação dos nossos questionários teve inspiração no Relatório de Acompanhamento da CAP, no ano lectivo 2007/2008.

No que respeita à garantia de fiabilidade dos questionários procuremos seguir os procedimentos metodológicos aconselhados, nomeadamente no que respeita à construção das perguntas. Assim, para assegurar maior objectividade no questionário, ao mesmo tempo que diminui a sua ambiguidade, as perguntas devem ser escritas numa linguagem acessível e compreensível para os destinatários, não se devem prestar a leituras subjectivas, devem abordar todos os pontos a questionar, e por último devem estar adaptadas à experiência dos inquiridos.

Os questionários foram aplicados durante o mês de Março do corrente ano. Foi tida a preocupação de que as questões apresentadas no questionário correspondessem a uma coerência intrínseca, tivessem uma sequência lógica, com o objectivo de obter conhecimento das opiniões, interesses, expectativas e situações vivenciadas, pelos nossos inquiridos.

No sentido de tentar garantir essas premissas e após ter sido redigida uma primeira versão do questionário, procedemos à aplicação do pré-teste a 5 PTT e a 3 PAEC de acordo com o referido por Ghiglione e Matalon (2005, p. 155) “Quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador.”

No que respeita ao desenvolvimento de pesquisa no terreno importa salientar que os PTT, foram por nós informados, numa reunião de Departamento sobre o estudo que estávamos a realizar. Solicitou-se a participação destes actores, reforçando que esta seria preciosa para a concretização deste estudo, que pretendia descrever, caracterizar e analisar o papel do PTT, no processo de supervisão e no desenvolvimento das AEC.

Foi ainda referido que a participação, no estudo, era facultativa e que as informações constantes nos questionários eram estritamente confidenciais pois os resultados seriam codificados e utilizados apenas neste estudo.

Os questionários foram, por nós, entregues, em cada Escola, ao seu Coordenador, que os distribuiu aos PTT e aos PAEC, explicitando que os deveriam entregar em envelope fechado, para garantir a confidencialidade dos dados. No dia estabelecido, dirigimo-nos às três escolas que participaram no estudo e procedeu-se à recolha dos envelopes fechados, que continham os questionários.

É de frisar que, sendo os questionários anónimos e confidenciais, se pediu a todos os inquiridos que não fosse colocada qualquer identificação nem no questionário nem no envelope que o acompanhava.

A análise dos questionários e dos sobrescritos permitiu constatar que essas indicações foram seguidas por todos os inquiridos, o que constitui um indicador importante na validação do estudo.

## **CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **Introdução**

Neste quarto capítulo, procederemos, à apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos Coordenadores de Escola e ao Coordenador de Departamento, assim como dos questionários realizados aos PTT e aos PAEC, conforme já anteriormente referido (vidé capítulo III).

Os restantes dados respeitantes ao tema central do nosso estudo, foram analisados e interpretados, considerando o seu propósito fundamental, ou seja caracterizar, analisar e compreender o papel dos diferentes actores no processo de supervisão e no desenvolvimento das AEC.

Assim pretendemos identificar em que medida o desenvolvimento das AEC introduziu mudanças no trabalho dos PTT, conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação e ainda, conhecer e analisar as perspectivas dos PAEC, face à supervisão destas Actividades.

Na nossa análise, tivemos em consideração a revisão da literatura efectuada e o nosso trabalho de pesquisa realizado no terreno. A linha condutora da nossa análise enquadra-se, como referimos, na perspectiva interpretativa. Desta forma, a análise do material recolhido, seguindo os procedimentos recomendados por Esteves (2006) e Afonso (2005), esteve na base da definição das seguintes dimensões analíticas: Concepções e Modelos de Supervisão; Processos de Coordenação e de Avaliação; Impactos da Supervisão e do Desenvolvimento das AEC; Constrangimentos e Sugestões de Melhoria.

Iremos debruçar-nos, seguidamente, sobre cada uma delas. É de salientar que os dados relativos à caracterização pessoal e profissional dos participantes, foram alvo de análise aquando da caracterização da amostra (ver capítulo III).

## 1-Concepções e Modelos de Supervisão

### 1.1-Concepções de Supervisão

Ao termo supervisão associam-se perspectivas e definições diferentes. A própria tradição associada ao nome supervisão leva a que por vezes, este termo não seja sentido como adequado, como é referido por um dos nossos entrevistados:

*“...pode ser com outro nome porque supervisão para mim é uma palavra muito forte, parece que eu estou a controlar o professor e eu não estou. (...) Parece que temos que estar sempre em cima e eu não gosto, gosto mais da ideia de partilhar as coisas, parece-me mais correcto” (EB).*

Esta afirmação exemplifica, claramente, os preconceitos que ainda rodeiam o termo supervisão. É, no entanto, significativo que já aponte para novas dimensões do conceito: um processo de partilha, assumindo-se como um contributo válido, para aperfeiçoar as práticas.

Neste sentido, Alarcão (2000) refere que “o termo *supervisão*, pelo seu significado corrente no contexto português, não é a designação mais bem conseguida mas, incapaz de lhe encontrar substituto.” Acredita, contudo que com o tempo, “este termo consolidará o seu valor semântico na terminologia educacional portuguesa, deixando para trás as nefastas conotações que algumas pessoas ainda persistem em atribuir-lhes.” (p.22)

Os PTT evidenciam uma visão algo unilateral do processo de colaboração e supervisão pois referem que esta permite uma maior articulação e acompanhamento das AEC, numa perspectiva de melhorar as aprendizagens dos alunos e de garantir um melhor desempenho dos PAEC. No entanto nada aponta para o desenvolvimento profissional dos próprios PTT:

*“Mais articulação entre os docentes das AEC e dos professores titulares de turma. Mais rigor e acompanhamento nas actividades que os professores das AEC desenvolvem” (Q14).*

*“Auxiliar os professores das AEC na compreensão/ conhecimento da turma e reflectir sobre as melhores estratégias para cada aluno” (Q8).*

*“Melhoria do desempenho dos professores das AEC” (Q4).*

*“Mais cumprimento e maior rigor no cumprimento de actividades a realizar com os alunos, por parte dos professores das AEC” (Q15).*

*“Maior interacção com o professor e respectivamente o conhecimento dos conteúdos programáticos” (Q2).*

No entanto, parece existir consciência por parte da maioria dos PTT, da importância da Supervisão no bom funcionamento e desenvolvimento das AEC e consequentemente nas aprendizagens que os alunos efectuam nesse contexto.

*“Ter uma ideia de como correm as aulas, bem como o entusiasmo dos alunos” (Q11.)*

*“Acompanhamento directo das aprendizagens dos alunos” (Q5).*

*“ Maior acompanhamento das actividades realizadas na turma” (Q16.)*

*“ Melhorar o conhecimento da turma. Assegurar o bom funcionamento das mesmas.” (Q3).*

*“Ter conhecimento do decorrer das aulas a nível do comportamento dos alunos, e do trabalho efectuado pelos professores” (Q12).*

Este reconhecimento é importante dado que, o supervisor deve exercer a sua acção, tendo como objectivo facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional do Professor, e consequentemente contribuir de forma indirecta para um adequado e eficaz desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No nosso estudo os intervenientes no processo de supervisão das AEC, são sobretudo os Coordenadores de Escola, com a participação dos PTT existindo ainda elementos designados pela entidade parceira e enviados às escolas com esse objectivo. Não é, contudo, visível, uma acção conjunta e planeada, fruto de uma articulação entre estes elementos:

*“Toda a escola está envolvida na supervisão. A supervisão está a ser feita por mim. Os professores das turmas também participam. Estão sempre disponíveis. Para a supervisão estou cá eu, até porque no meu horário tenho 4 horas de apoio ao estudo e 1 hora de supervisão, mas como eu tenho que estar na escola todos os dias até às 17h30m acabo por ter todas as horas de supervisão. Para isso [Supervisão], eles agora têm os inspectores, que têm aparecido com regularidade, não são bem inspectores, não me lembro como se chamam. São pessoas que vêm perguntar se está tudo bem. É um intermediário entre a empresa e a escola e também faz substituições. Este ano a nível das substituições está a correr muito bem” (EB).*

*“Todos nós fazemos supervisão. A empresa tem actualmente uma pessoa que vem à escola, mas veio dia 26 de Fevereiro pela primeira vez. Veio fazer a supervisão, dá-me ideia que não foi bem supervisão mas mais o controle dos professores, isto não quer dizer que não venha depois fazer alguma actividade no sentido de fazer a supervisão, mas até agora, é mais o elo de ligação entre a empresa, os professores, a escola, para ver como é que as coisas estão a correr. Penso que vem semanalmente, pelo menos a pessoa que veio na sexta-feira disse que vinha todas as semanas, não sei se continuará ou não, mas disse que viria, já é qualquer coisa de positivo. Não, há tempo destinado para o fazer, está muito dependente da boa vontade dos professores do 1.º Ciclo, pois por vezes há momentos em que temos furos no nosso horário e*

*acabamos por ficar na escola e acabamos por fazer supervisão, mas é um trabalho acrescido. A supervisão vai-se fazendo sempre que necessário, de acordo com o nosso tempo de permanência na escola” (EA).*

Esta situação decorre da confluência de dois factores principais, a contratualização externa dos PAEC, realizada pela Epar e a perspectiva dos PTT, relativamente a estas Actividades. Esta última perspectiva, como as entrevistas realizadas evidenciam, centra-se essencialmente na imposição externa, na intensificação do trabalho e na responsabilidade acrescida:

*“Acho que as AEC trouxeram mais responsabilidades ao professor titular de turma, no sentido em que ele tem que supervisionar as aulas dos colegas que estão nas AEC” (ED).*

*“E mais a mais, de acordo com a lei quem é o responsável [pelo que ocorre nas AEC] é o professor titular, por isso tem também responsabilidade acrescida. Ninguém perguntou ao professor do 1.º ciclo se queria ter estas funções de supervisor. Foi-lhe imposto” (EA).*

*“Uma coisa é estarmos com eles na sala outra coisa é estarem os professores das AEC. Temos que ter mais responsabilidade. Mesmo não estando presente, somos responsáveis pelos alunos, é o que vem na lei. Não deveríamos ser nós, quer dizer, nós não estamos, nem podemos estar, nas salas todas (EC).*

O desenvolvimento das AEC, veio alargar o período de funcionamento das escolas (*vide capítulo II*) assim, tornou-se necessário a permanência de uma pessoa responsável, durante esse período. Este aspecto é abordado pela maioria dos entrevistados que referem ser o Coordenador, que, assume a supervisão das AEC, durante o período pós-lectivo, correspondente ao tempo em que se desenvolvem estas Actividades, para que acompanhem e resolvam as situações que vão surgindo.

*“Eu acho que tem de haver sempre alguém responsável no período entre as 15h15m e as 17h30m, seja o coordenador de escola, seja outra pessoa, por experiência, eu estou aqui todos os dias e surgem sempre problemas, ou é um menino que faz isto ou aquilo, mesmo não sendo nas AEC, pode ser no intervalo destas ou surgir qualquer problema na sala do professor e tem sempre que haver supervisão” (EB).*

Importa, por isso, analisar como o coordenador procede ao referido acompanhamento e qual o papel dos restantes intervenientes nesse processo.

## 1.2-Modelos e Metodologias

De acordo com o ponto 31 do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, compete ao PTT assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das AEC. O desenvolvimento desta competência passa por diversas formas de articulação curricular com os PAEC, assim como por mecanismos de acompanhamento e monitorização em conformidade com as parcerias estabelecidas.

É curioso verificar que os dados sugerem que a supervisão das AEC, na perspectiva dos Coordenadores de Escola, passa essencialmente pela observação de aulas e pela resolução de problemas que surgem, no decorrer destas Actividades:

*“Já assisti a muitas aulas. Eu de vez em quando dou uma voltinha. Como já conheço as turmas mais problemáticas de vez em quando vou a uma sala e fico um bocadinho. Eu falo com os colegas se correu tudo bem, mesmo em relação às crianças. Falamos de determinados comportamentos que os alunos têm e até de determinadas estratégias. Falo com eles, dou sugestões, faz assim, ou, se calhar é melhor... Mas também há aqui colegas que por sua opção, assistem às aulas. Por vezes ficam na sala a trabalhar e acabam por assistir à aula e também se apercebem do que é que se passa, falam comigo e há um feedback com o professor. O facto do professor titular estar na sala ajuda muito” (EC).*

*“Por vezes os alunos recorrem ao PTT para resolver situações menos agradáveis (...)” (PTT5). “(...) acho [no entanto] que não devo intervir nas aulas” (EB).*

*“Mesmo não estando presente, somos responsáveis pelos alunos, é o que vem na lei, ... não deveríamos ser nós, quer dizer, nós não estamos, nem podemos estar, nas salas todas. Quando eu faço a supervisão, eu não consigo estar em todas as salas. Há coisas que me escapam, que eu não consigo controlar. Eu de vez em quando dou uma voltinha. Como já conheço as turmas mais problemáticas de vez em quando vou a uma sala e fico um bocadinho” (ED).*

Estas observações sugerem uma supervisão desarmada, não planeada conjuntamente pelos seus intervenientes, concretizando-se de forma não sistemática. Nesse sentido, parece contrariar o que a literatura da especialidade tem vindo a recomendar, como tivemos oportunidade de referir no capítulo II.

Esta forma de intervenção está, também, muito distante da imagem de Scaffolding anteriormente apresentada, porque não existem “andaimos” mas sim intervenções pontuais, que se processam sem uma visão global do edifício.

O conceito de supervisão, evidenciado pelos Coordenadores, está mais relacionado com algum controle e resolução de problemas.

É interessante verificar que nalguns discursos pode ser identificada a vontade de avançar para patamares de colaboração mais próximos que conduzam a uma melhoria das Actividades:

*“Sinto que há uma troca entre as pessoas, isso há e que fazem um esforço por melhorar, os professores das turmas e os das AEC” (EB).*

*“Sim, eu falo com os colegas se correu tudo bem, mesmo em relação às crianças. Falamos de determinados comportamentos que eles têm e até de determinadas estratégias, falo com eles, dou sugestões, faz assim, ou, se calhar é melhor (EC)*

*“O ano passado tentou-se fazer uma articulação com as áreas das expressões mas foi só para ficar no papel. Acaba por não se fazer articulação nenhuma.” (ED)*

*“Sim, nós agora temos que fazer um trabalho em parceria com os outros professores” (EA).*

Neste sentido, parece verificar-se alguma consciência sobre a necessidade de se construir uma nova profissionalidade docente em Portugal.

*“O espaço pertinente da formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Assim, apela à criação de “redes de (auto)formação participada”, à “troca de experiências” e à “partilha de saberes” que permitam constituir e consolidar “espaços de formação mútua” no interior dos estabelecimentos de ensino portugueses.” (Nóvoa, 1991, cit. em Lima, 2002, p. 42)*

Analisaremos, em seguida, se estes processos se encontram presentes no modo de coordenação e de avaliação das AEC, apesar dos condicionalismos que já referenciámos.

## **2-Processos de Coordenação e de Avaliação**

### **2.1-Orientações Programáticas e Planificações das AEC**

A planificação das AEC deve envolver os PTT, conforme regulamentado no ponto 19 do Despacho n.º 14460/2008: “A planificação das actividades (...) de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente (...) os professores do 1.º ciclo titulares de turma.”

Para compreendermos a base em que assenta a referida planificação começaremos por aferir o grau de conhecimento dos inquiridos no que respeita às orientações programáticas

das AEC. Nesse sentido, verificamos, pela observação dos gráficos 7 e 8, que no geral, tanto os PTT como os PAEC têm conhecimento das Orientações Programáticas destas Actividades.

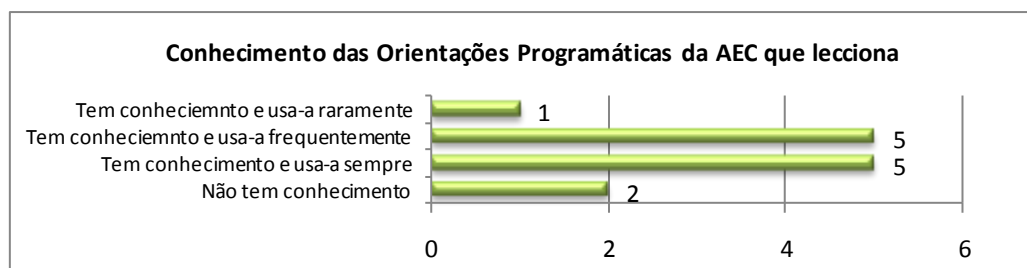


Gráfico 7 - Distribuição dos professores das AEC da amostra, relativamente ao conhecimento das Orientações Programáticas das actividades que leccionam.

Não é, no entanto, negligenciável, devido ao impacto que daí poderá resultar para a implementação das Actividades, que 2 PAEC e 3 PTT afirmem desconhecer as referidas orientações.

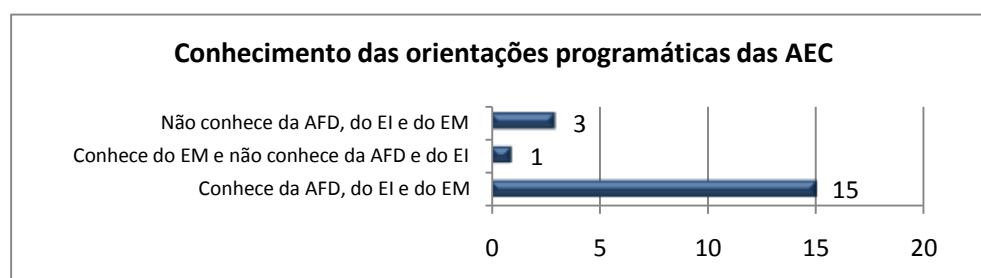


Gráfico 8 - Distribuição dos PTT da amostra, relativamente ao conhecimento das Orientações Programáticas das AEC.

Relativamente à planificação, destas Actividades, e de acordo com os normativos legais, a sua elaboração deverá envolver os PTT, no sentido de iniciar um processo que se pretende articulado entre a componente curricular e a extracurricular, no entanto, os dados indicam, conforme gráfico 9, que apenas 1 PTT participou, durante a reunião do Conselho de Docentes, na planificação das AEC. Parece-nos importante mencionar que a EPar, fornece aos PAEC, uma planificação pré-concebida da Actividade a desenvolver. Este facto, no nosso entender, poderá comprometer, a articulação destas Actividades com os projectos curriculares de escola e de turma.

*“A planificação é feita pela empresa” (ED).*

*“Ela [a empresa] mandou para cá um programa de cada actividade que é igual para todos os professores dessa AEC, de Inglês, de Música e de AFD (EB).*

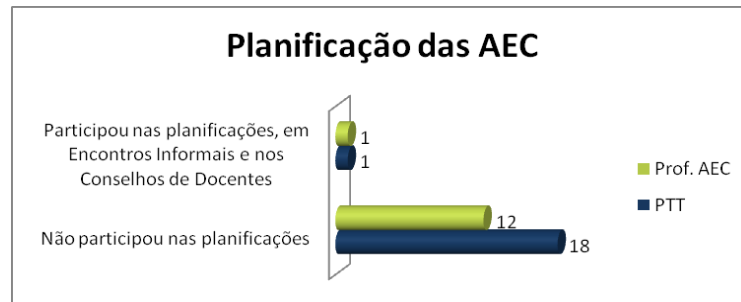


Gráfico 9 - Distribuição dos professores da amostra, de acordo com a sua participação nas Planificações das AEC.

Apesar de existir uma planificação pré-concebida, como já referimos, os Coordenadores entrevistados, consideram necessário a realização de uma planificação conjunta, entre os PTT e os PAEC, sendo que na generalidade, apenas as planificações de dias festivos ou de efemérides são realizadas em conjunto:

*“Temos [PTT] que planificar um pouco com eles [professores das AEC]. Fazem-se vários momentos de actividade recorrendo à planificação em conjunto de acordo com o plano de actividades da escola, de acordo com o momento festivo do ano e que se insere no nosso plano de trabalho” (EA).*

Na medida em que a gestão do currículo, formal e não formal, é uma questão de grande importância para a qualidade do ensino, analisaremos de seguida, com maior profundidade, a articulação entre a componente curricular e as AEC.

## 2.2-Articulação Curricular e Pedagógica

A articulação curricular e pedagógica entre os PTT e os PAEC facilita a promoção integrante e integral dos alunos, assim como contribui para a construção de respostas adequadas às necessidades dos alunos. Esta perspectiva surge bem vincada no Relatório de Acompanhamento:

*“A articulação das AEC com as actividades curriculares de carácter obrigatório é imprescindível quer a um nível horizontal (com o professor titular de turma) quer a um nível vertical (com os departamentos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos) na medida em que estas actividades constituem uma componente significativa dos projectos educativos e curriculares das escolas e devem contribuir de forma sequencial e equilibrada para o desenvolvimento de competências essenciais dos alunos.” (CAP, Relatório de Acompanhamento, 2007/2008)*

No entanto, a análise das entrevistas realizadas aos Coordenadores de Escola e de Departamento confirma que a articulação existente, passa essencialmente pela realização de várias actividades conjuntas, festas e efemérides. Começa, contudo, a existir alguma consciência da necessidade de se realizar uma maior articulação curricular com as AEC, sendo referido que:

*“Este ano já se começou a tentar trabalhar um tema em conjunto, por exemplo “O Outono”. Começa a haver uma preocupação em tratar os mesmos temas também em Inglês e em Música” (EC).*

Perante estas afirmações consideramos que o padrão de colegialidade está a ser alterado, embora com grandes limitações pois tratar o mesmo tema não parece exigir grande articulação. Ao nível dos conteúdos programáticos, do desenvolvimento de outras actividades ou na concretização de projectos comuns, os dados apontam que é fraca a sua articulação com as AEC:

*“Em termos de conteúdos programáticos não há muita articulação, é só, como já disse, ao nível de alguns temas. Só este ano é que exigiram que os professores das AEC tenham as suas planificações e que nós façamos uma articulação foi o que eu fiz, ao preparar o plano anual de actividades. Embora este ano os professores das AEC já tenham planificações, têm a matéria que a escola lhes deu. Não é bem uma planificação como nós fazemos, mas estão lá os conteúdos que eles têm que dar” (EC).*

*“Nesta escola, este ano, já fizemos várias actividades em conjunto com as AEC, nomeadamente na altura do S. Martinho, desenvolveram-se actividades em conjunto, em que se fez actividades ao ar livre, que se planificaram e realizaram em conjunto. A planificação e realização da festa de Natal, que foi realizada no final de dia, depois das 16h30m, a preparação do cantar das Janeiras para apresentar aos elementos da Escola Segura que vieram à Escola. Antes da Páscoa vamos ter um momento de actividades ao ar livre que também é preparado com os professores das AEC e teremos no final do ano a festa de encerramento do ano lectivo também realizada em conjunto com os professores das AEC.” (EA)*

*“Há aquelas alturas chave, o dia do pai ou o magusto ou nesses momentos mais festivos, em que a escola toda colabora e aí articulamos e trabalhamos em conjunto, os professores das AEC estão sempre dispostos a colaborar” (EB).*

*“Os colegas das AEC participam, ajudam-nos quando há festas, nas actividades de fim-de-ano, no final de período... Eles ajudam-nos na organização das festas, nos ensaios dos meninos e participam também nas actividades do dia do pai, do dia da mãe... Há um trabalho conjunto” (EC).*

A articulação pedagógica parece ser realizada de forma mais frequente, na perspectiva dos PTT e PAEC, embora nem sempre os dados sejam coincidentes como podemos verificar nos quadros 2 e 3.

Praticamente todos os PTT e PAEC inquiridos, referem ter partilhado informações sobre os alunos. No que concerne às reflexões conjuntas com os PAEC sobre o desenvolvimento de competências dos alunos e sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem cerca de metade dos PTT, referem tê-las realizado, no entanto são poucos os PAEC, que confirmam a referida realização. Estes dados no nosso entender parecem comprometer a construção de professores reflexivos, no sentido apontado por, Alarcão e Roldão (2008):

“um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento.” (p.68)

PTT	Partilha de informação sobre os alunos	Construção de materiais	Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos	Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem	Outra
AFD	18	2	15	10	3
EI	19	5	15	10	3
EM	19	5	15	10	3

Quadro 2 - Distribuição dos PTT da amostra, de acordo com a realização da Articulação Pedagógica nas três áreas das AEC.

No domínio da construção de materiais a partilha surge igualmente, limitada sendo apenas referida por uma minoria dos PPT (2 no âmbito da AFD e 5 nas áreas do EI e no EM conforme quadro 2).

PAEC	Partilha de informação sobre os alunos	Construção de materiais	Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos	Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem	Outra
AFD	5	0	1	1	0
EI	2	1	1	0	0
EM	4	1	1	0	0

Quadro 3- Distribuição dos professores das AEC da amostra, de acordo com a realização da Articulação Pedagógica com os PTT.

Face ao exposto, e relativamente à articulação das AEC com as actividades curriculares e pedagógicas, verifica-se alguma contradição entre a informação fornecida pelos Coordenadores, PTT e PAEC. Isto leva-nos a concluir que a reflexão conjunta e sistemática entre os PTT e os professores destas actividades deverá ser reduzida.

Relativamente à articulação entre os PAEC e os departamentos curriculares que integram respectivamente, as línguas estrangeiras, a Educação Musical e a Educação Física, nos 2.º e 3.º CEB, esta não se apresenta visível, o que poderá indicar a sua inexistência. Esta situação deve ser seriamente equacionada, dado que em nada contribui para melhorar a qualidade do ensino, e para proporcionar vivências e experiências significativas para os alunos.

Além disso, as clivagens acima enunciadas parecem, comprometer a construção de uma escola reflexiva que segundo Alarcão (2006) se concebe “pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém.” (p.17)

Apesar das limitações já referidas, existem alguns dispositivos, que facultam outras formas de articulação, designadamente a partilha de alguns documentos que contêm planificações e outras informações, entre o PTT e os PAEC, é o caso do dossier de turma.

*“Há um dossier em cada sala que contém tudo isso [planificação da EPar], onde os professores titulares de cada turma também têm as suas planificações e outras coisas” (EB).*

De forma a regular o desenvolvimento das AEC é essencial que o seu desenvolvimento seja monitorizado, assim passamos a descrever a forma como este está a ser realizado, nas escolas do nosso estudo.

### **2.3-Acompanhamento das AEC**

O acompanhamento das AEC, na perspectiva dos PTT é realizado, maioritariamente, através de reuniões de trabalho e/ou de observação de actividades, conforme gráfico 10. Estes dados são contrariados pelos PAEC pois a maioria destes, afirma não se ter realizado acompanhamento da sua Actividade. Há referência, por uma minoria, que esse acompanhamento foi realizado através da observação das Actividades e de reuniões de trabalho.

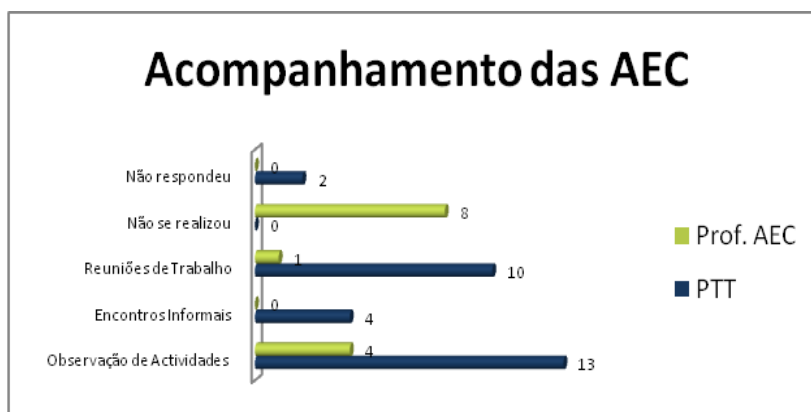


Gráfico 10 - Distribuição dos professores da amostra de acordo com Contexto/Metodologia relativos ao acompanhamento das AEC.

Estes dados, leva-nos a concluir que o acompanhamento das AEC, não deve ser sistemático, porque é pouco perceptível para os principais “visados”, os PAEC. Nesse sentido, não configura um processo de supervisão na verdadeira acepção do termo, dado que este deve ser sistemático (vide capítulo 2).

## 2.4-Avaliação dos Alunos

Um dos objectivos das AEC é conceder novas oportunidades de aprendizagem aos alunos. Apesar disso, estas Actividades são de carácter facultativo, sendo que, os resultados dos alunos nestas, não se reflectem directamente na avaliação das aprendizagens relativas à componente lectiva obrigatória.

“No entanto, numa perspectiva formativa, deve ser desenvolvido um processo de avaliação das competências desenvolvidas pelo aluno, com recurso a instrumentos adequados, permitindo, assim, que os encarregados de educação e os professores titulares de turma tomem conhecimento dessa evolução.” (CAP, Relatório de Acompanhamento 2007/2008)

Importa pois conhecer quais os instrumentos usados na avaliação dos alunos e como são divulgados aos Encarregados de Educação.

De acordo com os dados do quadro seguinte, verifica-se que os PAEC, utilizam maioritariamente *grelhas de observação*. De salientar que 5 destes professores utilizam Fichas de auto-avaliação e apenas dois usam testes para avaliar os seus alunos.

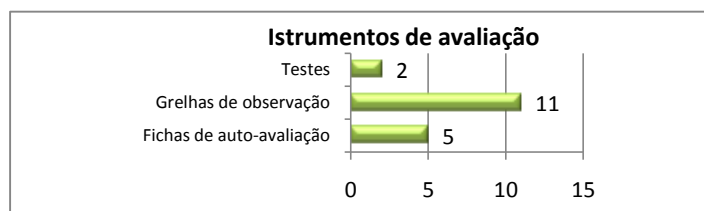


Gráfico 11 - Distribuição dos professores das AEC da amostra, de acordo com os instrumentos de avaliação utilizados.

Relativamente à divulgação dos resultados da avaliação formativa dos alunos, a maioria dos PAEC refere ter procedido à divulgação da avaliação, aos encarregados de educação, através dos PTT, conforme gráfico 12, o que se torna curioso dado o baixo envolvimento destes no processo.

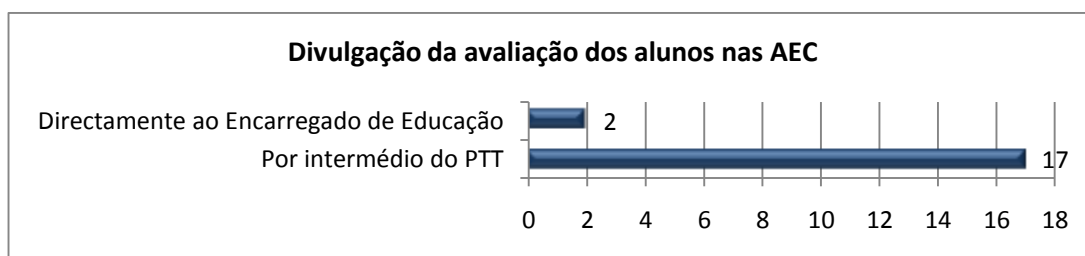


Gráfico 12 - Distribuição dos elementos da amostra de acordo com os intervenientes na divulgação da avaliação dos alunos nas AEC.

A mediação deste processo, explica, contudo, o conhecimento que os PTT afirmam possuir sobre os resultados da avaliação dos seus alunos nas AEC, conforme gráfico 13.

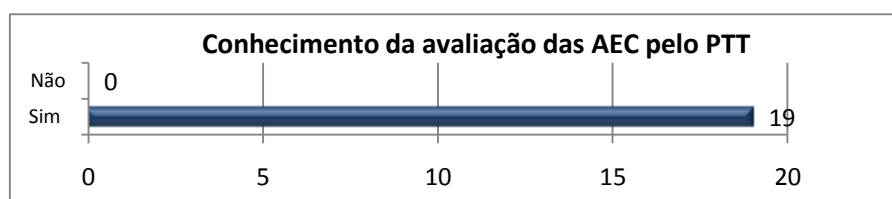


Gráfico 13 - Distribuição dos PTT da amostra, de acordo com o seu conhecimento da avaliação dos alunos nas AEC.

Para além da avaliação dos alunos, importa ainda, avaliar o desenvolvimento das AEC, de forma a melhor identificar as suas fragilidades e as suas potencialidades, temática que tentamos caracterizar de seguida.

## 2.5-Avaliação do Desenvolvimento das AEC

Os dados recolhidos apontam para a ausência de uma reflexão conjunta e sistemática entre os intervenientes, no respeitante à avaliação do desenvolvimento das AEC. A avaliação destas Actividades habitualmente é feita no final de cada período, ou quando necessário, mensalmente, nos Conselhos de Docentes, onde se abordam os assuntos relacionados com as AEC.

*“Os professores das AEC estão presentes [Conselho de Docentes] quando são convocados, quando há algum assunto a tratar que esteja relacionado com as AEC” (EC).*

*“A avaliação é feita no final de cada período com a participação de todos os professores titulares de turma” (EB).*

*“Também se pode fazer pontualmente ao longo do tempo, por esta ou aquela situação, mas basicamente é feita nas reuniões de final de período, às quais os professores [das AEC] também vêm” (EA).*

Existem mesmo situações em que a abordagem dos assuntos relacionados com o desenvolvimento das AEC, por exemplo, nas reuniões de Departamento, não é de todo realizada. É o caso do Coordenador de Departamento, que tem turma e que considera não ter horas disponíveis no seu horário, para tratar de todos os assuntos que a sua função exige. Assim, os assuntos relacionados com as AEC não são por si tratados, mas sim pelo director e pelos Coordenadores de Escola.

*“Este ano lectivo foi-me retirada essa função, penso que, como esta função passou a ser tratada pelos coordenadores de escola, esses assuntos passaram a ser tratados pela direcção do agrupamento, nas reuniões que se realizam mensalmente com os coordenadores de escola” assim “as reuniões de Departamento não são aproveitadas para tratar de assuntos das AEC, porque também não tenho horário” (ED).*

Os dados apresentados sugerem a necessidade de operar uma profunda reformulação na forma como são planificadas, implementadas e avaliadas as AEC. No sentido de compreender melhor esta problemática iremos debruçar-nos, com maior atenção, sobre o “impacto” das AEC e da sua Supervisão, nos professores, nos alunos e na escola.

### 3- Impactos da Supervisão e do Desenvolvimento das AEC

#### 3.1- Nos Professores

Os dados recolhidos apontam para o reconhecimento da existência de uma nova função dos professores, a supervisão.

Se por um lado, o desenvolvimento das AEC leva a que os professores permaneçam mais tempo na escola e que realizem o acompanhamento destas Actividades, por outro lado a necessidade da supervisão das mesmas conduziu também, a um acréscimo de responsabilidades e de carga horária.

*“Os professores permaneçam mais horas na escola porque têm o Apoio ao Estudo, que faz parte das AEC” (EC).*

*“agravamento da carga horária. Houve uma adaptação do horário para um melhor funcionamento das AEC, pois, por vezes, há momentos em que temos [PTT] furos no nosso horário, e acabamos por ficar na escola, e acabamos por fazer supervisão, mas é um trabalho acrescido [pois] não há tempo destinado para o fazer, está muito dependente da boa vontade dos professores do 1.º Ciclo. A supervisão vai-se fazendo sempre que necessário, de acordo com o nosso tempo de permanência na escola” (EA).*

Parece pois, que as novas funções dos Professores, com o desenvolvimento das AEC, vai ao encontro do referido por Fullan e Hargreaves (2001) “Nos últimos anos, os professores do ensino elementar têm sido confrontados com uma série de pressões crescentes e de expectativas “mais exigentes relativamente à excelência, num leque de responsabilidades cada vez mais alargadas.” (p.78) e os normativos apontam para uma maior responsabilidade do PTT no desenvolvimento das AEC, exigindo uma colaboração mais estreita com outros professores ao nível da planificação, da articulação e da avaliação destas Actividades.

Para os Coordenadores de Escola, o tempo de supervisão está estabelecido no horário, no entanto os dados indicam que este é insuficiente. O Coordenador de Departamento refere também que as AEC trouxeram mais trabalho aos PTT. Esta ideia é corroborada pela maioria dos PTT.

*“O tempo que eu dedico à supervisão corresponde ao meu tempo de Apoio ao Estudo, são dois tempos. Não quer dizer que não se faça mais, mas tudo o que se faz de supervisão é de trabalho extraordinário” (EA).*

*“Há mais trabalho. Os professores passam mais tempo na escola para conseguirem fazer a supervisão” (EC).*

*“Obrigam a uma maior disponibilidade do PTT e leva a uma maior carga horário” (PTT11).*

*“Temos mais trabalho, sem tempo programado para os contactos entre o PTT e os das AEC, durante a semana” (PTT9).*

Com o desenvolvimento das AEC, houve necessidade de uma gestão horária diferentes, quer dos alunos quer dos Professores, com vista a reduzir a rotatividade dos PAEC e na tentativa de uma maior fixação dos mesmos à escola por um período de tempo maior, assim, os PTT passaram a ter o seu horário de trabalho estruturado de outra forma. Esta adaptação do horário do professor do 1.º CEB não foi, por estes, sentida como correcta:

*“Estragaram o horário dos professores. Uma vez por semana, o Apoio ao Estudo é dado a seguir às aulas. Termina às quatro e meia, e no outro dia há uma hora de intervalo e só depois é que o PTT dá Apoio ao Estudo. Nesse dia o professor termina às cinco e meia, o que também acontece no dia do horário flexível, o que estraga duas horas de trabalho à tarde. Só há um dia em que os professores saem às três e um quarto, isso é muito pouco para preparar as aulas. Isso mexe com o trabalho dos professores, que têm que o realizar em tempo extra” (ED).*

*“A flexibilização do horário curricular resultante da sua adaptação errada ao funcionamento das AEC, pois um número muito elevado de PTT, viram-se obrigados a adaptar os seus horários em função do horário de funcionamento das AEC (precisamente ao contrário do que deveria acontecer)” (PTT19).*

*“Implicou uma nova distribuição das áreas curriculares no horário semanal (passou a haver lacunas de componente lectiva no horário do professor titular)” (PTT17).*

*“Com tudo isto, há pouco tempo para preparar aulas” (ED).*

Os dados recolhidos indicam que os professores não foram envolvidos no processo, o que parece dificultar o seu entendimento relativamente às mudanças exigidas, o que, pode condicionar a sua disponibilidade, indo ao encontro do referido por Fullan e Hargreaves (2001)

*“Nas situações em que há exigências múltiplas que são impostas do exterior aos professores e às escolas, os docentes isolados sentem-se impotentes face às pressões e às decisões que muitas vezes não compreendem e em cuja formulação não foram envolvidos.” (p.75)*

Sintetizados os aspectos relativos ao “impacto” das AEC no trabalho dos Professores passaremos, seguidamente, a caracterizar as alterações que estas Actividades trouxeram aos alunos, na perspectiva dos participantes do nosso estudo.

### 3.2-Nos alunos

O desenvolvimento das AEC pode ter impactos nos alunos, designadamente ao nível do seu aproveitamento escolar, do seu tempo de escolarização, e do seu comportamento. A maioria dos entrevistados refere que com o desenvolvimento destas Actividades os alunos passam muito tempo na escola, facto que associam a uma maior agitação destes.

*“As AEC fazem com que os miúdos passem muitas horas na escola” (EC),*

*“Não é benéfico para a sua produtividade lectiva. Os alunos estão sempre na mesma sala, sempre no mesmo espaço. É um bocado claustrofóbico, rotineiro e repetitivo” (EA).*

*“As próprias crianças, que pelo facto de estarem permanentemente na escola manifestavam-se mais agitadas e destabilizadoras” (EB).*

*“Agora os alunos estão mais complicados” (ED).*

Alguns dos entrevistados consideram ainda, que os alunos passam muito tempo na escola e que o desenvolvimento das AEC leva a que estes, tenham pouco tempo livre para realizarem e gerirem as suas brincadeiras.

*“Com todo o tempo ocupado, acabam por não ter tempo livre para a brincadeira livre. Eles não conseguem gerir a sua brincadeira, acabando por ser sempre o adulto a gerir o seu tempo. Podiam resolver os conflitos, mas como comem a correr, brincam a correr, entram para a sala a correr, têm actividades a correr, e depois saem da escola e vão para as actividades extra a correr. No meu entender, é uma correria louca para crianças tão pequenas. Os miúdos acabam por estar muito tempo na escola e, embora as AEC sejam lúdicas os miúdos acabam por ter que cumprir regras e é mais um tempo orientado, direccionado, ficando sem esse tempo livre para brincar” (EA).*

Além do referido, é ainda apontada a sobreposição de actividades e a hiperescolarização das crianças que as frequentam.

*“Os alunos têm as mesmas actividades no tempo de aulas e no tempo extracurricular, à excepção do Inglês” (EC).*

Nesse sentido Cosme e Trindade (2007) colocam a seguinte questão “(...) as nossas crianças necessitam de mais escola ou (...) têm que viver outras experiências educativas, para além daquelas em que se vêem envolvidas nesse contexto educativo?” (p. 41)

Para os mesmos autores “a iniciação à Língua Inglesa (...) deverá merecer uma reflexão mais cuidada tanto acerca da sua facultatividade, como acerca das suas finalidades e das estratégias de mediação pedagógica a adoptar.” (Ibidem, pp.44-45)

“Os alunos, passaram a ter mais tempos, por semana, na área das expressões (ed. musical e ed. física)” (PTT15).

O horário das actividades é também referido como condicionador à rentabilidade dos alunos:

“As AEC antes das disciplinas curriculares têm implicações no rendimento das disciplinas (PTT17).

Se o que atrás expusemos evidencia os Impactos da Supervisão e do Desenvolvimento das AEC nos Professores e nos alunos, é também importante percebermos quais os seus efeitos ao nível da própria organização.

### **3.3-Na Escola**

O desenvolvimento das AEC, trouxe mudanças também na organização da escola. Houve necessidade de uma reorganização desta, implicando assim, uma gestão diferente dos seus recursos, nem sempre bem aceite ou compreendida por alguns dos participantes no nosso estudo.

Foi apontado que no início do desenvolvimento das AEC, estas actividades encontravam-se muito desorganizadas, no entanto, com a experiência do seu desenvolvimento foi-se procedendo a algumas alterações organizacionais, para melhor responder às novas exigências.

“No início estava tudo muito mal organizado” (EB).

“Mudanças grandes porque a escola acabou por ter um horário acrescido e por isso teve que se organizar para que não haja tantos professores das AEC e haja a estabilidade destes professores” (EA).

“Em termos de gestão de escola tivemos de nos adaptar. O professor titular de turma poderia estar a trabalhar na sala mas tem que sair da sua sala e vai para a sala de professores para realizar o seu trabalho autónomo. Como trabalhamos em regime normal não nos causa grandes mudanças, só que o professor tem que ir para outra sala para realizar o seu trabalho autónomo” (EC).

Estes aspectos confirmam que

“a supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos ... e como lugar e

tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.” (Oliveira-Formosinho, 2002 b, p.18)

Os recursos físicos, humanos e temporais são sentidos como insuficientes:

*“ A escola passou a funcionar 8 horas por dia e as funcionárias são as mesmas, portanto o horário das auxiliares acaba por se estender para as pontas”* (EA).

*“As assistentes operacionais, têm mais trabalho. Elas fazem mais vigilância porque há mais intervalos. Há mais trabalho para elas, e para nós”* (EC).

*“A falta de espaço temporal e também físico. Na escola não há um local próprio para a realização da Actividade Física e Desportiva. As aulas têm que se realizar na rua ou dentro da sala de aula. Há também falta de espaço físico e temporal para dialogar e planificar porque há boa vontade dos professores, muitas vezes estamos a falar de uma coisa e ao mesmo tempo a ouvir o toque da campainha”* (EA).

Relativamente à escassez ou deficiência dos recursos físicos é de salientar que estes, entre outros, podem conduzir ao individualismo dos Professores pois como é referido por Fullan e Hargreaves (2001)

*“Os edifícios separados, as salas de aula divididas e os espaços de ensino prefabricados, todos estes aspectos constituem características arquitectónicas que podem induzir ao individualismo e fazer com que seja difícil os professores trabalharem em conjunto.”* (pp. 76-77)

No tocante ao processo de tomada de decisão, relativamente à resolução de situações, que surgem nas AEC, existem também, bastantes dificuldades:

*“Nós actualmente não contactamos via e-mail directamente com a empresa. Todos os contactos são feitos através da coordenadora da escola, elemento da direcção; elemento da direcção, elemento da empresa ou juntamente da Câmara Municipal. A escola não contacta nem com a Câmara Municipal, nem com a empresa relativamente às AEC. Quando algo corre mal, quando há casos de indisciplina, temos que dar conhecimento à direcção, que por sua vez dá conhecimento às entidades a que deve dar. Aí é mais trabalho para o PTT pois tem de tentar resolver as coisas com a sua turma, entre o professor das AEC onde ocorreu o problema e depois a coordenadora é o veículo entre o PTT e a direcção”* (EA).

Estes aspectos sugerem a existência de diversos constrangimentos na implementação e supervisão das AEC, que importa analisar.

#### **4- Constrangimentos**

Na análise das entrevistas aos Coordenadores de Escola e ao Coordenador de Departamento e dos questionários realizados aos PTT e aos PAEC, foram identificados

vários constrangimentos, relativamente à prática da supervisão. Passamos então a enunciá-los:

#### **4.1-Concepção de Supervisão e de Colegialidade**

A observação, como anteriormente referimos, é uma das fases da Supervisão Clínica. No entanto, pode condicionar a acção do professor supervisionado, podendo levar à sua inibição.

*“Sentirmo-nos pouco à vontade, ou intimidados com alguém a observar as actividades” (AEC9).*

*“Leva à inibição dos professores observados” (AEC12).*

Essa inibição ocorre porque, por vezes, é sentido e confundido o objectivo de um supervisor com o objectivo de um avaliador, no sentido mais tradicional do termo. A forma de concretização das AEC pode reforçar essa imagem (a observação é a actividade predominante).

*“A maior dificuldade é os professores das AEC acharem que o supervisor é um “avaliador” (PTT15).*

*“O significado de supervisão não passa por avaliação logo, um supervisor não é, nem deve ser confundido com um “avaliador” (PTT14).*

Outro constrangimento identificado pelos PTT e Coordenadores reside na formação dos diferentes intervenientes neste processo.

*“Nós, já tivemos aqui colegas doutorados em ciências da educação, etc., mas não têm a pedagogia necessária para o 1.º ciclo, muitos deles não sabem lidar com as crianças, já aconteceu virem pessoas fazer substituições, que não tinham nada a ver com o ensino, nem nunca foram professores, nem pouco mais ou menos, nem nunca trabalharam com crianças” (EC).*

*“A falta de formação pedagógica dos professores das AEC prejudicam o «trato» que estes têm com os alunos e dificultam o diálogo entre o PTT e os professores das AEC” (PTT5).*

*“Os professores não têm preparação para darem as aulas das AEC que vêm dar, principalmente os de Inglês e os de Música. Os da AFD são os únicos que são professores mesmo de Educação Física. Os professores de Música e de Inglês são pessoas que habitualmente têm outros cursos e que não arranjam colocação e muitos deles também não têm preparação pedagógica para funcionar com miúdos, às vezes não são aulas, são mais tempos livres. É mais tentar estabilizar uma sala do que outra coisa” (EB).*

Neste sentido é apontado no relatório de boas práticas a necessidade de

“dinamizar acções de formação, para qualificar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos professores das AEC. Desta forma, podiam ser criadas condições para a implementação de estratégias que promovam a formação global das crianças e se posicionem criticamente face a práticas tradicionais e normativas.” (Abrantes e outros, 2009, p.66)

Este factor é visto pela escola como problema, no entanto e tendo uma visão mais abrangente, poderá ser encarado como uma mais-valia, se visto como uma forma de enriquecimento profissional. De facto, os PAEC trazem outros saberes que poderiam partilhar com os PTT e vice-versa. O que parece constituir um problema poderia ser entendido como uma complementaridade, um enriquecimento, permitindo assim, uma troca de saber, e ser um caminho para a colegialidade e para a reflexão.

#### **4.2-Processo de Implementação das AEC**

Um outro factor relevante relaciona-se com o facto de os PTT não terem sido envolvidos ou auscultados sobre a sua participação na supervisão das AEC.

*“E mais a mais, de acordo com a lei quem é o responsável é o professor titular, por isso tem também responsabilidade acrescida. Ninguém perguntou ao professor do 1.º ciclo se queria ter estas funções de supervisor. Foi-lhe imposto.” (EA)*

Não nos podemos esquecer que o controlo das culturas colaborativas está ao alcance dos que nelas participam e que em conjunto, constroem as suas próprias escolas (Nias et al., 1989, p.186, cit, em Fullan e Hargreaves, 2001, p.178)

A par da ausência de consulta, existe outro factor que dificulta a implementação das AEC: a situação contratual de muitos dos envolvidos.

A instabilidade dos PAEC e dos próprios PTT é apontada como condicionadora ao desenvolvimento deste modelo de Actividades, assim como da sua supervisão. É referida, a necessidade de criar condições de trabalho que permitam aos PAEC alguma estabilidade financeira, que contribua simultaneamente para uma maior fixação destes profissionais. Relativamente aos PTT, estes são na sua maioria professores contratados. Ambas as situações podem constituir um exemplo da “importância dos factores organizacionais, fundamentais para a compreensão da disposição dos professores (ou a falta dela) para

correrem riscos e para exporem o seu trabalho ao escrutínio crítico dos seus colegas.”  
(Lima, 2002, p. 34)

*“É importante também que esses professores tenham estabilidade seja financeira, seja do local de trabalho porque, agora, quando eles arranjam um trabalho melhor vão-se embora. É importante manter os professores de um ano para o outro permitindo-lhes darem continuidade ao seu trabalho. Este ano temos dois colegas do ano passado, já conhecem a escola, os miúdos. Já sabem as regras, o que é muito melhor”* (EC).

*“Quando começou o ano lectivo ainda não tinham sido colocados nem os professores titulares, nem os das AEC só foram colocados depois. Nós só temos um professor que foi colocado no início do ano e que ainda se mantém na escola”* (EC).

*“Os professores das AEC mudam constantemente devido à sua não vinculação contratual, o que não permite um trabalho contínuo, ao longo do ano, com esses professores”* (PTT17).

*“Há uma grande instabilidade do corpo docente das AEC”* (PTT10).

*“Este ano já houve também muitas mudanças nos professores das AEC. Esta quebra também dificulta a articulação”* (EC).

A grande instabilidade no corpo docente das AEC, condiciona, e muito, o processo de Supervisão.

Este factor poderá, segundo Johnson (1990), inibir as possibilidades dos professores interagirem entre si. Refere ainda que “é raro as escolas oferecerem aos professores segurança suficiente para que se movam com confiança para além dos limites das salas de aula e se envolvam em discussões e em experiências com os colegas”. (Cit. em Lima, 2002, p. 35)

### **4.3-Modelo de AEC**

As dificuldades “ processuais” não constituem, no entanto, os únicos aspectos criticados no nosso estudo. Alguns participantes consideram que o modelo de AEC agora desenvolvido, aponta para a provável hiperescolarização dos alunos do 1.º CEB:

*“Acho que se está a levar as AEC para o aspecto mais curricular do que extracurricular. As AEC deviam ser mais livres para os miúdos e estão-se a tornar mais disciplinas para os miúdos. É acréscimo de disciplinas”* (ED).

A hiperescolarização poderá constituir um problema, ou levantar um outro, conforme referem Cosme e Trindade (2007):

*“[um] problema relacionado com a valorização de um projecto de acção educativa que, se não obstaculiza de forma irremediável o modo de organização do trabalho pedagógico que a monodocência corporiza, não permite contribuir para a sua afirmação e desenvolvimento, o que no 1.º CEB é não só uma necessidade como, na nossa opinião, um imperativo educacional. (p.39)*

Este aspecto é reforçado por Abrantes e outros (2009) quando referem:

*“As AEC podem correr o risco de se escolarizarem e de se afastarem de uma lógica de actividades lúdico-pedagógicas, em que a partir do jogo, as crianças desenvolvem competências relacionais, culturais e sociais, assim como cognitivas. A escolarização destas actividades é contraproducente com a sua finalidade, na medida em que se pode “cair” no risco de com esta escolarização as AEC não se constituam como verdadeiras oportunidades educativas de desenvolvimento pessoal e social, assim como acentua a ruptura entre os/as alunos/as e a escola.” (p. 18)*

Para além das questões anteriormente abordadas (concepção de supervisão e de colegialidade, modelo das AEC, etc...) os nossos inquiridos identificam, também apontadas constrangimentos temporais, que passamos a enunciar.

#### **4.4-Questões Temporais**

Relativamente às questões temporais, os PTT referem que não têm assinalado no seu horário de trabalho, um tempo próprio para fazer a Supervisão das AEC. Esta é realizada ou nos intervalos, ou quando estes permanecem na escola para dar Apoio ao Estudo. Por vezes, também as pausas lectivas são usadas para a realização de algum trabalho conjunto.

Estes dados apontam no sentido do estudo realizado por Johnson (1990) que indica que devido à escassez de tempo, os encontros entre os professores, quando “ocorriam, (antes ou depois do dia de aulas, ao fim da tarde ou à noite, nos corredores, entre aulas, à hora de almoço, ou a caminho de casa) – tinham um carácter bastante superficial.” (cit, em Fullan e Hargreaves, 2001, p.36).

Neste caso, importa, ainda, realçar que, no início do ano lectivo, aquando da realização das reuniões da preparação deste, muitos dos PTT ainda não estão colocados, assim como os professores das AEC, que só são dados a conhecer quando se inicia o ano lectivo, ou quando este já decorre. Assim, a planificação, articulação e supervisão destas Actividades apresentam-se, desde o início, comprometidas, não se constituindo como uma prática organizada, o que torna difícil a sua concretização e até, a sua eficácia.

*“Tem-se realizado sobretudo com boa vontade. As reuniões no início do ano, sempre que possível. Nas reuniões mensais de conselho de docentes, os professores podem ir a algumas dessas reuniões. Fazemos planificação destas actividades, recorrendo à hora dos intervalos. Falamos e acertamos os pormenores em vários momentos, espaçadamente, em vez de termos um horário próprio, vamos usando 15 minutos hoje, 15 minutos amanhã e vamos preparando assim as actividades, e depois nas reuniões do Conselho de Docentes fazemos a avaliação dessas actividades, mesmo que não fique propriamente um documento específico. Faz-se uma avaliação oralmente e depois regista-se em acta..., restam as pausas lectivas em que vamos fazendo algum trabalho em conjunto” (EA).*

Também os PAEC, não têm contemplado no seu horário um tempo para reunirem com os PTT, para planificarem as suas Actividades, reflectirem sobre o seu desenvolvimento e sobre as aprendizagens dos alunos, o que compromete o objectivo de que estas Actividades contribuam para o sucesso escolar dos alunos.

*“Os próprios professores das AEC também não têm uma disponibilidade no seu horário, relativamente à empresa pela qual são pagos, para estarem disponíveis para que possamos estar na escola a trabalhar durante as pausas lectivas” (EA).*

*“As pessoas não têm tempo para estar em conjunto. Quando estamos em conjunto fazemos as reuniões sempre que são necessárias, mas as reuniões são no fim do período ou quando um aluno tem algum problema disciplinar, e temos que resolver o problema desse menino. Se houver assim qualquer coisinha tratamos com o professor durante os intervalos ou ficamos mais um bocadinho no fim das aulas. Este ano a empresa disponibilizou mais horas para as reuniões, o que é bom, mas como alguns professores têm outros trabalhos, optámos por tratar os assuntos das AEC sobretudo nas reuniões de fim de período” (EB).*

Consideramos que os Professores, poderão ultrapassar algumas destas dificuldades se perceberem as mais-valias do trabalho cooperativo, se estiverem portanto conscientes da importância do estabelecimento de interações com os vários profissionais, ou seja se sentirem necessidade disso, se considerarem por exemplo, que o tempo dispendido no trabalho com os outros, reduz os conflitos dos alunos o que conseqüentemente leva a que ocorram menos situações para resolver, ou ainda, que a planificação conjunta é mais enriquecida, permite a articulação e conseqüentemente a melhoria das aprendizagens dos alunos.

No que respeita aos constrangimentos temporais importa ainda referir que a presença dos PAEC nas reuniões de Conselho de Docentes é facultativa, de acordo com a disponibilidade e/ou vontade dos PAEC pois nem todos podem comparecer.

*“Eles não trabalham só aqui e quando têm que fazer opções, habitualmente optam pelo outro sítio que lhes dá melhores condições. Eles queixam-se muito em termos de pagamento, pagam-lhes tarde e mal” (EC).*

Assim urge colocar duas questões:

- ☞ Como é que se podem envolver e implicar os professores das AEC na vida das escolas, se estes não estão presentes nas reuniões de Conselho de Docentes ou em outras reuniões conjuntas?
- ☞ Não sendo criados momentos de encontro comuns entre os professores das AEC e os PTT, será possível a planificação, a articulação e a avaliação das AEC, conforme é exigido pela legislação?

#### **4.5-Formação e Intervenção dos Supervisores**

Relativamente ao processo de supervisão, mais propriamente à acção do supervisor, é referida a necessidade de estes terem formação na área da Supervisão e até na área da Actividade.

*“A supervisão tem que ser feita por pessoas com formação” (ED).*

*“Se houvesse uma pessoa com formação para isso, só faria isso. Quem faz, faz como sabe, enquanto quem tem formação faz como foi preparado para tal” (EA).*

*“A pessoa que está a observar, a supervisionar não tem nada a ver com a disciplina, não tem conhecimento da matéria” (AEC4).*

Este factor é visto pela escola como um problema, no entanto e tendo uma visão mais abrangente, poderá ser encarado como uma mais-valia, se encarado como uma forma de enriquecimento profissional, de partilha. De facto, os PAEC trazem outros saberes que poderiam partilhar com os PTT e vice-versa. O que parece constituir um problema poderia ser entendido como uma complementaridade, um enriquecimento, permitindo assim uma troca de saberes, e ser um caminho para a colegialidade e para a reflexão.

Os dados apontam ainda, para a falta de periodicidade com que é realizada a supervisão, parecendo-nos no entanto, que esta abordagem se refere a uma das fases da supervisão Clínica, a observação. (vidé capítulo I),

*“Por vezes a supervisão de determinado momento não reflecte o trabalho que tem sido levado a cabo pelo professor, podendo prejudicar a “ideia” do supervisor relativamente ao desempenho do professor e alunos” (AEC3).*

No que concerne à intervenção directa de outro Professor na sala de aula, referindo-nos ao supervisor, é indicado por dois participantes no estudo, que pode ocorrer perda de autoridade por parte do PAEC, sendo um dos condicionalismos da supervisão:

*“No processo de supervisão das AEC aponto como principais dificuldades o facto de a presença do professor titular poder, de certa forma, retirar autoridade ao professor das AEC aquando da ocorrência de eventuais situações, em que se veja obrigado a intervir” (PTT8).*

*“Sabemos que quando um professor intervém na aula de outro professor há um descontrolo que vai tirar alguma autoridade ao professor que está nessa altura a dar a aula. Embora não seja o que se pretende é um condicionalismo, uma coisa acaba por implicar a outra” (EA).*

Entre os constrangimentos enunciados, nesta parte do estudo, importa sublinhar, como referem Abrantes e outros (2009), as condições de trabalho subjacentes à implementação das AEC.

*“As próprias condições de trabalho dos profissionais das AEC têm sido apontadas como um constrangimento ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade e de longo prazo. Embora esta situação tenha vindo a ser corrigida ao longo do tempo, ainda existem muitos professores das AEC com remunerações baixas, horários dispersos e obrigados a percorrer diariamente distâncias longas, o que conduz a uma taxa de rotatividade grande, comprometendo a continuidade e articulação do trabalho realizado. Além disso, não existe ainda possibilidade legal de progressão, ao nível da carreira, o que impede estes professores de construírem um percurso profissional sustentável.” (Abrantes e outros, 2009, p. 17)*

## **5- Sugestões de Melhoria**

As AEC são uma realidade recente nas nossas escolas, muito há ainda a fazer para que estas cumpram os objectivos que estiveram na base da sua concretização. Assim, apresentaremos, de seguida, as perspectivas dos nossos inquiridos sobre as iniciativas necessárias à melhoria destas Actividades e da sua Supervisão.

### **5.1-Questões Organizacionais**

As questões organizacionais prendem-se com a necessidade de se realizar, no início do ano lectivo, um planeamento e acompanhamento integrado das AEC, havendo uma organização pré-estabelecida, como foi sugerido por um dos PAEC, que elaborou e apresentou no seu inquérito a figura que a seguir apresentamos:

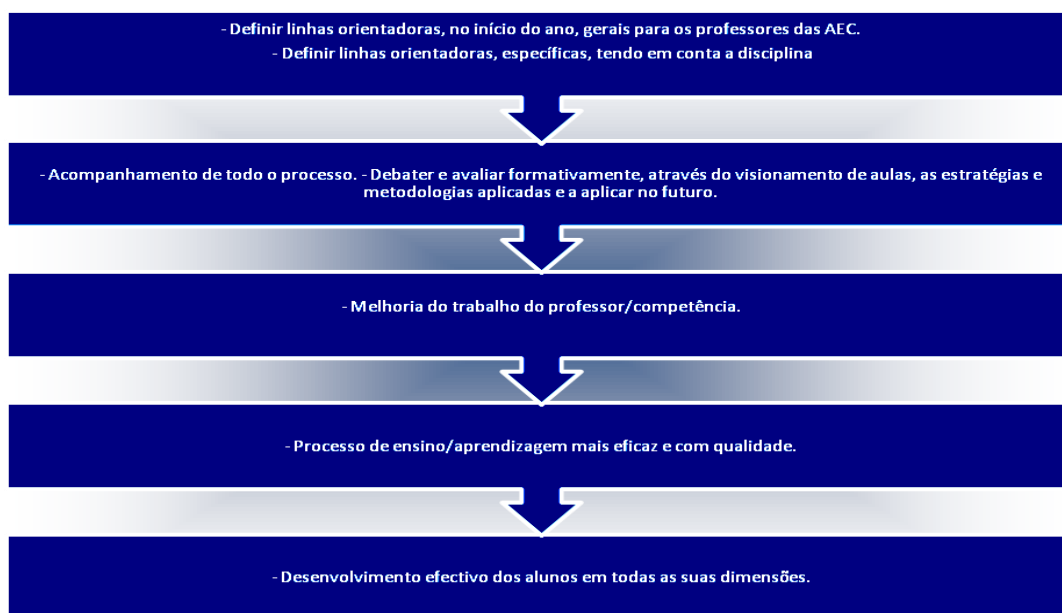


Figura 1 – Planeamento e acompanhamento integrado (AEC7).

*“ Deveriam existir reuniões com todos os professores de cada área, para discutir os métodos e estratégias usadas perante situações difíceis (1 vez por mês)” (AEC1).*

*“ ... de 15 em 15 dias para preparar actividades colectivas e preparar as actividades em conjunto ” (AEC9).*

*Aquando da observação das aulas, os professores das AEC, deveriam receber um “aviso prévio do supervisor, de que vai avaliar os professores” (AEC12).*

É apontado por outros inquiridos, a necessidade de existir maior disponibilidade por parte do supervisor para apoiar os PAEC, sobretudo em situações relacionadas com a indisciplina. É manifestada alguma necessidade de partilha, sobretudo dos PAEC.

*“É necessário um atendimento personalizado de acordo com a necessidade de cada professor (actualmente um dos grandes problemas é a gestão de sala de aula, e os professores não estão preparados para lidar com esta realidade) ” (AEC1).*

*“Deveríamos [professores das AEC] ter um apoio educativo, que serviria como suporte para os casos de alunos com maior índice de indisciplina” (AEC5).*

Como já foi referido, o modelo das AEC é apontado, como inadequado necessitando de alteração estrutural ou mudança ao nível da oferta das Actividades.

*“Discordo do modelo completamente. Concordo que haja AEC mas não com este modelo. As actividades curriculares só num período, por exemplo de manhã, e as outras actividades à tarde. O professor do 1.º ciclo deixaria de dar as expressões. Dedicava-se mais à Matemática, ao Estudo do Meio e à Língua Portuguesa e também à Expressão Plástica e à tarde deveriam existir outras actividades. Nestes moldes, nem todos os alunos têm Inglês,*

*depois quando vão para o 5.º ano têm muitas dificuldades, por isso não sei para que é que serve” (ED).*

Indo de encontro ao anteriormente referido, Cosme e Trindade (2007) apontam a necessidade de alteração do modelo de AEC:

*“ao contrário da Escola a Tempo Inteiro que valoriza preferencialmente [...] as áreas da Educação Musical e da Educação Plástica» propomos um «espaço a ser designado por área de Animação Sócio-Cultural que englobaria projectos em domínios tão distintos como o da área das expressões artísticas, o da educação ambiental, o da exploração do património histórico e cultural, o da culinária, o das oficinas de exploração e pesquisas científicas e o dos clubes, entre outros, de xadrez, de culinária...” (pp. 61-62)*

## **5.2-Recrutamento dos Professores das AEC**

Relativamente ao recrutamento dos PAEC, uma grande parte dos PTT inquiridos, refere que este deveria ser realizado pelo Agrupamento. Estes professores estariam assim integrados nos Departamentos respectivos, facilitando assim a articulação e o conhecimento da dinâmica do Agrupamento e até dos próprios alunos.

*“Penso que para minimizar todas estas coisas quem deveria estar a desenvolver estas actividades deveriam ser professores do agrupamento, porque havia uma continuação do trabalho, facilitaria muito a articulação e eram pessoas que teriam outra maneira de estar com os alunos e tinham com certeza outra postura dentro da sala de aula” (EB).*

*“Eu acho que estes colegas deveriam ser colocados pelo Agrupamento, ou para completar horário dos professores dos 2.º e 3.º ciclos ou serem contratados só para as AEC, pois assim pertenciam ao Agrupamento e criariam raízes, iriam a todas as reuniões, permitindo assim estabilidade que é muito importante” (EC).*

Os PAEC, no entender de um participante no estudo, deveriam pertencer a uma bolsa de recursos a nível de freguesia ou de concelho, de forma a minimizar o tempo gasto em deslocações.

*“Os professores das AEC deveriam ser colocados a nível local, para evitar que os professores venham de longe, para dar uma aula depois apanham trânsito não conseguem chegar a tempo, e se houvesse uma bolsa de recursos a nível local seria o melhor. A nível da freguesia, não sendo possível, deveria ser a nível concelho” (EA).*

Este factor é também referido no Relatório de Boas Prática em que se apresenta a melhoria das condições de trabalhos dos PAEC como forma de os fixar e de os valorizar:

*“Melhorar as condições de trabalho dos profissionais das actividades, visto que estas são precárias e incitam à mobilidade dos mesmos, não estando garantida a sustentabilidade do corpo docente. Esta linha de acção pode consubstanciar-se em várias medidas: potenciar a contagem do tempo de serviço; reforçar a continuidade pedagógica dos professores nas escolas;*

flexibilizar os horários, aumentando a carga horária dos professores e incentivar as Entidades promotoras a atribuírem um número de horas renumeradas para reuniões de articulação e avaliação das actividades, entre outras.” (Abrantes e outros, 2009, p.66)

## **CAPÍTULO V - CONCLUSÃO**

### **Introdução**

Nesta última parte do nosso trabalho propomo-nos apresentar as principais conclusões a que chegámos no âmbito desta investigação. Relembramos que o nosso estudo pretendeu caracterizar, analisar e compreender o papel do PTT no processo de supervisão, no desenvolvimento das AEC, identificando em que medida o desenvolvimento destas Actividades introduziu mudanças no trabalho dos professores titulares de turma e ainda conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação.

As alterações económicas, sociais e familiares a que temos assistido nos últimos anos foram factores primordiais no desenvolvimento das AEC que pretendem dar resposta à necessidade de muitas famílias, uma escola, de qualidade, a tempo inteiro, para todos. Estas Actividades trouxeram à escola, novos Professores, constituindo assim um desafio à cultura dominante nas escolas portuguesas, caracterizada essencialmente por um trabalho segmentado de matriz “celular individualista”. Os PTT deveriam planear e articular com os PAEC, e ainda, supervisionar estas actividades, o que implica, em princípio, a realização de um trabalho mais colaborativo.

De acordo com Day o “impacto da mudança dos contextos económicos, sociais e do conhecimento sobre o sistema educativo como um todo provocou, conseqüentemente, a transformação do modelo tradicional do profissional autónomo do pós-guerra” (2001, p.31).

Terminamos este capítulo, apresentando as conclusões e limitações deste estudo, apontando-se algumas sugestões para futuros trabalhos no âmbito desta temática.

## 1- Conclusões

Nos capítulos I e II correspondentes à fundamentação teórica procurámos caracterizar a escola enquanto palco de relações e mudança e ainda traçar uma perspectiva histórica sobre a evolução do conceito de supervisão assim como apresentar o enquadramento das AEC nas Escolas do 1.º CEB, para melhor compreendermos a nova e exigente função do PTT, a supervisão das referidas Actividades.

Fullan e Hargreaves (2001) referem que “nos últimos anos, os professores do ensino elementar têm sido confrontados com uma série de pressões crescentes e de expectativas mais exigentes relativamente à excelência, num leque de responsabilidades cada vez mais alargado.” (pp. 78-79) Podemos considerar que a nova exigência feita aos PTT, se prende com o aumento das suas responsabilidades, pois é-lhe exigido que realize um trabalho conjunto com os PAEC, ao nível da planificação, articulação e avaliação destas Actividades. Este trabalho mais colaborativo poderá mudar a forma de se relacionar e de trabalhar com os outros docentes, que poderá propiciar o desenvolvimento de uma cultura de colegialidade artificial.

O desenvolvimento das AEC e sua supervisão imposta, pelos normativos legais, aos PTT que assim se encontram obrigados a supervisionar estas Actividades parece levar os professores, essencialmente os que desenvolvem um trabalho mais isolado, a resistir e a sentirem-se incapazes para o fazer, nesse sentido Fullan e Hargreaves referem que quando há exigências várias que “são impostas do exterior aos professores e às escolas, os docentes isolados sentem-se muitas vezes impotentes face às pressões e às decisões que muitas vezes não compreendem e em cuja formulação não foram envolvidos.” (ibidem, p.75)

Nesta análise importa pois referir a dificuldade de efectivação de um trabalho colaborativo entre os professores, embora os discursos dos entrevistados, do nosso estudo, sejam favoráveis ao trabalho de equipa, os dados apontam que na prática são os padrões de colegialidade restrita que sobressaem. Numa cultura profissional onde o docente se mantém muitas vezes em isolamento, pode fazer com que o PTT não se sinta confortável, evitando o trabalho conjunto com os seus pares.

Além da cultura profissional dos Professores existem também constrangimentos de ordem institucional, visíveis, por exemplo, na preparação do ano escolar por parte dos PTT e dos PAEC sendo referido, que esta não é realizada, essencialmente devido ao facto de os PAEC não se encontram colocados e por vezes os PTT também não, o que parece comprometer o planeamento inicial.

Na generalidade, sobressai que a articulação existente, passa essencialmente pela realização conjunta de várias actividades especiais, “festas e efemérides”, parecendo-nos no entanto que há indícios que começa a tornar-se consciente a necessidade efectiva de uma articulação curricular com as AEC. No entanto além de escassa a articulação é perspectivada de forma predominantemente horizontal .A ausência de uma reflexão conjunta e sistemática entre os PTT, PAEC e Departamentos Curriculares que integram respectivamente as línguas estrangeiras, a Educação Musical e a Educação Física, nos 2.º e 3.º CEB, confirmam assim, uma débil articulação pedagógica.

Relativamente ao acompanhamento das AEC, os professores destas, apontam dados contraditórios aos indicados pelos PTT, pois estes últimos consideram que acompanham as AEC, enquanto a maior parte dos PAEC o não consideram. Assim, e quanto a nós esta diferença de opiniões confirma o carácter pontual e superficial do processo.

A falta de tempo e o desencontro de momentos disponíveis por parte dos PTT e dos PAEC são os aspectos mais apontados, como condicionadores da realização conjunta das planificações das AEC e sua articulação com o currículo, uma vez que tem existido dificuldade em conjugar os horários dos PTT com os das AEC, havendo apenas algum tempo no final do período, que é apontado como insuficiente. Para além disso existem planificações pré-concebidas pela EPar, que contrata os professores, as quais são utilizadas pela maioria destes, o que parece também poder constituir um factor comprometedor da articulação destas Actividades com o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Turma.

Da análise dos vários dados recolhidos depreendemos que o processo de supervisão, não se encontra suficientemente assumido nas escolas, há falta de uma explicitação clara de quais os intervenientes, os seus papéis e objectivos, a sua periodicidade, o que parece comprometer o seu grande objectivo, o desenvolvimento profissional dos professores e consequentemente as aprendizagens dos alunos. Não existe, igualmente, uma perspectiva

partilhada de supervisão. Se para uns é entendida como uma acção fiscalizadora/controladora, para outros é considerada como um processo de partilha assumindo-se como um contributo válido, para aperfeiçoar as práticas. Curiosamente, as virtudes da partilha são mais facilmente reconhecidas pelos PAEC do que pelos PTT.

“Como acontece em muitas outras profissões, o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Neste espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto de profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.” (Alarcão, 2000, p. 18)

Relativamente à forma como se tem desenvolvido o processo de supervisão nas escolas do nosso estudo, os dados recolhidos apontam para a existência de vários intervenientes neste processo, o PTT, o Coordenador de Escola, elemento da Epar, verificando-se no entanto a inexistência de um processo organizado, articulado e de colaboração, em que cada interveniente conhece e desempenha a sua função, que quanto a nós, vai ao encontro da expressão de Sergiovanni (2004) que refere que “as escolas reais, (...) parecem-se mais com um engenho mecânico avariado. As engrenagens podem estar lá, mas funcionam independentemente umas das outras.” (p. 211)

No nosso entender estamos perante um caso, em que se tem que repensar a organização, o papel do professor, e o processo de supervisão das AEC. Consideramos ser necessário a criação de mais mecanismos pedagógicos internos, que permitam a planificação conjunta destas Actividades, a articulação horizontal e vertical, assim como a avaliação do seu desenvolvimento.

## **2- Limitações do Estudo e Sugestões para Futuras Investigações ou Acções**

Consideramos que este trabalho poderá constituir um contributo passível de enriquecer a reflexão e discussão da temática aqui abordada. Este apresenta no entanto, algumas limitações, sobretudo, devido às nossas opções metodológicas. As conclusões apresentadas referem-se a um caso concreto, num momento específico, não podendo ser entendidas como generalizáveis e definitivas.

Importa, ainda, referir que no decurso desta investigação surgiram aspectos que não foram aprofundados ou não foram explorados, os quais deverão ser tidos em conta para futuras investigações:

-Observação das práticas de supervisão efectuadas pelos coordenadores e PTT;

-Comparação de modalidades de supervisão entre contextos que optaram por diferentes modalidades de institucionalização das AEC;

-Comparação da perspectiva de PTT e PAEC sobre as concepções de supervisão e sobre o modelo de organização das AEC;

-Identificação das necessidades de formação dos PTT e Coordenadores de Escola, no domínio da supervisão;

- Caracterizar o processo de desenvolvimento profissional dos PTT e dos PAEC.

Importa, ainda salientar que, como parte da mudança que desejamos que ocorra no domínio da supervisão e implementação das AEC, pretendemos apresentar este trabalho aos elementos da comunidade educativa que connosco participaram e a todos os que se mostrem interessados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.

ALARCÃO, I. (2000, Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002) *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional Que Novas Funções Supervisivas?*. In J.Oliveira-Formosinho,. (Org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e. ROLDÃO, M. C. (2008) *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Coimbra: Almedina.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J., (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Mangualde: Edições pedagogo.

ALVES, J. (1992) *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.

BELL, J. (2008) *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

COSME, A. e TRINDADE, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro*. Porto: Profedições.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*, Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

DIAS, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986-2004)*, Lisboa: Edições Colibri.

ESTEVES, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In Lima, J. e Pacheco, J. (Org.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa. McGraw-Hill

LIMA, L. (org), (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA.

LIMA, Á., (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

MADUREIRA, C.; ALEXANDRE, H.; ANTUNES, M. e RODRIGUES Miguel (2008). *Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras*. Oeiras: INA.

PIRES, C. (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

PIRES, C. (2007). *A construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro*, *Revista de Ciências da Educação*, n.º4, pp. 77-85.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROLDÃO, M. C. (2008). *Formação de professores. Currículo, Supervisão*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

SÁ-CHAVES, I. (2004). *Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

SANTOS G., M. A., (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.

SENGE, P. et al (2000) *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.

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

SILVA, P. (2001) *Interface Escola-Família, um Olhar Sociológico*, Porto, Universidade do Porto.

TAYLOR, S. et al (1997) *Educational Policy and the Politics of Change*, London, Routledge

TUCKMAN, B. W., (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VASCONCELOS, T., (2009). *Prática Pedagógica Sustentada*. Lisboa: Edições Colibri.

VASCONCELOS, T., (2007). *Supervisão como um “TEAR”*: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas, *Revista da Educação*, Vol. XV, n.º 2, pp. 5-26.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho Conjunto n.º 198/1999, de 3 de Maio de 1999. Diário da República.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001. Diário da República.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Junho de 2005. Diário da República.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto de 2005. Diário da República.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho de 2006. Diário da República.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro de 2006. Diário da República.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio de 2008. Diário da República.

## **RELATÓRIOS**

Relatório-Síntese, 2009, Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular 2007/2008, Comissão de Acompanhamento do Programa, dgidc.

# ANEXOS

A decorative L-shaped line in a dark blue color, consisting of a horizontal segment extending to the left and a vertical segment extending upwards, framing the word 'ANEXOS'.

# **ANEXO 1**

## **Guião de Entrevista aos Coordenadores de Escola e ao Coordenador de Departamento**

## Guião de Entrevista

<b>Local:</b> <u>Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Distrito de Lisboa</u>		
<b>Data:</b> <u>2010/</u> ___/___	<b>Hora:</b> _____	<b>Duração:</b> _____
<b>Entrevista gravada:</b> Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
<b>Função do(a) entrevistado(a):</b> <u>Coordenador(a) de Departamento</u>		<input type="checkbox"/>
<u>Coordenador(a) de Escola</u>		<input type="checkbox"/>

**Temática:** *Novas Funções de Supervisão em Educação: Perspectivas e Práticas de Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

### Objectivos:

- 1- Conhecer a articulação existente entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação:
- 2- Conhecer em que medida o desenvolvimento das AEC introduziu mudanças no trabalho dos professores titulares de turma.
- 3- Identificar acções que contribuam para a melhoria da supervisão pedagógica das AEC.

<b>Designação dos Blocos</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Questões</b>
<b>Bloco A</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista.</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o tema e os objectivos do trabalho;</li> <li>• Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo;</li> <li>• Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas;</li> <li>• Solicitar autorização para realizar o registo áudio da entrevista;</li> <li>• Garantir informação sobre o resultado da investigação.</li> </ul>

<p><b>Bloco B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados sobre a formação e situação profissional do(a) Coordenador(a) de Departamento/Coordenador(a) de Escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Gostaria que falasse um pouco do seu percurso académico e experiência profissional.</b></li> <li>• Qual a sua habilitação académica e profissional?</li> <li>• Quantos anos tem de experiência profissional enquanto Professor(a)? E como Coordenador(a) de Departamento/Coordenador(a) de Escola?</li> <li>• Já exerceu outros cargos? Quais?</li> </ul>
<p><b>Bloco C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dados sobre as mudanças na organização da Escola e nas funções dos Professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recolher dados sobre as mudanças verificadas na escola devido ao desenvolvimento das AEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>A política de introdução das AEC nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, trouxe mudanças às Escolas e às funções dos professores. Quais as mudanças que se têm verificado quer na organização da escola quer na acção dos professores?</b></li> <li>• Quais as mudanças verificadas ao nível da organização da escola?</li> <li>• Quais as mudanças verificadas na acção dos professores?</li> </ul>
<p><b>Bloco D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções do professor titular de turma no processo de supervisão das AEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados sobre as funções do professor titular de turma no processo de supervisão das AEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Gostaria que me falasse um pouco de como e por quem está a ser realizado o processo de supervisão das AEC e que caracterizasse as novas funções dos professores.</b></li> <li>• Como está a ser realizada a supervisão das AEC?</li> <li>• Quem são os intervenientes neste processo?</li> <li>• Considera que os professores têm informações suficientes e esclarecedoras relativamente ao processo de supervisão das AEC?</li> <li>• Essas informações habitualmente são transmitidas por quem? E em que contexto?</li> <li>• Foi dada alguma formação específica para desempenhar essa função? Qual?</li> <li>• Como caracteriza as novas funções dos professores titulares de turma?</li> </ul>
<p><b>Bloco E</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de supervisão nas AEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados sobre a articulação entre a componente curricular e as AEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Diga como se tem realizado a articulação entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação, supervisão e avaliação? Refira ainda como é avaliado o desenvolvimento destas actividades.</b></li> <li>• Como se realiza a articulação entre a componente curricular e as AEC, ao nível da planificação?</li> <li>• Ao nível da supervisão?</li> <li>• E ao nível da avaliação dos alunos?</li> <li>• Como é realizada a avaliação do desenvolvimento das AEC?</li> </ul>

<p><b>Bloco F</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formas de melhorar a supervisão pedagógica no desenvolvimento das AEC</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recolher dados relevantes que contribuam para a melhoria da supervisão pedagógica no desenvolvimento das AEC</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Refira, por favor, quais as principais dificuldades no desenvolvimento deste processo assim como as vantagens e/ou desvantagens deste. Apresente sugestões para melhorar este processo de supervisão.</b></li><li>• Quais as principais dificuldades sentidas? Quais as vantagens e/ou desvantagens deste processo?</li><li>• Que propostas apresenta para melhorar todo o processo de supervisão das AEC?</li></ul>
---	--	---

## **ANEXO 2**

# **Questionário ao Professor Titular de Turma**

## Questionário ao Professor Titular de Turma

### Temática: Supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular: Perspectivas e Práticas dos Actores Educativos

Este questionário é realizado no âmbito do trabalho de dissertação de mestrado em Supervisão em Educação. O seu principal objectivo é caracterizar, analisar e compreender o papel do supervisor no processo de supervisão, no desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Antecipadamente manifesto-lhe a minha gratidão pela sua preciosa colaboração, lembro que este questionário é anónimo e completamente confidencial, pelo que agradeço a maior sinceridade no seu preenchimento. Depois de responder ao questionário, devolva-o, por favor, ao Coordenador de Escola no envelope junto, fechado.

### 1. CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

#### 1.1. Situação Profissional

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| a. Quadro de Agrupamento | <input type="checkbox"/> |
| b. Contratado            | <input type="checkbox"/> |

#### 1.2. Idade

- |            |                          |
|------------|--------------------------|
| a. ≤ 20    | <input type="checkbox"/> |
| b. 21 – 30 | <input type="checkbox"/> |
| c. 31 – 40 | <input type="checkbox"/> |
| d. 41 – 50 | <input type="checkbox"/> |
| e. ≥ 51    | <input type="checkbox"/> |

#### 1.3. Habilitação Académica (assinale a última habilitação adquirida e complete)

- |                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| a. Curso do Magistério Primário | <input type="checkbox"/> |
| b. Bacharelato em _____         | <input type="checkbox"/> |
| c. Licenciatura em _____        | <input type="checkbox"/> |
| d. Mestrado em _____            | <input type="checkbox"/> |
| e. Doutoramento em _____        | <input type="checkbox"/> |

#### 1.4. Tempo de Serviço (em anos)

- |            |                          |
|------------|--------------------------|
| a. ≤ 5     | <input type="checkbox"/> |
| b. 6 – 10  | <input type="checkbox"/> |
| c. 11 – 15 | <input type="checkbox"/> |
| d. 16 – 20 | <input type="checkbox"/> |
| e. 21 – 25 | <input type="checkbox"/> |
| f. ≥ 26    | <input type="checkbox"/> |

**1.5. Exerce ou exerceu outras funções?**

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, indique qual ou quais

	No presente ano lectivo	Em anos lectivos anteriores
a. Coordenador(a) de Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Coordenador(a) de Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? _____		

**2. ACOMPANHAMENTO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DAS AEC**

**2.1. Quais os intervenientes no processo de supervisão das AEC?**

	No presente ano lectivo	Na sua opinião devia(m) ser
a. Coordenador(a) de Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Professor(a) Titular de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Professor(a) dos 2.º ou 3.º Ciclo, da área da Actividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Elemento designado pela Entidade Parceira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Elemento designado pela Entidade Promotora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Outro Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.2. Recebeu instruções para a Supervisão Pedagógica das AEC?**

Sim

Não

Se respondeu **Sim**, indique quem deu as instruções

a. Coordenador(a) de Escola	<input type="checkbox"/>
b. Coordenador(a) de Departamento	<input type="checkbox"/>
c. Director(a)	<input type="checkbox"/>
d. Outro Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**2.3. Em que contexto são abordadas as questões relacionadas com essa supervisão?**

a. Encontros informais	<input type="checkbox"/>
b. Reunião de Conselho de Docentes	<input type="checkbox"/>
c. Reunião de Departamento	<input type="checkbox"/>
d. Outra Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**2.4. Conhece as Orientações Programáticas para as AEC?**

	Sim	Não
a. Actividade Física e Desportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ensino do Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ensino da Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.5. As programações das AEC foram realizadas com os respectivos professores?**

	Sim	Não
a. Actividade Física e Desportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ensino do Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ensino da Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu **Sim** indique em que contexto(s)

a. Encontros Informais	<input type="checkbox"/>
b. Reunião de Conselho de Docentes	<input type="checkbox"/>
c. Reunião de Departamento	<input type="checkbox"/>
d. Outro Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**2.6. Tem sido realizado o Acompanhamento das AEC?**

	Sim	Não
a. Actividade Física e Desportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ensino do Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. .Ensino da Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu **Sim** ,indique qual ou quais o(s) contexto(s) / metodologia(s)

a. Reuniões de Trabalho	<input type="checkbox"/>
b. Observação de Actividades	<input type="checkbox"/>
c. Outra Qual? _____	<input type="checkbox"/>

**2.7. Como se realiza a articulação pedagógica com o(a) Professor(a) das AEC?**

	AFD	Ensino do Inglês	Ensino da Música
a. Partilha de informação sobre os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Construção de materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Outra Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.8. Indique quais são os Instrumentos de avaliação que os(as) Professores(as) das AEC utilizam.**

	AFD	Ensino do Inglês	Ensino da Música
a. Fichas de auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Grelhas de observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Outro Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.9. A avaliação das AEC é divulgada aos pais/encarregados de educação?**

Sim

Não

Se respondeu **Sim** indique como:

a. Por intermédio do Professor Titular de Turma

b. Directamente aos Encarregados de Educação

**2.10. Tem conhecimento da avaliação das AEC?**

Sim

Não

**2.11. A acção do supervisor é bem aceite pelos professores das AEC?**

a. Sempre

b. Muitas vezes

c. Às vezes

d. Nunca

**2.12. Para desenvolver o processo de supervisão das AEC considera necessária formação nessa área?**

Sim

Não

**2.13. Como se realiza a avaliação da realização das AEC?**

a. Elaboração de relatório que refere globalmente as actividades

b. Elaboração de relatório por actividade

c. Outra

Qual? \_\_\_\_\_

**2.14. Qual ou quais o(s) contexto(s) onde decorre essa avaliação**

a. Encontros Informais

b. Reunião de Departamento

c. Conselho de Docentes

d. Outro

Qual? \_\_\_\_\_

**2.15. Quais as principais mudanças, que a realização das AEC, introduziu no trabalho do PTT?**

**2.16. Quais as principais vantagens e desvantagens decorrentes do processo de supervisão das AEC?**

**Vantagens:**

**Desvantagens:**

**2.17. Quais as principais dificuldades decorrentes do processo de supervisão das AEC?**

**2.18. Indique sugestões relativamente ao processo de supervisão das AEC.**

Obrigada pela sua colaboração  
Glória Dias

## **ANEXO 3**

# **Questionário ao Professor da AEC**

## Questionário ao Professor das AEC

### Temática: Supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular: Perspectivas e Práticas dos Actores Educativos

Este questionário é realizado no âmbito do trabalho de dissertação de mestrado em Supervisão em Educação. O seu principal objectivo é caracterizar, analisar e compreender o papel do Professor Titular de Turma (PTT) no processo de supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Antecipadamente manifesto-lhe a minha gratidão pela sua preciosa colaboração, lembro que este questionário é anónimo e completamente confidencial, pelo que agradeço a maior sinceridade no seu preenchimento. Depois de responder ao questionário, devolva-o, por favor, ao Coordenador de Escola no envelope junto, fechado.

### 1. CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

#### 1.1. Qual é a AEC em que exerce funções?

- |                                   |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|
| a. Actividade Física e Desportiva | <input type="checkbox"/> |
| b. Ensino do Inglês               | <input type="checkbox"/> |
| c. Ensino da Música               | <input type="checkbox"/> |

#### 1.2. Idade

- |            |                          |
|------------|--------------------------|
| a. ≤ 20    | <input type="checkbox"/> |
| b. 21 – 30 | <input type="checkbox"/> |
| c. 31 – 40 | <input type="checkbox"/> |
| d. 41 – 50 | <input type="checkbox"/> |
| e. ≥ 51    | <input type="checkbox"/> |

#### 1.3. Habilitação Académica (assinale a última habilitação adquirida e complete)

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| a. 12.º Ano              | <input type="checkbox"/> |
| b. Bacharelato em _____  | <input type="checkbox"/> |
| c. Licenciatura em _____ | <input type="checkbox"/> |
| d. Mestrado em _____     | <input type="checkbox"/> |
| e. Doutoramento em _____ | <input type="checkbox"/> |

#### 1.4. Teve experiência pedagógica anterior?

Sim Não Se respondeu **Sim**, indique qual

- |                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| a. Professor nas AEC             | <input type="checkbox"/> |
| b. Professor no 1.º Ciclo        | <input type="checkbox"/> |
| c. Professor no 2.º ou 3.º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| d. Outra                         | <input type="checkbox"/> |
| Qual? _____                      |                          |

## 2. SUPERVISÃO DAS AEC

### 2.1. Recebeu informações de como se realiza a supervisão da AEC em que exerce funções?

Sim Não Se respondeu **Sim**, indique quem o(a) informou

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Coordenador da Entidade Parceira                     | <input type="checkbox"/> |
| b. Coordenador de Escola                                | <input type="checkbox"/> |
| c. Coordenador de Departamento                          | <input type="checkbox"/> |
| d. Outro <span style="float: right;">Qual? _____</span> | <input type="checkbox"/> |

### 2.2. Em que contexto são abordadas as questões relacionadas com essa supervisão?

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Encontros informais                                  | <input type="checkbox"/> |
| b. Reunião de Conselho de Docentes                      | <input type="checkbox"/> |
| c. Reunião de Departamento                              | <input type="checkbox"/> |
| d. Outra <span style="float: right;">Qual? _____</span> | <input type="checkbox"/> |

### 2.3. Tem conhecimento das Orientações Programáticas para a AEC em que exerce funções?

Sim Não 

### 2.4. As programações da AEC que lecciona, foram realizadas com o Professor Titular de Turma?

Sim Não Se respondeu **Sim** indique em que contexto(s)

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Encontros Informais                                  | <input type="checkbox"/> |
| b. Reunião de Conselho de Docentes                      | <input type="checkbox"/> |
| c. Reunião de Departamento                              | <input type="checkbox"/> |
| d. Outro <span style="float: right;">Qual? _____</span> | <input type="checkbox"/> |

### 2.5. Tem sido realizado o Acompanhamento da AEC em que exerce funções?

Sim Não Se respondeu **Sim**, indique qual ou quais o(s) contexto(s) / metodologia(s)

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a. Reuniões de Trabalho                                 | <input type="checkbox"/> |
| b. Observação de Actividades                            | <input type="checkbox"/> |
| c. Outra <span style="float: right;">Qual? _____</span> | <input type="checkbox"/> |

### 2.6. Como se realiza a articulação pedagógica com o Professor Titular de Turma?

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| a. Partilha de informação sobre os alunos                                    | <input type="checkbox"/> |
| b. Construção de materiais   | <input type="checkbox"/> |
| c. Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos      | <input type="checkbox"/> |
| d. Reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| e. Outra <span style="float: right;">Qual? _____</span>                      | <input type="checkbox"/> |



## **ANEXO 4**

# **Análise das Entrevistas**

## Análise das Entrevistas

Caracterização profissional				
	Entrevistado A (Coord. Escola)	Entrevistado B (Coord. Escola)	Entrevistado C (Coord. Escola)	Entrevistado D (Coord. Escola)
<b>Percorso profissional</b>	- Tenho trabalhado sempre no <u>1.º Ciclo</u> , dando aulas quer no ensino privado quer no ensino público. Já tive o <u>cargo de direcção e agora tenho o cargo de coordenação e também dou aulas.</u>	Trabalhei <u>sempre em instituições</u> , nunca em apoios. Depois disso regressei novamente ao ensino regular, onde estou até agora. - No <u>ensino especial</u> comecei por fazer escolarização, depois como os alunos com dificuldades de aprendizagem começaram a ir para a escola, eu passei a fazer trabalhos de socialização, também realizei trabalho de <u>coordenação</u> , <u>trabalhei em equipas de coordenação</u> . Nesta escola fui titular de turma durante 3 anos, e <u>este ano</u> estou como <u>coordenadora de escola, sem turma.</u>	Já estive no ensino especial, no apoio socioeducativo e este ano estou como coordenadora de escola, sem turma. - Sim, <u>é a primeira vez que estou como coordenadora e sem alunos.</u>	- Fui sempre professora do <u>1.º ciclo</u> , fui durante 3 anos <u>directora de escola</u> , aprende-se bastante, um ano estive como coordenadora de escola, estive outro ano como <u>presidente de assembleia de escola</u> e este é o <u>3.º ano que sou coordenadora de departamento.</u>
<b>Tempo de serviço</b>	- Já dou aulas há mais ou menos <u>23 anos.</u>	- Quando acabei o curso estive no ensino regular, depois passado dois anos fui para o ensino especial e trabalhei cerca de 26 anos em instituições do ensino especial. - No meu caso pessoal é difícil responder a tudo isso porque quando eu acabei o curso estive dois anos no regular e o tempo que lá passei não tem significado, quando ao fim de 26 anos eu regresso às escolas é quando iniciam as AEC, portanto eu não tenho termo de comparação com o que era antes. (total <u>32 anos</u> de serviço)	Este é o meu <u>12.º ano</u> de trabalho.	- Terminei o magistério em 1979, portanto estou a caminho <u>dos 31</u> , mais ou menos.
<b>Formação académica</b>	- Sou professora do 1.º Ciclo e tenho formação do <u>Magistério Primário</u> . Fiz o <u>complemento de formação no 1.º Ciclo</u> , há uns anos.	( <u>Magistério Primário e complemento de formação no 1.º ciclo</u> )	- Sou professora <u>licenciada em Matemática e Ciências da Natureza para o 2.º ciclo</u> , mas leccionei sempre no <u>1.º ciclo</u> .	- <u>Magistério primário</u> , depois tirei a licenciatura. - <u>Professores do 1.º ciclo, variante Matemática.</u>

Mudanças introduzidas na acção do PTT				
	Entrevistado A (Coord. Escola)	Entrevistado B (Coord. Escola)	Entrevistado C (Coord. Escola)	Entrevistado D (Coord. Escola)
Problemas nos horários	Organização do tempo curricular		- Inicialmente foi logo o horário dos professores titulares de turma, houve uma alteração do horário. - Ao nível da flexibilização do horário.	- A pior mudança na acção dos professores é a flexibilização do horário porque não é justa. Estragaram o horário dos professores. Uma vez por semana, o apoio ao estudo é dado a seguir às aulas, termina às quatro e meia, e no outro dia há uma hora de intervalo e só depois é que o professor titular de turma dá apoio ao estudo, nesse dia o professor termina às cinco e meia, o que também acontece no dia do horário flexível, o que estraga duas horas de trabalho à tarde. Nesse dia, todos os professores aproveitam para fazer actividades de expressão. Só há um dia em que os

					professores saem às três e um quarto, isso é muito pouco para preparar as aulas. Isso mexe com o trabalho dos professores, que têm que o realizar em tempo extra.
	Redução da componente não lectiva	<p>- O facto de darmos Apoio ao Estudo tira-nos tempo para a preparação das aulas, embora pela lei achem que 5 horas chegam para preparar as aulas. Eu acho que esse tempo é pouco porque não é só preparar as aulas, é corrigir testes...</p> <p>- Temos agora menos tempo para a nossa planificação.</p> <p>- É o correspondente ao meu tempo de Apoio ao Estudo, são dois tempos. Não quer dizer que não se faça mais, mas tudo o que se faz de supervisão é de trabalho extraordinário.</p>		<p>- Os professores permanecem mais horas na escola porque têm o apoio ao estudo, que faz parte das AEC.</p>	<p>- Essa hora é deles. Não têm que fazer essa supervisão.</p> <p>- Não, todos os professores têm, um dia por semana que saem às 17h30m, têm dois tempos de aulas à tarde por causa da flexibilização e depois têm duas vezes por semana o apoio ao estudo. Com tudo isto há pouco tempo para preparar aulas.</p> <p>- Não há horário para fazer supervisão.</p>
	Maior carga horária	<p>- As mudanças na escola foram grandes porque a escola acabou por ter um horário acrescido e nós professores também. Um horário acrescido, assim de um momento para o outro, e o trabalho também acrescido. Este horário acrescido fez com que também ficássemos mais tempo na escola.</p> <p>- O agravamento da nossa carga horária, adaptação do nosso horário para um melhor funcionamento das AEC.</p> <p>- As funções que estão atribuídas têm que ver com mais trabalho.</p> <p>- ...é trabalho acrescido para o professor do 1.º ciclo.</p>	<p>- Sim, antes até o coordenador de escola saia às 15h15m e agora eu tenho de ficar até às 17h30m. Fico mais tempo. Há uma sobrecarga muito maior para mim.</p>	<p>- Há mais trabalho.</p>	<p>- É mais a coordenadora porque está sem turma e ela acha que é ela que tem de intervir, porque tem no seu horário horas para fazer a supervisão e os professores titulares de turma não.</p>
Supervisão Pedagógica	Intervenientes	<p>- Também há a questão da supervisão, para se fazer supervisão também não há um tempo próprio para tal, cabe à coordenadora da escola, que tem no seu horário registado tempo para a supervisão, em determinados dias.</p> <p>- Todos nós fazemos supervisão.</p> <p>- A empresa tem actualmente uma pessoa que vem à escola, mas veio dia 26 de Fevereiro pela primeira vez. Veio fazer a supervisão, dá-me ideia que não foi bem supervisão mas mais o controle dos professores, isto não quer dizer que não venha depois fazer alguma actividade no sentido de fazer a supervisão, mas até agora, é mais o elo de ligação entre a empresa, os professores, a escola, para ver como é que as coisas estão a correr.</p> <p>- Penso que vem semanalmente, pelo menos a pessoa que veio na sexta-feira disse que vinha todas as semanas, não sei se continuará ou não, mas disse que viria, já é qualquer coisa de positivo.</p>	<p>- Toda a escola está envolvida na supervisão.</p> <p>- A supervisão está a ser feita por mim.</p> <p>- Os professores das turmas também participam. Estão sempre disponíveis. Para a supervisão estou cá eu, até porque no meu horário tenho 4 horas de apoio ao estudo e 1 hora de supervisão, mas como eu tenho que estar na escola todos os dias até às 17h30m acabo por ter todas as horas de supervisão, embora não esteja no horário, acabo por estar a fazê-la. Não tem lógica nenhuma outra pessoa ir fazer, aliás mais ninguém tem papel de supervisor aqui dentro, sou só eu.</p>	<p>- Neste momento, como estou sem turma, consigo ter mais feedback e ver melhor, supervisionar melhor e estar mais atenta a determinados problemas que vão surgindo, possivelmente noutra escola em que o coordenador tem turma é difícil.</p>	
	Participação de outros profissi	<p>- Sim, nós agora temos que fazer um trabalho em parceria com os outros professores.</p>	<p>- ...para isso eles agora têm os inspectores, que têm aparecido com regularidade, não são bem inspectores, não me lembro como se chamam.</p>		

	onais		São pessoas que vêm perguntar se está tudo bem.- É um intermediário entre a empresa e a escola e também faz substituições. Este ano a nível das substituições está a correr muito bem.		
	Desacordo com o termo supervisão		-...pode ser com outro nome porque supervisão para mim é uma palavra muito forte, parece que eu estou a controlar o professor e eu não estou. Eu acho que é muito forte. - Voltando à supervisão, acho uma palavra muito forte, parece que temos que estar sempre em cima e eu não gosto, gosto mais da ideia de partilhar as coisas parece-me mais correcto.		
	Responsabilidade de acrescida para o PTT	E mais a mais, de acordo com a lei quem é o responsável é o professor titular, por isso tem também responsabilidade acrescida. Ninguém perguntou ao professor do 1.º ciclo se queria ter estas funções de supervisor. Foi-lhe imposto. - Têm mais funções porque fazem a supervisão, foram-lhes atribuídas funções extra porque no caso do professor das AEC, para este conseguir ter um controle da turma, se conseguir funcionar bem na turma, a supervisão não se torna muito exigente, mas o que acontece é que há professores das AEC que por várias condicionantes, não conseguem controlar a turma, não conseguem atingir os objectivos para os quais se propuseram, portanto, por vezes as aulas das AEC tornam-se confusas, um rebuliço.	- Sinto que há uma troca entre as pessoas, isso há e que fazem um esforço por melhorar, os professores das turmas e os das AEC.	- Acho que as AEC trouxeram mais responsabilidades ao professor titular de turma, no sentido em que ele tem que supervisionar as aulas dos colegas que estão nas AEC. - Uma das funções é mesmo a supervisão, agora têm que supervisionar o trabalho dos colegas das AEC. - A directora falou-nos que a responsabilidade é nossa, nós é que somos responsáveis, nós titulares de turma. Uma coisa é estarmos com eles na sala outra coisa é estarem os professores das AEC. Temos que ter mais responsabilidade. Mesmo não estando presente, somos responsáveis pelos alunos, é o que vem na lei, ... não deveríamos ser nós, quer dizer, nós não estamos, nem podemos estar, nas salas todas. Quando eu faço a supervisão, eu não consigo estar em todas as salas. Há coisas que me escapam, que eu não consigo controlar. Eu de vez em quando dou uma voltinha. Como já conheço as turmas mais problemáticas de vez em quando vou a uma sala e fico um bocadinho.	
	Responsabilidade do coordenador de escola	- ... só o coordenador e escola é que tem porque não dá Apoio ao Estudo. Mas como esta escola só tem 4 lugares, eu além de ser coordenadora de escola também tenho de dar aulas, logo a supervisão está num bloquinho, está no horário e faz-se.	- Eu, todos os dias, fico cá na escola, para isso mesmo. Quando é necessário intervenho embora tenha alguma dificuldade em intervir, porque acho que não devo intervir nas aulas. Eles muitas vezes vêm-me perguntar coisas ou por vezes sou eu que digo qualquer coisa com que não concordei, de maneira calma, para dar a volta à situação. Estou sempre disponível quando eles precisam e recorrem sempre. Eles sabem que eu estou cá e vêm ter comigo e falam comigo.	- ... e eu enquanto coordenadora, pelo que se passa nas AEC. No início do ano quando a inspecção esteve na escola é que se falou mais nisso. A directora também nos deu uma folha para fazer os registos de ocorrência quando houver comportamentos incorrectos. - Como estou sem turma sou eu que habitualmente faço essa supervisão, como já te disse, já assisti a muitas aulas.	
	Indisponibilidade de horários para a supervisão	- Não, não há tempo destinado para o fazer, está muito dependente da boa vontade dos professores do 1.º Ciclo, pois por vezes há momentos em que temos furos no nosso horário e		- O professor tem que estar na escola para fazer a supervisão, e ele já tem as horas dele para cumprir de trabalho individual. Os professores passam mais tempo na escola para	- Sim. Possivelmente a mim também me tiraram as AEC, porque também não tenho horário. - Há funções acrescidas, mas os professores não têm horário para a supervisão,

		<p>acabamos por ficar na escola e acabamos por fazer supervisão, mas é um trabalho acrescido.</p> <p>- A supervisão vai-se fazendo sempre que necessário, de acordo com o nosso tempo de permanência na escola</p>		<p>conseguem fazer a supervisão.</p>	<p>nem sequer no horário deles consta.</p>
Articulação e acompanhamento	Desenvolvimento	<p>- Antes de falar em avaliação do desenvolvimento das AEC, deve-se falar em promoção e planificação de actividades em conjunto. Nesta escola, este ano, já fizemos várias actividades em conjunto com as AEC, nomeadamente na altura do S. Martinho, desenvolveram-se actividades em conjunto, em que se fez actividades ao ar livre, que se planificaram e realizaram em conjunto. A planificação e realização da festa de Natal, que foi realizada no final de dia, depois das 16h30m, a preparação do cantar das Janeiras para apresentar aos elementos da Escola Segura que vieram à Escola. Antes da Páscoa vamos ter um momento de actividades ao ar livre que também é preparado com os professores das AEC e teremos no final do ano a festa de encerramento do ano lectivo também realizada em conjunto com os professores das AEC.</p> <p>Fazem-se vários momentos de actividade recorrendo à planificação em conjunto de acordo com o plano de actividades da escola, de acordo com o momento festivo do ano e que se insere no nosso plano de trabalho.</p>	<p>- A empresa mandou para cá um programa de cada actividade que é igual para todos os professores dessa AEC, de Inglês, de Música e de AFD. Há um dossier em cada sala que contém tudo isso, onde os professores titulares de cada turma também têm as suas planificações e outras coisas. Muito francamente, se os professores das AEC estão a cumprir o que lá está, eu penso que não, quanto mais quando há aquelas alturas chave, o dia do pai ou o magusto ou nesses momentos mais festivos, em que a escola toda colabora e aí articulamos e trabalhamos em conjunto, os professores das AEC estão sempre dispostos a colaborar. Penso que a coisa não é efectivamente feita.</p> <p>- Por exemplo no início do ano quando há uma adaptação dos professores das AEC às turmas, e para eles estarem mais informados da turma, há sempre uma troca de ideias, de informações dessa turma, ou de algum aluno em especial.</p> <p>- As reuniões estão incluídas nos conselhos de docentes, mas quando há um problema disciplinar fazemos uma reunião fora do horário, mas é raro isso acontecer.</p>	<p>- Sim, eu falo com os colegas se correu tudo bem, mesmo em relação às crianças. Falamos de determinados comportamentos que eles têm e até de determinadas estratégias, falo com eles, dou sugestões, faz assim, ou, se calhar é melhor... Mas também há aqui colegas que por sua opção, assistem às aulas. Por vezes ficam na sala a trabalhar e acabam por assistir à aula e também se apercebem do que é que se passa, falam comigo e há um feedback com o professor. O facto do professor titular estar na sala ajuda muito.</p> <p>- Sim, os colegas das AEC participam, ajudam-nos quando há festas, nas actividades de fim-de-ano, fim de período. Eles ajudam-nos na organização das festas, nos ensaios dos meninos e participam também nas actividades do dia do pai, do dia da mãe... Há um trabalho conjunto. Este ano já se começou a tentar trabalhar um tema em conjunto, por exemplo "O Outono". Começa a haver uma preocupação em tratar os mesmos temas também em Inglês e em Música. Em termos de conteúdos é isso, embora este ano os professores das AEC já tenham planificações, têm a matéria que a empresa lhes deu. Não é bem uma planificação como nós fazemos, mas estão lá os conteúdos que eles têm que dar.</p> <p>- Sim, têm. Já fizemos algumas reuniões.</p> <p>- Fazemos a reunião de docentes, mensalmente e os professores das AEC estão presente quando são convocados, quando há algum assunto a tratar que esteja relacionado com as AEC.</p>	<p>- A planificação é feita pela empresa. O ano passado tentou-se fazer uma articulação com as áreas das expressões mas foi só para ficar no papel. Acaba por não se fazer articulação nenhuma.</p> <p>- Este ano não intervimos tanto, é a coordenadora que intervém quando é preciso.</p> <p>- Nós temos uma vez por mês as reuniões de docentes, mas não se fala de supervisão.</p> <p>- Não, as reuniões de departamento não são aproveitadas porque foram retiradas essas funções ao coordenador de departamento, neste caso, eu. Eu fazia uma supervisão relativa, o ano passado. Eu pedia aos professores titulares informações sobre a forma como estavam a decorrer as AEC.</p>
	Constrangimentos	<p>- Tem-se realizado sobretudo com boa vontade. As reuniões no início do ano, sempre que possível, nas reuniões mensais de conselho de docentes, os professores podem ir a algumas dessas reuniões. - Fazemos planificação destas actividades, recorrendo à hora dos intervalos. Falamos e acertamos os pormenores em vários momentos, espaçadamente, em vez de termos um horário próprio, vamos usando 15 minutos hoje, 15 minutos amanhã e vamos preparando assim as actividades, e depois nas</p>	<p>- ... As pessoas não têm tempo para estar em conjunto. Quando estamos em conjunto fazemos as reuniões sempre que são necessárias, mas as reuniões são no fim do período ou quando um aluno tem algum problema disciplinar, e temos que resolver o problema desse menino.</p> <p>Se houver assim qualquer coisinha tratamos com o professor durante os intervalos ou ficamos mais um bocadinho no fim das aulas.</p> <p>- Este ano a empresa disponibilizou mais horas para as reuniões, o que é bom,</p>	<p>- Mas nem todos vêm porque não podem.</p> <p>- Eles não trabalham só aqui e quando têm que fazer opções habitualmente optam pelo outro sítio que lhes dá melhores condições. Eles queixam-se muito em termos de pagamento, pagam-lhes tarde e mal.</p> <p>- Há professores que não se importam que eu fique, mas não sei se todos são dessa opinião.</p> <p>- Sim, a maioria, mas nem todos. Há professores que nem sempre cumprem as indicações que lhes foram dadas na reunião do início do</p>	<p>- Fazer a articulação é difícil, porque é difícil reunirmo-nos, é difícil estarmos todos juntos para articular, não só pelo nosso horário mas também pelos horários dos professores das AEC. Este ano lectivo foi-me retirada essa função, penso que, como esta função passou a ser tratada pelos coordenadores de escola, esses assuntos passaram a ser tratados pela direcção do agrupamento, nas reuniões que se realizam mensalmente com os coordenadores de escola.</p>

		reuniões do conselho de docentes fazemos a avaliação dessas actividades, mesmo que não fique propriamente um documento específico. Faz-se uma avaliação oralmente e depois regista-se em acta. - ..., restam as pausas lectivas em que vamos fazendo algum trabalho em conjunto. Os próprios professores das AEC também não têm uma disponibilidade no seu horário, relativamente à empresa pela qual são pagos, para estarem disponíveis para que possamos estar na escola a trabalhar durante as pausas lectivas.	mas como alguns professores têm outros trabalhos, optámos por tratar os assuntos das AEC sobretudo nas reuniões de fim de período, e vamos falando com os professores durante os recreios ou no fim das aulas, como já te disse.	ano em que falámos das regras para o bom funcionamento da escola.	
Resolução de situações	<p>- Nós actualmente não contactamos via e-mail directamente com a empresa, todos os contactos são feitos através da coordenadora da escola, elemento da direcção; elemento da direcção, elemento da empresa ou juntamente da Câmara Municipal. A escola não contacta nem com a Câmara Municipal, nem com a empresa relativamente às AEC. Quando algo corre mal, quando há casos de indisciplina, temos que dar conhecimento à direcção, que por sua vez dá conhecimento às entidades a que deve dar. Aí é mais trabalho para o professor titular pois tem de tentar resolver as coisas com a sua turma entre o professor das AEC onde ocorreu o problema e depois a coordenadora é o veículo entre o professor da turma e a direcção.</p> <p>- Penso que os professores que estão nesta escola têm formação para tal e têm sido elementos que têm colaborado bastante. Quando há algum ponto a tratar nós conversamos, dialogamos, basicamente nos intervalos, por outro lado os professores também têm contactos com os coordenadores de ano e por vezes há feedback de determinadas situações.</p>	<p>- Quando há queixas, em geral, também dizem ao professor. Falam com os professores.</p>	<p>- No meu parecer, os colegas das AEC não têm autoridade na turma e os professores titulares são chamados a intervir na turma, ...</p> <p>- As crianças depois têm maus comportamentos, não os respeitam e muitas vezes tem que ser o titular a intervir, muitas das vezes são chamados a ir pôr ordem na sala, e com os titulares portam-se bem</p> <p>- Este ano chamam-me mais a mim porque sabem que eu estou sem turma. Eu interiro mais. Tanto que já assisti a algumas aulas para ajudar a disciplinar os alunos porque eles vendo-me lá, respeitame e as aulas correm bem. Também falam com os colegas e chamam a atenção, e dizem-lhes que o aluno A,B ou C se portou mal ou foi incorrecto.</p>	<p>-Agora os alunos estão mais complicados!</p> <p>- Há mais situações de conflitos e os professores titulares de turma têm que ajudar a regular essas situações, embora este ano, quando é preciso é o coordenador que o faz. Por vezes falo com os professores das AEC durante os intervalos, sobre situações que vão ocorrendo, mas este ano só metade da turma é que frequenta as AEC, por isso há menos conflitos. Nós por vezes perdemos muito tempo a resolver conflitos que ocorrem nas AEC.</p>	
Reorganização da escola			- Estava tudo muito mal organizado...	- Em termos de gestão de escola tivemos de nos adaptar. O professor titular de turma poderia estar a trabalhar na sala mas tem que sair da sua sala e vai para a sala de professores para realizar o seu trabalho autónomo. Como trabalhamos em regime normal não nos causa grandes mudanças, só que o professor tem que ir para outra sala para realizar o seu trabalho autónomo.	- Acho que as AEC trouxeram desorganização à escola.
Falta de recursos humanos/ físicos/ temporais	<p>- ... nós não temos auxiliares de educação ou assistentes operacionais para dar apoio de vigilância e de saída de escola disponíveis para levar os meninos ao local e trazê-los.</p> <p>- A escola passou a funcionar 8 horas por dia e as funcionárias são as mesmas, portanto o horário das auxiliares acaba por se estender para as pontas. Nesta escola, por vezes, há só uma auxiliar para fazer vigilância, o que é muito pouco.</p> <p>- Falta de espaço físico e temporal para dialogar e planificar porque há boa vontade dos professores, muitas vezes estamos a falar de uma coisa e ao mesmo tempo a ouvir o toque da campainha. A falta de espaço temporal e também físico, aqui na escola não há um local próprio para a realização da Actividade Físico e Desportiva, as aulas têm que se realizar na rua ou dentro da</p>			<p>- Ao nível das assistentes operacionais, elas têm mais trabalho. Elas fazem mais vigilância porque há mais intervalos. Há mais trabalho para elas e para nós porque temos que estar com mais atenção.</p>	<p>- Há falta de recursos humanos e físicos.</p> <p>- Não há espaços ...</p>

	sala de aula.			
<b>Importância das AEC</b>				
	<b>Entrevistado A (Coord. Escola)</b>	<b>Entrevistado B (Coord. Escola)</b>	<b>Entrevistado C (Coord. Escola)</b>	<b>Entrevistado D (Coord. Escola)</b>
Para os encarregados de educação			- Eu acredito que para alguns pais foi importante porque as crianças ficam cá até mais tarde e facilita-lhes a vida. Para outros nem por isso. Nós temos crianças que não frequentam as AEC.	

<b>Mudanças para os alunos</b>				
	<b>Entrevistado A (Coord. Escola)</b>	<b>Entrevistado B (Coord. Escola)</b>	<b>Entrevistado C (Coord. Escola)</b>	<b>Entrevistado D (Coord. Escola)</b>
Desgaste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos também precisam de pelo menos, ver outra cara diferente da do seu professor. As AEC fazem com que os miúdos estejam todo o dia na escola, faz com que tenham um horário de trabalho às vezes superior ao dos próprios pais, porque os miúdos estão na escola até às 17h30m e muitas vezes os pais têm um horário menor. Acho que é penoso para as crianças.</li> <li>- Os alunos estão muitas horas na escola o que não é benéfico para a sua produtividade lectiva. Eu pessoalmente acho que não é benéfico, sobretudo ficarem nesta escola que quando está tempo de chuva ficam na sala, em tempo de aulas, em tempo de recreio, na hora do almoço, em tempo das AEC, estão sempre na mesma sala, estão sempre no mesmo espaço, é um bocado claustrofóbico, rotineiro e repetitivo.</li> <li>- Todos nós sabemos que a nossa profissão é muito desgastante, depois de cinco horas de trabalho, ter que dar Apoio ao Estudo, eu acho que nem é bom para os professores, nem é bom para os alunos.</li> <li>- Por vezes acontece que é queixinha atrás de queixinha, e é sempre o adulto a tentar gerir as coisas que são próprias das crianças.</li> </ul>	... e as próprias crianças, que pelo facto de estarem permanentemente na escola manifestavam-se mais agitadas e destabilizadoras...	- Sim, as AEC fazem com que os miúdos passem muitas horas na escola ...	- ... há excesso de horas em que os miúdos estão na escola.
Falta de tempo livre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com todo o tempo ocupado, acabam por não ter tempo livre para a brincadeira livre, o que faz com que eles não consigam gerir a sua brincadeira, acabando por ser sempre o adulto a gerir o seu tempo.</li> <li>- Podiam resolver os conflitos, mas como comem a correr brincam a correr, entram para a sala a correr, têm actividades a correr, e depois saem da escola e vão para as actividades extra a correr. No meu entender, é uma correria louca para crianças tão pequenas.</li> <li>- Os miúdos acabam por estar muito tempo na escola e, embora as actividades das AEC sejam lúdicas os miúdos acabam por ter que cumprir regras e é mais um tempo orientado, direccionado, ficando sem esse tempo livre para brincar. Os alunos acabam por ter pouco tempo livre para organizarem as suas brincadeiras.</li> </ul>			
As mesmas actividades em tempo lectivo e extracurricular			- ...e que tenham as mesmas actividades no tempo de aulas e no tempo extracurricular, à excepção do Inglês.	

Vantagens da supervisão				
	Entrevistado A (Coord. Escola)	Entrevistado B (Coord. Escola)	Entrevistado C (Coord. Escola)	Entrevistado D (Coord. Escola)
Acompanhamento		<p>- Eu acho que tem de haver sempre alguém responsável no período entre as 15h15m e as 17h30m, seja o coordenador de escola, seja outra pessoa, por experiência, eu estou aqui todos os dias e surgem sempre problemas, ou é um menino que faz isto ou aquilo, mesmo não sendo nas AEC, pode ser no intervalo destas ou surgir qualquer problema na sala do professor e tem sempre que haver supervisão, ...</p> <p>- Eu não vou interferir numa aula do professor, achando que ele não está no bom caminho, sou capaz de lhe dizer depois que ele não deverá fazer isto ou aquilo, mas eu não vou interromper a aula dele, ...</p>	<p>- Penso que ajuda os professores das AEC, quando estou a supervisionar, ou seja a ir às salas, ajudo-os porque as turmas ficam controladas e eles conseguem trabalhar. Os colegas com quem tenho estado nas salas, sentem-se mais seguros. Os alunos portam-se bem quando me vêm lá</p>	
Relação mais próxima entre profs.		<p>- Sim. Os professores aceitam bem o que lhes dizemos, pelo menos aqui na nossa escola habitualmente sim.</p>	<p>Estão mais tempo na escola, mesmo para conversarem com os professores das AEC, até para criarem alguns laços.</p>	

Dificuldades na supervisão					
Formação		Entrevistado A (Coord. Escola)	Entrevistado B (Coord. Escola)	Entrevistado C (Coord. Escola)	Entrevistado D (Coord. Escola)
	Prof. AEC			<p>- ... os professores não terem preparação para darem as aulas das AEC que vêm dar, principalmente os de Inglês e os de Música. Os da AFD são os únicos que são professores mesmo de Educação Física. Os professores de Música e de Inglês são pessoas que habitualmente têm outros cursos e que não arranjaram colocação e muitos deles também não têm preparação pedagógica para funcionar com miúdos, às vezes não são aulas, são mais tempos livres, é mais tentar estabilizar uma sala do que outra coisa. Mas também noto que este ano, nesta escola as coisas estão mais estáveis, apesar de tudo. Não sei se isto ao longo dos anos irá estabilizar.</p> <p>- A empresa tem dado resposta, muitas vezes o professor que vem substituir não é da mesma actividade, mas é mais um ATL para acompanhar os meninos, o que também não está correcto porque por vezes é-lhes difícil manter, principalmente, os alunos do 4.º ano. Pois os professores pensam que é só entreter os meninos durante aquela hora, e muitas vezes perturbam mais porque o barulho é mais que muito, eles não têm capacidade para trabalhar com crianças.</p>	<p>-... muitas vezes os colegas que estão nas AEC não têm formação.</p> <p>- Não, não têm. Nós já tivemos aqui colegas doutorados em ciências da educação, etc., mas não têm a pedagogia necessária para o 1.º ciclo, muitos deles não sabem lidar com as crianças, já aconteceu virem pessoas fazer substituições, que não tinham nada a ver com o ensino, nem nunca foram professores, nem pouco mais ou menos, nem nunca trabalharam com crianças. Eram hospedeiras de Portugal.</p> <p>- Sim, são casos de substituição. Nem sequer davam a disciplina em questão. Por exemplo este ano até há cerca de 2 semanas estive sem professor de música para os 3.º e 4.º anos. Houve sempre substituições, mas nunca deram aquela actividade. São professores que vêm entreter os alunos. Eles próprios têm essa noção, e creio que lhes dão directrizes no sentido de entreterem as crianças. Não têm que dar a disciplina, têm que entreter as crianças. Não têm pedagogia para trabalharem</p>

				<p>com estas crianças, não sabem lidar com elas.</p> <p>- Há colegas que vêm sem terem aulas preparadas e as crianças não se portam bem. Depois vêm-se queixar que não "seguram" as turmas, por isso, deveria haver outro tipo de formação para a maioria dos colegas das AEC.</p>	
	Prof. titular de turma	- Eu acho que nós não tivemos preparação para isso...		<p>- Até porque o Inglês não faz parte do currículo do 1.º ciclo e muitas vezes nem se domina a língua.</p> <p>- Nunca ninguém me disse nada sobre a supervisão.</p>	- Sim, por exemplo eu não tenho formação para supervisionar Inglês.
Autoridade	- Sim, por outro lado, também sabemos que quando um professor intervém na aula de outro professor há um descontrolo que vai tirar alguma autoridade ao professor que está nessa altura a dar a aula. Embora não seja o que se pretende é um condicionalismo, uma coisa acaba por implicar a outra.				
Problemas de articulação	<p>Também temos que planificar um pouco com eles. Vamos tentando fazer o que é possível porque não temos muito tempo para a planificação.</p> <p>- ... nós não temos tempo para isso, os professores das AEC, não têm tempo livre para isso, quando nós poderemos ter tempo livre os professores das AEC estão a trabalhar, quando eles poderiam ter tempo livre nós estamos a trabalhar com a turma, portanto só nos podemos juntar nas pausas lectivas, nos finais de dias, das 18h às 20 h, a essa hora já é uma grande sobrecarga para fazer planificações com alguma frequência, é complicado fazer essa planificação adequadamente, e como no princípio do ano lectivo os professores das AEC ainda não estão colocados e nós também temos outras reuniões, também não há tempo.</p>				
Avaliação	A avaliação faz-se essencialmente nas reuniões de final de período, se bem que também se possa fazer pontualmente ao longo do tempo por esta ou aquela situação, mas basicamente é feita nas reuniões de final de período, às quais os professores também vêm		- A avaliação é feita no final de cada período com a participação de todos os professores titulares de turma.	<p>- Em termos de conteúdos programáticos não há muita articulação, é só, como já disse, ao nível de alguns temas. Só este ano é que exigiram que os professores das AEC tenham as suas planificações e que nós façamos uma articulação foi o que eu fiz, ao preparar o plano anual de actividades.</p> <p>- Já houve também muitas mudanças nos professores das AEC. Esta quebra também dificulta essa articulação.</p>	
Instabilidade e do corpo docente das AEC			- Apercebo-me que logo no 1.º ano em que implementaram as AEC foi muito complicado, com muita instabilidade a todos os níveis, percebi os colegas, percebi os pais, percebi os próprios professores das AEC que faltavam imenso.	- Quando começou o ano lectivo ainda não tinham sido colocados nem os professores titulares, nem os das AEC só foram colocados depois. Nós só temos um professor que foi colocado no início do ano e que ainda se mantém na escola.	

Sugestões para o desenvolvimento da supervisão					
	Entrevistado A (Coord. Escola)		Entrevistado B (Coord. Escola)	Entrevistado C (Coord. Escola)	Entrevistado D (Coord. Escola)
Formação	Prof. AEC				
	Supervisores	<p>- Sim, deve haver formação.</p> <p>- Eu penso que sim, que deveria haver uma pessoa com essa formação, o que se faz, faz-se em tempo acrescido. Se houvesse uma pessoa com formação para isso só faria isso. Quem faz, faz como sabe, enquanto quem tem formação faz como foi preparado para tal.</p> <p>- Eu penso que sim, que deveria haver uma pessoa com essa formação, o que se faz, faz-se em tempo acrescido.</p>	<p>- Eu acho que a formação é necessária.</p>		<p>- Sim, mas tinha que ser feito por pessoas com formação.</p>
Intervenientes	Profs. da especialidade			<p>- Deve haver uma pessoa responsável pela supervisão, sem ser o professor titular de turma. Embora os colegas por vezes assistam a aulas, eles fazem-no por iniciativa própria. A empresa também criou este ano, um pivô, que é um professor responsável por todas as actividades, não sei se esse pivô é a nível do agrupamento ou se é só para algumas escolas. Este pivô vem saber se há queixas, se há reclamações, se está tudo a correr bem, saber se os colegas chegam atrasados, se há muitas faltas. Este ano também já cá estive a coordenadora das AEC a assistir a algumas aulas.</p> <p>- É da entidade parceira. É a coordenadora das AEC. Depois cada área tem o seu coordenador e essa colega já cá estive algumas vezes, mas para assistir às aulas só foi um dia.</p> <p>- Não, foi agora, já no 2.º período. É importante a coordenadora das actividades vir às escolas saber o que é que se passa com os seus professores. Eles assim também têm uma noção do que é que se passa na escola. Sem sermos nós a dizer o que se passa. Temos que estar sempre a insistir para que cheguem a horas. No início havia um professor que chegava todos os dias 15 minutos atrasado porque achava que tinha tolerância, não têm formação para o 1.º ciclo, saem da sala e deixam os miúdos sozinhos.</p> <p>- Se houvesse professores das áreas específicas das AEC ajudava muito, tanto na planificação, como na articulação e ainda na supervisão dessas actividades.</p>	<p>- Sim, deveria ser feita por professores das mesmas áreas, por exemplo de Inglês, de Educação Física...</p>

	Coordenador único	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As AEC deveriam ser supervisionadas por um elemento da empresa.</li> <li>- Se houvesse uma pessoa com formação para isso só faria isso. Quem faz, faz como sabe, enquanto quem tem formação faz como foi preparado para tal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Penso que podia ser um elemento da própria empresa mas conhecedor dessa área que deveria fazer a supervisão dessa AEC.</li> </ul>		
Recrutamento de pessoal	Contratados pelo agrupamento		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Penso que para minimizar todas estas coisas quem deveria estar a desenvolver estas actividades deveriam ser professores do agrupamento, porque havia uma continuação do trabalho, facilitaria muito a articulação e eram pessoas que teriam outra maneira de estar com os alunos e tinham com certeza outra postura dentro da sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, eu acho que estes colegas deveriam ser colocados pelo Agrupamento, ou para completar horário dos professores dos 2.º e 3.º ciclos ou serem contratados só para as AEC, pois assim pertenciam ao Agrupamento e criariam raízes, iriam a todas as reuniões, permitindo assim estabilidade que é muito importante.</li> </ul>	
	A nível da freguesia ou do concelho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores das AEC deveriam ser colocados a nível local, para evitar que os professores venham de longe, para dar uma aula depois apanham trânsito não conseguem chegar a tempo, e se houvesse uma bolsa de recursos a nível local seria o melhor.</li> <li>- A nível da freguesia, não sendo possível deveria ser a nível concelhio.</li> </ul>			
	Estabilidade dos professores das AEC			<ul style="list-style-type: none"> <li>- É importante também que esses professores tenham estabilidade seja financeira, seja do local de trabalho porque, agora, quando eles arranjam um trabalho melhor vão-se embora.</li> <li>- É importante manter os professores de um ano para o outro permitindo-lhes darem continuidade ao seu trabalho.</li> <li>- Este ano temos dois colegas do ano passado, já conhecem a escola, os miúdos. Já sabem as regras, o que é muito melhor.</li> </ul>	
Mudança no modelo das AEC				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deveriam ser outras actividades, ou então haver outro modelo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ... também a alteração do modelo das AEC...</li> <li>- Discordo do modelo completamente. Concordo que haja AEC mas não com este modelo. As actividades curriculares só num período, por exemplo de manhã, e as outras actividades à tarde. O professor do 1.º ciclo deixaria de dar as expressões. Dedicava-se mais à Matemática, ao Estudo do Maio e à Língua Portuguesa e também a expressão plástica e à tarde deveriam existir outras actividades. Nestes moldes nem todos os alunos têm Inglês, depois quando vão para o 5.º ano e têm muitas dificuldades, por isso não sei para que é que serve. Acho que se está a levar as AEC para o aspecto mais curricular do que extracurricular. As AEC</li> </ul>

					<p>deviam ser mais livres para os miúdos e estão-se a tornar mais disciplinas para os miúdos. É acréscimo de disciplinas. Os professores têm que dar o apoio ao estudo, que eu acho que não é nada, este tipo de apoio ao estudo.</p>
--	--	--	--	--	---

## **ANEXO 5**

# **Análise das Perguntas de Resposta Aberta dos Questionários aos PTT**

## Análise das Perguntas de Resposta Aberta dos Questionários aos PTT

		Professor Titular de Turma (PTT)	
Mudanças introduzidas na acção do PTT	Problemas nos horários	Organização do tempo curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma das principais mudanças é a nível do horário. (Q2)</li> <li>- Alteração na distribuição da carga horária semanal, conduzindo ao prolongamento da mesma. (Q3)</li> <li>- A principal mudança foi a flexibilidade do horário do PTT. (Q18)</li> <li>- Flexibilizar o horário das actividades curriculares com o das AEC. (Q4)</li> <li>- Flexibilização de horários. (Q11)</li> <li>- A flexibilização do horário limita a distribuição dos tempos lectivos pelas várias áreas curriculares. (Q10)</li> <li>- Maior flexibilidade para se reunir com os professores das AEC. (Q12)</li> <li>- Como ponto negativo: A flexibilização do horário curricular resultante da sua adaptação errada ao funcionamento das AEC, pois um número muito elevado de professores titulares de turma viram-se obrigados a adaptar os seus horários em função do horário de funcionamento das AEC (precisamente ao contrário do que deveria acontecer). (Q19)</li> <li>- Implicou uma nova distribuição das áreas curriculares no horário semanal (passou a haver lacunas de componente lectiva no horário do professor titular). (Q17)</li> <li>- Possibilita ao PTT ter mais tempo para leccionar as outras áreas curriculares e não curriculares. (Q12)</li> <li>- Furo nos horários. (Q11)</li> </ul>
		Redução da componente lectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A principal mudança foi retirar tempo à componente lectiva do PTT para resolver com os alunos e pais situações ocorridas no tempo das AEC. (Q5)</li> </ul>
		Redução da componente não lectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A supervisão retira ao TT horas da componente não lectiva de trabalho individual. (Q10)</li> <li>- Retirar tempo ao trabalho individual do professor titular. (Q16)</li> </ul>
		Maior carga horária	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais trabalho, sem tempo programado para os contactos entre o PTT e os das AEC, durante a semana. (Q9)</li> <li>- Mais trabalho! (Q12)</li> </ul>
	Articulação e inter-formação	Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação e a inter-formação dos profs. do 1.º ciclo com os docentes ou especialistas que desenvolvem as AEC. (Q)19</li> <li>- Realização de actividades, em articulação, com as AEC. (Q7)</li> </ul>
		Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apenas há esse tempo no final do período. (Q9)</li> </ul>
		Supervisão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisão da AEC. (Q11)</li> <li>- Mudanças ao nível da supervisão pedagógica. (Q7)</li> <li>- Acréscimo de responsabilidades sem horas para supervisionar. (Q4)</li> </ul>
		Resolução de situações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de ocorrências nas AEC. (Q11)</li> </ul>
	Importância das AEC	Impacto no sucesso dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativamente às AEC, penso terem sido importantes porque desta forma os alunos podem aprofundar os seus conhecimentos em áreas muito interessantes e servem de complemento ao que o professor titular aborda nas suas aulas. (Q8)</li> <li>- As AEC antes das disciplinas curriculares têm implicações no rendimento das disciplinas. (Q17)</li> </ul>
		Participação de outros profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescente participação de outros profissionais nas Escolas. (Q19)</li> </ul>
Mudanças para os alunos	Desenvolvimento da área	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos passaram a usufruir de mais tempos para as expressões durante a semana e os conteúdos podem ser articulados. (Q14)</li> <li>- Os alunos passaram a ter mais tempos, por semana, na área das expressões (ed. musical e ed. física). (Q15)</li> </ul>	
	Desgaste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade de horário provocando desgaste dos alunos. (Q6)</li> </ul>	
Sem resposta		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nr (Q1)</li> </ul>	

<b>Professor Titular de Turma (PTT)</b>		
<b>Vantagens da supervisão</b>	<b>Articulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação com as actividades curriculares. (Q4)</li> <li>- ... mais articulação entre os docentes das AEC e dos professores titulares de turma. (Q14)</li> <li>- Acompanhamento e articulação. (Q1)</li> </ul>
	<b>Acompanhamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter uma ideia de como correm as aulas, bem como o entusiasmo dos alunos. (Q11)</li> <li>- Acompanhamento directo das aprendizagens dos alunos. (Q5)</li> <li>- Mais rigor e acompanhamento nas actividades que os professores das AEC desenvolvem... (Q14)</li> <li>- Maior acompanhamento das actividades realizadas na turma. (Q16)</li> <li>- A principal vantagem é a partilha de informação e conhecimentos sobre os alunos e as diferentes áreas. (Q18)</li> <li>- Partilha de informação sobre os alunos. (Q19)</li> </ul>
	<b>Planeamento conjunto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar os professores das AEC na compreensão/ conhecimento da turma e reflectir sobre as melhores estratégias para cada aluno. (Q8)</li> <li>- Melhoria do desempenho dos professores das AEC. (Q4)</li> <li>- Supervisão no conhecimento dos conteúdos programáticos, definição conjunta dos objectivos e das competências a desenvolver, bem como das actividades pedagógicas e reflexões sobre as mesmas. (Q19)</li> </ul>
	<b>Maior rigor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais rigor e acompanhamento nas actividades que os professores das AEC desenvolvem ... (Q14)</li> <li>- Mais cumprimento e maior rigor no cumprimento de actividades a realizar com os alunos, por parte dos professores das AEC. (Q15)</li> </ul>
	<b>Currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior interacção com o professor e respectivamente o conhecimento dos conteúdos programáticos. (Q2)</li> <li>- Melhorar o conhecimento da turma. (Q3)</li> <li>- Conhecimento de questões musicais mais específicas. (Q6)</li> <li>- Ter conhecimento do decorrer das aulas a nível do comportamento dos alunos, e do trabalho efectuado pelos professores. (Q12)</li> <li>- Melhor conhecimento das actividades desenvolvidas. (Q10)</li> <li>- Contribuir para o conhecimento mais global sobre os alunos. (Q13)</li> <li>- Melhor conhecimento das actividades desenvolvidas e dos conteúdos abordados nas áreas das AEC. (Q17)</li> </ul>
	<b>Melhor funcionamento das AEC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar o bom funcionamento das mesmas. (Q3)</li> <li>- Que as AEC corram melhor. (Q9)</li> </ul>
<b>Vantagem das AEC</b>	<b>Desenvolvimento da área</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução do Inglês – Língua Universal, nas camadas mais jovens. (Q6)</li> <li>- Inglês – melhoramento dos conteúdos programáticos. (Q7)</li> </ul>

<b>Professor Titular de Turma</b>		
<b>Desvantagens da supervisão</b>	Problemas nos horários	<p>Organização do tempo curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... pouco tempo para o planeamento das actividades curriculares. (Q6)</li> <li>- Falta de tempo e tempo extraordinário por parte do professor titular de turma. (Q9)</li> <li>- Ocupa o tempo do titular de turma na preparação de materiais. (Q10)</li> <li>- Retirar tempo ao trabalho individual do professor. (Q16)</li> <li>- Retirou ao professor titular horas na componente não lectiva para desenvolvimento do processo de supervisão das AEC. (Q17)</li> </ul>
		<p>Maior carga horária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor do 1.º ciclo com mais horas de trabalho. (Q7)</li> <li>- Horário mais extenso ... (Q6)</li> <li>- Maior carga horária para o professor titular. (Q12)</li> <li>- Disponibilidade horária. (Q3)</li> <li>- Uma maior disponibilidade e uma maior carga horária. (Q11)</li> <li>- É quase "irreal" que o professor titular consiga supervisionar as actividades. (Q4)</li> </ul>
		<p>Resolução de situações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos recorrem ao prof. titular para resolver situações menos agradáveis, desrespeitando o prof. das AEC. (Q5)</li> </ul>
		<p>Acompanhamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interferir no trabalho de cada professor. (Q8)</li> </ul>
		<p>Dificuldades na comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... alguns elementos que desenvolvem as AEC não ficam muito agradados com a supervisão. (Q18)</li> </ul>
		<p>Melhor funcionamento das AEC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pois pretende-se com a supervisão melhorar o cumprimento das AEC, tanto da parte dos professores como dos alunos. (Q15)</li> </ul>
<b>Mudanças para os alunos</b>		<p>Não há desvantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há na minha opinião. (Q14)</li> <li>- Na minha opinião, não há desvantagens. (Q15)</li> <li>- Não encontro propriamente desvantagens. (Q18)</li> </ul>
	Desgaste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desgaste dos alunos por estarem em aulas muitas horas. (Q6)</li> </ul>
	Não responde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nr (Q2) (Q13) (Q19)</li> </ul>

<b>Professor Titular de Turma (PTT)</b>			
<b>Dificuldades na supervisão</b>	Formação	PTT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como fazer? (Q6)</li> <li>- Que autonomia terá um professor titular de turma para isso? (Q6)</li> <li>- Não haver formação nesse processo de supervisão das AEC. (Q2)</li> <li>- Não haver formação para supervisionar professores. (Q6)</li> </ul>
		Prof. AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de formação pedagógica dos professores das AEC prejudicam o “trato” que estes têm com os alunos e dificultam o diálogo entre prof. e AEC. (Q5)</li> </ul>
	Autoridade		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eventualmente, retirar autoridade aos professores das AEC quando o professor titular precisa de intervir. (Q3)</li> <li>- No processo de supervisão das AEC aponto como principais dificuldades o facto de a presença do professor titular poder, de certa forma, retirar autoridade ao professor das AEC aquando da ocorrência de eventuais situações em que se veja obrigado a intervir. (Q8)</li> </ul>
	Problemas de articulação		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjugação de horários dos professores titulares com os das AEC. (Q4)</li> <li>- Disponibilidade horária para o processo sem prejudicar as restantes funções docentes. (Q13)</li> <li>- Indisponibilidade de horário. (Q16)</li> <li>- Disponibilidade horária na componente na horária na componente não lectiva para supervisionar as AEC. (Q17)</li> <li>- Falta de tempo estabelecido para os profs. das AEC se encontrarem com o prof. titular. (Q9)</li> <li>- Enquanto uns trabalham os outros têm tempo livre e vice-versa. (Q9)</li> <li>- Falta de tempo. (Q11)</li> <li>- Obriga os docentes a permanecer mais tempo na escola. (Q1)</li> </ul>
	Avaliação		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por vezes, o que é avaliado são as aulas em si, em vez de ser avaliados os conteúdos programáticos leccionados na aula, porque muitas vezes, o professor titular não possuiu o conhecimento do programa das AEC. (Q12)</li> <li>- O professor titular de turma muitas vezes sente que não domina muito bem determinadas áreas, para que consiga fazer uma “boa” supervisão. (Q18)</li> <li>- Dificuldades por parte dos prof. titulares de turma não reconhecerem competências nem autoridade para supervisionar especialistas. (Q19)</li> <li>- O significado de supervisão não passa por avaliação logo, um supervisor não é nem deve ser confundido com um “avaliador”. (Q14)</li> <li>- A maior dificuldade é os professores das AEC acharem que o supervisor é um “avaliador”. (Q15)</li> </ul>
	Dificuldades na comunicação		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de comunicação entre os professores titulares e professores das AEC. (Q12)</li> <li>- Por vezes os professores das AEC não estão muito receptíveis à presença dos professores titulares na sala. (Q12)</li> </ul>
	Instabilidade do corpo docente das AEC		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instabilidade do corpo docente das AEC. (Q10)</li> <li>- Constante mudança dos professores das AEC. (Q12)</li> <li>- Os professores das AEC mudam constantemente devido à sua não vinculação contratual, o que não permite um trabalho contínuo ao longo do ano com esses professores. (Q17)</li> </ul>
	Não responde		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nr (Q7)</li> </ul>

	<b>Professor Titular de Turma (PTT)</b>		
<b>Sugestões para o desenvolvimento da supervisão</b>	Problemas nos horários		- Contemplar na carga horária dos professores, tempos para a supervisão. (Q4)
	Formação	Prof. AEC	- As AEC deveriam ser leccionadas por professores especializados contratados pelo Agrupamento ... (Q17)
		Supervisores	- Ser facultado aos professores titulares mais informação sobre os conteúdos/competências a desenvolver nas AEC. (Q12) - As directrizes e informação para ser supervisor deveriam ser muito mais. (Q14) - ... informação e directrizes para quem é supervisor. (Q15) - Haver uma preparação prévia do prof. titular para saber o que avaliar e como avaliar. (Q12) - Acessibilidade e formação específica nesta área. (Q13) - Deveria haver formação para quem supervisiona. (Q14) - Haver formação... (Q15) - Supervisão feita por professores das áreas de Expressões e Inglês e/ou de professores com formação nesta área. (Q4)
	Instrumentos de avaliação		- Haver mais instrumentos de avaliação (Grelhas, etc.). (Q12)
	Intervenientes	Profs. da especialidade	- As AEC deveriam ser leccionadas por professores especializados... (Q17)
		Coordenador único	- O processo de supervisão das AEC deveria ser a cargo da entidade promotora, responsável pelo recrutamento do pessoal dinamizador. (Q3) - Devia haver uma pessoa disponível da empresa para articular com os profs. da escola e ser responsável também pela supervisão. (Q9)
		Coordenador do departamento da área	- ... e a supervisão destas aulas devia ser da responsabilidade do coordenador de departamento que abrange essas disciplinas. (Q17) - Nomear um coordenador por actividade, de forma a que este tivesse a função de supervisor e fosse um elo de ligação entre os vários elementos da comunidade educativa. (Q18) - Integração dos prof. das AEC nos Departamentos dos Agrupamentos, sendo nomeado um Coordenador por Actividade para funcionar como supervisor e elo de comunicação entre a autarquia, as estruturas da Escola e os prof. das Actividades. (Q19)
		Supervisor com perfil específico	- Características e experiência podem influenciar um "bom" de um "mau" supervisor. (Q14) - O supervisor deve ser alguém com determinadas características: imparcial, atento, activo, dinâmico, comunicativo e que saiba resolver conflitos. (Q15)
	Recrutamento de pessoal	Contratados pelo agrupamento	- Os professores das AEC deveriam ser contratados pelo Agrupamento ... (Q10) - Os professores devem ser contratados pelo Agrupamento. (Q11) - Integrar os elementos/professores que desenvolvem as AEC no Agrupamento. (Q18) - ... contratados pelo Agrupamento ... (Q17) - Os professores das AEC deveriam ser contratados pelo Agrupamento. (Q16) - Integração dos prof. das AEC nos Departamentos dos Agrupamentos ... (Q19)
	Mudança no modelo das AEC		- Penso que as AEC deveriam ser introduzidas no currículo formal e serem leccionadas por professores especializados em par pedagógico com o professor titular de turma. (Q5)
Não respondeu		- Nr (Q1) (Q2) (Q6) (Q7)	

## **ANEXO 6**

# **Análise das Perguntas de Resposta Aberta dos Questionários aos PAEC**

## Análise das Perguntas de Resposta Aberta dos Questionários aos PAEC

	Professor das AEC	
<b>Vantagens da supervisão</b>	Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento “real” e objectivo do trabalho do professor. (Q7)</li> <li>- Se o processo de supervisão for acompanhado por professor da própria área e mestres na área da supervisão. (Q11)</li> <li>- Sentir-se apoiado no desenvolvimento das suas actividades. (Q1)</li> </ul>
	Planeamento conjunto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complemento de objectivos quer de competências quer comportamentais. (Q6)</li> <li>- É que podemos aprender e preparar melhor as nossas aulas. (Q9)</li> <li>- Aplicação conjunta de estratégias e metodologias. (Q7)</li> <li>- Sugestão de novas estratégias ou abordagem no processo de ensino/aprendizagem. (Q1)</li> <li>- Sugestões para melhorar a gestão da turma e da aula. (Q12)</li> <li>- Troca de informações e discussões das situações mais problemáticas e juntos tentar encontrar soluções. Ex. gestão de sala de aula. (Q1)</li> <li>- Partilha, troca de ideias e metodologias de intervenção. (Q3)</li> <li>- Maior coerência no trabalho por parte dos profs. (Q7)</li> </ul>
	Relação mais próxima entre profs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma maior aproximação dos professores das AEC, com os professores titulares, para além da correcção de falhas no processo educativo. (Q5)</li> <li>- Ligação entre os docentes das turmas e o prof. AEC. (Q7)</li> </ul>
	Melhor funcionamento das AEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhor controlo da escola do que se passa nas AEC. (Q10)</li> <li>- Melhorar o desenvolvimento das actividades. (Q8)</li> <li>- Noção da realidade do contexto escolar em que se insere as actividades. (Q7)</li> <li>- Noção das limitações e mais-valias do trabalho do prof. Ex: Condições materiais, instalações, n.º de alunos, etc. (Q7)</li> <li>- Resolução/potenciamento das mesmas. (Q7)</li> </ul>
	Inexistência de vantagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não encontro. (Q4)</li> </ul>
	Não responde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nr (Q13) (Q2)</li> </ul>

	<b>Professor das AEC</b>		
<b>Desvantagens da supervisão</b>	Problemas nos horários	Periodicidade	- Por vezes a supervisão de determinado momento não reflecte o trabalho que tem sido levado a cabo pelo professor, podendo prejudicar a "ideia" do supervisor relativamente ao desempenho do professor e alunos. (Q3)
	Formação do supervisor		- A pessoa que está a observar, a supervisionar não tem nada a ver com a disciplina, não tem conhecimento da matéria. (Q4) - A supervisão não se pode efectuar por um professor que não seja da área em que está a supervisionar, pois que formação tem sobre a matéria? (Q11)
	Divisão da autoridade		- Divisão da autoridade do prof. (mas apenas se for em excesso, o que não tem acontecido). (Q6)
	Inibição do supervisionado		- Sentirmo-nos pouco à vontade, ou intimidados com alguém a observar as actividades. (Q9) - Inibição dos professores observados. (Q12)
	Não há desvantagens		- Não há. (Q1) (Q5) - Não existem. (Q7)
<b>Mudanças para os alunos</b>	Melhoria da expressão motora		- E na leccionação da EFM, o professor titular antes das AEC e neste caso a AFD, não leccionava a grande maioria a EFM, comprometendo seriamente a expressão motora do aluno, e ainda mais, a Educação Física. Com as AEC a AFD dada por nós professores de Educação Física, então para os professores titulares foi a "canja em cima do bolo"! (Q11)
	Não responde		- Nr (Q2) (Q8) (Q10) (Q13)

Sugestões para o desenvolvimento da supervisão	Professor das AEC		
	Mudança no modelo das AEC	Integração no currículo	- As AEC em horário lectivo. (Q11)
Planeamento e acompanhamento integrado	Definição de linhas orientadoras  Debater e avaliar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir linhas orientadoras, no início do ano, gerais para os professores das AEC.</li> <li>- Definir linhas orientadoras, específicas, tendo em conta a disciplina.</li> <li style="text-align: center;">⇩</li> <li>- Acompanhamento de todo o processo.</li> <li>- Debater e avaliar formativamente, através do visionamento de aulas, as estratégias e metodologias aplicadas e a aplicar no futuro.</li> <li style="text-align: center;">⇩</li> <li>- Melhoria do trabalho do professor/competência.</li> <li style="text-align: center;">⇩</li> <li>- Processo de ensino/aprendizagem mais eficaz e com qualidade.</li> <li style="text-align: center;">⇩</li> <li>- Desenvolvimento efectivo dos alunos em todas as suas dimensões. (Q7)</li> </ul>	
Planeamento conjunto		- Afinal "duas cabeças pensam melhor que uma", isto para termos actividades em que as crianças e nós possamos aprender uns com os outros. (Q9)	
Articulação	Periodicidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deveria ser estipulado uma frequência para sucederem sessões de acompanhamento, pois, para quem está a iniciar o ensino das AEC (como é o meu caso), e não inicia logo em Setembro, depara-se com dificuldades acrescidas e não há uma passagem de informação relativamente aos alunos e ao que foi leccionado, o que se torna de certa forma prejudicial e essa informação deveria estar disponível. (Q3)</li> <li>- Reuniões com todos os professores de cada área, para discutir os métodos e estratégias usadas perante situações difíceis. (1 vez por mês) (Q1)</li> <li>- Poderíamos reunir uma vez por mês ou de 15 em 15 dias para preparar actividades colectivas e preparar as actividades em conjunto. (Q9)</li> <li>- Realizar-se mais vezes. (Q10)</li> <li>- Aviso prévio do supervisor, de que vai avaliar os professores. (Q12)</li> </ul>	
Disponibilidade para apoio (indisciplina)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento personalizado de acordo com a necessidade de cada professor (actualmente um dos grandes problemas é a gestão de sala de aula, e os professores não estão preparados para lidar com esta realidade). (Q1)</li> <li>- Deveríamos ter um apoio educativo, que serviria como suporte para os casos de alunos com maior índice de indisciplina. (Q5)</li> <li>- Curso de gestão de sala de aula ou workshop. (Q1)</li> <li>- O treino/formação que providenciam deveria ser gratuito – a última acção de formação que fizeram custava € 120!! (Q13)</li> </ul>	
Mudança nos intervenientes		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores da área e mestrados em supervisão pedagógica! (Q11)</li> <li>- Ser o mesmo supervisor. (Q12)</li> </ul>	
Materiais de apoio à actividade		- A Know How poderia dar-nos o material de apoio – flash cards, livros, etc., correspondentes às actividades dos livros dos alunos. – apenas tenho para uma turma. (Q13)	
Sem sugestões		- Nada a acrescentar. (Q6)	
Não respondeu		- Nr (Q2) (Q4) (Q8)	