



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Práticas de Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular

Estudo num Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Tiago Figueiredo Brito do Amaral

Coimbra, 2011



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Práticas de Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular

Estudo num Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
de Coimbra e realizada sob a orientação do Professor
Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira.

Tiago Figueiredo Brito do Amaral

Coimbra, 2011

Agradecimentos

Ainda que individual, a realização deste trabalho de investigação contou com o apoio e a colaboração de várias pessoas, sem as quais tal não seria possível. A eles endereço os meus mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, e por razões óbvias, ao Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira, não só pela orientação do presente estudo e pelas sugestões e correcções feitas, mas também pela constante disponibilidade e, principalmente, pela confiança depositada.

Em segundo lugar, aos meus pais, ao meu irmão e à minha Rita pelo amor inabalável, pelo apoio e dedicação inquestionáveis e, finalmente, pela paciência nestes últimos tempos.

À Joana, Fixe, Rodrigo, Guida, Lopes e restantes amigos pela amizade, interesse e dedicação que, apesar da “distância”, são uma presença constante.

À Ana, Elisabete e Susana também pela amizade e por um primeiro ano de Mestrado extraordinário, cheio de boa disposição e muito trabalho.

Por último, mas não menos importante, a todos os que participaram neste estudo, desde o Agrupamento de Escolas, passando pela sua Coordenadora do 1º CEB e professoras titulares, até à Câmara Municipal, através do Coordenador das AEC e respectivos professores. Sem o vosso apoio e disponibilidade incontestáveis, seria impossível fazer um trabalho tão gratificante.

Resumo

Com a entrada em vigor do Despacho nº 14460, de 26 de Maio de 2008, foram criadas as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), dando seguimento à implementação da “Escola a Tempo Inteiro”, não só como suplemento ao programa de “Animação e de Apoio à Família”, mas também como forma de desenvolver competências nos alunos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que potenciem um crescente sucesso escolar, tendo sempre em perspectiva um contexto de lazer.

Funcionando preferencialmente no período da tarde, estas actividades vêm, de alguma forma, proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem, em domínios que poderão não ser abordados na componente lectiva, nomeadamente desportivo, artístico, científico, tecnológico e das Tecnologias da Informação e Comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e, finalmente, da dimensão Europeia da Educação.

Como qualquer actividade que envolva momentos de ensino e aprendizagem, a ela deverá estar inerente um processo de supervisão, sendo precisamente a interligação entre os dois domínios o objecto do nosso trabalho de investigação. Sendo assim, pretendemos perceber, não só de que forma são desenvolvidas as actividades no âmbito das AEC, mas, essencialmente, o tipo de supervisão que é feita das suas práticas educativas, bem como as suas consequências. Nesse sentido, e após uma apresentação dos dois temas referidos anteriormente, da supervisão e das AEC, escolhemos um Agrupamento do distrito de Coimbra e realizámos entrevistas com os intervenientes do processo supervisão.

A análise, e conseqüente discussão, dos dados procura, não só apresentar as práticas de supervisão tidas no referido Agrupamento, mas também potenciar uma reflexão sobre as mesmas para o âmbito específico das AEC.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico, Aprendizagem em contexto de lazer, Actividades de Enriquecimento Curricular, Supervisão, Desenvolvimento profissional.

Abstract

With the advent of Dispatch 14460, dated 26th of May 2008, the Curricular Enrichment Activities (CEA) came to be, following the implementation of “Fulltime School”, not only as a supplement to the “Animation and Family Support” program, but also as a means to a skill development on Preschool and Primary students, that will lead to a growing success in school life, while maintaining a leisure learning setting.

Working mainly in the afternoon period, these activities give students the opportunity to further learn subjects that are sometimes neglected in the main courses, such as sports, arts, science, Information and Communication Technologies, on how the school relates to the environment around it, solidarity and volunteering and, finally, European learning dimension.

As with any activity that involves teaching and learning, there must always be a means of supervision attached, as it’s precisely that, the connection between the two, the subject of our thesis. So, we intend to understand, not only the way in which CEA activities are developed, but also how its supervision is made, as well as its consequences. To fulfill that purpose, after a presentation regarding the two topics above, CEA and its supervision, we have selected a group of schools from the Coimbra district and we have interviewed teachers involved in the process.

Both the analysis and consequent discussion of the data intends not only to present supervision practices had by said group of schools, but at the same time, achieve a reflection on how they relate to the CEA.

Keywords: Primary education, Leisure learning, Curricular Enrichment Activities, Supervision, Professional development.

Lista de acrónimos

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

ANMP – Associação Nacional de Municípios Portugueses

APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa

CATL – Centro de Actividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNAPEF – Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-lei

DRE – Direcção Regional de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PGEI – Programa de Generalização do Ensino do Inglês

PTT – Professores titulares de turma

SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice Geral

Introdução.....	10
Capítulo 1 – Enquadramento conceptual da supervisão.....	12
1.1 A supervisão pedagógica: teorias e práticas.....	12
1.2 A relação supervisor-professor-aluno.....	14
1.3 O papel do supervisor e os estilos de supervisão.....	19
1.4 O ciclo da supervisão.....	23
1.5 Modelos de supervisão.....	26
1.6 A supervisão como processo de desenvolvimento dos professores.....	40
1.7 A avaliação no processo de supervisão.....	43
Capítulo 2 – Enquadramento normativo-legal e de acompanhamento das AEC.....	45
2.1 Aprendizagens em contexto de lazer.....	45
2.2 O aparecimento da Escola a Tempo Inteiro.....	47
2.3 As Actividades de Enriquecimento Curricular.....	48
2.4 A supervisão nas AEC.....	58
Capítulo 3 – Metodologia do estudo.....	65
3.1 Contextualização do agrupamento.....	65
3.2 Participantes.....	67
3.3 Objectivos do estudo.....	68
3.4 Tipologia do estudo.....	69
3.5 Instrumentos para a recolha de dados.....	72
3.6 Procedimentos adoptados no tratamento dos dados.....	74
Capítulo 4 – Análise dos dados.....	80
4.1 Categoria – Valor das AEC.....	82
4.2 Categoria – Teoria da supervisão.....	86
4.3 Categoria – Pressupostos teóricos.....	91
4.4 Categoria – Prática da supervisão no agrupamento.....	93
4.5 Categoria – Consequências.....	99
4.6 Categoria – Melhorias.....	101
Discussão de resultados e Conclusões.....	105

Bibliografia.....	109
Legislação consultada.....	112
Anexos.....	113
Anexo I – Guião da entrevista.....	114

Índice de Figuras e Quadros

Figura 1 – Relação Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem.....	14
Figura 2 – Tarefas de Supervisor e Professor.....	17
Figura 3 – Estilos de Supervisão segundo Glickman.....	22
Figura 4 – Ciclo de supervisão segundo Goldhammer.....	32
Figura 5 – O processo de supervisão como forma de ensino.....	33
Figura 6 – Ciclo de supervisão segundo Stones.....	34
Figura 7 – Esquema da componente teórica do estudo.....	63
Figura 8 – Esquema da componente empírica do estudo.....	79
Quadro 1 – População escolar contabilizada no ano lectivo de 2009/2010.....	66
Quadro 2 – Matriz conceptual de investigação.....	78
Quadro 3 – Matriz da análise de conteúdo.....	80
Quadro 4 – Pontos positivos do Valor das AEC.....	82
Quadro 5 – Pontos negativos do Valor das AEC.....	84
Quadro 6 – Significado de Supervisão.....	86
Quadro 7 – Relação entre supervisão e avaliação.....	88
Quadro 8 – Objectivos da supervisão.....	89
Quadro 9 – O Despacho 14460/2008 como agente orientador e facilitador do processo de supervisão.....	91
Quadro 10 – A importância da supervisão nas AEC.....	92
Quadro 11 – Estratégias utilizadas ou a utilizar no processo de supervisão.....	94
Quadro 12 – Níveis científico e/ou pedagógico.....	96
Quadro 13 – Instrumentos utilizados no processo de supervisão.....	97
Quadro 14 – Realização de um balanço ou reflexão.....	100
Quadro 15 – Melhorias na Implementação das AEC.....	101
Quadro 16 – Melhorias no Processo de supervisão.....	102
Quadro 17 – Melhorias no Trabalho colaborativo entre professor titular e professor das AEC.....	103

Introdução

Este trabalho foi realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tendo como tema as “Práticas de Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular” e, como objectivo principal, perceber de que forma é implementado o processo de supervisão das AEC, no caso específico de um Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra. Uma vez que não se mostrou preponderante a identificação do referido agrupamento e dos seus intervenientes, mas antes perceber quais as suas concepções dos objectos em estudo, optámos por conceder o anonimato aos mesmos.

As AEC surgem após a implementação do Despacho 14460/2008, de 26 de Maio, como consequência do programa “Escola a Tempo Inteiro”. Estas actividades, dirigidas ao 1º CEB, têm dois grandes objectivos, direccionados para dois elementos da comunidade escolar: os alunos e os encarregados de educação. Por um lado, preocupa-se em proporcionar aos alunos, deste nível de ensino, o acesso a actividades que, apesar de algumas estarem contempladas do Currículo Nacional, não são exploradas o suficiente na componente lectiva, e, por outro lado, oferece aos encarregados de educação uma alternativa, gratuita e consistente ao nível educativo, aos CATL, na medida em que, funcionando maioritariamente no período da tarde, ocupa os alunos até às 17h30 com actividades orientadas por técnicos ou professores especialistas nas mais diversas áreas, nomeadamente na música, no inglês, no desporto, nas artes plásticas e/ou dramáticas, nas TIC, entre outros. Ora, tratando-se de uma acção educativa, está previsto, no Despacho referido anteriormente, um processo de supervisão, não só das actividades, mas também do professor que as lecciona, sendo nesse mesmo processo que recairá o nosso estudo.

Um estudo neste âmbito evidencia a sua pertinência, não só pela falta de investigações semelhantes, mas também pelo interesse demonstrado pelos órgãos competentes face à implementação do processo de supervisão nas AEC e consequente preocupação em definir novas estratégias que valorizem este mesmo processo e todos os seus intervenientes.

Nesse sentido, o presente trabalho está dividido em capítulos, onde cada um retrata as etapas percorridas para a sua realização. Importa referir que os dois primeiros capítulos prendem-se com a componente teórica da investigação, enquanto que os dois seguintes direccionam-se para componente empírica. Também de realçar a presença de um esquema, no final do segundo capítulo e do terceiro capítulo, que reúne os passos dados em cada uma das componentes do estudo.

Sendo assim, no primeiro capítulo será feita uma apresentação do processo de supervisão e tudo que a este está associado, nomeadamente o seu conceito, os intervenientes e os seus papéis, os modelos de supervisão, de que forma é que o processo poderá contribuir para um desenvolvimento do profissional e, finalmente, a possível ligação que o processo poderá ter com um processo avaliativo.

No segundo capítulo, relacionado com as AEC, desenvolveremos o tema das “aprendizagens em contexto de lazer”, o aparecimento da “Escola a Tempo Inteiro” e das AEC e, posteriormente, especificamos o processo de supervisão nestas actividades. Importa referir que, neste capítulo, será feita alusão, não só aos documentos normativo-legais relativos às AEC e à sua supervisão, mas também a estudos realizados neste âmbito.

No terceiro capítulo, iremos apresentar a metodologia escolhida para o desenvolvimento do presente estudo. Apoiado nos pressupostos de uma investigação eminentemente qualitativa, iremos proceder à contextualização do estudo, à caracterização do agrupamento onde será concretizada a parte empírica e à justificação do método de recolha dos dados escolhido, através de entrevistas aos sujeitos que intervêm no processo de supervisão das AEC, bem como da técnica de análise de dados, no caso, “análise de conteúdo”.

No quarto capítulo, serão expostos os dados recolhidos e a respectiva análise, recorrendo à técnica referida anteriormente.

Finalmente seguem-se as conclusões e reflexões sobre os resultados obtidos, levando à criação um conjunto de sugestões importantes para uma optimização do processo de supervisão, e à apresentação dos pontos fortes e constrangimentos inerentes ao desenvolvimento do estudo.

Capítulo 1 – Enquadramento Conceptual da Supervisão

“The goal of the supervisor is not simply to help teachers solve immediate problems, but also to engage with teachers in the study of the processes of teaching and learning”

(DiPaola & Hoy, 2008, p.82)

1.1. A Supervisão Pedagógica: teorias e práticas

Neste capítulo, e ainda antes de desenvolver um pouco mais a problemática da supervisão como processo promotor do desenvolvimento profissional dos professores, parece-nos pertinente debruçar a nossa investigação sobre o conceito de supervisão em si e os modelos a ela inerentes.

Apesar de existirem inúmeras definições de *supervisão*, numa perspectiva mais generalizada, iniciamos a nossa apresentação com a mais óbvia, a do dicionário (citada por Sá-Chaves, 1999) que “remete-nos para *o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar*” (p.12), “realizadas *a partir de uma posição superior*” (p.13). Demonstrando a complexidade do processo, Sá-Chaves realça a diversidade de “processos cognitivos e procedimentos muito distintos dada a diferenciação de objectivos e de funções que lhes podem estar associados” (p.12).

No sentido de encontrar um significado mais objectivo, Alarcão e Tavares (2003), definem supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). Tendo como principal objectivo o desenvolvimento profissional dos professores, estes autores referem ainda que, a partir do momento em que a supervisão é identificada como um processo, depreende-se que “tem lugar num tempo continuado” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*) e, num contexto educativo, situando-se no “âmbito da orientação de uma acção profissional” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*)

poderá ser denominada como “orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Ainda assim, Oliveira-Formosinho (2002) ressalva a importância da constante actualização do conceito e funcionalidade da supervisão, na medida em que esta “desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se num papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (...), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado” (p.12).

A partir destas duas definições, conseguimos perceber a importância deste processo nomeadamente no que Alarcão e Tavares (2003) entendem por Prática Pedagógica. Segundo os dois autores, esta Prática Pedagógica vai influenciar o processo de ensino/aprendizagem não só na perspectiva do aluno, mas também do futuro professor e, em última análise, do próprio supervisor. A interacção entre estes três intervenientes vai ser determinada por uma “dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada” (p.45), tendo em vista a relação entre Supervisão, Desenvolvimento e Aprendizagem. Assim, a supervisão adquire um papel transversal relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, sendo considerada uma visão “de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*) do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo, ou seja, uma visão de quem tenta compreender o processo de ensino/aprendizagem como um todo. Para Alarcão e Tavares, será apenas desta forma que o supervisor terá reunidas condições para “orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.46).

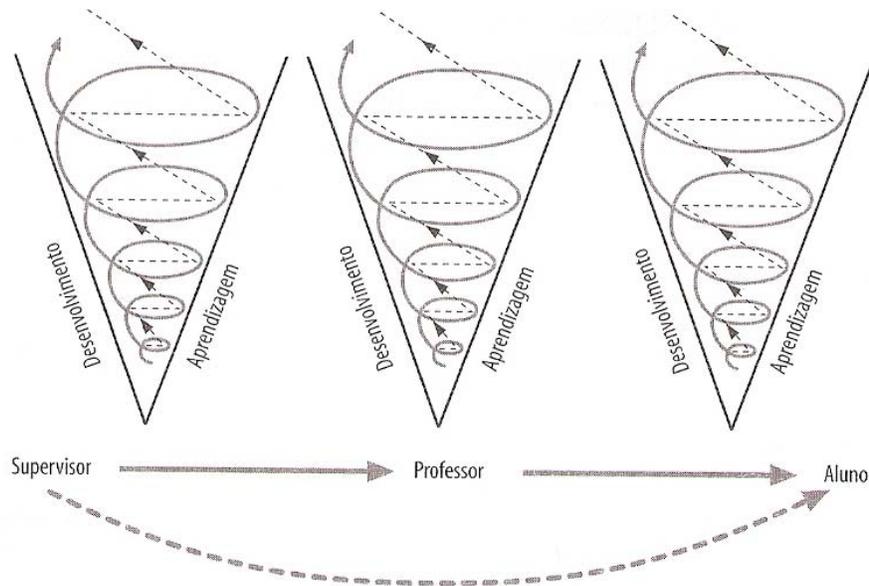


Figura 1 – Relação Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (in Alarcão & Tavares, 2003, p.46)

1.2. A relação supervisor – professor – aluno

Como referido anteriormente, a Supervisão deverá ser encarada como um processo que deverá estar intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus intervenientes: Supervisor, Professor (ou formando) e Aluno, ainda que com uma abordagem distinta para cada um dos casos. No caso do Supervisor, Alarcão e Tavares (2003) defendem que a sua actividade deverá ter a sua base na “docência, no ensino, na capacidade de ajudar a aprender” (p.47); já na actividade do Professor (ou formando), destacam a importância do seu “desenvolvimento e a sua aprendizagem através do seu envolvimento na docência” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*); finalmente, na actividade dos alunos, deverá ser posta a tónica na sua “capacidade de aprender ou de aprender a aprender” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Por outro lado, Sá-Chaves (1999), além desta “relação didáctica e dual supervisor-supervisionando” (p.17), ressalva a “importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe” (Sá-Chaves, *idem, ibidem*).

Em qualquer das hipóteses, todos estes elementos evidenciados têm como principal objectivo tornar o processo de Supervisão e, conseqüentemente de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem, mais eficaz.

Alarcão e Tavares (2003) referem-se a estes dois processos, de ensino/aprendizagem e de supervisão ou orientação da prática pedagógica, como semelhantes, partilhando vários aspectos quer na sua concepção, quer na sua operacionalização. No sentido de possibilitar uma melhor compreensão entre eles, os dois autores definem quatro elementos para o efeito: os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento; as tarefas a realizar; a atmosfera afectivo-relacional envolvente e os conhecimentos a adquirir (p.48).

Relativamente aos *sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento*, ainda que no processo ensino/aprendizagem se entenda “sujeito” como todos aqueles que integram a comunidade educativa, vamos cingir esta apresentação aos que intervêm directamente no processo de supervisão, ou seja, ao Supervisor, ao Professor (ou formando) e aos alunos. Partindo destes três agentes e tendo em conta o estágio de desenvolvimento de cada um, Alarcão e Tavares (2003) fazem uma distribuição por dois grandes grupos, os “adolescentes” – aqueles que estão a “crescer”, a “amadurecer” – e os “adultos” – os “amadurecidos”, os “crescidos” (p.49). Assim, admitem “que, desde o começo, o ser humano está a construir as suas estruturas de adulto, é um adolescente e que essa construção, a adultez, se prolongará até ao fim da vida” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Segundo os autores, esta “dupla vertente” do desenvolvimento humano será fulcral para uma melhor compreensão não só dos conceitos de “crescimento” e “desenvolvimento”, mas também do próprio processo de Supervisão da Prática Pedagógica “no sentido de ajudar o professor estagiário a desenvolver-se e a ensinar, ou a ajudar a aprender, para melhor intervir no desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.50). Enquanto que numa primeira vertente, o desenvolvimento humano traduz-se na construção e conseqüente desenvolvimento de estruturas que proporcionem uma adaptação eficaz à realidade e respostas na resolução de problemas que poderão surgir em “diversas situações de vida, pessoal ou profissional” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*); numa segunda vertente, assistimos à maturação dessas mesmas estruturas.

Ainda que estas duas vertentes devam obrigatoriamente estar presentes no processo de supervisão, Alarcão e Tavares, no seu estudo, dão maior destaque à segunda, ou seja, ao grupo do Supervisor e do professor ou formando. Estando incluídos no grupo dos “adultos”, adultos esses que permanecem em constante desenvolvimento e aprendizagem, o evoluir da sua acção educativa está directamente ligada ao seu desenvolvimento humano. Este último é tido pelos autores como “um desenvolvimento mais espiritualizado, mais abrangente, mais humanizado que se traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime, sobretudo, numa percepção e compreensão diferente dos problemas e das situações” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.52). Ao contrário de o que acontece com os “adolescentes”, estes intervenientes não vão construir novas estruturas, mas sim desenvolver as já adquiridas num processo de “informação-reflexão-acção-reflexão” no sentido de resolver determinado problema.

Alarcão e Tavares (2003) concluem então que os intervenientes no processo de supervisão estão em constante desenvolvimento, considerando como principal objectivo, ou principal “tarefa”, deste processo o de “ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos” (p.53).

No que diz respeito às *tarefas a realizar*, encarando o Supervisor e o Professor (ou formando) como adultos “normalmente desenvolvidos física, biológica, psíquica e socialmente” dotados de conhecimentos na respectivas áreas e nos “domínios psicopedagógicos e técnico-didácticos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.56), os dois autores referem que de forma a atingir os objectivos referidos anteriormente, estes dois intervenientes terão que realizar determinadas tarefas no decorrer do processo de supervisão. Numa perspectiva geral, entendem que toda acção deve ser concretizada tendo como base o verbo “ajudar” e, após uma identificação de tarefas gerais e consequente reflexão, constroem-se fundamentos e estratégias para a descodificação de tarefas mais específicas para cada um dos papéis, conforme síntese apresentada na figura 2.

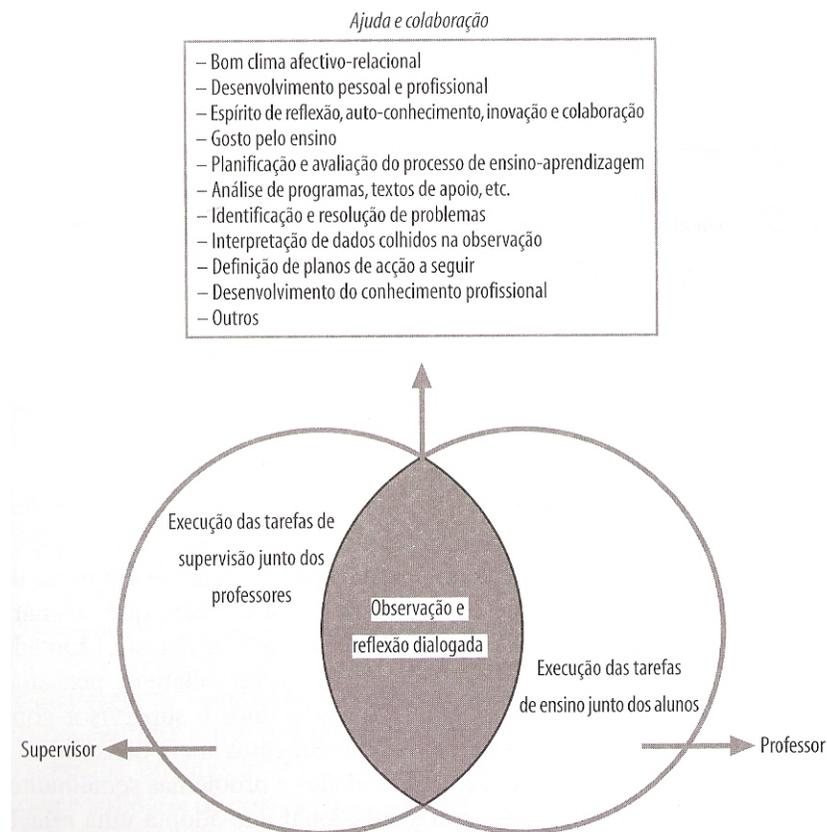


Figura 2 – Tarefas de Supervisor e Professor (in Alarcão & Tavares, 2003, p.57)

Partindo destas tarefas gerais e comuns ao Supervisor e Professor (ou formando), e passando pela acção inerente a cada um deles, vão sendo desconstruídas, de uma forma mais específica as tarefas e funções de cada um dos agentes.

No âmbito da supervisão da prática pedagógica, o Supervisor deverá ser alguém que domine “não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas”, mas também que possua “uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias” e que tenha desenvolvido “um certo número de *skills*¹ específicos, ter um bom conhecimento de si próprio” e que tenha “uma atitude permanente de bom senso” (Alarcão & Tavares, 2003, p.59). Tudo isto para levar a cabo a sua principal função que, segundo Alarcão e Tavares (2003), “consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom

¹ Alarcão e Tavares (1985) referem-se a *skill* não tanto como competência mas mais como “uma *capacidade* transformada em *habilidade*, em *destreza*, em *técnica*” (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.23)

profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p.59).

Se por um lado a acção do Supervisor deve andar em torno do conceito de “ajuda”, a do Professor (ou formando) deverá incidir na própria execução. Sendo assim, e ainda que possam estar inerentes tarefas que contribuam para o auxílio na aprendizagem dos alunos, a principal função do professor passa obrigatoriamente por “colaborar com o supervisor para que” este “processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Segundo os autores, do processo de Supervisão deverá resultar a grande tarefa de, tanto Supervisor como Professor (ou formando) aprenderem, ensinarem e desenvolverem-se no sentido de optimizarem as suas práticas sempre em benefício dos alunos. Esta tarefa implicará “uma reflexão mútua e um trabalho persistente que permita ao formando desenvolver todo um conjunto de *skills* que o levem do saber ao saber-fazer para vir a ser um bom professor, um bom profissional” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Partindo destes pressupostos, “com a ajuda do supervisor e os dados colhidos através da observação e tornados significativos pela reflexão interpretativa” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), o professor será capaz de identificar os problemas decorrentes da sua prática, analisá-los e encontrar estratégias, cada vez mais eficazes, para os resolver.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), *a atmosfera afectivo-relacional envolvente* vivida durante o processo de Supervisão é vital para o bom, ou mau, desenvolvimento do mesmo. Para resultados mais positivos será “necessário criar um clima favorável”, positivo, “de entre-ajuda” (p.61) entre supervisor e professor, colocando os dois agentes em pé de igualdade, ao invés de enfatizar a importância ou superioridade de um ou de outro. Só assim poderão possibilitar a identificação, análise e resolução de problemas com maior eficácia, quer no próprio processo de Supervisão quer, ainda que indirectamente, no processo de ensino/aprendizagem por parte dos alunos.

Por último, mas não menos importante, temos a dimensão dos *conhecimentos a adquirir*, factor fulcral no desenvolvimento de um professor. Toda e qualquer forma de conhecimento potenciará o aparecimento de novos modelos de ensino e aprendizagem uma vez que, segundo Alarcão e Tavares (2003), abrirá caminho a uma “nova visão cognitiva e metacognitiva das realidades” (p.70), influenciando também as actividades de supervisão e

todos os componentes que integram este processo, particularmente o professor e o supervisor, entendido por Alarcão (citada por Alarcão & Tavares, 2003, p.70) como “professor de valor acrescentado”.

Depois do exposto poderemos concluir que são vários os factores que podem contribuir para que o processo de Supervisão ou de orientação pedagógica se realize de forma correcta e eficaz, desde as características dos sujeitos, às tarefas que cada um dos agentes deverá executar, aos conhecimentos adquiridos por estes até à própria relação entre os dois. Segundo Alarcão e Tavares, “só assim o supervisor e o professor como agentes do processo de ensino/aprendizagem exercerão uma intervenção verdadeiramente eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, continuarão a desenvolver-se e a aprender como adultos e, conseqüentemente, a melhor o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

1.3. O Papel do Supervisor e os estilos de Supervisão

Como referido anteriormente, o processo de supervisão tem como objectivo otimizar a acção do professor (ou formando), pessoal e profissionalmente, no sentido de desenvolver competências que potenciem a aprendizagem dos seus alunos. Blumberg (citado por Alarcão & Tavares, 2003), refere que este mesmo processo deve ser orientado segundo três tarefas fundamentais: fornecimento de informação apropriada à resolução dos problemas pedagógicos do formando, promoção do seu envolvimento na tomada de decisões e desenvolvimento da sua autonomia com base em escolhas devidamente fundamentadas. Nesse sentido, assentará não só numa “observação para não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável” (p.71) ao que os dois autores intitulam de dimensão analítica e de investigação, mas também numa “reflexão e intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, pp.71-72), sendo esta última uma dimensão de experimentação, avaliação e formação.

Ainda que o professor (ou formando) seja a figura central deste processo, cabe ao Supervisor conduzir a sua acção para que o desenvolvimento do primeiro seja concretizado da forma mais correcta e eficaz, assumindo também ele um papel de destaque, ainda mais

quando a própria relação inter-pessoal entre estes dois agentes será tida como variável para esse mesmo sucesso. Desta forma, iremos centrar o nosso estudo também na figura do Supervisor e no seu papel inerente ao processo de supervisão.

Tentando definir o papel, ou a função, de supervisor, Sá Chaves (1999) evidencia que este “não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como *aquele que aconselha*” (p.13). Também neste sentido, Alarcão e Tavares (2003) estabelecem objectivos que o supervisor deverá levar em linha de conta no desenvolvimento dos seus formandos, ao nível das suas capacidades e atitudes. São eles:

- “1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.” (p.72)

Relativamente à própria figura do supervisor e as características que este deverá demonstrar, os dois autores invocam um estudo conduzido por Mosher e Purpel que, em 1972, identificaram seis áreas de características que o supervisor deveria manifestar, sendo elas: “*a*) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; *b*) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; *c*) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; *d*) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; *e*) *skills* de relacionamento interpessoal; *f*) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.73).

Por “*skills* de relacionamento interpessoal” dever-se-á entender um conjunto de atitudes

que mais tarde Glickman, em 1985 (citado por Alarcão & Tavares, 2003), vem enumerar e, conseqüentemente, categorizar:

“ 1) *Prestar atenção*. O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais (...) geralmente acompanhadas de outras manifestações de atenção de tipo não-verbal.

2) *Clarificar*. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor (...).

3) *Encorajar*. O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta (...).

4) *Servir de espelho*. O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem (...).

5) *Dar opinião*. O supervisor dá a sua opinião e apresenta ideias sobre o assunto que está a ser discutido (...).

6) *Ajudar a encontrar soluções para os problemas*. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções (...).

7) *Negociar*. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas (...).

8) *Orientar*. O supervisor diz ao professor o que este deve fazer (...).

9) *Estabelecer critérios*. O supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução (...).

10) *Condicionar*. O supervisor explicita as conseqüências do cumprimento ou não cumprimento das orientações (...).” (pp.74-75).

Através das atitudes apresentadas, Glickman (citado por Alarcão & Tavares, 2003) chega à definição de “estilos de supervisão”, tendo em conta a frequência e importância dada às mesmas, pelo supervisor. Estes estilos poderão ser de três tipos distintos: *não-directivo*, *de colaboração* e *directivo*.

No primeiro, o supervisor é tido como “aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.75), ou seja, vai materializando as ideias que o professor vai tendo, encorajando-o e clarificando a sua linha de pensamento. Numa abordagem colaborativa, ou de colaboração, existe uma troca de informações e consequente complementaridade por parte do supervisor, “faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Finalmente temos o supervisor directivo que, ao contrário do que acontece nos estilos anteriores, orienta o trabalho do professor, condicionando as suas atitudes.

Ao relacionar os *skills* apresentados anteriormente com os estilos de supervisão definidos por Glickman, este não compartimenta cada uma das atitudes em estilos específicos. Pelo contrário, direcciona um conjunto de atitudes, ou comportamentos, para o respectivo estilo de supervisão mas sem descurar as restantes, evidenciando aquelas que surgem com maior frequência. Como refere Alarcão e Tavares, na apresentação gráfica em baixo, estas atitudes “aparecem num contínuo e vão de um lado para o outro do quadro” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo	Dark	Dark	Dark	Dark	Light	Light	Light	Light	Light	Light
De colaboração	Light	Light	Light	Light	Dark	Dark	Dark	Light	Light	Light
Directivo	Light	Light	Light	Light	Light	Light	Light	Dark	Dark	Dark

Figura 3 – Estilos de Supervisão segundo Glickman (Alarcão & Tavares 2003, p.76)

Os dois autores ressaltam uma vez mais a importância dos quatro elementos apresentados anteriormente na própria existência dos estilos de supervisão, nomeadamente na atmosfera afectivo-relacional envolvente, em que apenas poderão existir estratégias de colaboração se

a relação entre supervisor e professor tiver como base a igualdade e aceitação entre ambos; e nos conhecimentos adquiridos na medida em que “seria absurdo utilizar uma atitude não directiva com uma pessoa que se mostrasse incapaz de equacionar problemas ou chegar, por si próprio, a conclusões” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.79).

1.4. O ciclo da Supervisão

Quanto aos passos pelos quais deverá passar o processo de supervisão, Alarcão e Tavares (2003) relembram que este consiste numa “acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p.80), referindo também que os próprios objectivos delineados para o supervisor referidos anteriormente não são atingidos de uma só vez por este mesmo motivo. O processo de crescimento e desenvolvimento profissional é concretizado em movimentos helicoidais sendo que deverá ser esse que o supervisor deverá acompanhar, em conjunto com a prática profissional do professor (ou formando).

Para esse efeito, os autores dividiram o ciclo de supervisão em quatro fases: o encontro pré-observação; observação propriamente dita; análise dos dados e encontro pós-observação; podendo ser acrescido de uma quinta que visa essencialmente analisar e avaliar o próprio processo de supervisão. Chamam também a atenção que durante este processo “deverá estar presente uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica”² (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.81).

A primeira fase, intitulada *encontro pré-observação* terá como principais objectivos, por um lado “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*) e que poderão estar relacionados com a planificação e estruturação das matérias a leccionar na aula ou com o modo reagir à acção dos alunos, e por outro “decidir que aspecto(s) vai(ou vão) ser observado(s)” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Se o segundo objectivo apresentado não carece de grandes dúvidas, remetendo inclusivamente a sua concretização para a fase de

² Relativo aos cenários de supervisão apresentados no decorrer do trabalho.

observação, o primeiro já implica um maior envolvimento da parte do professor na medida em que cabe a este “identificar os problemas e manifestar as inquietações, devendo o supervisor escolher e utilizar as estratégias que melhor ajudem o professor a consegui-lo” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Para que esta fase decorra sem constrangimentos, Alarcão e Tavares (2003) alertam para a necessidade da existência de um bom ambiente, como referido anteriormente, na relação entre supervisor e professor, enumerando alguns elementos que poderão potenciar ou comprometer essa mesma comunicação. Assim, e no sentido de facilitar o entendimento entre os dois agentes, o supervisor terá um papel extremamente importante na medida em que deverá ser “bem claro relativamente à sua concepção de supervisão, aos seus objectivos e à sua atitude para com o formando” (p.81). As próprias funções de cada um dos agentes deverão estar “inequivocamente definidas” sendo que a “clareza, a transparência e a falta de ambiguidade” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*) serão tidas como palavras-chave para o sucesso desta fase.

Como elementos perturbadores e que possam impedir uma boa comunicação, os autores identificam, recorrendo ao estudo de Hennings em 1975 (citado por Alarcão & Tavares, 2003), três tipos de barreiras: as *máscaras*, onde os intervenientes camuflam os seus verdadeiros sentimentos e/ou pensamentos; as *divagações*, que surgem quando as preocupações estão deslocadas, relativamente ao que se encontra a discutir, “quando estamos mais preocupados com a formulação do nosso próprio pensamento do que com a mensagem que o outro nos pretende transmitir” (p.82); e por fim os *filtros* que relaciona as atitudes e valores de cada um com a forma como são percebidas as palavras ouvidas. Finalmente, e para que este primeiro momento seja concretizado de uma forma eficaz, é sugerido por Alarcão e Tavares (2003) que seja adoptado pelo supervisor o estilo de colaboração, abordado anteriormente. Desta forma, “ajuda a criar uma relação que se aproxime tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas e a criar o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta” (p.83), vital para o bom desenrolar do processo de supervisão.

Passando agora para a segunda fase, a da *observação*, Alarcão e Tavares (2003) referem que esta deve ser entendida como o “conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (p.86), ou seja, este procedimento poderá visar não só o professor como também a reacção do aluno, a relação estabelecida entre os dois, entre outros elementos inerentes à prática lectiva. Desta definição fica patente um processo composto por duas fases distintas: a da obtenção dos dados, ou o registo dos factos e, posteriormente a respectiva análise ou interpretação dos factos e, para que tal aconteça, os dois autores dividem o processo de observação em dois tipos: a observação quantitativa e a observação qualitativa.

Na primeira, o supervisor entra na sala com a preocupação de observar e quantificar os comportamentos previamente categorizados, recorrendo a instrumentos de observação que possibilitem uma abordagem mais objectiva e fiel. Estes instrumentos poderão já existir, sendo adaptados ao contexto ou, caso não encontre um que optimize a realização da observação, poderão ser construídos pelo próprio.

Na observação qualitativa, o supervisor apenas leva consigo uma ideia generalizada do que vai observar e faz o registo dos “acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento, os categorizar e muito menos medir” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.90). Só posteriormente é que irá reflectir sobre a melhor forma de os agrupar e categorizar.

Para os dois autores o cenário ideal seria uma alternância cuidada e equilibrada entre as duas naturezas uma vez que a “observação qualitativa preparará a quantitativa ou iluminá-la-á, enquanto que esta dará mais evidência e maior objectividade às interrogações da primeira” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.91).

No que diz respeito à fase da *análise dos dados* e, mais propriamente ao nosso estudo, chegamos ao momento em que o supervisor, munido dos dados recolhidos na fase anterior, vai proceder à sua ordenação e conseqüente análise. Como resultado do que precede a esta fase, o tipo de análise a realizar irá depender da natureza da observação feita podendo ter, por um lado um tratamento de dados do tipo quantitativo que, através da quantificação de

comportamentos iremos traduzi-los “em termos de percentagens, proporções ou frequência relativa” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.92), e, por outro lado, um tratamento do tipo qualitativo em que visa “sobretudo «agarrar» incidentes críticos com interesse ou constantes significativas na actuação dos agentes de ensino ou na sua interacção” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.93).

Seja num caso ou no outro, esta fase tem um único objectivo, o de “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.97).

Quanto à quarta e última fase deste ciclo, do *encontro pós observação*, e ainda que Alarcão e Tavares (2003) considerem que este partilha de algumas características da primeira fase no que toca ao “clima em que deve ocorrer, à necessidade de estabelecer uma comunicação isenta de ambiguidades, ao papel activo que o formando deve ocupar e à variedade de estilos e estratégias a utilizar” (p.98), o seu propósito é substancialmente distinto desta. Passadas todas as etapas anteriores, o professor deverá reflectir sobre a sua acção enquanto agente de desenvolvimento e aprendizagem, não só na relação consigo mesmo mas também na relação com os seus alunos. Desta forma, terá um papel mais activo na sua evolução, cabendo ao supervisor “ajudá-lo a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Claro está que esta reflexão conjunta deverá ter como suporte/objecto os dados recolhidos pelos dois agentes e consequente análise feita, concretizando-se assim numa supervisão com uma base de colaboração.

Em última análise é através da repetição deste ciclo que chegamos ao processo de supervisão, tendo sempre em mente todas as suas envolvências e o seu principal objectivo de desenvolver os seus agentes pessoal e profissionalmente.

1.5. Modelos de Supervisão

Na operacionalização do processo de supervisão, Alarcão e Tavares (2003) identificam nove possíveis “cenários” onde tentam reunir e sistematizar os modelos e as práticas mais

comuns. Ainda que não apresentem todas as formas possíveis de supervisão, agrupam em cada um destes cenários “as várias facetas mais significativas da «praxis» da supervisão em conjuntos susceptíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns”, deixando a ressalva que estes mesmos cenários não devem ser entendidos “como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.” (p.17).

Tendo em conta as características da nossa investigação, e no diz respeito aos modelos de supervisão, ou cenários de supervisão, optámos por adoptar a nomenclatura utilizada por Alarcão e Tavares, podendo intercalar o desenvolvimento de cada um destes modelos com a perspectiva de outros autores. Este facto permitirá, por um lado facilitar a leitura e discussão dos resultados e, por outro lado, associar de forma mais eficaz as práticas de supervisão tidas no Agrupamento em estudo com os modelos apresentados.

Neste sentido, apresentaremos uma síntese de cada um dos desses cenários, evidenciando as suas principais características e, conseqüentemente, as suas vantagens e desvantagens:

1.5.1. Cenário da imitação artesã

Nesta abordagem temos implícito um modelo mais tradicional que tem por base a relação entre duas figuras: o mestre, ou “professor metodólogo”, e o aprendiz, ou “futuro professor”. A transmissão de saber subjacente a esta relação pode ser considerada unidireccional uma vez que, segundo Alarcão e Tavares (2003), o futuro professor apenas vai aprender seguindo “o mestre, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito” (p.17). Sendo assim, a figura do mestre assume um papel de “artesão”, já que o iniciante vai “moldado” às suas ideologias e perspectivas, e é tida como fulcral para este processo, estando a si associada a autoridade e fonte de saber fazendo da “demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Ainda que Alarcão e Tavares reconheçam a eficácia deste cenário, e apesar do mesmo estar dependente da “existência ou não dos referidos modelos” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.18), evidenciam dois pontos que, no seu entender poderão comprometer a sua aplicabilidade no âmbito da formação de professores e, conseqüentemente, promover a

procura de novas alternativas. São eles, por um lado a crescente necessidade de supervisores dada a expansão desta área e, por outro lado, a importância da existência de conhecimentos não só interdisciplinares mas também transdisciplinares.

Em última análise, os dois autores apelidam o cenário *da imitação artesã* como aquele que “segue o paradigma tradicional da aprendizagem artesanal e procura profissionalizar e socializar o professor de acordo com a actuação exemplar dos modelos que deve seguir passivamente, sem discussão” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.21).

1.5.2. Cenário do ensino pela descoberta guiada

Segundo Alarcão e Tavares (2003), após o aparecimento do cenário da imitação artesanal e os seus pressupostos que assentavam na “ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessa qualidades através da imitação” (p.18), surgem novas investigações no sentido de tentarem definir essas boas práticas e, mais concretamente, o “bom professor”. Contudo, a grande maioria dos investigadores depressa se apercebeu que dificilmente chegaria a uma definição sem considerar o próprio processo de ensino/aprendizagem que, neste caso, tornaria este tipo de estudo mais viável e consequente. Assim, seria necessário criar e desenvolver modelos de ensino que pudessem ser estudados e posteriormente aplicados, de forma a desvendar “não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicar quando é que ele se produzia, como e porquê” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Esta nova perspectiva veio originar este *cenário do ensino pela descoberta guiada*, trazendo inovações na própria formação de professores na medida em que a “imitação do professor era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), caracterizando-se inicialmente por essa aquisição teórica de modelos e, numa fase mais avançada, pela possibilidade de observação operacionalização dos mesmos em diversos contextos de ensino por parte dos futuros professores.

Ainda que a base deste cenário esteja assente na co-existência de uma formação teórica e prática e veja esta como benéfica para o desenvolvimento dos futuros professores, também é nela que Alarcão e Tavares vêem uma fragilidade quando operacionalizada

indevidamente. Para fundamentar esta perspectiva recorrem a estudos do educador americano John Dewey, que reúne condições muito concretas para que este tipo de formação seja consequente, começando exactamente com a definição de dois objectivos para existência da componente prática, sendo eles: “concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real” e “permitir que os professores desenvolvam as ferramentas necessárias à execução da sua profissão” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.19); e esta deveria ser concretizada através da observação de “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 & Tavares, *op. cit*, p.20). Na sequência do referido anteriormente, Dewey defende também que só depois da passagem pelas componentes teóricas e práticas é que deve ser iniciada a Prática Pedagógica, ainda que de forma gradual, passando por três fases, partindo da simples observação, integrando actividades cada vez mais complexas, até chegar à responsabilidade total. A supervisão desta Prática Pedagógica deveria “permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de auto-crítica” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Em última análise, e utilizando a perspectiva de Dewey para complementar os pressupostos presentes no cenário *do ensino pela descoberta guiada*, Alarcão e Tavares apelidam este último como aquele que “reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.21).

1.5.3. Cenário behaviorista

Tendo em conta as abordagens apresentadas anteriormente e uma vez que o futuro professor não tem possibilidades de dominar todas as áreas da prática educativa, foram surgindo investigações no sentido de identificar as competências mais profícuas para um jovem professor e uma forma de as desenvolver.

Sendo assim, e associado ao *cenário behaviorista*, Alarcão e Tavares (2003) fazem uma apresentação do Micro-Ensino que, enquanto técnica psicopedagógica, se preocupa exactamente com a identificação de determinadas tarefas comuns a todos os professores,

“analisá-las nos seus componentes, explicá-las aos novos professores e demonstrá-las” (p.21). Após este primeiro momento, estes tentariam praticá-las numa “mini-aula”, de preferência gravada, e, posteriormente, analisada “a sua actuação pedagógica à luz da competência que queria treinar” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), sendo que esta análise seria complementada com a opinião do supervisor, dos alunos e até de colegas. Este processo seria repetido com uma turma diferente de forma a rentabilizar e otimizar a aprendizagem dessa tal competência.

Esta metodologia tornou-se de tal maneira popular que começou a ser introduzida nos cursos de formação inicial como introdução ao estágio pedagógico. Não o pretendia substituir, mas sim “preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, na actuação dos seus supervisores nas escolas, os bons e maus momentos” e facilitar-lhes “uma certa prática em determinadas tarefas de ensino e na utilização de determinadas técnicas que lhe permitissem enfrentar com mais à-vontade a complexidade do ensino na situação real de uma sala de aula normal e autêntica” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.22). Em todo o caso, e pela forma como foi inicialmente concebido e posto em prática, o micro-ensino é considerado pelos dois autores como um segundo modelo de “imitação”, na medida em que “a actuação do professor-modelo na sala de aula é substituída pela observação de um professor a dar uma mini-aula” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*) e a reflexão é substituída por um “manual” que auxilia o formando a visualizar essas mesmas aulas.

Além da falta de um enquadramento teórico e de um “empenhamento do formando na aquisição progressiva do corpo de conhecimentos em que deve assentar a sua prática” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, pp.22-23), Alarcão e Tavares (2003) alertam para o que consideram ser o maior perigo na prática do micro-ensino: o facto das competências referidas serem desenvolvidas isoladamente e descontextualizadas, “sem interrelação umas com as outras e (...) sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina” (p.23); dando assim preferência ao modo de ensinar em detrimento do próprio conteúdo.

Apesar dos constrangimentos evidenciados, houve uma grande evolução no que toca à análise do acto de ensinar e à identificação e definição das competências essenciais para a profissionalização dos professores. Concluindo, Houston e Howsam, citados por Alarcão e

Tavares, apresentam as três características mais vantajosas deste tipo de programa de formação: definição operacional dos objectivos, responsabilidade e individualização; em que o professor em formação é devidamente inteirado das competências que deverá desenvolver, sob a forma de objectivos, é responsável pela operacionalização desses mesmos objectivos e tem a liberdade de o fazer autonomamente, “através dos meios que lhe são postos à disposição e de entre os quais deve escolher os que considera mais adequados” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.24).

Em última análise, a prática pedagógica é concretizada de forma gradual e acompanhada, com base em observações “experiências clínicas de pequenas dimensões e prática nas escolas” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), estando sempre dependente das três características acima referidas.

1.5.4. Cenário clínico

Este cenário surge no final dos anos 50, pelos estudos de M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard (citados por Alarcão & Tavares, 2003), em resposta aos alunos da mesma que “se queixavam de que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar” (p.24). Para isso, os três investigadores resolveram experimentar um modelo em que o próprio professor (ou formando) assumiria um papel activo no seu desenvolvimento, reservando para o supervisor a tarefa de “o ajudar e a repensar o seu próprio ensino” (p.24). Como tal, esta metodologia obriga a uma maior colaboração não só entre supervisor e professor, mas também entre este último e os seus colegas, implicando também “uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas” (p.24), além dos momentos de observação e consequente análise.

Tendo como principal objectivo “melhorar a prática de ensino dos professores, a prática de ensino na sala de aula” (p.24), esta última, também chamada de “clínica”³, seria considerada como ponto de partida para a análise dos fenómenos e comportamentos

³ O atributo «clínico» espelha a “influência do modelo clínico da formação dos médicos em que a componente prática do curso se realiza no hospital, na clínica e em que o supervisor adopta uma atitude de atenção e apoio às necessidades do formando” (*in* Alarcão & Tavares, 2003, p.25)

observáveis.

Este modelo vê então no conceito de colaboração, parte vital da sua aplicação tendo sempre em vista o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, pp.25-26).

A sua operacionalização assenta nos pressupostos do ciclo de supervisão apresentado anteriormente e, segundo Goldhammer, composto por cinco fases, conforme figura 4.



Figura 4 – Ciclo de supervisão segundo Goldhammer (in Alarcão & Tavares, 2003, p.26)

Ao contrário do que já havia sido apresentado, em que seria opcional, Goldhammer faz questão de incluir a quinta fase de *análise do ciclo da supervisão* que funcionará como uma avaliação do próprio ciclo e, conseqüentemente, do processo de supervisão até ao momento.

Em última análise, Alarcão e Tavares evidenciam três elementos básicos, e ao mesmo tempo fundamentais, na concretização do ciclo de uma supervisão recorrendo ao modelo clínico, que são: planificar, interagir e avaliar; e que vêm reforçar a ideia que o próprio processo de supervisão pode, e deve, ser considerado como uma forma de ensinar.

1.5.5. Cenário psicopedagógico

À semelhança do que sucede com o cenário anterior, também o *psicopedagógico*, através de estudos conduzidos por E. Stones (citado por Alarcão & Tavares, 2003), centra os seus pressupostos na tese de que o processo de supervisão é uma forma de ensinar, tendo como principal objectivo “ensinar os professores a ensinar” (p.28). Não sendo uma ideia totalmente original, Stones introduz a novidade de apoiar a sua teoria num “corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.28), sendo esta comum em duas perspectivas: tanto na relação de ensino/aprendizagem estabelecida entre supervisor e professor, como na mesma existente entre professor e aluno.

Para isso, entende que o objectivo final do processo de ensino/aprendizagem passará obrigatoriamente pelo “desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente”, assentando essa mesma capacidade “num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.29).

Da mesma forma que o professor age pedagogicamente sobre os seus alunos, também o supervisor vai exercer uma acção educativa sobre o professor, originando uma partilha de um corpo de conhecimentos comum que, quando aplicado, apenas varia na relação que cada um dos agentes (supervisor/professor) terá com o visado da sua acção (professor/alunos). Segundo Alarcão e Tavares, essa diferença prende-se essencialmente pelo facto de, sendo o supervisor e professor dois adultos, a sua relação será mais próxima, dialogante e pessoal.

Apesar do apresentado anteriormente, essa relação não deixa de ser de ensino/aprendizagem, tanto mais que o supervisor não age apenas directamente com o professor mas, e fruto dessa acção, acaba por agir indirectamente com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, conforme ilustração seguinte:



Figura 5 – O processo de supervisão como forma de ensino (in Alarcão & Tavares, 2003, p.30)

O facto deste cenário prever a concretização do processo de ensino/aprendizagem tendo como base a identificação e resolução de problemas, aproxima-o ao modelo clínico, diferindo deste no sentido em que “aborda não só a problemática da prática pedagógica em si mesma, mas também a sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.30).

Na operacionalização deste processo, Stones parte da ideia de que o professor adquire *skills*, o “saber-fazer”, como desenvolvimento e aplicação do “saber”. A passagem de um

estado ao outro, ou seja, “entre a aquisição de conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber-fazer” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), deverá ser feita por meio de uma fase observatória, por exemplo, “de actuações pedagógicas ao vivo, ou em gravação” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.31) no sentido de dotar o professor, não só da capacidade de definir um conceito, mas também se o saber identificar nas suas manifestações concretas. Assim, o processo de supervisão da prática pedagógica só existirá após o conhecimento (saber) e a fase de observação, em que a “teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque existe um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Relativamente ao ciclo de supervisão associado a este cenário, este está dividido em três etapas: preparação da aula com o professor ou formando, discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão; em que as duas primeiras são subdivididas em duas, uma de planificação e outra de interacção (figura 6).

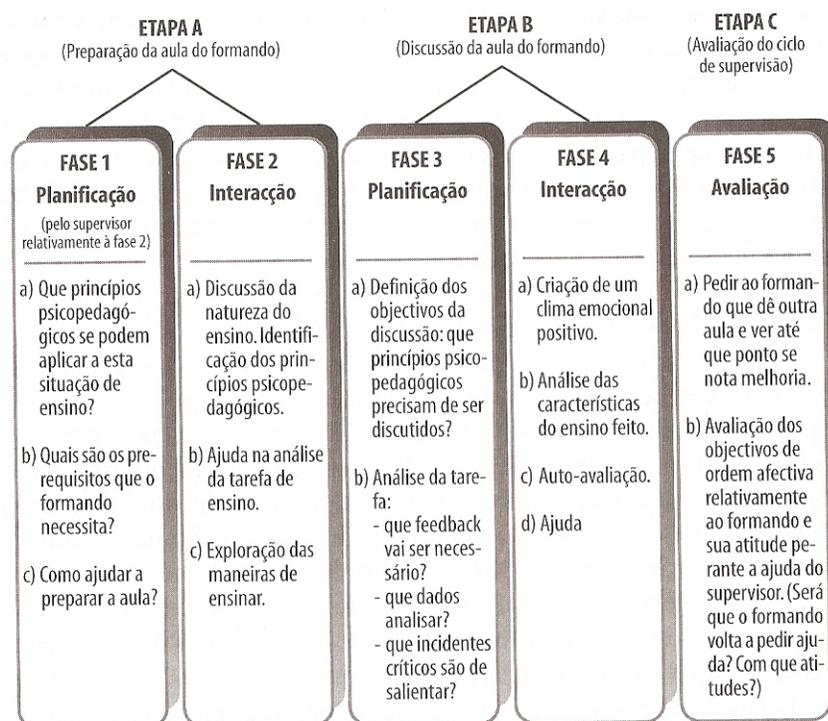


Figura 6 – Ciclo de supervisão segundo Stones (*in* Alarcão & Tavares, 2003, p.32)

Em última análise, uma das desvantagens apontadas por Alarcão e Tavares, prende-se com o facto de que no decorrer do processo não há uma valorização do desenvolvimento do professor enquanto pessoa, apenas enfatizando o seu desenvolvimento profissional.

1.5.6. Cenário pessoalista

Tentando colmatar algumas falhas apontadas nos cenários anteriormente referidos, Alarcão e Tavares reúnem, no *cenário pessoalista*, correntes que vão no sentido de enaltecer a importância do desenvolvimento do professor enquanto pessoa, enfatizando as necessidades e preocupações do indivíduo em formação. Tendo esse objectivo em mente, estudo conduzidos por Glassberg e Sprinthall (citados por Alarcão & Tavares, 2003), chegam à conclusão que “os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver as características dos estádios mais avançados das teorias de desenvolvimento” (p.33).

Este cenário é perspectivado como cognitivista e construtivista, “em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.34) e como tal, na sua operacionalização, são desvalorizadas as observações de modelos externos. Quanto ao tipo de observação, existe uma transição para uma observação objectiva do comportamento do professor, para outra “objectiva-subjectiva que visa não só o acontecimento nos seus efeitos e causas externas, mas também a percepção que dele têm os interveniente e a sua integração no contexto da situação” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), co-existindo os tipos quantitativo e qualitativo.

1.5.7. Cenário reflexivo

A caracterização deste cenário, é suportada pelos estudos desenvolvidos por Schön (citado por Alarcão & Tavares, 2003), que defendia uma abordagem baseada “no valor da reflexão *na e sobre* a acção com vista à construção situada no conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*”, na “consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação

inteligente e flexível, situada e reactiva” (p.35).

No decorrer deste processo, teremos uma combinação entre acção, experimentação e, posteriormente, a reflexão sobre a acção, implicando “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado na reflexão” (p.35). Para isso, os supervisores têm uma acção fulcral no desenvolvimento dos professores, na medida em que esta deverá possibilitar uma melhor compreensão das situações em que estes se inserem, nomeadamente ajudando os professores “a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento” (p.35). Segundo Schön (citado por Alarcão, 1996 e Alarcão & Tavares, 2003), o supervisor deverá proporcionar e encorajar a “reflexão na acção”, a “reflexão sobre a acção”, estas duas dimensões ao nível cognitivo e diferenciadas pelo momento em que ocorrem: a primeira será no decurso da acção e a segunda já após recorrendo a uma reconstrução mental da mesma; e, por fim, a “reflexão sobre a reflexão na acção”. Esta última passa-se já a um nível metacognitivo e será fundamental para o próprio desenvolvimento do professor ao longo da vida e para a construção da sua forma pessoal de conhecer.

Relativamente às estratégias de supervisão relacionadas com este cenário, Alarcão (1996) cita três fundamentais: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a experiência e análise de situações homológicas (*play in a house of mirrors*).

Fazendo a respectiva adaptação para o campo da supervisão, no caso da *experimentação em conjunto*, e partindo de uma apreciação analítica e descritiva da prática do professor, o supervisor irá sugerir adequações no sentido de se aproximar às expectativas desse mesmo professor, ou seja, os dois agentes, num esforço comum, “envolvem-se (...) na resolução do problema que ambos assumiram como seu” (p.20). Desta forma, Alarcão considera o gosto do professor como fulcral para o sucesso desta estratégia, citando Schön quando este refere que tal só resultará “when the student can say what she wants to produce” (p.20).

Relativamente à *demonstração acompanhada de reflexão*, o supervisor adquire um papel mais activo, na medida que, contrariando o exposto na primeira estratégia, o formando “nem sempre (...) sabe o que deseja” (p.20). Esta estratégia consiste na execução de uma

actividade, “geralmente improvisada”, em que o “formando [supervisor] demonstra, descreve o que demonstra, reflecte sobre o que faz e o que descreve”. Por sua vez o professor (ou formando) adopta o mesmo procedimento ao “interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita” (citado de Alarcão, 1996, p.20).

Por último temos a *experiência e análise de situações homológicas* onde se aborda num contexto de aprendizagem o equivalente no contexto profissional, e vice-versa. Nesta estratégia, o supervisor e o professor “movem-se em registos homólogos: o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a actuação profissional” (Alarcão, *op. cit.*, p.21).

Mais uma vez, e no sentido de otimizar o bom desenvolvimento do processo, estas estratégias formativas “devem estar envoltas numa atmosfera de compreensão das dificuldades vividas pelo formando e do sentimento de caos que normalmente o assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão”, fazendo valer uma atitude de ajuda por parte do supervisor de forma a “encontrar ordem no meio do caos” (Alarcão, *op. cit.*, p.22).

Em última análise, e segundo Alarcão e Tavares, o supervisor deverá ter um “papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas actividades e nas múltiplas interacções que se geram” (Alarcão, *op. cit.*, p.36).

1.5.8. Cenário ecológico

No seguimento de uma supervisão de cariz eminentemente reflexivo, “na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista” (Alarcão & Tavares, 2003, p.37), surgem novos estudos, pela mão de Alarcão e Sá-Chaves e, posteriormente, Oliveira-Formosinho, que exploram o desenvolvimento profissional dos professores à luz de uma abordagem ecológica.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), este novo cenário privilegia as dinâmicas sociais, concretizadas na “dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio a que a envolve, também ele em permanente transformação” (p.37).

Desta forma, o processo de supervisão “assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições

ecológicas” (p.37), facultando aos professores o contacto com novas actividades, novas funções e pessoas, no sentido de um constante desenvolvimento formativo e profissional. Nesta perspectiva, os professores não só exercerão uma acção directa sobre os contextos, como também serão influenciados por eles indirectamente.

Segundo os dois autores, no processo formativo inerente a este cenário “conjuga-se desenvolvimento social com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo” e, principalmente, aprende-se “a interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir e deste modo nos aproximamos do ideal do desenvolvimento” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.39). Assim, e como base fundamental deste cenário, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é visto como “um processo ecológico, inacabado, dependente das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

1.5.9. Cenário dialógico

Finalmente, neste novo cenário assente correntes que valorizam “concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.40), temos uma maior relevância e particular destaque relativamente à linguagem e ao diálogo crítico. Segundo Alarcão e Tavares, estes vão ter um papel determinante na “construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Através dos estudos de Waite (citado por Alarcão & Tavares, 2003) os professores são tidos como “agentes sociais” em que, não só deverão fazer-se ouvir, como também assumem a natureza “contextualizada e situada do seu conhecimento profissional” (p.40). Desta forma, a tónica do processo de supervisão recai numa “supervisão situacional” em que é privilegiada a análise dos contextos, em vez da análise do professor, tendo também como objectivo a exposição constrangimentos, no sentido de levar à sua compreensão e consequente resolução.

Face ao exposto, Alarcão e Tavares concluem que os professores, enquanto um colectivo,

serão as grande figuras deste cenário, analisando o seu discurso em situações de ensino, “revelador do seu pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Assim, este cenário assume-se como uma abordagem “dialogante” e “contextualizadora”, tendo como princípio a “consciencialização do colectivo identitário dos professores” e não a “concepção hierarquizada do supervisor” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Este último vê a sua autoridade advir, não só do seu próprio conhecimento e do que tem em relação ao mundo profissional, mas também das suas competências interpessoais.

O desenvolvimento dos professores é otimizado pela “verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), existindo também uma relação dialógica construtiva, de colaboração, tanto entre os pares como entre supervisor e professor, orientando a sua acção tendo em vista a inovação e mudança dos contextos educativos.

De todos os cenários apresentados anteriormente, a supervisão surge sempre como um processo “intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.41). Ainda que abordem elementos diversificados, enfatizando um ou outro aspecto do processo de supervisão, Alarcão e Tavares realçam que todos eles possuem laços em comum.

Resultante dessa mesma reflexão, os dois autores tentam chegar a um novo cenário que, de alguma forma, “deriva da maneira como [se têm] apercebido dos problemas da orientação da prática pedagógica, sobre eles [têm] reflectido e buscado respostas nas investigações dos outros e da [sua] própria” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Sendo assim, enumeram três ideias que deverão estar presentes no processo de supervisão, sendo elas:

“ 1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.

2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se com ele próprio numa situação de aprendizagem.

3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a

aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.42).

Segundo esta teoria, aprendizagem e desenvolvimento são dois conceitos indissociáveis na medida em que agem um sobre o outro: a “aprendizagem deve atender ao nível de desenvolvimento do aluno, mas ao realizar-se, possibilita ao aluno atingir um nível de desenvolvimento mais elevado e complexo” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Como responsável por esta interacção aprendizagem/desenvolvimento temos o professor que, por sua vez, também passará um processo semelhante tendo agora como guia o supervisor. Este último, e como demonstrado anteriormente, será responsável não só pelo desenvolvimento do professor (de forma directa), mas também pelo desenvolvimento dos alunos (de forma indirecta).

Os dois autores evidenciam ainda a importância de experiências passadas e dos próprios contextos presentes para um bom desenvolvimento do processo de supervisão. Relativamente à figura do supervisor referem também que este não deverá dar “receitas de como fazer” mas antes, criar “junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, p.43).

Em última análise e tendo em linha de conta que este “novo” cenário, apresentado por Alarcão e Tavares, converge nele próprio todo um conjunto de ideias apresentadas nos nove cenários anteriores, todos eles “aparentemente divergentes”, foi intitulado por Sá Chaves (citada por Alarcão & Tavares, 2003) como *cenário integrador* (p.43).

1.6. A supervisão como processo de desenvolvimento dos professores

Ao falarmos em supervisão da Prática Pedagógica, no âmbito da Educação, podemos identificar dois momentos em que esta se realiza, nomeadamente, aquando da formação inicial do futuro professor, e, mais tarde, no que Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002a) refere como “aprendizagem contínua na idade adulta, formação contínua e parcerias de campo” (p.162).

Apesar da necessidade de uma supervisão nos dois momentos, Alarcão e Roldão (2010) ressaltam que existe um maior número de estudos mais direccionados para a formação inicial, quando comparado com a formação contínua, podendo ler-se num dos relatórios apresentados que, neste último caso, “a supervisão está ausente porque se concebe como situada apenas num dos (dois) quadros de referência, correspondentes a universos culturais quase antinómicos que caracterizam a representação do profissional – durante a pré-acção docente ou durante o percurso como docente. (...) A primeira sobretudo didáctica, teorizada, e por isso supervisionada do ‘aspirante’ a professor; a segunda sobretudo organizativo-relacional, praticista sem sustentação teórica, remetida à acção individual sem interferências, logo dispensadora de processos supervisivos (aliás tendencialmente mal aceites por um professor ‘já’ assumido como autónomo). O principal efeito negativo desta representação dual, (...), reside na legitimação que proporciona à larga permanência de práticas didáctico-curriculares inalteradas, mantidas tranquilamente à parte de qualquer investimento realmente formativo” (p.52). Este facto vem realçar, ainda mais, a necessidade da supervisão nesses dois momentos, com implicações distintas, e sempre com o objectivo do desenvolvimento profissional, neste caso, do professor.

Noutra perspectiva, baseada em estudos norte-americanos e segundo Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002a), a função de desenvolvimento no processo de supervisão tem objectivos distintos: “promover práticas eficazes de ensino”, “proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo” e “mudar o carácter da escola e do ensino” (p.165).

Por um lado temos a *promoção de práticas eficazes de ensino* em que, os estudos realizados por investigadores norte-americanos sobre “a eficácia do professor”, “constituíram a base para as práticas de supervisão que enfatizam a observação em sala de aula, a entrevista clínica e as técnicas de análise de aulas como formas de promover melhoramentos de ensino” (Oliveira-Formosinho, *op. cit.*, p.166). Harris refere que o facto de existirem “práticas de ensino mais e menos adequadas” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*) possibilita uma definição das mesmas em termos de número, aplicação e conseqüente efeito. Este, aliado ao facto de existir um “enorme hiato entre as práticas eficazes conhecidas e o repertório da maioria dos professores” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*), potenciam uma melhor identificação dos aspectos que deverão ser objecto de um processo de supervisão.

Por outro lado temos o *crescimento pessoal e profissional contínuo*, onde o ensino se assume como uma “arte ou um ofício que defende que os comportamentos pessoal e profissional dos professores são inseparáveis e exclusivamente individuais” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*). Como forma de proporcionar tal crescimento, Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002a), recorrendo à teoria reflexiva de Schön, evidencia a importância de um envolvimento do professor no contexto, através de “partilha com os pares”, da “reflexão” e do “diálogo onde haja liberdade para explorar e reflectir sobre a prática de cada um” (p.167), apelidando o professor de *investigador*.

Noutra perspectiva, e ainda no campo do *crescimento pessoal e profissional*, Sprinthall e Thies-Sprinthall (citados por Harris, *in* Oliveira-Formosinho, 2002a), vêem o objecto deste mesmo crescimento, os professores, como “alunos/aprendizes adultos” (p.167), realçando “a necessidade de conceber programas para *promover o crescimento e a aquisição de competências*” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*). Nesse sentido, perspectivam três linhas orientadoras que se baseiam numa “síntese da aprendizagem do adulto e dos princípios cognitivos-desenvolvimentais” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*): “colocar as pessoas em *experiências significativas do ponto de vista do desempenho de papéis*”, “proporcionar *reflexão guiada, cuidadosa e contínua*” e “equilibrar a *experiência real com discussão/reflexão/ensino... A integração guiada parece ser um aspecto essencial*” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*). Mais uma vez Harris destaca a importância de um desenvolvimento contínuo do professor, enquanto profissional, utilizando para esse efeito aspectos que poderemos associar aos cenários reflexivos e ecológicos da supervisão, apresentados anteriormente.

Por último, temos o terceiro objectivo perspectivado, que se prende com a *mudança o carácter da escola e do ensino*. Neste, Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002a) enfatiza a necessidade de reestruturar o ensino, defendendo “mudanças estruturais que afectariam directamente o ensino, tais como o ensino em equipa, a utilização de apoios, a aprendizagem baseada em trabalho de campo, as ligações casa-escola e as redes tecnológicas” (p.167). E é na preparação e implementação destas mudanças – “curriculares, organizacionais e da instrução” que a “liderança da supervisão” (Oliveira-Formosinho, *op. cit*, pp.167-168) assume um papel de destaque, facilitando esse mesmo processo.

Em última análise, Harris refere que, apesar desta função de desenvolvimento pessoal e profissional ser extremamente importante e viável, muitas vezes não passa da teoria à prática. Ainda que direccionada para o sistema educativo norte-americano, esta perspectiva abrange os pressupostos gerais que levam uma melhor compreensão da supervisão enquanto processo facilitador de um desenvolvimento do profissional, ou seja, do professor.

1.7. A avaliação no processo de supervisão

Inevitavelmente associado ao processo de supervisão encontramos o conceito de avaliação, no que pode ser entendida como uma relação recíproca entre os dois. Tanto mais que, por um lado, o próprio processo até aqui apresentado poderá servir como base a uma avaliação, neste caso, do professor (ou formando), e, por outro lado, a própria avaliação poderá ser considerada como parte integrante do processo contínuo que é a supervisão.

No primeiro caso, em que a supervisão poderá dar origem a um processo avaliativo, e segundo Alarcão e Tavares (2003), existem três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa; cada uma das quais com os seus objectivos e funções específicas.

No que toca à supervisão, e mais concretamente à avaliação do professor, ou formando, os mesmos autores referem que esta deverá passar por três fases: sincrética, analítica, sintética (p.110). Enquanto que nas duas primeiras, *sincrética* e *analítica*, corresponderiam a uma avaliação formativa, fazendo o escrutínio pormenorizado das características e comportamentos do professor; na terceira fase, *sintética*, seria considerada como sumativa e como a sua nomenclatura indica, “deveria constituir um momento de síntese a que o avaliador chegasse (...), uma opinião que fica quando nos esquecemos dos pormenores para nos concentrarmos no essencial, quando pensamos no formando ou professor-estagiário que está a acabar o seu estágio e tentamos antecipar que professor ele poderá vir a ser no futuro” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Em todo o caso, alertam também que a avaliação, enquanto consequência de um processo de supervisão, poderá comprometer de certa forma a “relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer” (Alarcão & Tavares, *op. cit*, p.72) entre supervisor e professor (ou formando). Para que tal não aconteça evocam mais uma vez a importância de um ambiente

saudável e de uma relação interpessoal “positiva” e “esclarecida” em que os dois intervenientes “se sintam comprometidos com um objectivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

No segundo caso, em que a avaliação poderá ser vista como etapa do processo de supervisão, consideraremos a perspectiva de Sá-Chaves (2000) que, concebendo a supervisão como “uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando” (p.193), perspectiva que esta mediação possibilita, não só a “criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afectivamente gratificante” (p.193), mas também a “monitorização de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática, mas no interior de uma reflexão mais abrangente sobre as práticas dos outros, em outras circunstâncias e em outros contextos” (p.193).

E será precisamente através desta capacidade de reflexão, e conseqüente evolução dos processos cognitivos do professor supervisionado, que se vai traduzir a avaliação dentro do processo de supervisão. Desta forma, o professor vai desenvolvendo vários aspectos, tanto “ao nível de flexibilidade que apresentam nas tomadas de decisão”, como ao nível da “capacidade de avaliar criticamente e controlar os processos de implementação das opções decididas no exercício da sua actividade lectiva” (p.194).

Terminada a apresentação do processo de supervisão, bem como de todos os elementos inerentes à sua operacionalização, damos por terminado o primeiro capítulo, seguindo-se a apresentação das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Capítulo 2 – Enquadramento Normativo-Legal e de Acompanhamento das AEC

“As actividades de enriquecimento curricular preocupam-se não só com a formação cognitiva e apresentam uma possibilidade de diminuir o fosso existente entre o que são os interesses próprios das crianças e os interesses de uma sociedade produtiva preocupada com o trabalho”

(Estrébio, 2010, p.54)

Neste capítulo, além de fazermos uma apresentação das Actividades de Enriquecimento Curricular e a forma como estas surgem no 1º Ciclo do Ensino Básico, iniciamos com uma abordagem relativa ao modo preferencial em como estas actividades deverão ser operacionalizadas, nomeadamente, através de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam uma componente mais lúdica, ou de lazer.

2.1. Aprendizagem em contextos de lazer

Ainda antes de nos debruçarmos sobre a forma como o lazer pode ser uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem, importa perceber o seu significado neste mesmo contexto. Apesar das inúmeras definições existentes, Nelson Marcellino (2000) evidencia dois grandes grupos em que estas podem ser inseridas: uma em que “ênfatiza o aspecto *atitude*, considerando o lazer como um *estilo de vida*, (...) independente de um tempo determinado” (p.28), podendo ocorrer em qualquer altura, inclusivamente aquando de uma actividade profissional, e outra em que é privilegiado o aspecto “tempo”, enquanto “*tempo livre* [ou até *tempo disponível*, como refere o mesmo autor], não só do trabalho, mas de outras obrigações – familiares, sociais” (Marcellino, *op. cit*, p.29).

Ainda assim, e numa perspectiva geral abrangendo os dois casos referidos anteriormente, Marcellino apresenta três definições que são consideradas como referência dos estudos sobre o lazer:

- Citando o sociólogo francês Joffre Dumazedier, o lazer é visto como o “conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (Marcellino, *op. cit.*, p.30);
- Segundo Ethel Bauzer Medeiros o lazer é o “espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida” (Marcellino, *idem, ibidem*);
- Finalmente, Renato Requixa considera o lazer como uma “ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social” (Marcellino, *op. cit.*, pp.30-31).

Em suma, Marcellino (2000) refere que, independentemente da forma em que se traduz, as principais funções do lazer prendem-se com o “repouso, a diversão e o desenvolvimento pessoal” do indivíduo (p.31), indo também ao encontro à perspectiva dos três D’s: Descanso, Divertimento e Desenvolvimento, referida por Dumazedier (1976).

E será fundamentalmente a partir deste último D, de Desenvolvimento, que poderemos encontrar uma ligação entre Lazer e Educação. Citando Requixa, Estríbio (2010) refere que “a escola é hoje entendida como grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades” (p. 45). Assim sendo, Melo e Junior (2003) perspectivam um duplo aspecto educativo de uma intervenção pedagógica tendo como base uma aprendizagem em contexto de lazer: a *educação pelo lazer* e a *educação para o lazer*. No primeiro caso, as actividades desenvolvidas são tidas como veículo de educação, aproveitando o seu potencial “para trabalhar valores, condutas e comportamentos” através de uma discussão e problematização da realidade (p.53); já no

segundo aspecto, Requixa (citado por Estrábio, 2010) refere-o como sendo o “objecto da educação” (p.45) que dever-se-á traduzir na divulgação das aptidões e conhecimentos “de determinada área do lazer, pela integração do indivíduo em actividades de entretenimento, assim como em actividades após as actividades escolares” (Estrábio, 2010, p.46).

Tendo em mente os pressupostos apresentados, também a Escola poderá ser um espaço em que o aluno, além de ter um desenvolvimento intelectual, poderá obter vivências e desenvolver competências a vários níveis, apostando numa aprendizagem baseada em actividades lúdicas ou de lazer.

2.2. O Aparecimento da Escola a tempo inteiro

Relacionando o que foi referido anteriormente para a realidade do Ensino em Portugal, poderemos estabelecer uma relação de causa/efeito relativamente à importância de aprendizagens em contextos de lazer e o próprio aparecimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, inseridas no projecto de “Escola a Tempo Inteiro”.

A propósito das AEC, Salgado (citada por Estrábio, 2010), defende que “devem ser realizadas em perspectiva lúdica e não como mais horas de aulas com uma pedagogia próxima do brincar, actividade em que a criança aprende imensas coisas que tem por base a teoria do lazer: descansar, divertir e desenvolver” (p.48).

Fazendo uma pequena resenha histórica desse paralelismo, encontramos, na legislação relativa ao Sistema Educativo Português, e mais concretamente ao nível do 1º CEB, evidências que suportam a importância desse mesmo processo de ensino/aprendizagem em contextos de lazer.

Já em 2001, com a saída da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro), houve a necessidade de abordar “de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo”. Assim, no seu artigo 9º e no âmbito do 1º CEB, este decreto prevê a criação de actividades de carácter facultativo, que proporcionem aos alunos vivências “nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”.

Também em 2005, com a actualização da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), verificamos, no ponto 1 do artigo 51º, uma preocupação com a existência de actividades que deverão servir como complemento às curriculares e terão como objectivos contribuir para a “formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”. Estas actividades visam o “enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (artigo 51º, ponto 2) e contribuem para uma valorização da “participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação” (artigo 51º, ponto 4).

Mais só tarde, com o despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro, temos uma compartimentação das disciplinas a leccionar no 1º CEB, com especial enfoque nos processos de ensino/aprendizagem operacionalizados em actividades que proporcionem o desenvolvimento intelectual dos alunos. Em todo o caso, esta medida é suportada, e de alguma forma justificada, com o facto de nesse mesmo ano lectivo, 2006/2007, se iniciar a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular.

2.3. As Actividades de Enriquecimento Curricular

Conforme Despacho 14460 de 26 de Maio de 2008, as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) foram criadas tendo em vista dar continuidade à implementação da “Escola a Tempo Inteiro”, não só como suplemento à componente de animação e de Apoio à Família, mas também como forma de desenvolver competências nos alunos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que potenciem um crescente sucesso escolar.

Em 2005, e conforme despacho nº 14753 de 5 de Julho, é aprovado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI) no 1º Ciclo que visa construir “uma consciência plurilingue e pluricultural”, contribuindo não só para um “desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia” mas também para a “promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo”. Neste sentido, este Programa é desenvolvido “ao longo do ano lectivo em

regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3º e 4º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos onde seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico, com uma duração semanal correspondente a um tempo e meio lectivo (centro e trinta e cinco minutos)”.

Uma das inovações presentes neste programa, e à semelhança do que acontece actualmente nas AEC, prende-se com o facto de envolver ligações entre várias entidades para a concretização da sua prática, nomeadamente Escolas, Agrupamentos, Autarquias e Associações de Pais, permitindo uma “construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se pretende assegurar uma actuação coordenada de acompanhamento desta medida”. Assim, a sua operacionalização passava obrigatoriamente pela parceria entre uma Escola, ou Agrupamento, e uma das restantes entidades.

Além de todas as normas organizativas e financeiras inerentes a este Programa, o despacho define também outros elementos essenciais ao seu desenvolvimento tais como: o perfil dos professores que orientarão as aulas, a forma como as turmas deverão ser constituídas e quais as orientações programáticas e respectivos materiais didácticos a utilizar.

Com o aparecimento do PGEI no 1º ciclo, e indo ao encontro do estabelecido no artigo 9º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, surge uma nova designação para os até então chamados “complementos educativos”, no caso, as Actividades de Enriquecimento Curricular ou outras actividades extra-curriculares. Estas, regulamentadas pelo Despacho nº 16795 de 3 de Agosto de 2005 e aplicadas nos “estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico”, não só contemplam a Língua estrangeira como também proporcionam uma vasta oferta ao nível da “aquisição de competências desportivas, musicais (...) informáticas, entre outras”. Além de definir a natureza destas Actividades, o referido Despacho vem dar directrizes no que toca à sua implementação e respectivo funcionamento bem como das condições necessárias para a não execução das mesmas.

Este novo conceito de Actividade de Enriquecimento Curricular ou extra-curricular vem de alguma forma fomentar a importância das Autarquias e Associações de Pais na restante comunidade escolar e trazer para as Escolas o papel de apoio às famílias através da

“necessidade de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”, até aqui suportado pelos Centros de Actividades de Tempos Livres.

De forma a possibilitar a sua concretização sem interferir com o normal decurso da componente lectiva, e ainda que a presença nestas actividades fosse de carácter facultativo, os estabelecimentos de ensino ficariam “obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias”, exceptuando aqueles “que funcionem em regime duplo, por falta de instalações, bem como, cumulativamente, os estabelecimentos do mesmo tipo situados em zonas isoladas e que tenham comprovada a carência de recursos humanos”.

Como referido anteriormente, a organização das actividades tanto poderia ficar a cargo dos agrupamentos em que os estabelecimentos de ensino estariam inseridos que, caso o entendessem, poderiam criar parcerias com outras entidades, tais como autarquias e associações de pais, ou a cargo destas últimas de forma autónoma. No que toca à disponibilização de recursos humanos, e no caso concreto da organização ser feita pelo agrupamento, o seu conselho executivo deverá dar “preferência a docentes sem horário lectivo atribuído ou com insuficiência de tempos lectivos, a docentes de apoios educativos e outros docentes responsáveis por actividades de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares, bem como a pessoal não docente disponível no âmbito do agrupamento, procedendo a um criteriosa gestão e flexibilização dos horários de trabalho quando necessário”.

Directamente relacionado com o PGEI, o Gabinete da Ministra da Educação emite o Despacho 21440/2005, de 12 de Outubro, que vem actualizar as habilitações necessárias para desenvolver essa prática docente, uma vez que as previstas no despacho que introduz este Programa no 1º CEB “não são totalmente adaptáveis à realidade do mercado existente relativa àqueles professores”.

Ainda que todos estes momentos tenham sido essenciais para o desenvolvimento e operacionalização das AEC, apenas em 2006, no Despacho nº 12591 de 16 de Junho, são compilados e conseqüentemente implementados um conjunto de procedimentos e normas de funcionamento que mais se aproximam da realidade das AEC actualmente. Este, além de

surgir como consequência e complemento de todo o trabalho realizado anteriormente⁴, introduz pela primeira vez o conceito de “escola a tempo inteiro” e retira a denominação de actividades “extra-curriculares” ficando apenas com a nomenclatura de Actividades de Enriquecimento Curricular. Mantendo os pressupostos descritos na anterior legislação no sentido de adaptar o tempo de permanência dos alunos na escola à necessidade da família, este novo despacho justifica a escola a tempo inteiro no seu preâmbulo, considerando necessário “garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas;”.

Mantendo o período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino “pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias.”, temos uma definição mais precisa relativamente aos domínios que poderão existir na sua prática, conforme o ponto 9:

“Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de 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;

Outras actividades que incidam nos domínios identificados”.

Ainda no que diz respeito às actividades a desenvolver, e conforme o ponto 10 do mesmo documento, os agrupamentos de escolas estariam obrigados a incluir nos seus planos o Apoio ao Estudo e o Ensino do Inglês para os alunos do 3º e 4º anos.

À semelhança do que aconteceu anteriormente, manteve-se a estratégia de promover a participação de um conjunto de entidades, de forma a incluir a Educação/Ensino na sua

⁴ Os Despachos anteriormente citados (14753/2005 de 5 de Julho; 16795/2005 de 3 de Agosto e 21440/2005 de 12 de Outubro) são revogados.

acção. Deste modo poderiam constituir-se como entidades promotoras das AEC as seguintes: autarquias locais, associações de pais e encarregados de educação, instituições particulares de solidariedade social e agrupamento de escolas. Este último surge como elemento fulcral na implementação destas actividades, uma vez que tanto poderia agir em cooperação uma das entidades anteriormente referidas, através da “celebração de um acordo de colaboração” conforme ponto 15 do documento, ou isoladamente, caso “se demonstre a não viabilidade” (Ponto 17, p. 8783) desse mesmo acordo. Após esta primeira fase, surgem novas directrizes no sentido de desmitificar alguns processos de implementação das AEC, nomeadamente, na selecção das actividades abrangidas, no horário e local de funcionamento e no envolvimento de cada um dos seus intervenientes.

Uma das maiores inovações introduzidas por este despacho, prende-se com facto de, pela primeira vez, definir a execução de uma Supervisão Pedagógica, conforme os pontos 31 e 32:

“Aos educadores titulares de grupo e aos professores titulares de turma compete zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico.

Por actividade de supervisão pedagógica deve entender-se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

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

Através destas orientações, e ainda que de forma muito resumida e sem elementos presentes no despacho que a justifique, poderemos antever alguns procedimentos relativamente à forma como deverá ser realizada a Supervisão no âmbito das AEC. Assim, deverão ser os

professores titulares das turmas a operacionalizar a Supervisão, seguindo os aspectos apresentados anteriormente no ponto 32.

Seguidamente são abordados os regulamentos de acesso ao financiamento destas actividades bem como as orientações específicas de cada actividade:

- No Regulamento de Acesso ao Financiamento, e conforme Artigo 1º do Capítulo I, são definidas as “orientações quanto aos requisitos de habilitação dos profissionais a afectar às actividades de enriquecimento curricular e quanto ao modelo de organização e funcionamento das actividades de enriquecimento curricular.” (ponto 1, p. 8784) bem como o “regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação” (ponto 2, p. 8784) nas referidas actividades. Após a definição dos objectivos e das partes envolvidas neste processo, são apresentados os dados relativos à sua implementação, incluindo a forma como esse financiamento deverá ser pedido, avaliado e concretizado;

- Nas Orientações específicas de cada AEC, são apresentados os vários pressupostos em que deverá assentar a planificação de cada uma das actividades, incluindo: o perfil dos professores, a constituição das turmas e a duração semanal das actividades. Dada a especificidade da actividade Ensino da Música, e de forma a facilitar o desenvolvimento da sua prática, prevê-se a possibilidade de existirem acordos de colaboração com “estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional da música em contrato com o Estado” (artigo 15º, p. 8786).

Finalmente são expostas algumas considerações relativamente às orientações programáticas e materiais didácticos de cada actividade, à contagem do tempo de serviço dos dinamizadores das AEC, bem como de possíveis acidentes envolvendo alunos no tempo previsto para estas actividades.

De todas as inovações introduzidas por este despacho, poderemos salientar as seguintes como essenciais para o crescimento e conseqüente aproximação ao que são as AEC actualmente:

- Alteração da nomenclatura «actividades “extra-curriculares”» para «Actividades de Enriquecimento Curricular»;
- Clarificação do tipo de actividades a serem desenvolvidas, bem como dos aspectos inerentes à sua implementação;

- Encorajamento à participação de outras entidades na operacionalização das AEC;
- Frequência obrigatória nas actividades de Apoio ao Estudo e Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB;
- Introdução do conceito de Supervisão Pedagógica nas AEC;
- Definição do financiamento inerente às AEC bem como das orientações específicas de cada actividade.

Ainda que este último despacho seja substancialmente mais completo e desenvolvido, quando comparado com os seus antecessores, houve necessidade de actualizar algum do seu conteúdo. É neste contexto que surge o Despacho nº 14460/2008, de 26 de Maio, que, seguindo as linhas orientadoras já regulamentadas, vigora actualmente. À semelhança do que aconteceu no passado, e como consequência da saída desta nova legislação, também o despacho nº 12591/2006 é revogado. Desta forma, e servindo essencialmente como complemento ao que estava legislado para a implementação das AEC, serão apresentadas as principais alterações e incrementos sofridos:

- Relativamente às actividades a desenvolver, há um alargamento do Ensino do Inglês para todo o 1º CEB, ao invés de apenas o 3º e 4º ano de escolaridade, mantendo o seu carácter obrigatório;
- No que toca à Supervisão Pedagógica (ponto 32), é acrescentada uma alínea f) às já existentes que prevê, por parte do supervisor, a “observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno”;
- O regime de frequência das AEC, e conforme ponto 34, está dependente de uma inscrição, feita pelos encarregados de educação, que passam a assumir “um compromisso de honra de que os seus educandos frequentam as actividades de enriquecimento curricular até ao final do ano lectivo.”. Associado a este ponto, temos o nº 35 que prevê um sistema de faltas e suas implicações, a definir pelo regulamento interno.
- No anexo do regulamento de acesso ao financiamento, além da definição de um novo interveniente (“entidades parceiras”) e da actualização da forma como o financiamento deverá ser pedido, avaliado e concretizado, este despacho prevê também a remuneração relativamente aos professores afectos às AEC (Capítulo II, artigo 3º, ponto 4);
- Nas orientações específicas de cada AEC são actualizados os vários pressupostos em que

deverá assentar a planificação de cada uma das actividades. Neste âmbito, além do alargamento do Ensino do Inglês a todo o 1º CEB, é incluída uma excepção em todas as actividades de, caso não seja possível a formação de turmas por ano de escolaridade, incluir os diferentes anos numa só.

Como podemos verificar, o conceito de “Escola a tempo inteiro”, incluindo as aprendizagens em contexto de lazer, foi sofrendo algumas alterações desde a sua concepção até à sua operacionalização. Começando como um pequeno apontamento na Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi crescendo e, conseqüentemente, ganhando cada vez mais relevo e espaço no 1º CEB, por um lado proporcionando aos alunos que o integram momentos de aprendizagem em actividades diversificadas e lúdicas e, por outro, indo ao encontro das necessidades das famílias.

2.3.1. Acompanhamento das AEC

Além da apresentação normativo-legal das AEC, importa também fazer uma breve exposição relativamente à forma como tem sido feito o acompanhamento destas actividades.

Desde do ano lectivo de 2006/2007, são realizados relatórios pedagógicos, no sentido de monitorizar a implementação e desenvolvimento das AEC e procurar aperfeiçoar esse mesmo desenvolvimento. Estes relatórios, elaborados no decorrer do ano lectivo e no final do mesmo, são da responsabilidade da CAP, “da qual fazem parte a Directora-Geral da DGIDC e os Directores Regionais de Educação” (CAP, 2009, p.8), em conjunto com “representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)” (CAP, *idem, ibidem*).

Este acompanhamento traduz-se, não só numa “intervenção contínua da CAP” (CAP, *idem, ibidem*), mas também no contacto directo e presencial com as escolas e comunidade educativa, existindo inclusivamente observações das próprias actividades por “peritos indicados pelas Associações de Professores e por técnicos das DRE” (CAP, *idem, ibidem*).

Posteriormente, é elaborado o respectivo relatório que, actualmente, se encontra dividido em duas grandes secções. Uma onde são expostos os resultados do acompanhamento, nomeadamente, nas actividades contempladas nas AEC, no perfil dos professores e técnicos, nos espaços e materiais utilizados, na componente pedagógica e consequente articulação curricular, na supervisão pedagógica e, finalmente, na observação das aulas; e outra onde é feita reflexão sobre os aspectos evidenciados anteriormente.

Com a leitura dos vários relatórios, podemos verificar que, com o passar dos anos, têm vindo a melhorar, ainda que gradualmente, alguns aspectos nos resultados enumerados. Ainda assim, e uma vez que o presente estudo se reporta ao ano lectivo de 2009/2010, faremos uma apresentação das conclusões respeitantes a esse período.

Inicialmente a CAP (2010) realça a importância relativamente aos *aspectos metodológicos do acompanhamento* realizado, que lhes permitiu uma maior participação de entidades promotoras, quando comparada com anos anteriores. Nesse sentido, refere que a opção tomada, nomeadamente com a observação de aulas e consequente reflexão crítica, “continua a considerar-se imprescindível para a análise do contexto pedagógico” (p.10) mas, é a mesa-redonda que constituem como “ponto-chave das visitas de acompanhamento. É nestas reuniões que os diferentes actores avaliam a implementação do Programa e são sugeridas hipóteses de solução para os problemas constatados” (CAP, *idem, ibidem*). Por esse motivo, evidenciam também que todos os intervenientes das AEC reconhecem a necessidade destas visitas de acompanhamento.

De seguida apresentamos as restantes conclusões, distribuídas por unidades temáticas, sendo que no caso da *supervisão pedagógica* nas AEC, uma vez que é o grande objecto do nosso estudo, deixaremos essa apresentação para o ponto 2.4.

- *Orientações programáticas e planificação das actividades.* É referido que o facto dos programas serem “pré-concebidos pela entidade promotora pode significar uma maior dificuldade na adequação às Orientações Programáticas, ao Currículo Nacional do Ensino Básico e aos Projectos Educativos de Escola” (CAP, *idem, ibidem*). Já no que toca à planificação das actividades, é evidenciada uma ausência, ainda considerável, relativamente à articulação com os professores titulares de turma, e, ainda que tenha havido uma evolução positiva quando face

aos anos anteriores, a necessidade de uma melhor “adequação das actividades, dos materiais da planificação e das interacções sociais”, nomeadamente “no Inglês 1º e 2º anos e ensino da música bem como a quantidade dos materiais utilizados na maioria das actividades” (CAP, *op. cit.*, p.12).

- *Recrutamento e Habilitações dos técnicos das AEC.* A CAP realça as dificuldades sentidas no “recrutamento e fidelização dos técnicos devido a questões relacionadas com os normativos legais existentes” (CAP, *op. cit.*, p.11), mas ressalva os casos em que essa colocação foi feita em articulação com os Órgãos de Gestão, o que assegurou a continuidade de professores com habilitações adequadas à função. Por outro lado, a CAP refere que, no que diz respeito à actividade Ensino da Música, existe uma falta de habilitação profissional dos seus técnicos, sendo o “currículo relevante” a mais frequente. Em todo caso, de ano para ano, verifica-se “um aumento dos técnicos com curso profissional e com complemento de formação em EM” (CAP, *op. cit.*, p.10). Outra dificuldade, na contratação de técnicos, prende-se com o Ensino do Inglês dada a falta de profissionais com o perfil definido pelo Despacho 14460/2008.
- *Alunos.* Apesar da crescente adesão do número de alunos que frequenta as AEC, 89,3%, confirmando a sua importância e pertinência, mantém-se alguns problemas no que toca à inclusão de alunos com NEE nas referidas actividades.
- *Articulação Horizontal e Vertical.* No que diz respeito à articulação horizontal, ou seja com o professor titular, o relatório evidencia, de ano para ano, um crescente envolvimento. Refere também que apesar da “programação conjunta das actividades concretiza-se de forma sustentada” (CAP, *op. cit.*, p.11), o mesmo já não acontece com “as dinâmicas de trabalho conjunto e a construção de instrumentos e materiais” (CAP, *idem, ibidem*). Já no que toca à articulação vertical, os observadores realçam as dificuldades sentidas na sua concretização, não reconhecendo “mudanças significativas neste domínio, face aos anos anteriores” (CAP, *idem, ibidem*).

- *Recursos físicos e materiais.* Apesar do “esforço dos diferentes intervenientes” (CAP, *idem, ibidem*), o relatório da CAP evidencia um nível insuficiente relativamente ao espaço em que as AEC são desenvolvidas, principalmente na actividade física e desportiva e no ensino da música. Também nos materiais a utilizar ainda não estão garantidas uma qualidade e quantidade uniforme para todas as escolas.
- *TIC.* Neste âmbito, a CAP refere que o incentivo manifestado para o uso das TIC no 1º ciclo, nomeadamente com o programa *e-escolinhas*, não teve grande consequência, pelo que não houve um “aumento significativo no recurso às tecnologias de informação e comunicação” (CAP, *op. cit.*, p.12).

Como podemos verificar, existe uma clara vontade de, através deste acompanhamento anual, por um lado enaltecer e fomentar as valências das AEC e, por outro lado, identificar e resolver os problemas sentidos na sua implementação.

Além dos relatórios enumerados, tem havido a preocupação de, através de trabalhos de investigação, dar a conhecer não só o propósito e a importância das AEC, como é o caso de Estrébio (2010) e Neves (2010), mas também o seu contributo nalguns aspectos específicos do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º CEB, o caso de Ana Cruz (2009) e Pinto & Figueiredo (2008).

2.4. A Supervisão nas AEC

Após uma reflexão sobre a temática da *aprendizagem em contextos de lazer* e da apresentação das AEC, e no sentido de proporcionar uma melhor compreensão do processo de Supervisão Pedagógica na operacionalização destas actividades, decidimos destacar as directrizes desse mesmo processo, previstas no Despacho 14460/2008, que vigoram ainda hoje.

Distribuídas por dois pontos do referido decreto, temos no ponto 31 do mesmo, a atribuição das competências inerentes à figura do supervisor na pessoa, por um lado dos Educadores Titulares de Grupo na Educação Pré-Escolar, e por outro dos Professores Titulares de

Turma do 1º CEB. Ainda neste ponto, existe também a definição dos dois principais objectivos deste processo de Supervisão, sendo eles: “garantir a qualidade das actividades” e “[garantir] a articulação com as actividades curriculares”.

No ponto 32, além da informação prestada que o desenvolvimento do processo de supervisão deverá estar incluído “no âmbito da componente não lectiva”, é-nos também apresentada uma listagem dos seis aspectos que deverão ser cumpridos pelo supervisor, no desenrolar desse mesmo processo, sendo eles: a programação das actividades; o acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das AEC; avaliação da sua realização; realização das actividades de apoio ao estudo; reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais; observação das AEC, nos termos a definir no regulamento interno.

Resumindo, apesar de não serem referenciadas quaisquer estratégias para a operacionalização da supervisão, são dados alguns passos que deverão ser concretizados no desenvolvimento deste processo. Este facto acaba por permitir aos agrupamentos, conhecedores da realidade das suas escolas, uma maior liberdade na hora da sua implementação, tendo em conta não só os seus objectivos, mas também os profissionais que tem ao seu dispor e até o próprio grau de exigência que as AEC requerem.

2.4.1. Estudos Realizados

Por ser um objecto relativamente recente, não existem muitos estudos ou muitas referências bibliográficas sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular, concretamente sobre a sua supervisão. Em todo caso, resolvemos explorar e apresentar aqueles que, de alguma forma, dão a conhecer alguns exemplos para a operacionalização desse mesmo processo, bem como de relatórios realizados, sobre esta matéria, pelas entidades competentes.

Como referimos anteriormente, é feita referência à forma como a supervisão das AEC tem sido implementada através dos relatórios realizados pela CAP. Nesse sentido, faremos um balanço dessa mesma implementação, desde o ano lectivo de 2006/2007 até ano lectivo 2009/2010.

Assim, no primeiro relatório publicado, no final do ano lectivo de 2006/2007, os observadores realçam a preocupação existente em realizar um bom acompanhamento das

AEC. Este acompanhamento é concretizado “através de orientações e recomendações expressas pelos conselhos pedagógicos e de docentes, bem como da concepção e implementação dos instrumentos de apoio” e de “reuniões de trabalho e observações de actividades” (CAP, 2007, p.7). A CAP ressalva também o facto de haver uma preocupação de manter os pais informados relativamente ao desenrolar das AEC.

No ano lectivo seguinte, 2007/2008, é referido que apesar do “acompanhamento pelos PTT e a organização conjunta das actividades entre estes e os professores das AEC esteja a verificar-se na maioria dos casos” (CAP, 2008, p.15), ainda existem algumas falhas no concerne à programação em conjunto e consequente articulação. Quanto às metodologias utilizadas para fazer esse acompanhamento, segundo os inquéritos feitos aos PTT, destacam-se as reuniões de trabalho e a observação das actividades.

Mais uma vez, é enaltecido o interesse dos encarregados de educação que, através das reuniões com os PTT, vão reconhecendo o valor das AEC para o desenvolvimento dos seus educandos.

No que diz respeito ao ano lectivo de 2008/2009, e já com a entrada em vigor do Despacho 14460/2008, a CAP evidencia o “desconhecimento, por parte de alguns professores titulares de turma, das orientações programáticas” (CAP, 2009, p.13), que pode comprometer a realização de uma supervisão clara e objectiva. Uma das justificações encontradas para esse facto prende-se com a falta de orientação por parte do Conselho Pedagógico ou do Conselho Executivo do respectivo agrupamento. Derivado desse desconhecimento, acabam por ser relatadas dúvidas “sobre as atribuições dos diferentes intervenientes (PTT, Órgãos de Gestão, Associação de Pais) no que respeita à supervisão e acompanhamento pedagógico” (CAP, *idem, ibidem*). No que toca à verificação das habilitações dos professores a contratar, o relatório refere que deverá haver um maior entendimento e esclarecimento da intervenção de municípios e agrupamentos.

Relativamente às metodologias utilizadas no acompanhamento, e segundo inquéritos realizados aos PTT, tornam-se a evidenciar as reuniões de trabalho e a observação das actividades.

Finalmente, no ano lectivo de 2009/2010, a CAP volta a destacar os três aspectos referidos no ano imediatamente anterior: desconhecimento das orientações programáticas, as dúvidas existentes nas atribuições dos vários intervenientes no processo de supervisão, e a indefinição do papel de municípios e agrupamentos na verificação das habilitações dos professores; como aqueles que carecem de uma melhoria.

Dando seguimento ao ocorrido nos anos anteriores, as reuniões de trabalho e a observação das actividades voltam a ser as metodologias eleitas, pelos PTT inquiridos, como as mais utilizadas.

Através das conclusões apresentadas pela CAP, ao longo destes anos, podemos verificar que, apesar de existirem algumas lacunas na operacionalização do processo de supervisão, há uma enorme vontade em torná-lo cada vez mais claro e objectivo. Nesse sentido, têm sido elaborados alguns trabalhos de investigação que, apesar de reduzidos em número, procuram encontrar soluções para um processo de supervisão consequente, como é o caso das investigadoras Lemos, Rocha e Almeida (2009) e Maria Cruz (2009), que construíram modelos de supervisão adaptados às actividades e às realidades onde estavam inseridas.

2.4.2. O futuro mais próximo

Recentemente, a 28 de Junho de 2011, saiu um novo Despacho nº 8683/2011 que, de alguma forma, vem alterar o Despacho 14460/2008. Ainda que não façamos uma exploração exaustiva do mesmo importa referir que as principais alterações foram feitas no sentido de explicitar de uma forma mais eficaz que tipo de actividades podem ser desenvolvidas, no âmbito das AEC, bem como de uma estruturação das orientações, processo de recrutamento dos professores e financiamento dessas actividades.

No que diz respeito à Supervisão Pedagógica das AEC, foco do nosso estudo, o Despacho mantém as orientações tidas até ao momento apenas com uma pequena alteração: se anteriormente é referido no mesmo ponto o processo de Supervisão no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, neste momento temos uma divisão dessas duas realidades.

“31 — É da competência dos educadores titulares de grupo assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar tendo em vista garantir a qualidade das actividades.

31.1 — A planificação, a supervisão pedagógica dos técnicos das actividades de enriquecimento curricular e o acompanhamento das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento, competindo ao professor titular do 1.º ciclo garantir a articulação daquelas actividades com a actividade curricular e não podendo aquelas substituir as áreas previstas nas Orientações Curriculares da Educação Pré -Escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico.” (Despacho nº 8683/2011, p.27060).

Quanto aos procedimentos a ter em conta na operacionalização do processo, mantém-se o que já estava regulamentado, ou seja, apesar de existir essa listagem, o Despacho não fornece quaisquer sugestões para a sua implementação, conforme podemos ver na transcrição do ponto 32:

“Por actividade de supervisão pedagógica deve entender -se a que é realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento do docente para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- a) Programação das actividades;
- b) Acompanhamento das actividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das actividades de enriquecimento curricular;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das actividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;
- f) Observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno”.

Importa salientar mais uma vez o papel autónomo que se procura que o Agrupamento tenha, enquanto órgão parceiro da implementação das AEC, existindo essa possibilidade, referida anteriormente, de adequar estratégias, sempre no âmbito da supervisão, tendo em conta a realidade das suas escolas.

Finalmente, e como forma de sintetizar toda a componente teórica do mesmo, incluindo a estrutura e os procedimentos inerentes, passamos a apresentar o seguinte esquema com as várias etapas da nossa investigação:

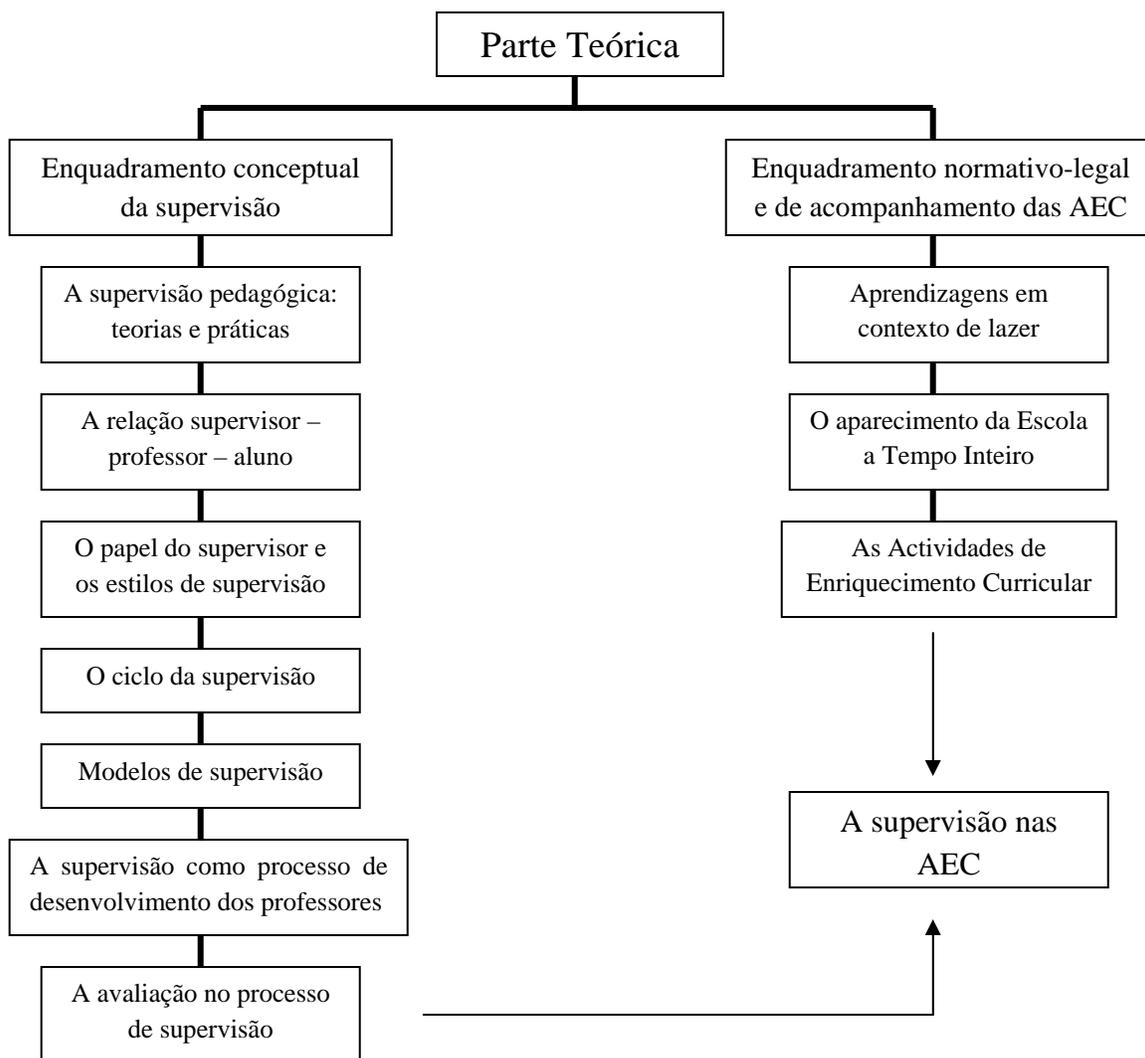


Figura 7 – Esquema da componente teórica do estudo

Como podemos ver, através da leitura do esquema, os dois primeiros capítulos compõem a parte teórica da presente investigação, sendo que no primeiro abordamos a supervisão

enquanto conceito e processo, fazendo referência à forma como esta poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Já no segundo capítulo, dedicado às AEC, iniciamos como uma reflexão sobre as aprendizagens em contexto de lazer, modo preferencial no desenvolvimento destas actividades, e damos continuidade à nossa abordagem, explorando de que forma decorreu a implementação da “Escola a tempo inteiro” e das próprias AEC, numa primeira fase mais normativo-legal mas, posteriormente, fazendo alusão a trabalhos de investigação desenvolvidos sobre o tema. No final do segundo capítulo, e como forma de interligar as duas temáticas apresentadas, procedemos à exposição do processo de supervisão no âmbito específico das AEC, igualmente fazendo uma primeira abordagem mais normativa, referindo depois os estudos realizados neste contexto.

Terminada a apresentação da componente teórica do nosso trabalho, passaremos, de seguida, à parte empírica do mesmo, iniciando com a exposição da metodologia adoptada.

Capítulo 3 – Metodologia do estudo

“Oíça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”

(Bogdan & Biklen, 1994, p.137)

Neste capítulo, e após uma reflexão em torno da supervisão e do aparecimento das AEC, apresentamos as razões que nos levaram a realizar este estudo assim como as estratégias e metodologias a utilizar na sua concretização.

3.1. Contextualização do Agrupamento

Ainda antes de entrarmos nas características do estudo propriamente ditas, fazemos uma pequena caracterização do Agrupamento de Escolas em que este vai ser aplicado. Como é óbvio esta apresentação fará respeitar o pacto de confidencialidade acordado entre investigador e agrupamento, servindo apenas como forma de contextualização.

Este, localiza-se no distrito de Coimbra e, constituído como Mega-Agrupamento no ano lectivo de 2010/2011, abrange um total de 7 estabelecimentos de Pré-escolar, 11 Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, 1 Escola Básica Integrada e Jardim de Infância (incluindo também Cursos de Educação e Formação CEF e cursos de Educação e Formação de Adultos) e finalmente a Escola Sede de Ensino Básico com 2º e 3º Ciclos, em conjunto com Ensino Secundário.

No que diz respeito à comunidade escolar, apresentamos um quadro com os números aproximados de discentes, docentes e não-docentes relativos à última contagem disponibilizada, ou seja, do ano lectivo de 2009/2010. Importa salientar que, uma vez que nesse mesmo ano lectivo ainda não existia o mega-agrupamento, a contagem foi feita tendo como referência dois Agrupamentos de Escola.

Quadro 1 – População escolar contabilizada no ano lectivo de 2009/2010

Discentes	Pré-escolar	206
	1º CEB	543
	2º CEB	269
	3º CEB	409
	Secundário	157
	CEF	24
	EFA	55
Docentes		204
Não-Docente		91

Sendo um dos documentos que auxiliam na regulamentação das AEC, uma vez que no Despacho 14460/2008⁵ de 15 de Maio, mais concretamente na alínea f) do ponto 32, é feita referência a esse documento como fonte de informação para o desenrolar do processo de supervisão, fazemos ainda uma análise do Regulamento Interno do agrupamento. Nesse sentido procurámos no Regulamento Interno evidências que se pudessem traduzir, quer na existência da Supervisão Pedagógica nas AEC, quer no desenvolvimento do próprio processo explicitando, inclusivamente, estratégias e a forma como este será concretizado.

Concretizando, os dados recolhidos comprovam a existência de uma supervisão pedagógica no âmbito das AEC, conforme ponto 7 do Artigo referente ao seu funcionamento na Secção III intitulada *Actividades de Enriquecimento Curricular* onde existe a menção que a “supervisão pedagógica das AECs é da responsabilidade do professor titular de turma”. Em todo o caso, todas as referências feitas relativamente ao processo prendem-se com o sujeito a quem compete orientar, não fazendo qualquer alusão a qualquer outro componente do mesmo, tais como, estratégias a desenvolver, objectivos a atingir, entre outros. Desta forma, sobre o processo de supervisão e além do ponto referido anteriormente, importa salientar os seguintes também presentes no documento em análise:

- Compete ao Coordenador do 1º Ciclo do Agrupamento assegurar “o acompanhamento das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico” (alínea p. do ponto

⁵ Importa referir que, tendo em conta o espaço temporal em que o estudo foi desenvolvido, ao falarmos no Despacho 14460/2008, não incluímos as alterações trazidas pelo despacho nº 8683/2011.

2 do artigo referente às *Competências do Coordenador*, que integra a Subsecção da Secção I, Capítulo III);

- Compete ao Professor Titular de turma zelar “pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo e de animação e de apoio à família na Educação Pré-escolar” (alínea i. do ponto 1 do artigo referente às *Competências do Educador(a) de grupo/turma e Professor Titular de Turma*, que integra a Subsecção da Secção I, Capítulo III)

- Integrada na componente não lectiva dos educadores de infância e professores do 1º CEB, está prevista a “supervisão pedagógica no acompanhamento da execução de actividades de animação e apoio à família, no âmbito da educação pré-escolar, bem como em actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico” (ponto 5 do artigo referente ao *Horário do Pessoal Docente*, que integra a Secção II, Capítulo VII);

- Sem estar directamente relacionado com o processo de supervisão no 1º CEB, compete aos Educadores responsáveis a “supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de apoio à família” (ponto 9 do artigo referente à *Componente de apoio à família*, que integra a Secção II, Capítulo VIII).

3.2. Participantes

Nesta secção faremos uma apresentação das opções que nos levaram à selecção dos intervenientes do mesmo.

Neste âmbito, o público-alvo da investigação e, conseqüentemente, os seus participantes, foram seleccionados tendo em conta o descrito no Guião, em anexo I, e, após essa selecção, foram aplicadas, respectivamente: à Coordenadora do 1º Ciclo da Escola Sede de Agrupamento, a quatro (4) Professores Titulares das Escolas do 1º CEB que integram o Agrupamento, a quatro (4) Professores das AEC e ainda ao Responsável das AEC por parte da entidade promotora, que, neste caso, é Câmara Municipal adjacente.

Se nos cargos específicos de Coordenadora no Agrupamento e Responsável pelas AEC na entidade promotora, não houve possibilidade de fazer qualquer tipo de selecção, nos restantes intervenientes tivemos a preocupação de, pelo menos no caso dos Professores das AEC, seleccionar aqueles que já teriam passado pelo processo de Supervisão neste Agrupamento.

Esta opção é plenamente justificada e suportada, não só com o tipo de metodologia que utilizamos mas também com os próprios objectivos a que nos propusemos atingir.

3.3. Objectivos do estudo

Como vimos anteriormente, as AEC foram criadas de forma a, não só proporcionar aos alunos do 1º CEB momentos de aprendizagem, desenvolvendo-os em diversas áreas, como também dar resposta a necessidades da própria família. Ainda assim, e tratando-se de uma acção educativa onde existe a figura de um professor e de um aluno, carece de uma Supervisão Pedagógica da sua prática.

A idealização e conseqüente realização do presente estudo prende-se exactamente com esta interligação entre AEC, Supervisão Pedagógica e os seus Intervenientes, podendo, à partida, definir como objectivo geral: *Saber de que forma é que é implementado o processo de Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular num Agrupamento localizado no Distrito de Coimbra.*

Num plano mais específico, e uma vez que não podemos isolar o processo de supervisão pedagógica das concepções que os seus intervenientes têm, não só do conceito de supervisão mas também da forma como as AEC foram idealizadas e são concretizadas, poderemos definir objectivos tendo em conta três grupos temáticos:

- *Opinião relativamente às AEC*
 - Aferir da opinião genérica relativamente à implementação das AEC;
 - Perceber qual o contributo das AEC no ensino actual.

- *Concepções de Supervisão e de Avaliação*
 - Conhecer a perspectiva dos intervenientes relativamente ao conceito de supervisão;
 - Perceber quais as ligações que podem advir dos conceitos de supervisão e avaliação.

- *O processo de Supervisão Pedagógica nas AEC*
 - Conhecer as orientações dadas quer pelo Ministério, através dos documentos normativo-legais, quer pelo Agrupamento, através do Regulamento Interno e outros documentos;
 - Saber qual a importância da Supervisão no âmbito das AEC e quais os seus objectivos;
 - Perceber quais as estratégias a utilizar num processo de Supervisão consequente;
 - Aduzir quais as melhorias nas AEC que potenciariam uma supervisão mais eficaz.

Claro está que será o consequente desenvolvimento destas temáticas, e conjugação destas últimas, que possibilitará chegar a conclusões sobre a operacionalização do processo de Supervisão no referido Agrupamento e, assim, atingir o principal objectivo delineado.

3.4. Tipologia do Estudo

Ao desenvolver a tipologia associada ao nosso estudo, importa salientar que, dado o reduzido número de investigações subordinadas ao tema da Supervisão Pedagógica nas AEC, o presente assume um carácter iminentemente exploratório.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste estudo tem como base uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) uma investigação qualitativa reúne várias estratégias de investigação que têm como denominador comum um conjunto de características e cujos dados, resultantes dessa mesma investigação, se traduzem de uma forma qualitativa, ou seja, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Neste tipo de investigação, e ao contrário do que sucede numa abordagem quantitativa, não existe manipulação de variáveis, pelo que são formuladas questões no sentido de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (p.16). Para isso, os dois autores definem cinco características, inerentes à realização de uma investigação qualitativa:

- *A fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, onde os dados são “recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (Bogdan & Biklen, op. cit, pp.47-48). Segundo os investigadores, as acções devem ser estudadas no local onde realmente acontecem e, este último, devidamente contextualizado na instituição a que pertence.*
- *A investigação qualitativa é descritiva. Ao contrário de investigações quantitativas, onde interessa mais a parte estatística ou números, neste tipo de investigação os dados dever-se-ão traduzir em palavras ou imagens. Os investigadores tentam “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, op. cit, p.48). Assim, a palavra escrita assume particular destaque no decorrer de uma investigação qualitativa, sendo a descrição um dos métodos de recolha de dados de eleição.*
- *Há um maior interesse pelo processo comparativamente com os resultados ou produtos. Ainda que a obtenção de resultados seja o objectivo primeiro de qualquer investigação, mas tendo em conta o apresentado anteriormente e a importância que a recolha de dados ganha neste tipo de investigação, os dois autores referem que o processo merece um especial destaque, referindo também que a “ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional” (Bogdan & Biklen, op. cit, p.49).*
- *Existe uma análise dos dados de forma indutiva. Neste tipo de investigação, e segundo Bogdan e Biklen, a recolha de dados não tem como objectivo confirmar hipóteses previamente elaboradas, pelo contrário, estas últimas, “são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, op. cit, p.50). Fazem inclusivamente uma analogia com um funil: inicialmente as questões estão abertas, que se vai estreitando à medida que a*

investigação se desenvolve, não podendo prever de antemão qualquer tipo de resultados.

- *O significado é de extrema importância na abordagem qualitativa.* Esta última característica vem, uma vez mais, realçar a importância dos participantes do estudo, na medida em que é através de uma dinâmica entre as suas vivências e, conseqüentemente, a sua perspectiva relativamente ao tema que se vai desenrolar a investigação. Psathas (1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994), referem que o principal objectivo do investigador qualitativo em educação deverá ser: perceber “aquilo que *eles* [participantes] experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p.51), e todo o processo de investigação será pensado e operacionalizado de forma a propiciar o descrito anteriormente.

Dentro da investigação qualitativa temos várias vertentes em que o estudo poder-se-á concretizar. Tendo em conta os pressupostos e os objectivos delineados para o nosso estudo, este assume contornos semelhantes aos de um *estudo de caso*.

Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), refere que um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89). À semelhança das características evidenciadas anteriormente para uma investigação qualitativa, também aqui os autores fazem referência ao início de um estudo nestes moldes como um funil, ou seja, mais abrangente e à “medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo” (Bogdan & Biklen, *idem, ibidem*), é que se vão estreitando as verdadeiras questões a investigar e os objectivos a atingir. Neste tipo de estudo, todo o processo de investigação, desde a sua conceptualização à sua implementação, é pensado para “terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas” (Bogdan & Biklen, *op. cit*, p.90), pelo que, logicamente, sofrerá as alterações necessárias consoante o nível de conhecimento existente desses mesmos aspectos.

O nosso estudo insere-se neste âmbito na medida em que, após escolhermos uma organização, neste caso um Agrupamento de Escolas, procuramos desenvolver e reflectir sobre um aspecto inerente a este, concretamente, a implementação do processo de

Supervisão Pedagógica nas AEC. O facto de se tratar de uma investigação onde é abordada esta temática vem, de alguma forma, justificar a escolha do tipo de estudo uma vez que existe uma liberdade enorme na operacionalização das AEC e, conseqüentemente, da sua supervisão, originando diferenças flagrantes de um Agrupamento para o outro. Tratando-se de uma área pouco explorada, pareceu-nos lógico e pertinente desenvolver o estudo desta forma.

3.5. Instrumentos para a recolha de dados

Relativamente à recolha de informação que servirá de suporte para o nosso estudo, além da análise dos documentos evidenciados na legislação como integrantes no processo de supervisão, nomeadamente o Regulamento Interno do Agrupamento, optámos por realizar *entrevistas* aos vários participantes desse mesmo processo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), e sempre numa abordagem qualitativa, as entrevistas, enquanto técnica de recolha de dados, poderão ser utilizadas de duas formas. Por um lado isoladamente, assumindo-a como estratégia única na recolha de informação, por outro, complementada com observações, análise de documentos, entre outras técnicas. De qualquer das formas, a técnica da entrevista tem como 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” (p.134).

Para que este momento dê origem a um conteúdo consistente e que possibilite um bom desenvolvimento do estudo, os dois autores reforçam a ideia de que, no decorrer de uma entrevista, deverá existir um ambiente de descontração no sentido de pôr o sujeito o mais à vontade possível. Ainda falando de factores que poderão influenciar a eficácia da entrevista, é importante, não só que haja flexibilidade por parte do entrevistador, no sentido de “responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (Bogdan & Biklen, *op. cit.*, p.137), como também que o entrevistador não esteja a avaliar as palavras que ouve. Independentemente do que o entrevistado diz, cabe ao investigador total imparcialidade já que o seu papel “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os

pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan & Biklen, *op. cit.*, p.138).

No que diz respeito à estrutura das entrevistas para o presente estudo, verificámos que seria benéfico construí-las de uma forma semi-estruturada e suportadas por um guião de questões previamente elaborado. Segundo Bell (2010), este tipo de entrevista situa-se “entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do *continuum* de formalidade” (p.140), caracterizada como uma “entrevista guiada ou focalizada” (Bell, *op. cit.*, p.141), e possibilita uma abordagem equilibrada entre os aspectos fundamentais tanto para o entrevistador, como para o entrevistado. Assim, e ainda que seja suportada por guião, este último assume um carácter flexível, servindo essencialmente como fio condutor do pensamento do entrevistador e proporcionando uma maior precisão nos tópicos a desenvolver e, ao mesmo tempo, garantindo a participação do entrevistado através das suas opiniões.

Estas entrevistas serão realizadas aos vários intervenientes do processo de Supervisão do referido Agrupamento após a selecção da amostra, se for o caso, sendo eles: o Responsável do 1º Ciclo no Agrupamento, Professores Titulares das turmas do 1º ciclo, Coordenador das AEC na entidade promotora e os Professores das AEC (independentemente da actividade).

Relativamente à recolha dos dados propriamente dita, Bogdan e Biklen (1994) alertam para a necessidade de o investigador, em entrevistas muito longas, recorrer ao uso de um gravador áudio. Neste caso, e no sentido de possibilitar não só o ambiente de descontração referido anteriormente mas também uma melhor aceitação, por parte do entrevistado, para essa mesma gravação, cabe ao investigador pedir autorização para esse efeito, bem como assegurar que todos e quaisquer dados registados apenas servirão para complementar o estudo.

Nas transcrições dos principais dados recolhidos, optámos por um formato simples, de pergunta e resposta, complementado por um cabeçalho referindo qual o sujeito e a data em que a entrevista foi realizada. Tendo em vista facilitar a organização de ideias e o próprio processo de transcrições, os dois autores referem que “uma boa regra a seguir é «pense curto»” (Bogdan & Biklen, *op. cit.*, p.173), não querendo dizer que se deveriam construir as questões para respostas curtas, mas sim, limitar a duração da entrevista e, de certa forma,

orientar a linha de pensamento do sujeito para que esta se centre na “área particular” a abordar.

Ainda assim, e em última análise, Bogdan e Biklen (1994) consideram que uma entrevista eficiente terá que revelar paciência. O investigador terá que dar tempo ao sujeito para expor a sua opinião e guiá-la para o tema em estudo, referindo inclusivamente que, no final e em suma, os entrevistadores “têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito” (p.139).

Levando em linha de conta, por um lado os pressupostos apresentados e, por outro, a revisão da literatura para o presente estudo, construímos um Guião (anexo I) para as entrevistas dos diversos participantes. Uma vez que não existe apenas um modelo para a construção desse mesmo guião, optámos por recorrer a um apresentado no blogue *Metodologia de Investigação em Educação* (<http://efolioinvestiga.blogspot.com/2010/03/o-guia-da-entrevista.html>) e que reúne um conjunto de orientações, para nós, essenciais para a compreensão e operacionalização de uma entrevista.

3.6. Procedimentos adoptados no tratamento dos dados

No concerne à análise dos dados recolhidos, além da verificação da existência de aspectos relativos à supervisão das AEC no Regulamento Interno, iremos proceder à técnica de *análise de conteúdo* no sentido de perceber de forma mais eficaz o teor das entrevistas realizadas.

Segundo Amado (2000) esta técnica “procura «arrumar» num conjunto de categorias de significação o «conteúdo de manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (p.53) e, para Berelson (citado por Amado, 2000) tem como principal objectivo efectuar “uma descrição objectiva, sistemática e, até, quantitativa” (p.53) desse mesmo conteúdo. Para cada um destes três adjectivos Carmo e Ferreira (1998) fazem um pequeno esclarecimento do que se deverá aduzir da análise de conteúdo: *objectiva* no sentido em que deverá ser uma técnica que se estabelece segundo determinadas regras e clara o suficiente de forma a ser entendida de igual forma para vários investigadores,

originando um “acordo sobre os aspectos a analisar, as categorias a estabelecer e a utilizar e a definição operacional de cada uma dessas categorias” (p.251); *sistemática* uma vez que todo o conteúdo referido anteriormente deverá ser organizado e estruturado em categorias escolhidas pelo investigador e relacionadas com os objectivos da investigação; *quantitativa* porque poderá ser “calculada a frequência dos elementos considerados significativos” (Carmo & Ferreira, *op. cit*, p.251).

Ainda assim, e voltando à teoria apresentada por João Amado (2000), esta descrição deverá acompanhar de um “processo inferencial”⁶ com o intuito de atingir “as condições de produção das comunicações em análise” (p.53). Segundo o mesmo autor, sem esta inferência, “a investigação ficaria a meio caminho já que registar a quantidade de informação e fazer em torno delas os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda, um trabalho interpretativo e no quadro das metodologias qualitativas” (p.54). Nesta perspectiva, a técnica de Análise de Conteúdo vai também possibilitar, através dessa mesma inferência guiada pelo conhecimento do próprio investigador, uma melhor compreensão dos conteúdos apresentados a que Amado denomina de “contexto de produção”, permitindo também ao investigador “assumir o papel do actor e ver o mundo do lugar dele” (citado de Blumer por Amado, 2000,p.54).

No que diz respeito ao nosso estudo, e tendo em conta toda a revisão literária efectuada bem como a forma com que os dados irão ser traduzidos, esta técnica de análise de conteúdo irá ser concretizada nas entrevistas que vamos realizar. Sendo um estudo qualitativo, fará todo o sentido que esta análise seja feita de uma forma indirecta como refere Carmo e Ferreira (1998), procurando “uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem expressa” (p.253), evidenciando, mais uma vez, o processo de Inferência referido anteriormente.

Após a escolha do material que será sujeito à análise de conteúdo importa explorar um pouco do processo de *codificação*. Segundo Bardin (2009), a codificação “corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto,

⁶ Amado (2000) define o termo Inferência, citando Richardson (1989), como a “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude da sua relação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Amado, 2000, p.53)

transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p.129) e corresponde exactamente ao momento de tratamento dos dados. Neste processo, e ainda que Bardin distinga três passos distintos – o recorte: escolha das unidades; a enumeração: escolha das regras de contagem; e a classificação e a agregação: escolha das categorias, mas dadas as características do nosso estudo e numa perspectiva eminentemente qualitativa, apenas iremos abordar duas: a escolha das *unidades de registo* e a *categorização* propriamente dita.

Por unidade de registo, Bardin (2009) entende como a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” (p.130). Ainda que estas se possam apresentar das mais variadas formas: como palavras, temas, entre outros; no caso específico do presente estudo, utilizaremos a nomenclatura adoptada por D’Unrug (1974, citado por Amado, 2000), em que as unidades de registo traduzem-se numa *proposição*, ou seja, “uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de uma frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos” (p.56). Comparando com a abordagem de Bardin (2009), poderemos dizer que esta unidade estará entre a *palavra* e o *tema*.

Como referido anteriormente, e entrando já na categorização, cada uma das unidades de registo terá que integrar uma *categoria* e, neste caso, uma *subcategoria*, sendo que a utilização destas últimas prende-se com a necessidade de explicitar um pouco mais o contexto e o sentido de cada uma das categorias.

Para Bardin (2009), categorização é a “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.145). Referindo-se ao critério que poderá dar origem a uma categoria, o mesmo autor enumera os seguintes níveis: semântico, ou por tema; sintáctico, recorrendo a verbos e/ou adjectivos; léxico, agrupando as categorias segundo o sentido das palavras, incluindo sinónimos ou sentidos próximos; ou expressivo, dando o exemplo da classificação de perturbações da linguagem (Bardin, *op. cit.*, pp.145-146).

Na elaboração de categorias e, conseqüentemente, subcategorias, Amado (2000) apresenta seis regras que o investigador deverá considerar como fulcrais para um desenvolvimento eficaz do seu estudo, sendo elas:

- Exaustividade – em que cada categoria deve englobar, no seu todo, as unidades a si associadas. O próprio conjunto de categorias, ou “sistema de categorias” (p.58), deverá “abrange todos os itens relevantes para o estudo presente no corpo documental” (p.58).
- Exclusividade – cada unidade de registo só poderá pertencer a uma categoria, evidenciando mais uma vez a importância de cada uma destas últimas estar perfeitamente definida.
- Homogeneidade – em que o sistema de categorias apresentado deverá estar associado a um só tipo de análise, não havendo lugar para a mistura de “diversos critérios de classificação” (Amado, *idem, ibidem*).
- Pertinência – cada conjunto de categorias deverá estar em consonância com a investigação na qual será aplicado, possibilitando também o atingir dos objectivos delineados para a mesma (investigação).
- Objectividade – a elaboração das categorias deverá ser o mais objectiva e clara possível no sentido de poder ser utilizada por diferentes investigadores, originando “uma definição sistemática dos critérios utilizados nas mais diversas decisões a tomar na fase de codificação” (Amado, *idem, ibidem*).
- Produtividade – de forma a potenciar o desenvolvimento da investigação, deverá proporcionar discussão, criando “um discurso novo, mas adequado e coerente com os dados” (Amado, *idem, ibidem*).

Quanto ao *timing* da formulação das categorias, o mesmo autor refere que poderá ser feita *a priori* ou, caso devam resultar “indutivamente, a partir da análise do corpo documental”

(Amado, *op. cit.*, p.56), *a posteriori*. No presente estudo, e ainda que tenhamos efectuado uma formulação anterior à implementação do mesmo, esta foi sendo aperfeiçoada à medida que a investigação tomou forma, sempre no sentido de melhor captar e estruturar o conteúdo evidenciado nas entrevistas realizadas.

Assim, e tendo em conta todos os pressupostos descritos para a categorização, apresentamos a matriz em que se vai basear a nossa análise dos dados, estando estruturada em Dimensões, equivalentes aos grupos temáticos apresentados no Guião da Entrevista, Categorias e Subcategorias.

Quadro 2 – Matriz conceptual de investigação

Dimensões	Categorias	Subcategorias	
Opinião sobre as AEC	Valor das AEC	Pontos positivos	
		Pontos negativos	
Concepções de Supervisão e Avaliação	Teoria da supervisão	Significado de supervisão	
		Relação entre supervisão e avaliação	
		Objectivos da supervisão	
A supervisão das AEC no agrupamento	Pressupostos teóricos	O Despacho 14460/2008 como agente orientador e facilitador do processo de supervisão	
		Importância da Supervisão nas AEC	
	Prática da supervisão	Implementação do processo de supervisão	
		Estratégias utilizadas ou a utilizar	
		Níveis: científico e/ou pedagógico	
		Instrumentos utilizados	
	Consequências	Acesso aos instrumentos utilizados	
		Acesso aos resultados	
	Melhorias	Realização de um balanço ou reflexão	
		Implementação das AEC	
		Processo de supervisão	
			Trabalho colaborativo entre Professor Titular e Professor das AEC

Importa salientar, e em concordância com o que apresentamos no início da abordagem à análise de conteúdo, que após a distribuição das unidades de registo por cada uma das subcategorias, irá ser concretizada a respectiva inferência por parte do investigador.

Finalmente, e como forma de sintetizar toda a componente teórica deste estudo, incluindo a estrutura e os procedimentos inerentes ao mesmo, passamos a apresentar o seguinte esquema com as várias etapas da nossa investigação:

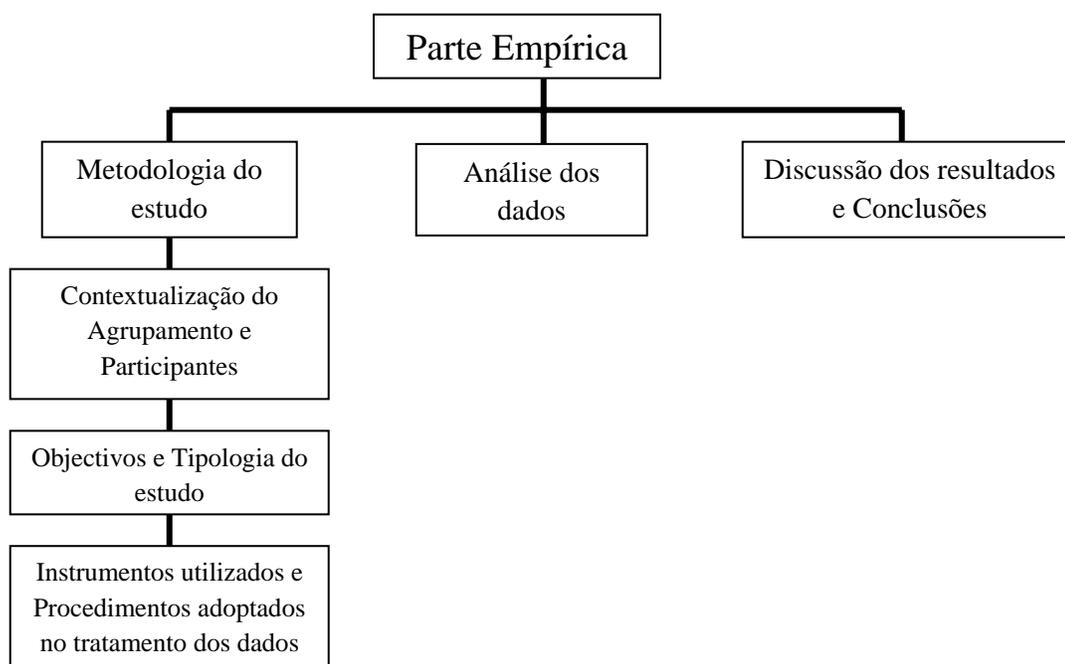


Figura 8 – Esquema da componente empírica do estudo

Pela leitura do esquema, podemos constatar de que forma é que foi, e será, desenvolvida a componente empírica da nossa investigação. Numa primeira parte, composta pelo capítulo 3, onde é exposta a metodologia inerente ao estudo, incluindo a explicitação do agrupamento escolhido e selecção da amostra, a definição dos objectivos do estudo, da sua tipologia, do método de recolha de dados e respectivo tratamento, e, posteriormente, composta pela Análise dos dados, dividida pelas subcategorias enumeradas anteriormente, e Discussão dos resultados e Conclusões.

Nesse sentido, vamos dar início à segunda fase da nossa parte empírica com o quarto capítulo, denominado, Análise dos dados.

Capítulo 4 – Análise dos dados

Neste quarto capítulo será feita uma análise dos dados recolhidos no presente estudo, nomeadamente nas entrevistas realizadas com os intervenientes no processo de supervisão pedagógica nas AEC.

No que diz respeito à análise do conteúdo das entrevistas efectuadas, serão apresentadas as várias unidades de registo e respectivas inferências por parte do investigador, conforme Quadro 3, tendo em conta as categorias e, conseqüentemente, subcategorias apresentadas no capítulo anterior. Além desta esquematização, será apresentado, para cada subcategoria, um pequeno resumo incluindo a tendência das respostas por parte dos sujeitos.

Importa também salientar que, dado que algumas questões foram feitas exclusivamente a um dos sujeitos e no sentido de contextualizar de uma forma mais eficaz a forma como as AEC são desenvolvidas, haverá casos em que apenas será evidenciado um pequeno resumo da respectiva resposta.

Quadro 3 – Matriz da análise de conteúdo

	Unidades de Registo	Indicadores
Sujeito A		
Sujeito B		
Sujeito (...)		

Ainda antes de desenvolver a Análise de Conteúdo e as respectivas matrizes para cada uma das subcategorias, interessa fazer uma pequena caracterização, quanto aos dados pessoais dos sujeitos previstos no guião da entrevista do presente estudo.

Como referimos anteriormente, se no caso da Coordenadora do 1º CEB no agrupamento e do Responsável na Câmara pelas AEC não houve qualquer tipo de alternativa na escolha dos intervenientes, o mesmo já não se põe no caso dos professores, quer titulares de turmas, quer das AEC, tendo sido cumprido o que foi estabelecido e apresentado no Capítulo anterior. Sendo assim, apresentamos os dados estatísticos relativamente à sua caracterização:

Relativamente aos quatro Professores Titulares:

- A amostra é na sua totalidade feminina (100%);
- Metade da amostra (50%) exerce a sua acção educativa entre os 5 (cinco) e os 9 (nove) anos, sendo que a acção da restante amostra encontra-se entre os 20 (vinte) e os 24 (vinte e quatro) anos.

Relativamente aos Professores das AEC:

- A amostra é maioritariamente feminina (75%);
- A totalidade da amostra terminou uma licenciatura na área específica (100%), estando distribuídos da seguinte forma – 50% na área da Música, 25% na área do Inglês e 25% na área da Educação Física.

Como referimos anteriormente, será feita a Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas recorrendo à sua transcrição (anexo II), começando com um pequeno resumo que explicita a forma como as AEC são organizadas e implementadas no Agrupamento, através da explicação dos seguintes intervenientes: Responsável pelas AEC na Câmara e a Coordenadora do 1º CEB.

Antes de mais importa nomear quais são as três actividades de enriquecimento que são desenvolvidas neste âmbito: Ensino da Música, Ensino do Inglês e Expressão Física e Desportiva. Quanto ao horário em que estas actividades têm lugar, ambos os sujeitos evidenciaram que é feita a “flexibilização” prevista na lei, ou seja, além do horário normal compreendido entre as 15h45 e 17h30, há a possibilidade de serem desenvolvidas actividades antes ou depois da hora do almoço.

No que diz respeito ao recrutamento dos professores, foi referido pelo Responsável pelas AEC na Câmara que estes são seleccionados recorrendo à plataforma electrónica disponibilizada pela Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, onde “cada câmara define os seus critérios de contratação” e acaba por servir como uma base de dados relativamente aos interessados para preencher determinado lugar.

Quanto à forma com a acção educativa é estruturada, “existe uma planificação feita pelo professor das actividades, que depois é articulada com o titular e com o coordenador da área”, havendo assim uma articulação de conteúdos e o desenvolvimento coerente de ano

para ano. Existe também uma avaliação feita “uma vez por período” no sentido de, não só fazer uma apreciação do trabalho desenvolvido pelos alunos, mas também de se perceber se o professor “está a cumprir o programa, se não está” e efectuar ajustes, ou não, ao próprio programa.

De seguida serão apresentadas as matrizes para cada subcategoria, contendo as unidades de registo e respectivas inferências correspondentes às questões colocadas aos seguintes sujeitos: Responsável das AEC na Câmara Municipal (RC), Coordenadora do 1º Ciclo no Agrupamento (C), Professores Titulares (PT) e, finalmente, Professores das AEC (AEC).

4.1. Categoria – Valor das AEC

4.1.1. Subcategoria – Pontos Positivos

Quadro 4 – Pontos positivos do Valor das AEC

	Unidades de Registo	Indicadores
RC	- “a introdução do inglês, penso que sim, que é proveitoso para os alunos”	- Contacto com novas aprendizagens
	- “cada vez mais, eles [professores das AEC] estão integrados, o que valoriza as actividades”	- Valorização das AEC
	- “essas actividades sejam feitas de forma lúdica (...) a aprendizagem ser feita em contexto de lazer, esse é o objectivo”	- Aprendizagem pelo lúdico
	- “os professores do 2º ciclo começam a notar que existe evolução nestas 3 áreas, que os alunos chegam melhor preparados.”	- Transição para o 2º ciclo
	- “temos lá licenciados, nalguns casos, pessoas com mestrado, que estão lá para ensinar”	- Actividades desenvolvidas por professores especialistas
C	- “é uma mais valia, tanto para os alunos como para os pais porque faz com que exista a escola a tempo inteiro”	- Implementação da Escola a Tempo Inteiro
	- “as crianças têm hipótese de começar com o inglês através das AEC (...) realmente há escolas de música, mas é ao sábado. Muitos pais trabalham ao sábado e não têm disponibilidade”	- Acesso a novas actividades
PT A	- “a parte de entretenimento acho muito favorável porque acho que ajuda imenso as crianças”	- Aprendizagem pelo lúdico
	- “as novidades que podem advir da Música (...) do Desporto”; no “Inglês acho que a parte musical devia estar muito interligada”	- Acesso a novas actividades
PT B	- “complementam a formação dos alunos”	- Complemento da formação
	- “muitos dos conteúdos abordados são os mesmos (...) e temos a facilidade de termos esses mesmos conteúdos abordados por pessoas especializadas nessas áreas”	- Actividades desenvolvidas por professores especialistas
PT C	- “os alunos, quando ingressam no 2º ciclo, já têm alguns conhecimentos que de outra forma não seria possível”	- Acesso a novas aprendizagens - Transição para o 2º ciclo
	- o facto de serem “leccionadas por professores específicos dessas	- Valorização das AEC

	áreas (...) estão a tornar-se cada vez melhores e com mais qualidade”	- Actividades desenvolvidas por professores especialistas
PT D	- “são uma boa forma dos alunos entrarem em contacto com actividades que de outra forma não conseguiriam desenvolver”	- Acesso a novas aprendizagens
	- “ao serem dadas por professores especialistas, vão ajudar no desenvolvimento de novas competências”	- Actividades desenvolvidas por professores especialistas - Desenvolvimento de competências
AEC A	- “foi criada (...) por causa de um papel social, (...), a escola a tempo inteiro”	- Implementação da Escola a Tempo Inteiro
	- são dadas por “uma pessoa específica para cada área”	- Actividades desenvolvidas por professores especialistas
	- “são “actividades com uma aprendizagem garantida”	- Desenvolvimento de competências
AEC B	- “os alunos vão ter uma oportunidade de estar a trabalhar com pessoas qualificadas”	- Actividades desenvolvidas por professores especialistas
	- o facto “aproveitar a escola a tempo inteiro é importante”	- Implementação da Escola a Tempo Inteiro
AEC C	- “é uma forma de os enriquecer a vários níveis”; “ajudam a desenvolver determinadas e competências”	- Desenvolvimento de competências
	- “tem um motivação extra para depois, mais tarde começarem o 5º ano mais a sério”; “o objectivo é tentar que os miúdos fiquem motivados para a disciplina, para a actividade”	- Transição para o 2º ciclo - Motivação para as actividades desenvolvidas
	- “é mais lúdico”	- Aprendizagem pelo lúdico
	- o facto “de estarem a ser desenvolvidas por profissionais especializados também ajuda a melhorar” a imagem das AEC	- Actividades desenvolvidas por professores especialistas - Valorização das AEC
AEC D	- “visa promover sempre mais algum conhecimento ao nível cognitivo e do desenvolvimento da criança”	- Desenvolvimento de competências
	- os pais “conseguem encaixar os filhos (...) em actividades dinamizadas por alguém com formação”	- Implementação da Escola a Tempo Inteiro - Actividades desenvolvidas por professores especialistas
	- “ao nível cultural, também há um relacionamento mais forte das crianças (...) conseguimos que haja ali um maior desenvolvimento e enriquecimento a esse nível”	- Desenvolvimento e enriquecimento a nível cultural

Através da leitura do quadro referente à subcategoria *Pontos Positivos* das AEC, poderemos ressaltar aqueles que os sujeitos entendem como principais. Neste âmbito, quatro (4) sujeitos referiram que as AEC eram uma consequência da implementação da Escola a Tempo Inteiro, o que proporciona aos Encarregados de Educação, que têm um horário de trabalho coincidente com o horário escolar dos seus educandos, uma alternativa educativa e gratuita. Por outro lado, mas tendo em conta os mesmos pressupostos, outros cinco (5) sujeitos evidenciam as AEC como uma oportunidade de os alunos terem acesso a vivências e actividades que de outra forma dificilmente conseguiriam ter.

No desenvolvimento das actividades, três (3) sujeitos referem a importância de uma

componente lúdica e metade, cinco (5) dos dez (10) sujeitos, chamam a atenção para o facto das AEC proporcionarem o desenvolvimento ou complemento dos alunos nos mais diversos níveis, não só científico, e específico de cada uma das actividades, mas também social e cultural. Noutra perspectiva, três (3) realçam que as AEC servem ponte para as respectivas disciplinas presentes no currículo do 2º ciclo, facilitando a inserção dos alunos no novo nível de ensino e podendo servir, inclusivamente de factor motivacional para a sua prática.

Finalmente foi referido, mais uma vez pela grande maioria dos sujeitos, oito (8), que outro dos pontos positivos das AEC seria o facto destas actividades serem leccionadas por professores especialistas das várias áreas. Este facto foi considerado por três (3), dos oito (8) sujeitos, como preponderante para uma crescente valorização, não só do trabalho dos professores, originando uma melhor aceitação por parte dos seus congéneres, mas também das próprias AEC.

4.1.2. Subcategoria – Pontos negativos

Quadro 5 – Pontos negativos do Valor das AEC

	Unidades de Registo	Indicadores
RC	- “o despacho deixa muita coisa em aberto e por vezes acaba por correr mal por não ser tão específico”	- Documento regulador insuficiente
	- “as Câmaras estão a deparar-se com algumas dificuldades em termos de contratação, de processos burocráticos e legislação”	- Dificuldade na contratação de técnicos e professores
	- “a plataforma não faz uma seriação dos candidatos”; “é uma plataforma de concurso nacional (...) todos vão concorrer independentemente de não se estar interessado (...) perde-se tempo”	
	- “os professores titulares são um grupo e depois existem os outros, que são os professores das AEC e não são vistos, integrados no ambiente escolar”	- Integração dos professores das AEC
	- [os professores das AEC] “mal tem tempo para se deslocar (...) torna o processo mais difícil de gerir”	- Horários reduzidos
C	- “se conseguíssemos fazer um horário em que as primeiras horas das áreas curriculares fossem de manhã e (...) depois de almoço passar as horas das AEC (...) era capaz de funcionar melhor”	- Horários reduzidos
PT A	- “o aspecto lúdico tem que estar mais, mais presente”; “implementar conhecimentos ou exigir muita coisa, acho que é demais (...) para crianças nesta faixa etária”	- Ausência do lúdico nas actividades

PT B	- “a nível de horário, eu acho que talvez não seja o formato ideal”	- Questões de horários
PT C	- “apesar de terem preparação na área específica, sentem alguma dificuldade quando estão a trabalhar com os alunos”; “não sei se as actividades ou a forma como se aproximam das crianças seja a mais apropriada, a mais adequada”	- Aptidão para a função específica - Adequação das actividades
	- faz “com que as crianças fiquem na escola o dia inteiro e, claro está, que isso também se vai reflectir no aproveitamento delas nas restantes áreas”	- Sobrecarga dos alunos - Quebra nos resultados
PT D	- “leccionei sem as AEC e portanto (...) verificava (...) melhores resultados por parte dos alunos”; “havia mais concentração porque havia também a parte em que eles brincavam mais”	- Sobrecarga dos alunos - Quebra nos resultados
AEC A	- há “grande confronto entre nós e os professores titulares”	- Relação entre professores titulares e professores das AEC
	- “a questão de serem no final do dia tem outro problema por causa dos comportamentos”	- Localização das AEC no horário escolar - Comportamento dos alunos
AEC B	- “o sistema de ensino do 1º ciclo tem que ser reestruturado (...) porque só nessa altura as AEC vão funcionar em pleno”	- Implementação insuficiente das AEC
AEC C	- relativamente às “linhas orientadoras” e “orientações programáticas”, “não há um consenso a nível nacional”; “não há uma nivelção (...) se houvessem pontos em comum as coisas correriam de outra forma, para melhor”	- Diversidade na implementação das AEC
	- as AEC “ainda são vistas, pelos pais principalmente, como actividades do ATL”	- Falta de reconhecimento das AEC
AEC D	- “não darem o valor merecido que as actividades têm em si, principalmente por parte dos professores titulares e muitas vezes até dos encarregados de educação”	- Falta de reconhecimento das AEC

Nos que diz respeito à subcategoria *pontos negativos* obtivemos respostas mais heterogéneas quando comparadas com aquelas dos pontos positivos. Numa primeira abordagem, três (3) sujeitos apontaram alguns aspectos relativamente quer na forma como as AEC estão regulamentadas, através do seu Despacho considerado insuficiente, quer na forma com são operacionalizadas, referindo que deveria existir uma melhor concretização da implementação das AEC, além de uma maior uniformização dessa mesma implementação a nível nacional. Ainda que não tenha uma expressão muito significativa, também foram evidenciadas, por um (1) dos sujeitos, algumas dificuldades no processo de selecção e contratação.

Outra das questões levantadas, neste caso por quatro (4) sujeitos, prende-se com os horários em que as AEC são realizadas. Neste âmbito, temos por um lado dois (2) sujeitos que referem que o facto de os horários serem quantitativamente reduzidos, o acaba por não permitir aos professores das AEC um maior envolvimento na vida escolar; e por outro lado, numa perspectiva diferente, temos um (1) sujeito que estabelece uma relação de

causa/efeito entre o facto das AEC serem desenvolvidas maioritariamente da parte da tarde (entre as 15h45 e as 17h30) e uma menor predisposição dos alunos para essa prática, originando comportamentos menos correctos.

Por último são apontados, por sete (7) sujeitos, alguns factores relativos à acção educativa propriamente dita. Num primeiro instante, dois (2) sujeitos evidenciam como ponto negativo a falta de reconhecimento das AEC enquanto actividades sérias, referindo que estas ainda são vistas como uma forma de entreter os alunos, em vez de proporcionar momentos de aprendizagem. Noutra perspectiva, dois (2) sujeitos realçam que a existência destas actividades leva a uma sobrecarga dos alunos, reflectindo-se no seu aproveitamento. Outros dois (2) sujeitos evidenciam negativamente o mau ambiente que por vezes se estabelece na relação entre professores titulares e professores das AEC. No que diz respeito à actuação destes últimos, são apontados dois aspectos que deverão ser alvo de uma maior reflexão: um (1) sujeito refere que as actividades deveriam incidir numa vertente mais lúdica, enquanto que outro sujeito realça que deverá existir uma adequação pedagógica ao público-alvo, no caso alunos do 1º CEB, quer nos materiais que são desenvolvidos, quer na própria forma como o professor das AEC age nas aulas.

4.2. Categoria – Teoria da Supervisão

4.2.1. Subcategoria – Significado de Supervisão

Quadro 6 – Significado de Supervisão

	Unidades de Registo	Indicadores
RC	- passa por “controlar tudo o que se passa desde o momento em que o aluno entra na escola, até que sai”	- Controlo - Articulação entre os vários intervenientes
	- “o processo de supervisão passa sobretudo pela articulação, em primeiro com os alunos, depois com os professores titulares e com estes e os pais”	
C	- “é estar presente”	- Acompanhamento das actividades
	- existir “um melhor acompanhamento”	
PT A	- é “muitas vezes estar presente”	- Acompanhamento das actividades - Articulação
	- “é nós estarmos por dentro do que acontece”	
	- “é saber se está tudo a correr bem, é saber se é necessário alguma coisa que possamos articular”	
PT B	- “é fazer a ponte entre o regular e aquilo que se passa depois no prolongamento de horário”	- Acompanhamento das actividades

	- é “articulação entre professores, articulação de conteúdos”	- Articulação
PT C	- “estarmos em constante comunicação”	- Comunicação - Partilha de estratégias - Exclusão de observação de aulas
	- “processo de partilha de estratégias, de entreajuda”	
	- “não consigo ver a supervisão como observação directa porque acho que nós já passamos pelo estágio”; “não tendo formação específica na área não serei a pessoa ideal para o fazer”	
PT D	- “comunicação (...) entre as várias partes seja de área for, observação, controlo”	- Comunicação - Observação - Controlo
AEC A	- “associo o conceito de supervisão a controlo”	- Controlo
AEC B	- tem que haver alguém “que nos oriente, que nos dê linhas, directrizes para seguir”	- Orientação - Necessidade de formação do supervisor - Partilha de opiniões
	- “qualquer disciplina tem o coordenador da disciplina”; “os coordenadores têm que ter habilitação”	
	- “partilha de opiniões”	
AEC C	- supervisionar é “regular aquilo que alguém está a fazer”	- Controlo - Acompanhamento - Necessidade de objectivos claros - Articulação
	- tem que haver “algum tipo de aferição do que é que se está a fazer”	
	- “tem que ter determinados parâmetros e estar bem definida”	
	- “é ver se as coisas estão a decorrer bem, é tentar achar pontos em comum (...) é um trabalho em conjunto”	
AEC D	- “é a observação das aulas, observação das pessoas”	- Observação de aulas - Necessidade de formação do supervisor - Colaboração
	- “feita por pessoas que estejam dentro da área, sensibilizados para tal”	
	- feita “através de um processo de colaboração entre o supervisor e o supervisionado”	

Relativamente à subcategoria *Significado de supervisão*, e ainda que haja alguma dificuldade em separar as representações que os sujeitos têm de uma supervisão mais específica da sua acção educativa para um conceito mais generalizado deste processo, conseguimos retirar alguns aspectos importantes para a sua definição. Assim, a grande maioria dos sujeitos entrevistados, nove (9), associaram a supervisão a um processo de acompanhamento, controlo e orientação do momento de aprendizagem e do comportamento do supervisionado, em que um (1), dos nove (9) sujeitos, ressaltou a importância da existência de parâmetros e critérios bem definidos que suportem a concretização desse mesmo acompanhamento. Outros dos aspectos mais referidos, por sete (7) sujeitos, foi o facto de o processo de supervisão incluir uma articulação e colaboração entre os seus intervenientes, podendo também implicar a partilha de estratégias e opiniões, sugeridas por dois (2) desses sujeitos, como forma de otimizar a sua realização.

Ainda que não tão relacionado com o significado de supervisão, mas mais como uma estratégia a ter em conta aquando da sua realização, temos a observação directa das aulas sendo referenciada por sendo dois (2) sujeitos pela positiva, e por um sujeito (1) na

negativa, este último por considerar que possui formação para tal.

Finalmente temos um aspecto que, não fazendo parte desta subcategoria, acaba por ser significativo, uma vez que é mencionado por dois (2) vezes pelos sujeitos, e prende-se com a necessidade de existir formação de quem supervisiona.

4.2.2. Subcategoria – Relação entre supervisão e avaliação

Quadro 7 – Relação entre supervisão e avaliação

	Unidades de Registo	Indicadores
RC	- “São duas coisas distintas. Uma mais direccionada para um acompanhamento e a outra para uma apreciação”	- Processos distintos - Supervisão como acompanhamento - Avaliação como apreciação
C	- “se a supervisão for bem feita consegue-se fazer uma boa avaliação” - “não é a mesma coisa mas estão interligadas”	- A supervisão origina uma avaliação - Processos distintos
PT A	- “Eu acho que um supervisor não é um avaliador”; “isso é díspar”	- Processos distintos
PT B	- “a mesma coisa, não”; “a avaliação resulta também da supervisão”	- Processos distintos - A supervisão origina uma avaliação
PT C	- “o processo de supervisão vai dar origem a uma avaliação. Nem que seja uma avaliação mais subjectiva”; “a avaliação está inerente à supervisão”	- A supervisão origina uma avaliação - A avaliação está presente no desenvolvimento do processo de supervisão
PT D	- “acho que uma coisa origina a outra”; quando “uma área que está a ser supervisionada, indirectamente vamos estar a avaliar”	- A avaliação está presente no desenvolvimento do processo de supervisão
AEC A	- “é através da supervisão que se faz a avaliação”	- A supervisão origina uma avaliação
AEC B	- “a supervisão poderá servir de suporte para a realização de uma avaliação”	- A supervisão origina uma avaliação
AEC C	- “não são a mesma coisa mas muita gente o toma como tal” - a supervisão serve para “avaliar mas é um dos parâmetros, não é o principal”	- Processos distintos - A supervisão origina uma avaliação
AEC D	- “para mim a supervisão é real, aquilo que acontece no momento. A avaliação é aquilo que se escreve e que nem sempre há coerência entre aquilo que se vê com aquilo que se escreve”	- A supervisão é o que acontece - A avaliação é o que se escreve

Relativamente à relação entre os dois processos, de supervisão e avaliação, a totalidade dos sujeitos, dez (10), referiram, directa ou indirectamente que são distintos um do outro, entre os quais nove (7) evidenciaram a complementaridade que poderia ocorrer entre eles.

Esta complementaridade poder-se-á traduzir de diversas formas, sendo as seguintes mais apontadas pelos sujeitos: quatro (5) sujeitos entendem que a supervisão poderá servir como um suporte, ou um parâmetro, aquando da realização de uma avaliação; um (1) dos sujeitos evidenciou uma relação inversa à anterior, ou seja, a avaliação constitui-se como um passo na operacionalização do processo de supervisão; outro sujeitos mencionou a existência de uma relação recíproca entre os dois processos, envolvendo os dois casos referidos anteriormente, na medida em que os resultados do processo de supervisão poderão dar origem a uma avaliação, mas a própria avaliação está incluída no desenrolar do processo de supervisão. Finalmente dois (2) sujeitos relacionaram a supervisão a aspectos qualitativos e a avaliação mais direccionada para aspectos quantitativos.

4.2.3. Subcategoria – Objectivos da supervisão

Quadro 8 – Objectivos da supervisão

	Unidades de Registo	Indicadores
RC	- para que “a vida escolar do aluno seja acompanhada por esse professor, para que a qualquer momento ele possa dar uma informação”	- Acompanhar - Identificar e resolver problemas
	- “para identificar e resolver algum problema que ocorra”	
C	- “no sentido de detectarmos se alguma coisa não está bem e tentarmos resolver esse problema”; “evitar problemas futuros”	- Identificar e resolver problemas - Antecipar problemas
PT A	- “pode ajudar para que as coisas corram melhor... articulação mais... só nesse sentido”	- Melhorar o desenvolvimento das actividades
PT B	- “resolução de algumas situações que possam existir”	- Resolver problemas
PT C	- “no sentido de realizar críticas construtivas e ajudar que o processo de ensino/aprendizagem seja o melhor possível”	- Realizar críticas construtivas - Melhor o processo de ensino e aprendizagem
PT D	- “melhorar o processo de ensino”	- Melhor o processo de ensino - Acompanhar
	- “acompanhamento dos professores”	
AEC A	- “para não total liberdade ao professor”	- Condicionar o trabalho do professor
	- “para nós termos uma uniformização do ensino”	- Uniformizar as práticas do ensino
	- “para quem é supervisionado, para ter também alguma ajuda”	- Ajudar quem é supervisionado
AEC B	- “para ter uma boa qualidade de ensino”	- Melhorar o processo de ensino
AEC C	- “descobrir soluções para um problema que possa existir”	- Resolver problemas
	- “para melhorar algo que esteja menos bem”	- Melhorar o desenvolvimento das actividades

AEC D	- “penso que deve ter em vista um melhoramento do profissional que esteja a ser supervisionado”	- Desenvolvimento profissional do supervisionado
------------------	---	--

Nesta última subcategoria, que procura determinar quais os *objectivos* inerentes ao processo de supervisão, as respostas dadas pelos sujeitos foram encaminhadas essencialmente para duas vias: quatro (4) sujeitos enumeraram como principal objectivo deste processo, o facto de resolver problemas decorrentes da prática lectiva de um professor, enquanto que outros cinco (5) sujeitos referiram que este processo originava uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Noutra perspectiva, e no que diz respeito ao supervisionado propriamente dito, dois (2) sujeitos evidenciaram a possibilidade de, através de uma supervisão, poder existir um aperfeiçoamento ou uma ajuda a nível profissional, sendo que um destes sujeitos especificou um pouco mais, referindo que a supervisão tinha também como objectivo condicionar a acção do professor, levando também para um ensino mais uniforme. Finalmente, dois (2) sujeitos mencionaram o acompanhamento da prática lectiva dos professores como outro objectivo do processo de supervisão

No que diz respeito à aplicação da supervisão nas AEC no contexto específico do Agrupamento, e ainda antes de apresentarmos as restantes subcategorias pertencentes a essa dimensão, importa fazer um pequeno resumo onde será explicada a intervenção da Câmara Municipal no processo. Uma vez que a supervisão deverá ser concretizada pelo agrupamento, na pessoa dos professores titulares, não seria pertinente questionar a entidade empregadora sobre a sua prática nesta dimensão, pelo que apenas tentámos perceber, junto do Responsável da Câmara se esta participa, ou não, de alguma forma no referido processo. Assim, o Responsável evidencia que há um “envolvimento” no sentido de colaborar “nos eventos” da escola. No que diz respeito à acção dos professores, propriamente dita, “a câmara não interfere”. Existe apenas um acompanhamento, não colocando “em causa uma atitude, comportamento ou acção por parte do professor, porque ele é que vivenciou e conhece a realidade”.

4.3. Categoria – Pressupostos Teóricos

4.3.1. Subcategoria – O Despacho 14460/2008 como agente orientador e facilitador do processo de supervisão

Quadro 9 – O Despacho 14460/2008 como agente orientador e facilitador do processo de supervisão

	Unidades de Registo	Indicadores
C	- “fornece algumas informações que depois poderão ser completadas consoante o agrupamento”	- Possibilita a adaptação por parte de cada agrupamento
PT A	- “Considero que sim”	- Orientações suficientes por parte do despacho
PT B	- “Eu acho que sim (...) acrescentando depois as directrizes de cada agrupamento”	- Orientações suficientes por parte do despacho - Possibilita a adaptação por parte de cada agrupamento
PT C	- “acho sinceramente que não”; “acho que a maior parte dos colegas se sente um pouco perdido”; “tenho dúvidas que alguém tenha a noção precisa do que é esperado na supervisão das AEC”	- Orientações insuficientes por parte do despacho - Não desenvolve o processo de supervisão
	- “não se especifica como e o que deve ser feito”	
PT D	- “penso que não”	- Orientações insuficientes por parte do despacho - Falta de orientações do agrupamento - Trabalho individual de cada professor titular (supervisor)
	- “a própria orientação que nos é dada, a nível de agrupamento, não é clara”; “cada professor titular trabalha individualmente”	

Nesta subcategoria pretendemos perceber de que forma é que o despacho regulamentador das AEC, poderá facilitar, ou não, a operacionalização do processo de supervisão. Neste caso, temos opiniões mais diversificadas quanto à sua utilidade e clareza. Importa, antes de mais, referir que esta questão não foi posta aos professores das AEC, enquanto supervisionados, na medida em que não actuam directamente na implementação do mesmo processo.

Sendo assim, temos um (1) sujeito, no caso a Coordenadora do 1º CEB, que não se pronuncia nem afirmativa, nem negativamente, referindo apenas que o facto de o despacho não ser específico, origina uma maior margem de manobra, por parte dos agrupamentos, no sentido de adequar os procedimentos tidos no processo de supervisão à realidade das suas escolas. Nas respostas mais extremas temos, por um lado, dois (2) sujeitos que

responderam afirmativamente quanto ao facto das orientações serem suficientes, sendo que um deles refere que a operacionalização do processo de supervisão deverá, em todo o caso, ser complementada com orientações do próprio agrupamento; e, por outro lado, outros dois (2) sujeitos que responderam negativamente em que um deles refere que os professores titulares (supervisores) não têm real noção do que é necessário para realizar uma supervisão, e outro evidencia que as próprias orientações dadas pelo agrupamento não são suficientemente esclarecedoras.

4.3.2. Subcategoria – A importância da supervisão nas AEC

Quadro 10 – A importância da supervisão nas AEC

	Unidades de Registo	Indicadores
C	- “será importante para melhorar”	- Melhorar - Transmitir informações aos encarregados de educação
	- “para poder existir uma forma de informar os pais das actividades que são realizadas com os seus filhos”	
PT A	- “para saber se está tudo bem”	- Acompanhamento das actividades
PT B	- “para fazer a ponte entre a componente lectiva e não lectiva e até para os pais”	- Transmitir informações aos encarregados de educação
PT C	- para “fazer um acompanhamento das actividades”	- Acompanhamento das actividades
	- para fazer “a ponte entre os encarregados de educação e os professores das AEC”	- Transmitir informações aos encarregados de educação
PT D	- “para acompanharmos as actividades que são desenvolvidas e podermos prestar algum esclarecimento aos pais”	- Acompanhamento das actividades - Transmitir informações aos encarregados de educação
AEC A	- “Quando as coisas correm bem é um apoio extra (...) e isso faz-nos sentir bem”	- Acompanhamento das actividades - Apoiar e motivar os professores das AEC
AEC B	- “é extremamente positivo, desde que seja bem feita”; “É um <i>pressing</i> ao lado, porque tens alguém que diz que tens que fazer isto (...) o resultado final tem de sair”	- Criar uma pressão motivacional
AEC C	- “para possibilitar um melhor conhecimento das turmas e dos alunos, permitindo consequentemente um melhoramento das práticas”	- Melhor conhecimento das turmas - Melhorar as práticas educativas
AEC D	- “é extremamente importante que o professor das AEC conheça a realidade onde está inserido”; “vai fazer com que a resolução de problemas seja mais eficaz”	- Melhor conhecimento das turmas - Resolver problemas

Nesta subcategoria pretendemos saber qual a importância do processo de supervisão no âmbito específico das AEC. Nesse sentido, quatro (4), dos nove (9) sujeitos inquiridos, evidenciaram o facto de, ao existir este processo, originar um melhor acompanhamento destas actividades, enquanto que outros quatro (4) sujeitos referiram o carácter informativo que a supervisão poderá proporcionar aos encarregados de educação.

Noutra perspectiva, dois (2) sujeitos verificaram a importância da realização do processo de supervisão, na medida em que possibilita um maior conhecimento das turmas por parte dos professores das AEC, que por um lado possibilita uma resolução de problemas mais eficaz, referido por deles e, por outro lado, potencia uma melhoria ao nível das práticas educativas. Este último aspecto, das melhorias, foi evidenciado por mais um (1) sujeito.

Finalmente, um (1) sujeito associa esta importância ao aparecimento de uma pressão motivacional do supervisionado, enquanto que outro sujeito apontou igualmente a motivação e o bem-estar dos professores das AEC como consequência de um processo de supervisão eficaz.

4.4. Categoria – Prática da supervisão no agrupamento

4.4.1. Subcategoria – Implementação do processo de supervisão

Nesta subcategoria, e uma vez que apenas um dos sujeitos nos poderia informações sobre a acção do Agrupamento na implementação do processo de supervisão nas AEC, no caso a Coordenadora do 1º CEB, resolvemos expor e enumerar estas medidas, conforme enunciadas na entrevista. Nesse sentido, a Coordenadora refere que o processo é operacionalizado através de “um acompanhamento por parte dos professores [titulares], através de conversas informais”. Este diálogo e a troca de impressões e conhecimentos das próprias turmas, entre professores titulares e das AEC, constituem-se como as principais estratégias no desenrolar do processo.

Quando questionado sobre o facto do processo de supervisão ser baseado em algum modelo teórico já existente, o sujeito respondeu negativamente, uma vez que preferiam partir da “experiência que tínhamos e no âmbito em que a supervisão iria ser aplicada”, para a definição de todo o processo.

No que diz respeito a inovações implementadas pelo agrupamento e não previstas no DL, uma vez que este dá uma grande margem de manobra para essa autonomia, a Coordenadora refere as seguintes: por um lado, no processo de supervisão propriamente dito, foram criadas “folhas de ocorrências”, para registar qualquer problema, e “folha de dados”, ou sumários para registar as actividades realizadas, no sentido de dar resposta a possíveis falhas de comunicação entre professores titulares e professores das AEC, mantendo-os sempre informados do que acontece no decorrer das actividades; e, por outro lado mais relacionado com a avaliação do rendimento dos alunos nas AEC, foi criada uma folha de registo dessa mesma avaliação que, sendo anexada à avaliação da componente lectiva no final de cada período, torna mais eficaz a comunicação com os Encarregados de Educação. Finalmente, o sujeito evidencia a boa relação que o Agrupamento estabelece com a entidade promotora (Câmara Municipal), com o propósito de uma maior transparência e consequente eficácia do processo de supervisão.

4.4.2. Subcategoria – Estratégias utilizadas ou a utilizar

Quadro 11 – Estratégias utilizadas ou a utilizar no processo de supervisão

	Unidades de Registo	Indicadores
C	- “sempre na base de um acompanhamento por parte do professor titular”	- Acompanhamento por parte do professor titular
PT A	- “acho que as reuniões que são feitas (...) são necessárias”	- Acompanhamento, através de reuniões
	- “o bom entendimento entre os professores”	- Boa relação entre os intervenientes
	- falar “do que se está a desenvolver”	- Comunicação e acompanhamento das práticas
PT B	- “uma boa relação entre as pessoas que fazem parte”	- Boa relação entre os intervenientes
	- “conhecimento dos pequenos pormenores do espaço”; “conhecimento total de tudo aquilo que se passa”	- Comunicação e acompanhamento das práticas
PT C	- “controlo e acompanhamento das actividades através de contacto quase diários”	- Controlo e acompanhamento - Articulação de conteúdos - Partilha de materiais
	- “interligação relativamente aos conteúdos que possam ser aproveitados”; haver “disponibilidade da minha parte para ajudar naquilo que for preciso (...) da mesma forma que recorro à sua ajuda”	
	- “partilhamos planificações”; “conhecimento do programa e conteúdos que estão a trabalhar”	
PT D	- “temos a possibilidade de nos cruzarmos sempre que os colegas vêm cá à escola, e sempre que existe algum assunto a tratar isso acontece”	- Comunicação - Necessidade de alternativas

	- “No caso de actividades que fossem desenvolvidas fora da escola (...) deveria haver um livro de registo (...) sempre para existir um acompanhamento da nossa parte”	em actividades realizadas fora da escola
	- “no caso da observação de aulas, até que ponto nós [professores titulares] deveremos entrar e interferir na vossa aula (...) Na medida em que poderemos (...) retirar autoridade”	- Exclusão da observação de aulas
AEC A	- “o diálogo com os professores titulares (...) eles é que têm que ser os primeiros a saber das coisas e a perceber o trabalho em si”	- Comunicação - Acompanhamento
AEC B	- “passa por qualificar o 1º ciclo, para a formação para ser supervisor”	- Necessidade de formação por parte do supervisor
	- “uma das estratégias deve ser a requalificação do 1º ciclo”	- Requalificação do 1º CEB
AEC C	- “passa também por um diálogo com os professores”; - “diálogo e saber os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos, passa por termos conversas que por vezes nem são formais”	- Comunicação - Acompanhamento
	- “Observação de aulas se for necessário (...) se houver algum caso porque acho que também temos que confiar no trabalho que o professor está a fazer”	- Observação de aulas, em casos urgentes
AEC D	- “acompanhar as nossas aulas e fazermos no fim uma abordagem porque ele conhece muito melhor os alunos”; “era bom que esse acompanhamento se desse logo no início do ano lectivo, através de uma reunião com o professor titular”	- Acompanhamento, de preferência desde o início do ano lectivo
	- “as estratégias de uma supervisão deverão passar exactamente por aí (...), na avaliação que o professor titular queira fazer sobre a nossa capacidade de dar aulas (...) e fazer uma articulação sobre cada criança”	- Partilha de informações sobre a turma - Avaliar a capacidade do professor das AEC

Nesta subcategoria pretendemos evidenciar as estratégias utilizadas pelos professores titulares enquanto supervisores e percebidas pelos professores das AEC enquanto supervisionados, aquando do processo de supervisão. Neste sentido, a maioria dos sujeitos, sete (7), evidenciaram como principal estratégia o acompanhamento das actividades e da acção educativa do professor das AEC, sendo que um (1) dos sujeitos especificou que este poderia ser realizado através de reuniões. Além deste, cinco (5) sujeitos realçaram a importância da comunicação entre professor titular e professor das AEC, em que um (1) dos professores titulares, D, realçou a necessidade de serem encontradas alternativas de contacto quando as actividades são realizadas fora das instalações da escola.

Outra estratégia, referida por dois (2) sujeitos, passa pela articulação entre os professores e a partilha de materiais ou informações quando necessário. Também a observação de aulas foi mencionada como estratégia, por um lado positiva, pelo professor das AEC C, aquando de uma situação mais grave, e, por outro lado negativa, pelo professor titular D, na medida em que poderá retirar alguma autoridade aos professores das AEC.

Não estando directamente com as estratégias, mas como facilitador do processo de supervisão, está a necessidade de uma boa relação entre os seus intervenientes, ressalvada

por dois (2) sujeitos, os professores titulares A e B.

Um (1) dos sujeitos, professor das AEC B, opta por não referir quaisquer estratégias uma vez que, no seu entender, o processo de supervisão deverá começar com a formação dos professores titulares para a função de supervisor e na definição do papel das AEC, no currículo do 1º CEB. Também fora do contexto das estratégias, mas mais como uma consequência destas, um (1) sujeito, o professor das AEC D, refere a avaliação dos professores das AEC.

4.4.3. Subcategoria – Níveis científico e/ou pedagógico

Quadro 12 – Níveis científico e/ou pedagógico

	Unidades de Registo	Indicadores
C	- “quando tirámos o curso, não tirámos nem de música, nem de inglês, nem de educação física, apesar de termos isso na nossa área curricular”	- Falta de formação dos professores titulares nas áreas previstas – música, inglês e educação física - Ênfase ao nível pedagógico - Supervisão ao nível científico através de sugestões ou planeamento conjunto
	- “a nossa supervisão terá que ser na parte pedagógica com os alunos”	
	- “nós só podemos avaliar a forma como transmite”	
	- “ao nível científico damos algumas sugestões ao planearmos algumas actividades em conjunto”	
PT A	- “Mais o pedagógico. Havendo esse diálogo (...) há métodos que se podem trocar ideias”.	- Ênfase ao nível pedagógico
PT B	- “a nível científico, eu não falo de uma supervisão, mas falo mais de uma articulação que deverá ser feita com os diversos departamentos”	- Nível científico sob a forma de articulação - Ênfase ao nível pedagógico
	- “a nível pedagógico sim, tem que haver uma supervisão”	
PT C	- “Na parte da pedagogia, sim. (...) todos nós, professores, conseguimos perceber o que são ou não métodos pedagógicos”	- Ênfase ao nível pedagógico - Falta de formação dos professores titulares para supervisionar a componente científica
	- “conceitos científicos que os professores das AEC dão, eu não os domino. Nem eu, nem a maior parte dos colegas”	
PT D	- “Na parte pedagógica concordo mas na parte científica acho que não”	- Ênfase ao nível pedagógico - Justifica a ausência de supervisão ao nível científico, com a habilitação dos professores das AEC
	- “são pessoas habilitadas profissionalmente, especializadas nas diversas áreas que estão à frente das turmas”	
AEC A	- “Não podemos separar as duas, mas as professoras não têm formação para nos avaliar a nível científico”	- Falta de formação dos professores titulares para supervisionar a componente científica - Ênfase ao nível pedagógico
	- “não precisam de ser especialistas em música para conseguir supervisionar (...) porque o papel delas é um papel de ponte entre nós e os encarregados de educação, entre nós e a entidade promotora”	
AEC B	- “poderão fazer supervisão ao nível pedagógico, mas não ao nível científico, principalmente quando não têm formação específica”	- Ênfase ao nível pedagógico - Falta de formação dos professores titulares para supervisionar a componente científica

AEC C	- “A nível pedagógico sim”	- Ênfase ao nível pedagógico
	- “a nível científico, penso que poderá dizer algo, mas nunca de forma tão concreta como alguém que tem uma especialidade na área, que neste caso somos nós”	- Falta de formação dos professores titulares para supervisionar a componente científica
AEC D	- “mais a nível pedagógico do que científico”	- Ênfase ao nível pedagógico
	- “Não é uma professora do 1º ciclo que consegue saber, tão bem como eu, se as actividades são adequadas ou não, mas antes a nível pedagógico facilmente consegue perceber se estamos ambas a trabalhar para o mesmo objectivo”	- Falta de formação dos professores titulares para supervisionar a componente científica

Nesta subcategoria são identificados os níveis em que a supervisão poder-se-á traduzir: por um lado pedagógico, ou seja, mais direccionado para a relação professor/aluno, para a articulação entre a componente lectiva e não lectiva ou para a verificação de materiais adequados à faixa etária dos alunos; ou, por outro lado, científico, ou seja, mais direccionado para os conteúdos específicos de cada área e a sua leccionação. Nesse sentido, a totalidade dos sujeitos inquiridos, no caso nove (9), apontam para a existência de uma supervisão mais direccionada para o nível pedagógico. Sete (7) destes sujeitos indiciam a falta de formação dos supervisores nas áreas específicas de cada actividade desenvolvida como justificação da ausência de uma componente científica. Ainda assim, dois (2) dos sujeitos, C e PT A, ponderam a co-existência entre a realização de uma supervisão nos dois níveis, em que sob a forma de uma articulação entre professor titular (supervisor) e professor das AEC (supervisionado), PT A, ou através de sugestões dadas pelo primeiro interveniente, C.

4.4.4. Subcategoria – Instrumentos utilizados

Quadro 13 – Instrumentos utilizados no processo de supervisão

	Unidades de Registo	Indicadores
C	- “uma folha de ocorrências que poderá ser utilizada no contacto entre professores”	- Registo numa folha de ocorrências como forma de contacto entre professores
PT A	- “No final do ano temos uma grelha que preenchemos, (...) nessa base de que tipo de articulação é que houve”	- Registo da articulação efectuada
PT B	- “temos a ficha de avaliação que é feita no final do ano, portanto a ficha de supervisão”	- Existência de uma ficha de supervisão
	- “os registos de avaliação trimestrais que são preenchidos pelos professores das AEC mas sempre em articulação connosco”	- Articulação na avaliação trimestral
PT C	- “utilizamos uma tabela para sumariar as actividades desenvolvidas; existe também uma folha de ocorrências, para	- Registo dos sumários - Registo numa folha de

	situações mais graves, que o professor das AEC poderá utilizar de forma a entrar em contacto com o professor titular”	ocorrências como forma de contacto entre professores
PT D	- “quando não é possível existir esse contacto [entre professor titular e professor das AEC] temos também uma folha de ocorrência”	- Registo numa folha de ocorrências como forma de contacto entre professores - Registo da articulação efectuada
	- “temos uma grelha onde registamos as actividades que são desenvolvidas na perspectiva da existência, ou não, de articulação entre nós e os professores das AEC”	
AEC A	- “Nós preenchemos (...) uma tabela, mas não é em todo o lado, isso depende muito do professor titular”	- Registo da articulação efectuada
	- “temos uma folha de ocorrência, onde se cooperarmos na festa de Natal, fica lá registado”	
AEC B	- “Aqui, que eu saiba, não são utilizadas grelhas”	- Não há conhecimento da utilização de instrumentos no processo de supervisão
AEC C	- “sempre que fui falar com alguma das professores, era feito um registo desse mesmo contacto com os assuntos tratados e era assinado pelas duas partes”	- Registo numa folha de ocorrências como forma de contacto entre professores
AEC D	- “lembro-me de no ano anterior assinar um registo dos contactos que existiam entre professores titulares e das AEC”	- No ano anterior era feito o registo numa folha de ocorrências como forma de contacto entre professores - Este ano, não há conhecimento da utilização de instrumentos no processo de supervisão
	- Este ano, “dada a deslocação das aulas, o contacto com os titulares não era frequente e nunca ficou nada registado”	

Na subcategoria relativa aos *instrumentos utilizados* no processo de supervisão temos, em primeiro lugar sete (7) sujeitos que identificam alguns deles, enquanto que dois (2) sujeitos, professores das AEC B e D, não têm qualquer conhecimento da sua utilização no presente ano lectivo. Um (1) destes últimos justifica esta situação com a própria localização das suas aulas não ser no edifício da escola.

Dos sujeitos que responderam afirmativamente quanto à identificação destes instrumentos, quatro (4) referem que são utilizadas folhas de ocorrência onde são registados os contactos tidos entre professores titulares e professores das AEC; quatro (4) evidenciam a existência de uma grelha onde são assinalados os momentos em que houve articulação entre os vários professores; um (1) sujeito, PT C, referiam que há um registo dos sumários das actividades, também como forma dos professores titulares terem conhecimento do que é feito nas AEC; e, finalmente, um (1) sujeito menciona uma grelha onde são registados os momentos aquando da participação do professor das AEC nas festividades do Agrupamento/Escola.

4.4.5. Subcategoria – Acesso aos instrumentos utilizados

Nesta subcategoria pretendemos saber, de uma forma clara e objectiva, se os professores das AEC têm acesso, aos instrumentos referidos anteriormente. Com esse intuito foram feitas questões fechadas, de resposta afirmativa ou negativa, de forma a aferir o apresentado pelo que, por esse motivo, entendemos não incluir na análise através da matriz. Importa referir que apenas serão tidos em conta os sujeitos que, tendo em conta a análise da subcategoria anterior, têm conhecimento da utilização de instrumentos no processo de supervisão, partindo do pressuposto que, se os sujeitos não têm conhecimento de instrumentos, não têm acesso aos mesmos.

Assim, dos sete (7) sujeitos inquiridos, todos referiram que os professores das AEC, enquanto supervisionados, têm acesso aos instrumentos utilizados.

4.5. Categoria – Consequências

4.5.1. Subcategoria – Acesso aos resultados

À semelhança do que fizemos na categoria anterior, também nesta optámos inicialmente por uma questão fechada, de resposta sim/não, no sentido de obtermos uma noção objectiva se os professores das AEC, enquanto supervisionados, têm acesso aos resultados do processo de supervisão.

Neste sentido, cinco (5) sujeitos, Coordenadora do 1º CEB e as quatro (4) professoras titulares, responderam afirmativamente, em que a professora titular B especifica que a apresentação de resultados é feita “em reunião” e “resulta de uma acta” em que os “professores têm acesso a ela, porque estão presentes no momento em que cada um dá a sua opinião sobre aquilo que se passa”. Relativamente aos professores das AEC temos, por um lado, dois (2) dos quatro professores, B e D, responderam que não têm qualquer conhecimento dos resultados do processo. Por outro lado, o professor das AEC A refere que anteriormente ainda reflectiam sobre o “cumprimento” das actividades, mas actualmente tal situação já não acontecia, limitando-se a fazer uma avaliação muito superficial. Já o professor das AEC C evidenciou que, ainda que seja transmitida, de forma muito geral, a

forma como decorreram as actividades, “individualmente não temos acesso a nada”, ou seja, não têm acesso aos resultados específicos de cada um deles.

4.5.2. Subcategoria – Realização de um balanço ou reflexão

Quadro 14 – Realização de um balanço ou reflexão

	Unidades de Registo	Indicadores
C	- “fazemos uma reunião de avaliação, na qual todos têm a possibilidade de ouvir e de falar e de dar a sua opinião” - “é feito um balanço e reflexão, sempre no sentido de aperfeiçoar as práticas”	- Realização de um balanço, através de uma reunião de avaliação
PT A	- “é isso mesmo que se faz nas reuniões (...) todos têm o momento de falar”	- Realização de um balanço, através de reuniões
PT B	- “feita em reunião onde estão presentes todos os docentes que intervêm com as turmas”	- Realização de um balanço, através de uma reunião
PT C	- “é realizada uma reunião com o propósito de debater as actividades com vista a perceber o que correu bem ou mal, além de ser feita a avaliação dos alunos”	- Realização de um balanço, através de uma reunião
PT D	- “deverá ser feita uma reunião no final do ano lectivo em que cada professor, titular e das AEC, faz um balanço de como correram as actividades, realçando os aspectos positivos e negativos das suas práticas”	- Realização de um balanço e reflexão das práticas, através de uma reunião no final do ano lectivo
AEC A	- “nas reuniões de avaliação, no final de período”	- Realização de um balanço, através das reuniões trimestrais
AEC B	- “nas reuniões de final de cada período mas muito geral”	- Realização de um balanço, através das reuniões trimestrais - Balanço muito superficial
AEC C	- “nas reuniões do final de cada período é feito um balanço sobre o que correu bem e o que correu mal, mas sempre a nível geral”	- Realização de um balanço, através das reuniões trimestrais - Balanço muito superficial
AEC D	- “reuniões no final de cada período e mais como uma forma de perceber se as coisas estão a correr bem”	- Realização de um balanço, através das reuniões trimestrais

Nesta subcategoria, pretendemos perceber se existe e de que forma é feito um balanço ou reflexão, quer do desenvolvimento das AEC, quer das práticas dos seus professores. Assim, a totalidade dos sujeitos inquiridos, nove (9) admitiu existirem momentos em que é feita essa mesma reflexão especificando que poderiam ter lugar, ou aquando das reuniões trimestrais de avaliação, referido por quatro (4), ou através de uma reunião no final do ano lectivo, referido por um (1) sujeitos. Os restantes quatro (4) não localizaram as respectivas reuniões no tempo.

Relativamente ao objecto destes balanços, apenas um (1) sujeitos mencionou a existência de um balanço e conseqüente reflexão para melhoria das suas práticas. Por outro lado, os

restantes oito (8) sujeitos especificaram a realização de um balanço das actividades, dos quais dois (2) evidenciaram um carácter demasiado superficial do mesmo.

4.6. Categoria – Melhorias

Nesta última categoria, pretendemos saber quais os aspectos que deveriam ser melhorados no sentido de tornar o processo de supervisão mais desenvolvido e eficaz. Tratando-se de sugestões por parte dos inquiridos, resolvemos dividi-la em três subcategorias que, de alguma forma, reúnem a maioria das temáticas expostas. Ao contrário das anteriormente apresentadas, e uma vez que nem todos os sujeitos referiram aspectos que integrem todas as subcategorias, apenas assinalamos as unidades de registo se as mesmas foram enumeradas no decorrer da entrevista.

4.6.1. Subcategoria – Implementação das AEC

Quadro 15 – Melhorias na Implementação das AEC

	Unidades de Registo	Indicadores
AEC A	- “na nossa parte temos o horário reduzido, não temos horas fora do nosso horário (...) porque também ninguém nos paga para isso”	- Horários dos professores das AEC
	- “outra coisa que deve ser rectificada é o desdobramento das turmas”	- Remuneração mensal - Desdobramento das turmas - Inclusão dos quatro anos de escolaridade na mesma turma
	- “o mesmo se passa com a junção das turmas onde temos os 4 anos”	
AEC B	- “A questão financeira é sempre... porque para teres horas tem que tas pagar”	- Horários dos professores das AEC
	- “Eu acho que as AEC deveriam ser obrigatórias porque (...) reflecte-se nas turmas”; “temos uma turma formada com duas turmas e para nós depois é complicado falar com os dois professores”	- Remuneração mensal - Obrigatoriedade das AEC - Desdobramento das turmas - Habilitação dos professores das AEC
	- “se isto é uma actividades docente, não podes ter pessoas com o 12º ano a dar aulas”	

Esta primeira subcategoria procura encontrar soluções na regulamentação e estruturação das AEC, propriamente ditas, que potenciem um processo de supervisão mais fluído. Nesse sentido, apenas dois (2) sujeitos, dos nove (9) inquiridos, enumeraram aspectos desta natureza.

Em primeiro lugar, tanto um como outro referiram que o facto destas actividades terem um vencimento baixo e um horário igualmente reduzido, origina um menor envolvimento por parte dos seus professores já que, tudo o que seja realizado fora desse mesmo horário, não é devidamente remunerado. Outro dos aspectos que ambos evidenciaram, prende-se com os desdobramentos de turmas que leva à presença de alunos de uma ou mais turmas da componente lectiva, numa só das AEC, traduzindo-se em múltiplos supervisores (professores titulares) para um só supervisionado (professor das AEC).

Quanto a outros aspectos apontados como prejudiciais às boas práticas no processo de supervisão temos: por um lado, o facto de existirem, na mesma turma, alunos dos quatro anos de escolaridade, mencionado pelo professor das AEC A; e, por outro lado, amplitude de critérios, aquando do recrutamento de professores, permitindo a contratação de pessoal sem habilitação superior para o efeito, conforme referido por outro sujeito, professor das AEC B.

4.6.2. Subcategoria – Processo de supervisão

Quadro 16 – Melhorias no Processo de supervisão

	Unidades de Registo	Indicadores
C	- “juntarmo-nos todos e criar um documento”	- Criação de um documento regulador - Uniformização de estratégias
	- “é importante que todos os professores tenham o mesmo procedimento, ou seja, uniformizar estratégias”	
PT B	- “Poder-se-ia trabalhar um bocadinho os instrumentos em conjunto, e melhorá-los mas logo no início do ano, de forma a que pudessem ser postos em prática”	- Desenvolvimento dos instrumentos a utilizar - Haver um maior registo/contabilização
	- “teremos que contabilizar mais, vamos ter que registar mais aquilo que fazemos ao nível da supervisão”	
PT C	- “penso que no início de cada ano deveriam ser definidas estratégias específicas, por parte do agrupamento, que seriam seguidas por todos os professores”	- Definição de estratégias específicas no início de cada ano lectivo - Uniformização do processo de supervisão
	- para “melhorar a implementação deste processo como também para uniformizar a sua prática”	
AEC A	- “eles [professores titulares] deveriam ter formação nesse sentido”	- Necessidade de formação por parte dos supervisores
AEC B	- “deveria haver o complemento de formação obrigatória para os professores titulares, para saberem o que são as AEC, quais as perspectivas das AEC, quais os objectivos”	- Necessidade de formação por parte dos supervisores
AEC C	- “uniformizar todo o processo”	- Uniformização do processo de supervisão - Definição clara e objectiva
	- “definir o porquê da existência do processo de supervisão, dos seus objectivos, que tipo de estratégias seriam postas em prática, como é que seriam operacionalizadas, se existe observação de aulas ou não e	

	com que intuito, que tipo de instrumentos seriam utilizados para as diversas fases e, finalmente, ser comunicado aos professores os resultados”	de todos os procedimentos a ter no processo
AEC D	- “deveriam ser estabelecidos um conjunto de objectivos a atingir e deveriam ser definidos quais os pontos que vão integrar esse mesmo processo de supervisão”	- Definição clara e objectiva de todos os procedimentos a ter no processo
	- “deveria haver um traçado de estratégias e objectivos”	
	- “Ser logo estabelecido o quê, como e porque vão supervisionar e deveríamos ter um feedback não só no final do ano, mas também no final de cada período”	

Nesta subcategoria, pretendemos enumerar aspectos relacionados com o processo de supervisão, propriamente dito, que poderão ser melhorados, no sentido de otimizar a sua operacionalização. Sendo assim, sete (7), dos nove (9) sujeitos inquiridos, referiram alguns procedimentos que devem ser tidos em conta para esse efeito.

Três (3) sujeitos evidenciaram a necessidade de haver, no início do ano, uma definição clara e objectiva do processo de supervisão, desde a sua concepção até à própria implementação, sendo que dois (2), destes três (3) sujeitos, complementaram com a urgente uniformização do processo em todas as escolas. Seguindo esta linha de pensamento, um (1) sujeito, no caso a Coordenadora do 1º CEB, mencionou a importância de criar um documento normativo e regular do processo de supervisão, que seria adoptado por todas as escolas.

Outras medidas enumeradas pelos restantes sujeitos, prendem-se com a necessidade de formação na área da supervisão por parte dos professores titulares, referido por dois (2) sujeitos, e, no que diz respeito à concretização deste processo, foi evidenciado por um (1) dos sujeitos a importância de melhorar os instrumentos existentes, no sentido de haver maior registo do que efectivamente se realiza.

4.6.3. Subcategoria – Trabalho colaborativo entre professor titular e professor das AEC

Quadro 17 – Melhorias no Trabalho colaborativo entre professor titular e professor das AEC

	Unidades de Registo	Indicadores
PT A	- “o trabalho ser de alguma forma, havendo essa articulação, contínuo com o objectivo da criança estar bem”	- Dar continuidade à articulação existente

PT B	- “melhoramentos em relação ao trabalho colaborativo, eu acho que não vejo (...) que possa haver uma estratégia melhor do que aquela que é utilizada”	- Não grandes melhoramentos possíveis tendo em conta o ambiente escolar onde se desenvolve o processo de supervisão
	- “aqui é tudo feito de uma forma empírica, familiar (...) porque se calhar também estamos num ambiente que o permite”	
PT C	- o “contacto dos professores deveria ser melhorado, nomeadamente nas actividades que decorrem fora das instalações da escola”	- Maior comunicação entre professores, principalmente em actividades fora da escola - Existência de um livro de registo ou contacto presencial frequente
	- devia “existir um livro de registo ou (...) arranjar um momento, já não digo semanal mas mensal, quinzenal, onde os professores tivessem algum contacto”	
PT D	- “no caso da natação que é realizada fora da escola, deveriam haver encontros com os professores de forma a acompanhar o trabalho desenvolvido”	- Maior comunicação, principalmente em actividades fora da escola
AEC A	- “passava também por, não digo uma reunião formal ou todas as semanas, mas por esse tal diálogo que falei no início, coisa que não existe”	- Maior comunicação entre professores - Disponibilidade para esse contacto
	- “falamos na disponibilidade para podermos reunir”	
AEC B	- “a questão do tempo para reunir”	- Disponibilidade para contacto entre professores
AEC C	- “continuar a existir o diálogo com os professores titulares, ainda que informais, para que tudo corra bem”	- Dar continuidade à comunicação existente
AEC D	- “o tal acompanhamento ser feito desde o início do ano, até como forma de contextualização das próprias turmas”	- Acompanhamento no início do ano lectivo

Nesta última subcategoria, são evidenciados, por oito (8) dos nove (9) sujeitos inquiridos, aspectos que poderão ser melhorados, no que diz respeito à interacção e o contacto entre o professor titular e o professor das AEC. Nesse sentido, três (3) sujeitos referiram que dever-se-á manter o contacto e a articulação, existentes até ao momento. Um (1) dos sujeitos evidencia a necessidade do acompanhamento, por parte dos professores titulares, começar mais cedo, no início do ano lectivo, no sentido de proporcionar, aos professores das AEC, uma maior e melhor contextualização da realidade das escolas em que estão inseridos.

Por outro, os restantes quatro (4) sujeitos referem que o acompanhamento não é suficiente, justificado, por dois (2) dos sujeitos, com a falta de disponibilidade dos professores e, por outros dois (2), pelo facto de algumas actividades serem realizadas fora das instalações da escola. Assim os quatro (4) sujeitos realçam que deverá haver um maior contacto entre os professores.

Após a análise dos dados recolhidos através das entrevistas feitas aos vários intervenientes do estudo, segue-se a sua discussão e conseqüente apresentação das conclusões.

Discussão de Resultados e Conclusões

A implementação das AEC veio, efectivamente, trazer uma nova dinâmica na vida não só das escolas portuguesas, mas também das famílias, na medida em que proporciona, por um lado momentos de aprendizagem no âmbito de numerosas actividades que dificilmente seriam abordadas na componente lectiva, e, por outro lado, uma alternativa gratuita aos CATL onde o aluno poderá ficar até às 17h30, com profissionais altamente especializados. Como todas as actividades que envolvam o processo de ensino e aprendizagem, também nas AEC está prevista e regulamentada uma supervisão das práticas educativas, onde o técnico ou professor, contratado para a sua leccionação, será supervisionado pelo respectivo professor titular de turma.

E foi precisamente sobre o processo de supervisão, no âmbito das AEC, que desenvolvemos o nosso trabalho de investigação, procurando dar resposta à questão: *Saber de que forma é que é implementado o processo de Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular num Agrupamento localizado no Distrito de Coimbra*. Nesse sentido, e após uma exploração da revisão literária dos dois temas, realizámos entrevistas aos intervenientes directos no processo de supervisão, bem como aos seus responsáveis, tanto na entidade promotora (Câmara Municipal) como no Agrupamento de Escolas. Estas entrevistas foram estruturadas segundo três blocos temáticos, onde cada um reflectia a perspectiva do entrevistado sobre o respectivo tema. Assim, e no que diz respeito à discussão dos resultados, apresentamos, numa primeira fase, aqueles distribuídos pelos grupos referidos anteriormente e, numa segunda fase, faremos uma síntese da operacionalização do processo de supervisão.

Através do primeiro grupo de questões, sobre a *opinião relativamente às AEC*, podemos concluir que, à semelhança do que dão conta os relatórios da CAP (2007, 2008, 2009, 2010), há uma evidência dos benefícios das AEC, nomeadamente ao nível das suas implicações tanto para encarregados de educação como para os alunos. Por outro lado, os procedimentos tidos na sua implementação, não serão os mais correctos para o envolvimento dos técnicos ou professores.

Relativamente ao segundo grupo de questões, acerca das *concepções de supervisão e avaliação*, podemos desde já realçar a dificuldade sentida pelos entrevistados, não só em generalizar o conceito de supervisão, orientando sempre para as suas vivências e práticas no âmbito das AEC para o definir, mas também em distinguir o próprio conceito de supervisão das estratégias e objectivos inerentes ao mesmo. Estas representações acabam por influenciar e direccionar a perspectiva que os sujeitos têm quanto aos objectivos do processo que se traduziram na resolução de problemas existentes, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e na melhoria do professor enquanto profissional da educação.

No que diz respeito a outro aspecto evidenciado, podemos concluir que há uma diferenciação total dos conceitos de supervisão e avaliação, referindo inclusivamente a complementaridade que poderá existir entre os dois.

Finalmente, e entrando no cerne da questão levantada pelo presente trabalho de investigação, temos o grupo relativo ao *processo de supervisão pedagógica nas AEC do Agrupamento*. Nesta secção, será feita uma descrição relativamente à implementação do processo, tendo em conta as concepções dos sujeitos inquiridos.

Em primeiro lugar, no que toca ao *documento normativo e regulador das AEC* e, conseqüentemente, da sua supervisão, podemos concluir que o facto de não ser muito específico quanto à forma como o processo deverá ser operacionalizado é visto como uma vantagem, uma vez que permite às escolas e aos professores titulares, enquanto supervisores, adaptar os procedimentos às realidades em questão.

Ainda relacionado com aspectos teóricos da sua implementação, temos a *sua importância* e, a que *níveis deverá ser realizado o processo*, sendo que por níveis entendemos, por um lado, o pedagógico, direccionado para a articulação com o professor titular e para a relação professor das AEC/aluno, e, por outro lado, o científico que se prende com questões específicas de cada actividade.

Quanto à sua importância podemos concluir que há uma ênfase no processo de supervisão como facilitador do acompanhamento das actividades, não só por parte dos professores titulares, mas também dos encarregados de educação. Nos níveis em que este processo se traduz, é clara a unanimidade numa componente mais pedagógica em detrimento da

científica, justificada com a falta de formação dos supervisores nas áreas específicas de cada actividade.

Relativamente à metodologia adoptada no processo de supervisão, e respondendo à questão basilar da nossa investigação, concluímos que a estratégia preferencial, no agrupamento em questão, passa pelo acompanhamento das actividades através de encontros, formais ou informais, entre os professores titulares e os professores das AEC, sendo a base para todo o desenvolvimento do processo, nomeadamente na construção dos instrumentos, que são criados para facilitar a comunicação e promover a articulação entre os intervenientes.

No que diz respeito à existência de um momento onde seja feito um balanço e uma reflexão, não só das práticas educativas, mas também dos resultados do processo de supervisão, podemos concluir que, dadas as respostas contraditórias, tal não acontece em todas as escolas. No caso em que a resposta é afirmativa, esse momento localiza-se habitualmente nas reuniões trimestrais, no caso da reflexão sobre as práticas, e numa reunião no final do ano lectivo, no caso dos resultados da supervisão. De salientar que dois (2) sujeitos inquiridos consideram a esta reflexão insuficiente ao nível de conteúdo.

Ainda que não tenha sido referenciada uma fundamentação num qualquer modelo de supervisão, já existente, poderemos relacionar esta prática com alguns aspectos característicos dos modelos reflexivo e ecológico, abordados na componente teórica pela por Alarcão e Tavares (2003), na medida em que é promovida a reflexão sobre as práticas, aquando das referidas reuniões, e a articulação entre os sujeitos, através do contacto entre supervisor e supervisionado.

Atingidos os objectivos a que nos propusemos com a realização deste estudo, apresentamos um conjunto de soluções, nossas e dos sujeitos entrevistados, no sentido de otimizar o processo de supervisão neste âmbito. Assim, foram enumerados os seguintes aspectos:

- Relacionado com a regulamentação e implementação das AEC, nomeadamente nos horários e remuneração praticados e na constituição das turmas;
- Quanto aos procedimentos a executar aquando da supervisão, realçando a necessidade do processo ser devidamente definido ao nível de objectivos e metodologia, de existir uma uniformização a todas as escolas e de formação para quem vai desempenhar o papel de supervisor;

- E, finalmente, com a forma como deverão ser efectuados os contactos entre professores titulares e professores das AEC, no sentido de facilitar e otimizar procedimentos.

No que diz respeito ao pontos fortes do estudo em si, mais uma vez realçamos a sua pertinência, não só por possibilitar um aprofundamento desta temática em futuras investigações, mas também por proporcionar momentos de reflexão dentro do próprio agrupamento onde foi realizado, originando uma crescente preocupação no desenvolvimento e uniformização das práticas no processo de supervisão. Numa abordagem mais geral, esta reflexão poderá ser partilhada, inclusivamente, com as entidades competentes que fazem o acompanhamento das AEC, no caso a CAP, no sentido de desenvolverem os documentos normativos e reguladores para um processo de supervisão mais claro, objectivo e uniforme.

O principal constrangimento da investigação prende-se com o facto de, sendo um estudo de caso, dificilmente podermos realizar uma generalização de resultados. Ainda assim, pensamos que essa generalização estava comprometida à partida, tendo em conta a temática do estudo e a disparidade de práticas, a nível nacional, quer na implementação das AEC, quer na operacionalização do processo de supervisão.

Em última análise, a realização deste estudo poderá servir de ponto de partida para outros, no âmbito das AEC e do seu processo de supervisão, seguindo, nomeadamente, as seguintes temáticas: alargamento do estudo ao nível nacional, construção de modelos de supervisão específicos para as várias actividades, verificação da influência da supervisão nas práticas dos professores das AEC, construção de instrumentos passíveis de serem utilizados no processo.

Bibliografia

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

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

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Amado, João (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. Referência. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra)*, n.º5, pp. 53-63.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CAP (2007). Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico: Relatório Final de Acompanhamento 2006/2007. Disponível em http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP_%28Jul-07%29.pdf (Acesso: Julho de 2011).

CAP (2008). Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico: Relatório de Acompanhamento 2007/2008. Disponível em http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP%28Jul08%29.pdf (Acesso: Julho de 2011).

CAP (2009). Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Relatório Pedagógico 2008/2009. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21> (Acesso: Agosto de 2011)

CAP (2010). Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Relatório Pedagógico 2009/2010. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21> (Acesso: Agosto de 2011)

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Cruz, A. P. (2009). As Actividades de Enriquecimento Curricular e a Dislexia: Contributo para uma intervenção sinérgica. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/344/PG-EE_AnaPNCruz.pdf?sequence=1 (Acesso: Dezembro, 2010).

Cruz, M. I. (2009). Percepções da Supervisão no Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c83.pdf> (Acesso: Dezembro, 2010).

DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2008). Principals, Improving, Instruction: Supervision, Evaluation, and Professional Development. United States of America: Pearson.

Dumazedier, J. (1976). Lazer e Cultura Popular. São Paulo: Perspectiva.

Estríbio, M. S. (2010). As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários. Disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/3350/1/Estribio_2010.pdf (Acesso: Dezembro, 2010).

Lemos, F. e tal (s/d). Construção de um Modelo de Supervisão das AEC. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c60.pdf> (Acesso: Janeiro, 2011)

Marcellino, N. C. (1987). Lazer e Educação – 6ª Edição (2000). São Paulo: Papyrus.

Melo, V. A. e Junior, E. D. A. (2003). Introdução ao Lazer. São Paulo: Manole.

Neves, R. (2010). Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um olhar sobre a avaliação. Disponível em <http://indagatio-didactica.web.ua.pt/index.php/id/article/viewFile/25/15> (Acesso: Dezembro, 2010).

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. J. & Figueiredo, O. M. (2008). Implementação de um Sistema Organizativo: As Actividades de Enriquecimento Curricular numa Escola Actual. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/132/PG-SUP-2008MariaPinto.pdf?sequence=1> (Acesso: Dezembro, 2010).

Sá-Chaves, I. (1999). Supervisão: Concepções e Práticas – Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Vieira, F. & Moreira, M. A. et al (2006). No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República n.º 15 Série I-A* (Reorganização curricular do ensino básico)

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, *Diário da República n.º 166 Série I* (Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)

Despacho n.º 14753/2005 de 5 de Julho, *Diário da República n.º 127 Série II* (Apresentação do programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo)

Despacho n.º 16795/2005 de 3 de Agosto, *Diário da República n.º 148 Série II* (Programa actividades de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares)

Despacho n.º 21440/2005 de 12 de Outubro, *Diário da República n.º 196 Série II* (Alteração ao perfil dos professores de inglês no 1º CEB)

Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho, *Diário da República n.º 115 Série II* (Alteração ao Programa de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico)

Despacho n.º 19575/2006 de 25 de Setembro, *Diário da República n.º 185 Série II* (Reajustamento do horário a implementar na componente lectiva do 1º CEB)

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, *Diário da República n.º 100 Série II* (Apresentação do Programa das AEC)

Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de Setembro, *Diário da República n.º 171 Série I* (Alteração aos procedimentos de recrutamento e contratação dos técnicos e professores das AEC)

Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho, *Diário da República n.º 122 Série II* (Alteração ao Programa das AEC)

Anexos

Anexo I – Guião das Entrevistas realizadas

Anexo II – Transcrição das Entrevistas realizadas em formato digital (CD)

Anexo I – Guião das Entrevistas

(adaptação do modelo retirado de <http://efolioinvestiga.blogspot.com/2010/03/o-guia-da-entrevista.html> consultado a 12 de Janeiro de 2011)

1. Preparação da entrevista

Passos necessários	Descrição
1.1. Enquadramento da entrevista no estudo	Esta entrevista insere-se na dissertação de mestrado que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde pretendo investigar a interpretação e a implementação da Supervisão nas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
1.2. Objectivos da entrevista	Responsável 1º CEB e Coordenador das AEC
	Professores Titulares

		<p>inerentes a essa Supervisão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber quais os contributos da realização de uma Supervisão Pedagógica nas AEC; - Perceber se a realização da Supervisão Pedagógica contribui para a melhoria da prática docente.
	Professores das AEC	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a sua opinião relativamente às AEC; - Perceber a importância da Supervisão Pedagógica no âmbito das AEC; - Saber a sua opinião quanto aos pressupostos que deverão estar associados à Supervisão das AEC; - Conhecer as práticas de supervisão nas AEC; - Perceber quais os contributos da realização de uma Supervisão Pedagógica nas AEC; - Perceber se a realização da Supervisão Pedagógica contribui para a melhoria da prática docente.
1.3. Entrevistados	Responsável pelo 1º CEB do Agrupamento, Coordenador das AEC na entidade parceira, quatro Professores Titulares de turma em escolas do 1º CEB que integram o Agrupamento e quatro Professores das AEC da entidade parceira.	
1.4. Entrevistadores	O investigador	
1.5. Prazos	A definir	
1.6. Condições logísticas	Impressão de guiões	

2. Planeamento da entrevista

2.1. Decisão	Propósito	<p>Tema – estudo sobre a interpretação e a implementação da Supervisão nas Actividades de Enriquecimento Curricular;</p> <p>Objectivos – dar resposta às questões de investigação definidas para o estudo;</p> <p>Dimensão – abrangência ao nível de escolas do agrupamento escolhido.</p>
	Entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - O Responsável pelo 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no Agrupamento escolhido; - 4 Professores titulares de turmas de escolas do 1º CEB que integram o Agrupamento escolhido; - 4 Professores das Actividades de Enriquecimento Curricular da entidade parceira escolhida. - O Coordenador das AEC na entidade parceira que as promove.
	Meios de Comunicação	<p>Tipo – Oral (gravada se obtiver a devida autorização);</p> <p>Espaço – Local de trabalho do próprio entrevistador (na impossibilidade de tal situação, local a definir)</p>
	Tempo de entrevista	Entre 20 e 30 minutos.

2.2. Elaboração	Entrevista	<p>Variáveis a serem estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opinião dos entrevistados relativamente às AEC; - Concepções de supervisão e avaliação; - Práticas de supervisão pedagógica nas AEC. <p>Descriminação dos itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir os objectivos de cada questão; - Elaboração das questões; - Criar alternativas para encaminhar o discurso do entrevistado para o tema a abordar; - Utilizar vocabulário adequado.
	Marcação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação sucinta do estudo a realizar; - Definir espaço e momento da entrevista.

2.3. Realização	Questões gerais a ter em conta	<p>Relativamente ao entrevistador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ritmo da entrevista; - Linguagem clara e cuidada; - Linguagem corporal assertiva. <p>Relativamente ao entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de linguagem utilizada; - Linguagem corporal e respectiva reacção aos temas abordados.
	Aspectos a ter em conta na condução da entrevista	<p>No início da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma pequena apresentação do entrevistador e do estudo que este se encontra a realizar; - Agradecer desde logo a disponibilidade do entrevistador em participar no estudo; - Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista e utilização do seu conteúdo na realização do presente estudo. <p>No desenrolar da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar o entrevistado no sentido de clarificar as suas ideias; - Fomentar a participação do entrevistado nos temas abordados; - Orientar as solicitações do entrevistado para os temas de cada bloco de questões; - No final de cada bloco de questões fazer um pequeno resumo do que foi referido. - No caso de existir gravação áudio da entrevista, anotar impressões que possam não ficar registadas na mesma. <p>No final da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre que possível, limitar a entrevista ao tempo estipulado; - Abrandar o diálogo e resumir as principais ideias descritas pelo entrevistado; - Reiterar os agradecimentos.

3. Realização da Entrevista

	Objectivos	Tópicos/exemplos de questões	Observações
3.1. Legitimar a entrevista	Informar sobre o propósito do estudo que levou à realização desta entrevista	<i>No âmbito da dissertação de mestrado que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretendo estudar como as Actividades de Enriquecimento Curricular estão a ser implementadas na Escola/Agrupamento, em particular as estratégias de supervisão pedagógica, pelo que preciso da sua colaboração, a qual se concretiza nesta entrevista.</i>	Ressaltar que se trata de um estudo.
	Salientar a importância da participação do entrevistado	<i>A sua colaboração será essencial no sentido de perceber o que pensa o Responsável/Coordenador/Professor das AEC e da forma como é conduzida a sua Supervisão Pedagógica</i>	Esclarecer, ainda que de uma forma muito geral, os objectivos do estudo a realizar. Evidenciar que se trata de um estudo que tem por base a opinião do sujeito e de forma alguma se trata de um julgamento dos seus conhecimentos.
	Recolha e utilização dos dados	<i>Asseguro-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente, pelo que pedia a sua permissão para efectuar a gravação áudio-digital.</i>	Garantir a confidencialidade e anonimato do entrevistado assim como de assegurar a permissão para gravar a entrevista.

	Objectivos	Questões
3.2. Dados biográficos do entrevistado	Realizar uma breve caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo (Feminino ou Masculino) - Cargo desempenhado (Responsável do 1º CEB, Coordenador das AEC, Professor Titular ou Professor das AEC) - Anos de Serviço Docente (no caso dos professores titulares); - Habilitações que credenciam o professor para leccionar nas AEC (no respectivo caso).

3.3. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC	Objectivos	Questões	Observações
	Perceber qual a opinião geral que os entrevistados têm das AEC	<i>Qual a sua opinião acerca das AEC?</i>	Procurar que o sujeito faça uma pequena introdução relativamente ao tema da questão.
		<i>Quais, no seu entender, são os contributos das AEC no ensino actual? Quais as mais-valias/pontos fortes das AEC para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens dos alunos? Quais os pontos fracos das AEC?</i>	Procurar que o sujeito enumere as vantagens e/ou desvantagens da concretização das AEC no Ensino Básico, tendo em conta o desenvolvimento dos alunos.

3.4. Concepções de Supervisão e avaliação	Objectivos	Questões	Observações
	Perceber quais as concepções que têm de “Supervisão” e “Avaliação”	<i>Na sua opinião, o que significa o conceito de Supervisão Pedagógica? / O que entende por Supervisão Pedagógica?</i>	Procurar que o sujeito exponha o que, no seu entender, significa “Supervisão Pedagógica”.
		<i>Qual a relação que estabelece entre o conceito de supervisão e de avaliação?</i>	Procurar que o entrevistado relacione os dois conceitos, evidenciando possíveis relações entre eles (nomeadamente de complementaridade).
Perceber a importância da Supervisão Pedagógica no âmbito das AEC	<i>Com que intuito é que acha que esta deverá ser feita? Qual a intencionalidade/utilidade da Supervisão Pedagógica?</i>	Procurar que o sujeito enumere os objectivos da Supervisão Pedagógica.	

3.5. As práticas	Objectivos	Questões	Observações
	Saber quais as orientações dadas para a	<i>Considera suficientes as orientações fornecidas pelos documentos normativo-</i>	Procurar perceber se o entrevistado considera as orientações dadas nos referidos documentos para a

implementação da Supervisão das AEC	<i>legais relativamente à concretização da supervisão dos professores das AEC?</i>	realização da Supervisão pedagógica e se as vê como facilitadoras desse processo.
Saber a opinião dos entrevistados quanto aos pressupostos que deverão estar associados à Supervisão das AEC	<i>No âmbito das AEC, que estratégias e critérios considera essenciais para uma supervisão pedagógica fundamentada e consequente?</i>	Procurar que o sujeito enumere quais os pontos que considera fulcrais à realização da Supervisão pedagógica no âmbito das AEC.
Perceber qual o papel da entidade empregadora no processo de Supervisão	<i>A Câmara, enquanto entidade empregadora, tem alguma influência no processo de Supervisão? Se sim de que forma?</i>	Procurar que o entrevistado responda SIM/NÃO e, em caso de resposta afirmativa, descrever de que forma participa no processo
Perceber quais os contributos da realização de uma Supervisão Pedagógica nas AEC	<i>No seu entender, qual a importância da realização de uma Supervisão Pedagógica no âmbito das AEC? A Que níveis?</i>	Garantir que o entrevistado responda SIM/NÃO e, em caso de resposta afirmativa, identificar a que níveis: mais geral (de relação professor/turma) ou específico de cada actividade.
Conhecer as práticas de supervisão nas AEC	<i>De que forma a supervisão pedagógica está a ser concretizada no Agrupamento? Que modelo de supervisão pedagógica está a ser adoptado? Os professores das AEC participaram na decisão sobre as estratégias de supervisão adoptadas?</i>	Procurar que o sujeito descreva de forma clara e sucinta o processo de supervisão pedagógica tendo em conta os seguintes aspectos: - Modelo de supervisão; - Participação ou não dos vários intervenientes; - Estratégias e instrumentos utilizados;
Conhecer os mecanismos de acompanhamento inerentes a essa Supervisão	<i>Quais as estratégias de Supervisão e quais os instrumentos e critérios de avaliação utilizados para o desenvolvimento do</i>	- Conhecimento dessas estratégias/instrumentos por parte dos vários intervenientes.

		<i>professor no âmbito das AEC?</i>	
		<i>Os professores das AEC têm acesso aos instrumentos e critérios de avaliação utilizados? E participaram na sua elaboração?</i>	
	Perceber se a realização da Supervisão Pedagógica	<i>Os professores das AEC têm acesso aos resultados da supervisão pedagógica?</i>	Garantir que o entrevistado responda SIM/NÃO.
	contribui para a melhoria da prática docente	<i>É feito alguma reflexão/balanço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas? De que forma é feito esse balanço?</i>	Garantir que o entrevistado responda SIM/NÃO e, em caso afirmativo, descreva o processo.
Perceber quais as melhorias poderiam tornar o processo de supervisão mais claro e objectivo	<i>Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC, em especial no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo entre docentes?</i>	Procurar que o entrevistado enumere um conjunto de medidas que possam otimizar a realização da Supervisão Pedagógica no âmbito das AEC.	

	Objectivos	Tópicos/Exemplos de questões	Observações
3.6. Validação da entrevista	Averiguar as reacções relativamente à entrevista	<i>O que achou desta entrevista?</i>	Procurar que o entrevistado exponha a sua opinião relativamente à entrevista (reacções).
	Recolher sugestões acerca de assuntos e questões a incluir na entrevista	<i>Acha que poder-se-ia acrescentar alguma questão relativamente aos assuntos abordados?</i>	Procurar que o entrevistado enumere alguns pontos em falta.
	Conclusão da entrevista	<i>Reitero os meus agradecimentos pela sua contribuição, vital para o desenvolvimento do projecto</i>	Salientar e agradecer uma vez mais o contributo prestado pelo entrevistado.

Anexo II – Transcrição das Entrevistas

COORDENADORA DO 1º CICLO DO AGRUPAMENTO

Sexo: Fem. Masc.

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião genérica em relação às AEC?

Coordenadora (C) – É uma mais valia, tanto para os alunos como para os pais porque faz com que exista a escola tempo inteiro.

E – Concorda com a forma como as AEC são implementadas?

C – É assim, este ano foi um ano complicado, pela primeira vez tivemos a flexibilização e também tivemos a mudança de escola para um horário normal...e aí é que eu acho que foi a grande diferença. Agora fico na dúvida se foi por ser um ano de mudança que houve uma grande agitação, porque houve uma grande agitação por parte dos professores, que por sua vez leva á agitação dos pais ou se porque até há flexibilização e as coisas até vão correr dentro da normalidade porque já estão habituados. Os de (...) estavam habituados a que os alunos tinham aulas das 8:15h até ás 13:15h e depois iam para o ATL, Eram pouquíssimas as que frequentavam as AEC...e os pais não tinham horário para os ir trazer ás 14h e ir buscá-los ás 16:30h. Portanto eles agora estão na escola. E agora reclamam os professores porque as AEC estão ali no meio e que...eu espero que tenha sido um decorrente de ano com muitas mudanças e aquela resistência...se formos a ver, nós já saíamos ás 17:30h, por isso não sentíamos tanta diferença.

E – Quais são os contributos das AEC para o ensino actual, tendo em conta suas vantagens e desvantagens?

C – No meio em nós estamos...não estamos numa cidade, estamos numa vila com poucos recursos, se formos a pensar as crianças têm hipótese de começar com o inglês através das AEC, outra forma não havia o inglês. Música...realmente há escola de música, mas é ao sábado. Muitos pais trabalham ao sábado e não têm disponibilidade, desta forma estão a ter a possibilidade, estou-me a lembrar da música e do inglês que na cidade é uma prática normal, mas que aqui eles têm a hipótese de começar mais cedo. Até já alguns estão a começar na pré e de outra forma não teriam, porque não há oferta aqui no concelho...nem todos os pais têm o pensamento de levar os filhos para Coimbra para ter...e o bom é começar cedo.

E – E desvantagens?

C – As desvantagens realmente se conseguíssemos fazer um horário em que as primeiras horas das áreas curriculares, fossem de manhã e, já não digo antes do almoço, depois do almoço passar as horas das AEC, sem menosprezar ninguém, mas pensarmos na experiência deste ano... e se deixássemos das 9h às 12h para a área curricular, das 12h às 13h actividade, depois do almoço outra actividade e depois entrava o resto da área curricular...era capaz de funcionar melhor, do que estar pelo meio. Pelo meio tenho mesmo muito receio, principalmente pelo apoio ao estudo quando é das 16:45 às 17:30h, depois de um intervalo de 30mn, mais valia não haver intervalo, mas nós temos de ter a escola aberta até às 17:30h. Depois de eles andarem a brincar, cansadíssimos, brincar 30mn, depois o apoio ao estudo...não rende, nós queremos mas nós tentamos...e eles aí já não têm cabecinha nenhuma...enquanto se tivessem ali a educação física, óptimo. E eles precisavam. A mim não me repugna nada, antes do almoço, depois do almoço, ou até a primeira hora que é das 9h às 9:45h. Acho que fosse inglês ou música, não educação física, acho que não perturbava nada, é a continuação depois, porque nem eram aqueles 30mn que iam cansá-los, nem havia a desculpa de estarem cansados, neste momento era o ideal.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – O que é para si o conceito de supervisão pedagógica?

C – Possivelmente o que nós fazemos não será supervisão pedagógica, porque no fundo é estar presente e apesar de planificarmos, de termos no início uma reunião de articulação com os professores do 5ºano, onde fazemos a planificação, vemos o que é

melhor...a verdade é que nós professores, este ano...até foi um ano diferente, porque todos os professores se conheceram, porque nos outros anos isso não acontecia, porque os colegas das AEC chegavam às 15:45h e os colegas titulares já não estavam. Este diálogo informal que existia era uma mais valia, até para o próprio professor saber o que se está a passar. Com a flexibilização conseguimos isso. Mas mesmo assim, não sei se quando há problemas graves na turma, não sei se devíamos, os professores das AEC e os professores titulares darem conta disso e fazerem uma reunião para podermos fazer um melhor acompanhamento, porque chegámos a conclusão numa turma do 2º ano, a divisão não deu certo, porque a turma estava dividida, a divisão não deu certo, as crianças não combinavam umas com as outras; ora se eu soubesse como coordenadora que isso estava a acontecer, há sempre a pergunta o que se pode fazer? Estava tudo a correr bem, só no final do ano há uma queixa dos pais e aí me explicam que realmente existe este problema desde o início do ano. Respondi ao pé dos pais que se me tivessem dito antes nós tínhamos fomentado, tínhamos feito a troca, porque não valia a pena chegar ao final do ano e ver realmente que não resultou. Vamo-nos sentar professores das AEC professores titulares e vamos ver se não está bem ali, vamos procurar uma solução, se não está bem assim “ai o menino pode ficar triste”, triste fica se chegar ao final do ano e ver que as coisas não correram bem. Todos temos que fazer um esforço, para resolver o problema na hora, não é esperar pelo final do período ou final do ano.

A supervisão de certa forma também quer dizer que devíamos estar mais presentes, mas isso também vos tirava um pouco de autonomia; e vocês (professores das AEC), têm vindo a conquistar o vosso lugar de professores, serem considerados professores, principalmente este ano. Vocês não são os professores das AEC, mas o professor de música, de inglês. No início qualquer professor que viesse depois das 15:30h, parece que vinha para tomar conta e o comportamento, se agora não é dos melhores. Também que eles já estão cansados. Uma criança do primeiro ano, com seis anitos, estar na escola das 9h até às 17:30h, é uma carga de trabalho muito grande, e depois tem que estar “caladito” sempre. O problema é que é aprender a brincar...e eu sei que vocês fazem isso, porque já cá veio a inspecção e adorou o vosso trabalho no ano passado, as planificações e foram assistidas as aulas de inglês, música...e foi ótima a avaliação e a ideia que tenho é que está tudo a correr muito bem.

E – Qual a relação que estabelece entre supervisão e avaliação?

C – Se a supervisão for bem feita consegue-se fazer uma boa avaliação, se a supervisão não existir ou for quase nula, a avaliação é só palavras lindas...não é a mesma coisa mas estão interligadas. Ou se está bem dentro da planificação, do trabalho que o colega faz e isso tudo...da actividade, do feedback por parte dos alunos e então podemos fazer uma avaliação se está a ser bem feito ou não...agora se estivermos completamente desligados, não é por lermos um sumário que a vamos conseguir fazer.

E – Com que intencionalidade é que deve ser feita essa supervisão?

C – Para mim no sentido de detectarmos se alguma coisa não está bem e tentarmos resolver esse problema. Se estivermos todos atentos na supervisão, podemos detectar problemas e evitar problemas futuros.

3. A supervisão nas AEC

E – Considera suficientes as orientações dadas pelo Decreto-Lei 14460, no que diz respeito à supervisão?

C – Penso que fornece algumas informações que depois poderão ser completadas consoante o agrupamento. No nosso caso, fazemos uma reunião com o Rafael (coordenador das AEC por parte da Câmara) na foram apresentados os professores titulares e os professores das AEC, para todos verem que estamos no mesmo patamar, que não há distinções. Nós sempre fomos criando vários modelos porque achámos necessário um modelo de avaliação, no início era só uma frase, depois criámos a vossa folha que juntávamos á nossa... fomo-nos sempre adaptando...criamos a folha de ocorrências, construímos a vossa folha de dados...como não está nada regulamentado, nós temos que criar formas de nos mantermos informados se precisarmos de dar uma resposta rápida. Como cada agrupamento tem a sua forma de trabalhar. Nós fazemos a avaliação, mas não está em lado nenhum que nos obrigue, porque não está nada regulamentado pelo Ministério. Tem havido esta iniciativa, que também acho importante. Tem havido um relacionamento, ora cedo eu, ora cedo ele...uma relação muito positiva e muito clara, existe uma transparência em todo o processo e isso é muito importante porque vocês sabem com quem estão a trabalhar e sabem a opinião de cada um.

E – Que estratégias considera essenciais para a realização de uma supervisão pedagógica fundamentada e consequente?

C – Neste âmbito concreto, e como referi anteriormente, sempre na base de um acompanhamento por parte do professor titular no sentido de uma resolução de problemas rápida e eficaz.

E – Qual a importância da realização de uma supervisão ao nível das AEC, e a que níveis deve ser feita? Científico, Pedagógico ou ambos?

C – Em primeiro lugar, penso que será importante para melhorar e posteriormente até para poder existir uma forma de informar os pais das actividades que são realizadas com os seus filhos.

Quanto aos níveis, nós quando tirámos o curso não tirámos o curso nem de música, nem de inglês nem de educação física, apesar de termos isso na nossa área curricular, por isso eu penso que a nossa supervisão terá que ser na parte pedagógica com os alunos. Neste momento nós é que vamos a aprender convosco na parte científica, porque têm mais conhecimentos do que nós. Nós só podemos avaliar a forma como transmite, é o tal aprender a brincar, como eu acho que tem que ser, porque as AEC têm que ser assim. Mas não estar a escrever como no início de fez porque se julgava que tinha que ser assim, uma coisa académica. Agora não, os miúdos precisam mais de vivenciar os conteúdos. No inglês a oralidade é fantástica, o 5º ano é que serve para eles aprenderem a ler e escrever, porque depois uns sabiam, outros não o que levava a um descalabro. Por exemplo na música os meninos já vão para o 5º ano a saberem tocar flauta.

Em todo o caso, ao nível científico às vezes damos algumas sugestões ao planearmos algumas actividades em conjunto, como a festa final de ano; e acaba por haver sempre esse diálogo.

E – De que forma é implementado o processo de Supervisão Pedagógica aqui no agrupamento?

C – Baseia-se através de um acompanhamento por parte dos professores, através de conversas informais. As estratégias acabam por ir sempre no sentido do diálogo e da partilha de conhecimento da turma, o que ajuda o conhecimento dos professores das AEC, mas também nos ajuda, porque as crianças têm outro comportamento. Quando falamos com os colegas das AEC, conhecemos a outra faceta dos alunos, quando não está sentado e caladinho na aula, porque há aquele respeito pelo professor. Depois

também é importante saber como é o comportamento numa actividade mais prática, como é que eles reagem. Aquele menino santinho e depois aquela liberdade não a sabe gerir. É conversando que delineamos isso e conversamos com a criança.

E – Seguiram algum modelo teórico na sua estruturação?

C – Não. Baseando-nos na experiência que tínhamos e no âmbito em que a supervisão iria ser aplicada, fomos criando várias estratégias para esse fim.

E – Utilizam instrumentos para o processo supervisão?

C – Tirando uma folha de ocorrências que poderá ser utilizada no contacto entre professores, não. Neste aspecto eu até acho que é uma falha e que futuramente teremos que orientar a nossa acção para ficarmos com algo escrito... é importante o papel.

E – Os professores das AEC têm acesso a esses instrumentos? E aos resultados da supervisão?

C – Penso que os professores têm conhecimento, tanto num caso como no outro.

E – É feita alguma reflexão ou balanço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas?

C – Nós regra geral fazemos uma reunião de avaliação, na qual todos têm a possibilidade de ouvir e de falar e de dar a sua opinião. É feito um balanço e reflexão, sempre no sentido de aperfeiçoar as práticas.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC, em especial no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os professores?

C – Esta entrevista está a dar-me a ideia de, em Setembro, juntarmo-nos todos e criar um documento. Um documento, porque não existe, e é importante que as coisas fiquem registadas... é importante que todos os professores tenham o mesmo procedimento, ou seja, uniformizar estratégias. Este ano já foi diferente, começámos a analisar vários documentos e penso que essa reunião com os professores titulares ou uma equipa, porque nós somos um departamento muito grande e trabalhar com 40 e mais os professores das AEC, é muito complicado; mais vale formar-se uma equipa que depois transmite aos colegas o que se construiu. E penso que é uma coisa que tem mesmo que

ser feita. E assim, todos juntos, com o contributo e com as valências que cada um, construímos esse tal documento e depois explicamos ao auditório o seu propósito.

E assim tudo funcionará melhor, pelo menos é isso que espero.

RESPONSÁVEL CÂMARA

Sexo: Fem. Masc.

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião genérica em relação às AEC?

Responsável Câmara (RC) – Eu acho que as a AEC são muito boas, as áreas escolhidas, acho que estão bem escolhidas, agora o despacho deixa muita coisa em aberto e por vezes acaba por correr mal, por não ser demasiado específico, que acho que deveria ser...nomeadamente deixa muito em aberto a questão da flexibilização sim ou não, que depois até de DREC, para DREC, varia a opinião relativamente a esse ponto. Quando existe flexibilização, como é que deve ser feita, quantos blocos, em que moldes deve ser feita, ou há AEC de manhã e aula á tarde, ou aulas de manhã e AEC à tarde, não pode haver AEC intermédio, a esse nível está bem definido. Depois o problema das AEC é assim, as Câmaras é que fazem a contratação dos professores, só que as Câmaras estão-se a deparar com algumas dificuldades em termos de contratação, de processo burocráticos e legislação que se aplica a funcionários das autarquias, não se aplica no caso dos professores, porque os professores concorrem anualmente, agora é por período, mas que aqui não acontecia. Foi criada uma plataforma á qual já estamos a utilizar, que este ano já tivemos professores contratados através dessa plataforma, veio facilitar o processo ao nível das candidaturas, é uma candidatura mais abrangente a nível nacional, agora a própria plataforma não faz uma seriação dos candidatos, simplesmente os candidatos concorrem por lá, mas não têm forma de enviar currículo, depois para enviar currículo tem que ser por email ou presencial na autarquia. Cada câmara define os seus critérios de contratação, ou seja, a plataforma é uma base onde basicamente as pessoas

vão escrever a dizer que estão interessadas no concurso, depois tudo o resto, toda a parte burocrática é feita separadamente o que acaba por não facilitar muito o processo, muito pelo contrário, até acaba por ser mais prejudicial, porquê? Porque a plataforma é uma plataforma de concurso a nível nacional e como se entende e se percebe facilmente todos os professores, quando sai uma oferta de emprego, todos vão concorrer, independentemente de não se estar interessado. O que permite ter muitos candidatos a concorrer e no fim quando estamos para chamar, já não estão interessados porque já entraram noutra concorrência, porque é longe, quer dizer...perde-se uma série de tempo a fazer toda essa seriação para depois não levar a nada, porque as pessoas não querem vir para cá. Isso acaba por ser prejudicial, prejudicial em termos de tempo. Agora relativamente às actividades...acho que sim. A actividade física, aliás, a actividade física faz parte do currículo, apesar de só ser dada nas AEC, faz do currículo do 1º ciclo. Penso que música também faz parte do currículo do 1º ciclo, portanto, temos aqui duas áreas que se calhar até deveriam fazer parte do currículo e não das AEC...tudo bem, é preferível fazer parte das AEC do que não as terem. A introdução do inglês, penso que sim, que é proveitoso, para os alunos. Relativamente à questão dessas duas actividades, do inglês e educação física, fazendo parte do currículo, eu penso que automaticamente, se deveriam poder introduzir, facilmente, noutras períodos do dia, o que por vezes não acontece. Para mim o grande problema das AEC, tem a haver com a contratação dos professores, por serem contratados pela Câmara. Muitas vezes, apesar disso estar a mudar, de ano para ano, eu já estou há 4, 5 anos à frente da coordenação das AEC, tenho notado que ano para ano, este estigma vai desaparecendo. Os professores titulares são um grupo e depois existem os outros, que são os professores das AEC e não são vistos integrados no ambiente escolar, o que é prejudicial...e muitas vezes os problemas que acontecem, as questões da indisciplina muitas vezes nas aulas, prende-se precisamente por isso, porque existem os professores e existem os OUTROS professores. Se bem que isso de ano para ano vem diminuindo e cada vez mais, eles estão integrados, o que valoriza as actividades...e nós aqui temos tido a sorte de manter o corpo docente quase na íntegra. De ano para ano, mudam 1, 2 professores. Temos 4 de música, 4 de educação física e 5 de inglês, portanto...13...e estou eu que agora não dou aulas, mas que no início dava aulas, portanto são 14 professores envolvidos neste processo. Isto o que é que permite...se a colocação fosse feita de outra forma e se se pudesse integrar melhor nas actividades. Permite, por exemplo os centros educativos, que têm várias turmas, se calhar colocar apenas um professor de educação física, um professor de

música, um professor de inglês, integrado com aquelas turmas e em que a articulação com AEC, com as actividades do centro educativo, era feita muito mais facilmente. O que acontece em termos práticos, apesar de haver articulação, haver reuniões, acaba por ser muito complicado às vezes articular os professores das AEC, por exemplo o centro educativo, tinha 10 ou 11 turmas e tinha, salvo o erro, 3 professores de educação física, 4 de inglês e 4 de música, ou seja, queriam fazer uma reunião para preparar uma festa, era sempre muito complicado juntar os 11 professores titulares, estes 8 ou 9 professores das AEC, e depois é assim, todo o trabalho era mais facilitado se houvesse um professor de educação física, música, etc., porque facilmente coordenavam entre todas as turmas, facilmente poderiam fazer uma troca, por exemplo estou-me a recordar das festas de final de período, que é preciso fazer ensaios, (o professor titular hoje dá mais esta aula porque preciso de trabalhar com esta turma e amanhã fazemos esta troca). Isso não acontece, porque o professor vai lá dar aquela aula, mal tem tempo para se deslocar e não tem flexibilização que lhe permita fazer isto, como é evidente, e isso torna o processo muito mais difícil de gerir. Enfim...é o que temos... nós aqui sempre tivemos flexibilização. Foi um processo que se iniciou este ano lectivo que passou. Ao início foi difícil, porque foram muitas as mudanças, como é compreensível. O próximo ano lectivo já o estamos a preparar, só estamos a aguardar que nos sejam indicados o número de turmas, para vermos as necessidades de professores, para abrir os concursos. Este ano está tudo na plataforma, os professores vão todos concorrer na plataforma, com todos esses conhecimentos que existem, é o que vai acontecer, mas de uma forma geral, portanto, ainda anteriormente, quando ainda existiam dois agrupamentos, neste caso com a fusão só existe um, mais ainda aquando da não fusão dos agrupamentos tivemos uma inspecção às AEC precisamente e que num agrupamentos quer noutro agrupamento, e quer num ou noutro a nota foi muito boa, foi até enaltecido que estávamos a funcionar muito bem em todos o processo, desde os horários, dos professores terem horas para reuniões, que noutros casos não existiam, de todos os professores serem licenciados ou terem a habilitação mínima para darem as actividades, coisa que noutros municípios não existia, o que nos deixa contente a esse nível de estarmos a trabalhar, isto quer num agrupamento quer noutro.

E – Quais são os contributos das AEC para o ensino actual, tendo em conta a perspectiva dos alunos e a dos professores.

RC – Se nós virmos, como algumas pessoas querem ver, que as AEC são como actividades de tempos livres, em que o papá não pode ir buscar o menino e então fica na escola a ocupar o tempo, porque ainda há muita gente que ainda pensa assim...é muito mau. Até porque como eu estava a dizer, nós não temos lá auxiliares a tomar conta dos meninos, mas temos lá licenciados, nalguns casos, pessoas com mestrado, que estão lá para ensinar. Agora após 5 horas de aulas, os meninos também têm que ter alguma liberdade...e existe esse cuidado, em que essas actividades sejam feitas de uma forma lúdica, ou seja, o professor vai ensinar música, mas não vai lá ensinar musica com os meninos sentados no lugar o professor a escrever no quadro e eles passam, não...há ali formas lúdicas, sendo a aprendizagem ser feita em contexto de lazer, esse é o objectivo...que as crianças se sintam contentes, sintam bem estar por irem a estas actividades e não apenas como mais uma seca. E penso que a esse nível, quer ao nível de inglês, quer ao nível de música, temos tido esse feedback, por parte dos professores titulares, todos os professores têm tido esse cuidado de dar as aulas de uma forma muito lúdica; que tem culminado sempre no final do ano com o festival, um evento em que as três actividades estão envolvidas. Neste ano até fizemos outro evento, este ano encerrou com um festival de música, onde todas as actividades estavam apresentadas. Existe uma planificação feita pelo professor das actividades, que depois é articulada com o titular e com o coordenador da área, de modo que haja essa articulação e se sinta esse trabalho e que seja desenvolvido ao longo dos anos, por forma a atingir aqueles objectivos, sempre que passam de ciclo. Isso tem sido conseguido, porque os professores do 2º ciclo começam a notar que existe evolução nestas 3 áreas, que os alunos chegam melhor preparados. Existe sempre a planificação que é apresentada no início do ano, ao professor titular e aos coordenadores, uma vez por período é feita uma avaliação, se está a cumprir o programa se não está, se está ajustado se não está, feita a evolução dos alunos e no final do ano é sempre feita uma reunião, para ver se o programa foi cumprido, se é ou não extenso, se devemos ou não cortar, se devemos introduzir algumas coisas, que normalmente fica feita já no final do ano anterior, mas antes do início do próximo ano lectivo pegam novamente nessas planificações, analisam outra vez, se são precisas algumas alterações e depois antes do natal é feita nova avaliação.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Qual a sua opinião sobre o conceito de supervisão pedagógica

RC – a supervisão pedagógica é um tema abrangente, mas na minha opinião passa por supervisionar e controlar tudo o que se passa desde o momento em que o aluno entra na escola até que sai, sempre em articulação AEC, actividade curricular, intervalos, etc. se não for visto assim, eu penso que não está a fazer uma boas supervisão. E porquê, porque o aluno pode se portar muito bem na actividade lectiva mas no intervalo mal e nas AEC ser mal comportado. E penso que este processo deve der visto como um todo. E perceber, se o aluno só for mal comportado nas AEC, se o problema é do professor...portanto a supervisão deve ser vista sempre neste ponto. Comportamento, portanto toda a actividade do aluno em si, quer no relacionamento com as AEC, actividade curricular e relação no intervalo com as auxiliares, ao nível das planificações e principalmente com a articulação com todos os eventos. O processo de supervisão passa sobretudo pela articulação, em primeiro com os alunos, depois com os professores titulares e com estes e os pais. A própria legislação, o despacho deixa definido que o professor titular é que reúne com os pais, não deixa transparecer que existe um contacto entre AEC e pais.

E – Que relação estabelece entre supervisão e avaliação?

RC – São duas coisas distintas. Uma mais direccionada para um acompanhamento e a outra para uma apreciação.

E – Com que intencionalidade é que deve ser feita essa supervisão?

RC – tem que ser feita a todos os níveis, auxiliares, professores e pais, de modo que toda a vida escolar do aluno seja acompanhada por esse professor, para que a qualquer momento, ele possa dar uma informação, se sempre que um aluno tiver uma ocorrência, se perceba se é um episódio recorrente ou pontual. Para identificar e resolver algum problema que ocorra, já que, se não houver este acompanhamento, se o aluno se portar mal constantemente, vai chegar a um ponto em que vai rebentar. E quando os pais forem notificados eles não vão entender a demora. Agora, cada vez menos temos estas situações, porque existe mais supervisão.

3. A supervisão nas AEC

E – Qual o papel da câmara na supervisão que é feita por parte dos professores titulares.

RC – Como diz o despacho a supervisão é da responsabilização dos titulares, partindo desse princípio, a câmara não se deveria meter. Existe um envolvimento, porque como entendemos a supervisão tem que existir. Quer na questão das planificações, da colaboração nos eventos, e neste aspecto há sempre um grande envolvimento e uma grande troca de ideias. Ou seja, o agrupamento está a pensar fazer isto, qual é a vossa opinião, como é que vocês acham que podemos melhorar, e a este nível se entendermos a supervisão como uma interacção, a câmara está envolvida. Se entendermos somente com aquilo que se passa no dia a dia da escola, se um professor faz desta ou de outra maneira, aí a câmara não interfere. Nunca colocamos em causa, uma atitude, comportamento ou acção por parte do professor, porque ele é que vivenciou e conhece a realidade...a esse nível a câmara não interfere, apesar de haver esse acompanhamento.

PROFESSOR TITULAR A

Sexo: Fem. Masc.

Anos de serviço docente: aprox. 22 anos.

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – A primeira pergunta é: Qual é a sua opinião genérica em relação às AEC?

Professor Titular A (PT A) – Genericamente falando, as AEC's da maneira como estão, eu acho que há muito ainda que fazer, sinceramente. Acho que o aspecto lúdico tem que estar mais, mais presente. Não tanto como o que eu tenho assistido... há situações que não me têm agradado, e há outras que, sim senhora, me têm agradado, e de facto a parte lúdica, a parte de entretenimento acho muito favorável porque acho que ajuda imenso as crianças. A parte de tentar estar sempre a implementar conhecimentos ou exigir muita coisa, acho que é demais para estas crianças, para crianças nesta faixa etária.

E – Então, sendo assim, quais são, no seu entender, os contributos das Actividades de Enriquecimento Curricular, os pontos fortes e fracos, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos?

PT A – O acompanhamento que é dado, as novidades que podem advir da Música principalmente, do Desporto... Principalmente desses... Em relação mesmo ao Inglês, acho que, a parte musical devia estar muito interligada com a Língua e ser explorada nessa perspectiva.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Em relação às concepções de Supervisão e Avaliação, no seu entender também, o que é que significa o conceito de Supervisão Pedagógica, ou seja, o que é que entende por Supervisão Pedagógica.

PT A – Como supervisora já fui (...), é o quinto ano que eu estou nessa realidade. Quando estive na Lousã, era diferente do que fazemos aqui. Lá, nós tínhamos possibilidade, e devido aos horários, de muitas vezes estar presente... não é que eu estivesse com intenção de estar a supervisionar, mas havia... Devido ao horário e à estrutura física da escola, não podia estar noutra sítio e... mesmo com música, eu aprendi imenso com o Professor de Música (...), porque assistia e o que eu fazia muitas vezes era também ligado com o que ouvia nas aulas dele, mas pronto eram horários que tinha que ser assim. Não podia ir para a rua... Não tínhamos outra sala, não podia ir para a rua... E acho que havia um entendimento muito... Ninguém estava por eu estar ali, ninguém fazia diferente e nem eu de modo algum...

E – Mas em relação ao conceito de Supervisão Pedagógica.

PT A – Eu acho que (...) o facto que deveria marcar mais é nós estarmos por dentro do que acontece. Nós conhecemos melhor os alunos obviamente e supervisionar é saber se está tudo a correr bem, é saber se é necessário alguma coisa que nós possamos articular... é nesse sentido. Não vejo de outra forma.

E – Qual a relação que estabelece entre o conceito de supervisão e avaliação?

PT A – Do professor?

E – Sim, neste caso do professor. Ou de um professor qualquer.

PT A – Mas o supervisor é que pode avaliar?

E – Sim, por exemplo. Exactamente, que relação é que vê entre esses dois conceitos, entre supervisão e avaliação. Se um serve para o outro... Se são completamente diferentes.

PT A – Eu acho que um supervisor não é um avaliador, de forma alguma. Isso é díspar, agora... quem somos nós, para estarmos... acho que uma coisa não tem nada a ver com a outra.

E – Com que intuito é que deve ser feita esta Supervisão Pedagógica? Seja nas Actividades de Enriquecimento, seja num plano mais geral. Com que objectivo?

PT A – Só mesmo nesse aspecto que há pouco falei... Saber se há alguma coisa não está a correr bem, onde é que o professor da turma, titular de turma, pode ajudar para que as coisas corram melhor... Articulação, mais... Só nesse sentido.

3. A supervisão nas AEC

E – Agora concretamente em relação à supervisão nas AEC, considera suficientes as orientações fornecidas pelo despacho 14460/2008 relativamente a este assunto?

PT A – Considero que sim.

E – Então no âmbito das AEC, que estratégias considera essenciais para a realização de uma supervisão pedagógica fundamentada e consequente?

PT A – Acho que as reuniões que são feitas, as reuniões periódicas, são necessárias; o bom entendimento entre os professores (...); acho que isso é positivo porque se fala (...) pelo menos duas ou três vezes por semana (...) sobre o que se está a desenvolver.

E – No seu entender qual é a importância da realização da supervisão pedagógica, no âmbito das AEC? Acha que é importante a que níveis? Científico, Pedagógico ou ambos?

PT A – A supervisão é importante para saber se está tudo bem. Acho que deve ser feita mais o pedagógico. Havendo esse diálogo acho que a pedagogia... há métodos que se podem trocar ideias e que se chegue a um consenso.

E – Quais as estratégias, instrumentos ou critério utilizados na supervisão, aqui concretamente no agrupamento? Sendo que nas estratégias já tinha referido as reuniões, acompanhamento. Ao nível dos instrumentos, se utilizam alguma grelha (...), se existe algum documento oficial por parte do agrupamento para fazerem o registo de alguma coisa...

PT A – No final do ano temos uma grelha que preenchemos (...), nessa base de que tipo de articulação é que houve.

E – Os professores das AEC têm acesso a esses instrumentos?

PT A – Penso que sim.

E – E têm acesso aos resultados da supervisão pedagógica?

PT A – Penso que sim.

E – É feita alguma reflexão ou balanço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas?

PT A – Acho que é isso mesmo que se faz nas reuniões. Nas reuniões de avaliação todos têm o momento de falar, tanto os titulares como os professores das várias AEC, e é a isso que se chega. Penso que o objectivo dessas reuniões é chegar a isso mesmo.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC, em especial no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os professores?

PT A – Eu acho que tudo se deve basear... A supervisão... (...) Às vezes, quando se fala em supervisor, parece que a gente vai ter uma carga... de ver se corre bem, ver se o professor faz isto... Não é isso, acho que não pode ser por aí. Ao contrário, lá está: é preciso o trabalho ser de alguma forma, havendo essa articulação, contínuo com o objectivo de a criança estar bem. Aprender alguma coisa mas de forma a que nem se aperceba que está, de facto, a aprender conceitos novos.

PROFESSOR TITULAR B

Sexo: Fem. Masc.

Anos de serviço docente: aprox. 20 anos.

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião genérica em relação às AEC?

Professor Titular B (PT B) – Eu acho que são actividades que contribuem, talvez... Contribuem muito para a aprendizagem dos alunos e para a formação, talvez não no formato em que estão a decorrer.

E – Então, sendo assim, quais são, no seu entender, os contributos das Actividades de Enriquecimento Curricular, os pontos fortes e fracos, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos?

PT B – Ora bem, os pontos fortes: complementam a formação do aluno, portanto, acho que alargam os horizontes. Eles ajudam em termos do 1º ciclo, porque muitos dos conteúdos abordados são os mesmos conteúdos que nós [professores titulares] abordamos e temos a facilidade de termos esses mesmos conteúdos abordados por pessoas especializadas nessas áreas, o que é um grande contributo. Por outro lado, a nível de horário, eu acho que talvez não seja o formato ideal

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Em relação às concepções de Supervisão e Avaliação, mas ainda num contexto geral, qual, na sua opinião o significado do conceito de Supervisão Pedagógica.

PT B – Para mim, acho que o professor titular de turma, neste caso não sei será em termos mais gerais... Eu acho que no fundo é fazer a ponte. A supervisão é fazer a ponte entre o regular e aquilo que se passa depois no prolongamento de horário.

E – Qual a relação que estabelece entre o conceito de supervisão e avaliação? Se se podem relacionar, se são a mesma coisa?

PT B – Não, a mesma coisa, não... Porque a supervisão é uma entreajuda. No fundo é articular os conteúdos. Eu vejo a supervisão como o articular dos conteúdos, como a

resolução de algumas situações que possam existir, e a avaliação resulta também da supervisão, mas de formas diferentes. Não são a mesma coisa, de forma nenhuma.

E – Com que intuito é que deve ser feita esta Supervisão Pedagógica? Quais são os objectivos de uma Supervisão Pedagógica?

PT B – Foi o que eu já respondi à outra. Para mim é mesmo a articulação: articulação entre os professores, articulação de conteúdos. A supervisão, nada mais é que, no fundo, fazer a ligação, a ponte, entre a parte do regular e a parte do complemento de horário.

3. A supervisão nas AEC

E – Agora concretamente em relação à supervisão nas AEC, considera suficientes as orientações fornecidas pelos documentos normativo-legais relativamente a este campo, nomeadamente com o decreto 14460/2008?

PT B – Eu acho que sim, pelo menos... Claro que acrescentando depois as directrizes de cada agrupamento.

E – Então no âmbito das AEC, que estratégias considera essenciais para a realização de uma supervisão pedagógica fundamentada e consequente?

PT B – Acima de tudo uma boa relação entre... a estratégia terá que seguir sempre no sentido de uma boa relação entre as pessoas que fazem parte, portanto, os professores titulares, os professores das AEC... O conhecimento dos pequenos pormenores do espaço. No fundo, para fazer a supervisão tem que se ter um conhecimento total de tudo aquilo que se passa.

E – No seu entender qual é a importância da realização da supervisão pedagógica, no âmbito das AEC? Acha que é importante a que níveis? Científico, Pedagógico ou ambos?

PT B – O problema aqui, se calhar eu estou-me a centrar na supervisão que nós fazemos. Nós, professores titulares. Agora, é evidente que terá que haver supervisão para fazer a ponte entre a componente lectiva e não lectiva e até para os pais... eu acho que a nível científico, eu não falo tanto de uma supervisão mas falo mais de uma articulação que terá de ser feita com os diversos departamentos. Eu aí defendo que a articulação deve ser feita com os departamentos.

E – E a nível pedagógico?

PT B – A nível pedagógico sim, tem que haver uma supervisão mas lá está, depende daquilo que nós entendemos por supervisão. O que é que é uma supervisão... Em termos pedagógicos acho que sim que terá que haver supervisão...

E – Quais as estratégias, instrumentos ou critério utilizados na supervisão, aqui concretamente no agrupamento

PT B – Aqui, neste agrupamento, é tudo muito... Há instrumentos simples, as estratégias, portanto, fazemos reuniões trimestrais... Por vezes até mensais quando há situações que o exigem... Temos a ficha de avaliação que é feita no final do ano, portanto, a ficha de supervisão... E temos também os registos de avaliação trimestrais que são preenchidos pelos professores das AEC mas sempre em articulação connosco.

E – Os professores das AEC têm acesso a esses instrumentos?

PT B – Sim, sim.

E – E têm acesso aos resultados da supervisão pedagógica?

PT B – É assim, a supervisão é feita em reunião... portanto, os resultados, a avaliação dessa supervisão é feita em reunião com os professores das AEC. Resulta de uma acta... os professores têm acesso a ela, porque estão presentes no momento em que cada um dá a sua opinião sobre aquilo que se passa. É feita em reunião de departamento.

E – É feita alguma reflexão ou balanço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas?

PT B – Sim, sim. Feita em reunião onde estão presentes todos os docentes que intervêm com as turmas.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC, em especial no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os professores?

PT B – Ora bem, melhoramentos em relação ao trabalho colaborativo, eu acho que não vejo... já trabalhei noutros agrupamentos e não vejo que possa... que possa haver uma estratégia melhor do que aquela que é utilizada. Se calhar em termos de instrumentos... Poder-se-ia trabalhar um bocadinho os instrumentos em conjunto, e melhorá-los mas logo no início do ano de forma a que pudessem ser postos em prática. Porque eu

acredito que, por vezes os professores quando vêm de novo, não têm acesso a toda a informação logo de início e que andem um bocadinho perdidos no primeiro ano... Depois acabam por conhecer mas, no primeiro ano de trabalho, eu acho que falto um bocadinho se calhar o... o entregar-se logo no início do ano a compilação de todos os documentos.

E – E em relação à supervisão pedagógica concretamente nas AEC, o que é que poderia ser feito no sentido de melhorar as práticas?

PT B – É assim, aqui é tudo feito de uma forma empírica, familiar que, a meu ver é a correcta. Mas porquê? Porque se calhar também estamos num ambiente que o permite. Se calhar noutras escolas onde trabalhei, pronto, tínhamos que ter aulas assistidas, íamos assistir uma vez por mês a uma aula... o que nos deixa, tanto a nós como ao professor numa situação muito ingrata porque nós estamos a fazer supervisão não com o intuito de avaliar o trabalho dos colegas, mas sim com o intuito de melhorar, ou de poder equilibrar uma bocadinho qualquer situação que fuja um bocadinho do normal... e até mesmo perante os pais, (...), quem tem de responder pelas AEC também somos nós... Porque nós temos a supervisão, portanto, temos de estar por dentro. Neste momento, aqui em (...) eu, poucas coisas mudaria, tirando essa parte dos instrumentos que, possivelmente a seu tempo, teremos que contabilizar mais, vamos ter que registar mais aquilo que fazemos ao nível da supervisão, até agora chega e eu acho que funciona bem. Se calhar, em termos futuros, até mesmo porque vamos ter que dar respostas acerca disso, se calhar, provavelmente, vamos ter que registar mais. Neste momento acho que funciona bem...

PROFESSOR TITULAR C

Sexo: Fem. Masc.

Anos de serviço docente: aprox. 9 anos

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião genérica em relação às AEC?

Professor Titular C (PT C) – Então é assim... Eu acho que as AEC são uma mais-valia para o 1º ciclo, porque os alunos, quando ingressam no 2º ciclo, já têm alguns conhecimentos que de outra forma não seria possível... Porque o trabalho que nós fazemos no 1º ciclo... claro que nós trabalhamos Música, trabalhamos Educação Física, Expressão Plástica, mas acho que não o fazemos com o mesmo rigor, por muito que me custe admiti-lo (...) nem temos formação para isso acontecer, nem depois o programa não nos permite, porque é demasiado extenso em todas as áreas.

Acho que cada vez mais, principalmente pelo facto de estarem a ser leccionadas por professores dessas áreas específicas (...) estão a tornar-se cada vez melhores e com mais qualidade. No entanto também acho que tudo depende, claro está, dos profissionais que estão à frente dessas actividades e acho que alguns, apesar de terem preparação na área específica, sentem alguma dificuldade quando estão a trabalhar com alunos (...) de uma faixa etária onde se enquadra o 1º ciclo, no caso... e quando cá chegam, não sei se as actividades, ou a forma como se aproximam das crianças seja a mais apropriada a mais adequada. Mas, um balanço geral, eu acho que sim, que é positivo... só tem o problema, também, de fazer com que as crianças fiquem na escola o dia inteiro e, claro está, que isso também se vai reflectir no aproveitamento delas nas restantes áreas.

E – Então passamos para o contributo das AEC, os pontos fortes e fracos, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos?

PT C – Pronto foi isso que também se calhar já me estendi um bocadinho e já respondi um pouco a essa questão... É como tudo na vida, tem vantagens e desvantagens. É uma pena, na minha opinião o aspecto mais negativo é o facto de as crianças terem que ficar na escola o dia inteiro e, é assim, quer queiramos quer não, eu trabalhei ainda no tempo em que não haviam AEC e sinto que a prestação dos alunos sofreu uma alteração. Eles estão mais agitados porque passam demasiadas horas na escola e isso é um facto que não dá para ignorar.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Na sua opinião, o que é que significa o conceito de Supervisão Pedagógica.

PT C – Eu penso que é assim, supervisão, para mim, só faz sentido no sentido partilharmos estratégias, de estarmos em constante comunicação porque neste caso somos todos professores, certo? Eu acho que aqui, a supervisão deve ser vista como um processo de partilha de estratégias, de entreajuda (...) porque sinceramente eu não consigo conceber a supervisão de outra forma. Por exemplo, eu não consigo ver a supervisão como observação directa porque acho que nós já passámos pelo estágio (...) não precisamos... acho que cada um tem o seu método de trabalho e eu, sinceramente, não consigo conceber a supervisão dessa forma porque também... É a mesma coisa que chegar aqui uma pessoa para observar as minhas aulas (...) se vier para dar críticas construtivas é sempre bem-vindo e enriquecedor obviamente mas, por exemplo, eu não me sinto à vontade para assistir a uma aula de música ou de inglês e questionar os métodos de quem quer que seja, não tendo formação específica na área não serei a pessoa ideal para o fazer.

E – Qual a relação que estabelece entre o conceito de supervisão e avaliação?

PT C – Sem nenhuma dúvida que o processo de supervisão vai dar origem a uma avaliação. Nem que seja uma avaliação mais subjectiva mas acho que acabamos por o fazer. Aliás a supervisão que nós fazemos, não estamos dentro da sala de aula, mas comunicamos diariamente com os colegas e acabamos por fazer uma avaliação, se calhar não é a mais correcta porque a supervisão poderá não ser feita da forma mais correcta mas acho que a avaliação está inerente à supervisão.

E – Ainda sem entrar na especificidade das AEC, num plano mais geral, com que intuito é que deve ser feita essa supervisão?

PT C – Sempre no sentido de realizar críticas construtivas e ajudar a que o processo de ensino/aprendizagem seja o melhor possível e que os alunos consigam... ou seja, o objectivo nunca será negativo na minha opinião... terá que ser sempre numa visão construtiva de tentar ajudar e fazer com que o processo de ensino/aprendizagem seja sempre melhor.

3. A supervisão nas AEC

E – Agora concretamente em relação à supervisão nas AEC, considera suficientes as orientações fornecidas pelo decreto 14460/2008 relativamente a este assunto?

PT C – Eu acho sinceramente que não. Esta questão da supervisão é assim uma coisa que, apesar de sabermos que somos obrigados a fazer, acho que a maior parte dos colegas se sente um pouco perdido. Acaba por fazer como vê fazer, como acha que é melhor fazer, mas tenho dúvidas que alguém tenha a noção precisa do que é esperado na supervisão das AEC. Pede-se para que seja feito mas não se especifica como e o que deve ser feito.

Agora se virmos no prisma de observação de aulas, de estratégias um pouco mais evasivas, isso já não acontece.

E – Então no âmbito das AEC, que estratégias considera essenciais para a realização de uma supervisão pedagógica fundamentada e consequente?

PT C – Eu vejo a supervisão como eu a faço, nos pontos que já explicitiei na questão anterior. Realço a comunicação constante e sistemática com os professores, havendo disponibilidade da minha parte para ajudar naquilo que for preciso em relação às áreas que eles leccionam, da mesma forma como também recorro à sua ajuda quando preciso de ajuda para trabalhar algum conteúdo de uma maneira diferente. Na parte de um registo escrito, existem os sumários, partilhamos as planificações, ou seja, temos conhecimento do programa e conteúdos que estão a trabalhar. Penso que, sinceramente, as estratégias deverão passar por aí.

E – Qual a importância da realização do processo de supervisão nas AEC?

PT C – É importante porque conseguimos, fazer um acompanhamento das actividades, e também porque somos a ponte entre os encarregados de educação e os professores das AEC.

E – A que níveis deve ser feita a supervisão pedagógica? Científico, Pedagógico ou ambos?

PT C – Na parte da pedagogia, sim. Independentemente da área que for, todos nós, professores, conseguimos perceber o que são ou não métodos pedagógicos. Mas por exemplo, essencialmente em inglês, porque é assim: música, educação física, expressão dramática apesar da nossa formação base ser muito pouca, temos alguma; no entanto, conceitos científicos que os professores das AEC dão, eu não os domino. Nem eu, nem

a maior parte dos colegas. Então a inglês, apesar de dominar minimamente, na parte científica, não saberei se a professora está a aplicar mal um determinado verbo.

E – Quais as estratégias, instrumentos ou critério utilizados na supervisão, aqui concretamente no agrupamento?

PT C – As estratégias passam pelo contacto com os professores, sempre que for necessário; utilizamos uma tabela para sumariar as actividades que são desenvolvidas; existe também uma folha de ocorrências, para situações mais graves, que o professor das AEC poderá utilizar de forma a entrar em contacto com o professor titular. Essencialmente acho que passa pela comunicação mais sistemática possível, em tudo o que seja necessário quer da minha parte, quer da parte deles [professores das AEC].

E – Os professores das AEC têm acesso a esses instrumentos?

PT C – As tabelas referidas são assinadas por eles.

E – E têm acesso aos resultados da supervisão pedagógica?

PT C – Sim. E se há algum problema debatemos no momento.

E – É feita alguma reflexão ou balanço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas?

PT C – Não sei mas há semelhança do que acontece no final de cada período, e com certeza que irá acontecer no final do ano lectivo, é realizada uma reunião com o propósito de debater as actividades com vista a perceber o que correu bem ou mal, além de ser feita a avaliação dos alunos.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC, em especial no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os professores?

PT C – Relativamente ao contacto dos professores deveria ser melhorado, nomeadamente nas actividades que decorrem fora das instalações da escola. No caso que referi, na Natação, ou realmente existir um livro de registo ou então, por muito que nos custe, arranjar um momento, já não digo semanal mas mensal, quinzenal, onde os professores tivessem algum contacto.

No processo de supervisão em geral e uma vez que é obrigatório, penso que no início de cada deveriam ser definidas estratégias específicas, por parte do agrupamento, que

seriam seguidas por todos os professores. Não só para tentar melhorar a implementação deste processo como também para uniformizar a sua prática.

PROFESSOR TITULAR D

Sexo: Fem. Masc.

Anos de serviço docente: aprox. 8 anos

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião genérica em relação às AEC?

Professor Titular D (PT D) – Eu penso que as AEC são uma boa forma dos alunos entrarem em contacto com actividades que de outra forma não conseguiriam desenvolver. Neste caso incluo a música, o inglês e a ginástica que são as actividades desenvolvidos no agrupamento e que, ao serem dadas por professores especialistas, vão ajudar no desenvolvimento de novas competências, por parte dos nossos alunos, nessas mesmas áreas.

E – Então passamos para o contributo das AEC, os pontos fortes e fracos, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos?

PT D – Na minha opinião, devo realçar que no início da minha carreira leccionei sem as AEC e portanto (...) verificava, realmente, melhores resultados por parte dos alunos. Havia mais concentração porque havia também a parte em que eles brincavam mais, e aqui eles estão o dia todo na escola (...) não têm aquele tempinho para brincar que eu acho essencial para as crianças. Acho que é isso.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Na sua opinião, o que é que significa o conceito de Supervisão Pedagógica.

PT D – Supervisão implica, portanto, comunicação (...) entre as várias partes seja de que área for, observação, controlo... Penso que é mais por aí.

E – E o processo propriamente dito, deverá consistir em quê?

PT D – Na minha opinião, para sermos mais rigorosos deveria ser uma observação directa, não é?

E – Qual a relação que estabelece entre o conceito de supervisão e avaliação?

PT D – Acho que uma coisa origina a outra, não é? Se existe uma actividade, uma área, que está a ser supervisionada, indirectamente vamos estar a avaliar. Uma ideia completa a outra.

E – Ainda sem entrar na especificidade das AEC, num plano mais geral, com que intuito é que deve ser feita essa supervisão?

PT D – Além de o objectivo último ser o facto de melhorar o processo de ensino, penso que existe outro aspecto importante. Já estive em agrupamentos em que existia um dossier que acompanhava sempre o professor e no fim da aula era entregue à professora titular. Qualquer ocorrência que acontecia, o professor tinha sempre conhecimento... Coisa que este ano tudo o que acontece, só o sei através da minha funcionária, ou seja acho que um dos objectivos da supervisão seria o acompanhamento dos professores.

3. A supervisão nas AEC

E – Agora concretamente em relação à supervisão nas AEC, considera suficientes as orientações fornecidas pelo decreto 14460/2008 relativamente a este assunto?

PT D – Apesar de não o ter bem presente, penso que não. A própria orientação que nos é dada, a nível de agrupamento, não é clara. Cada professor titular trabalha individualmente, à sua maneira.

E – Então no âmbito das AEC, que estratégias considera essenciais para a realização de uma supervisão pedagógica fundamentada e consequente?

PT D – Uma vez que temos a possibilidade de nos cruzarmos sempre que os colegas vêm cá à escola, e sempre que existe algum assunto a tratar, isso acontece. No caso de actividades que fossem desenvolvidas fora da escola, estou-me a lembrar do caso da Natação, deveria haver um livro de registo em que se anotasse qualquer situação mais grave, sempre para existir um acompanhamento da nossa parte.

Na questão das AEC, acho que é interessante que, no caso da observação das aulas, até que ponto nós [professores titulares] deveremos entrar e interferir na vossa aula, até que ponto devemos nós resolver essa situação? Na medida em que poderemos inclusivamente retirar a autoridade, neste caso, ao professor da AEC.

E – Qual a importância da realização do processo de supervisão nas AEC?

PT D – Para acompanharmos as actividades que são desenvolvidas e podermos prestar algum esclarecimento aos pais.

E – A que níveis deve ser feita a supervisão pedagógica, no âmbito das AEC? Científico, Pedagógico ou ambos?

PT D – Na parte pedagógica, concordo mas na parte científica acho que não, não devemos interferir. Até porque aí são pessoas habilitadas profissionalmente, especializadas nas diversas áreas que estão à frente das turmas...

E – Quais as estratégias, instrumentos ou critério utilizados na supervisão, aqui concretamente no agrupamento?

PT D – Bem... As estratégias passam essencialmente por momentos informais em que nós [professoras das turmas] conversamos com os professores [das AEC] quando existe alguma questão ou algum problema que necessite do nosso auxílio. Quando não é possível existir esse contacto temos também uma folha de ocorrência. Além disso temos uma grelha onde registamos as actividades que são desenvolvidas na perspectiva da existência, ou não, de articulação entre nós e os professores das AEC.

E – Os professores das AEC têm acesso a esses instrumentos?

PT D – Têm e inclusivamente têm um espaço para as poderem assinar.

E – E têm acesso aos resultados da supervisão pedagógica?

PT D – Sim.

E – É feita alguma reflexão ou balanço com vista ao aperfeiçoamento das práticas educativas?

PT D – Penso que sim. Em princípio deverá ser feita uma reunião no final do ano lectivo em que cada professor, titular e das AEC, faz um balanço de como correram as actividades, realçando os aspectos positivos e negativos das suas práticas.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC, em especial no que se refere à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os professores?

PT D – No caso da natação que é realizada fora da escola, deveriam haver encontros com os professores de forma a acompanhar o trabalho desenvolvido e o comportamento dos alunos, situações essas que, como está feito, só nos são relatadas no final do período.

PROFESSOR AEC A

Sexo: Fem. Masc.

Habilitação que credencia o professor a leccionar nas AEC: Licenciatura (área: Música)

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião sobre as AEC?

Professora AEC A (AEC A) – Eu acho que foi criada fundamentalmente por causa de um papel social, não é, a escola a tempo inteiro. Penso que não criado a pensar no ensino do inglês, música e educação física, já que essas três áreas eram abordadas pelos professores titulares, que eles tanto reclamam...porque nós vamos às reuniões ouvimos sempre a falar “mas nós já fazíamos isso!”, embora agora seja uma pessoa especifica para cada área, mas acho que o grande confronto entre nós e os professores titulares está justamente por causa de isso. Agora, já que elas foram criadas e a questão de serem no

final do dia, tem outro problema por causa dos comportamentos. Porque se de manhã é que o estudo rende, e á tarde o estudo não rende, então toca a por as actividades que não interessam para a tarde, que acaba por ser as nossas...e acho que o papel das AEC, acaba por ser mais um papel social do que relativamente, mesmo de aprendizagem...porque se não a flexibilização que antes existia na música, que eles davam, acredito que não dessem música sempre ás 16:30h, ou ás 15:30h, não é. Davam música quando lhes dava jeito, ou ás vezes para aliviar os miúdos do português ou da matemática, e agora não, eles estão a criar mesmo, com os dois blocos a escola a tempo inteiro. É a minha opinião.

E – Sendo assim quais as vantagens e desvantagens, no diz respeito à aprendizagem dos alunos.

AEC A – Eu acho que a vantagem para os miúdos é porque eles têm actividades com uma aprendizagem garantida, pelo menos nós tentamos fazer isso, enquanto antes eles iam para um ATL onde estavam a ver televisão e a brincar, acho que é mais frutífero para eles, ao menos estão ocupados com uma actividade em que deviam aprender alguma coisa e não só de brincadeira.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Em relação às concepções de Supervisão, qual é na sua opinião o significado de supervisão pedagógica.

AEC A – Podemos falar em dois tipos de supervisão, dos titulares e da entidade promotora.

De qualquer forma associo o conceito de supervisão a controlo. Eu acho que é para não dar total liberdade ao professor, para nós termos uma uniformização do ensino, basicamente por isso, porque se não cada uma faz nos seus tempos, nos seus moldes e sendo supervisionado, torna-se mais uniforme.

E – Qual é a relação que estabelece entre supervisão e avaliação.

AEC A – É através da supervisão que se faz a avaliação se não é impossível.

E – Com que intuito é que esta supervisão deve ser feita, ou seja, quais os seus objectivos.

AEC A – Para quem é supervisionado, para ter também alguma ajuda.

3. A supervisão nas AEC

E – Que estratégias considera essenciais para que a prática da supervisão seja feita de uma forma fundamentada e consequente.

AEC A – Eu acho que o diálogo com os professores titulares, em primeiro lugar, porque já que são eles os supervisores directos, embora a entidade promotora tenha outro tipo de supervisão, mas estamos a falar de ensino...eles é que estão no terreno, eles é que têm que ser os primeiros a saber das coisas e a perceber o trabalho em si, não é. Quando esse diálogo não parte logo daí, acho que as coisas não funcionam bem. Quando eles têm que estar a ligar a uma terceira pessoa, para saber o que é que aconteceu connosco, não é, porque por vezes isso acontece, é porque logo aí o processo de supervisão não está a ser bem feito.

Aí os horários também contam muito, porque se nós estivermos no horário das 15:30h às 17:30h, nós já não encontramos o professor; se ao final do dia acontece algum problema, o aluno só irá ser castigado no dia a seguir, enquanto se a actividade funcionar durante o dia, mesmo que não seja todos os dias, não é, já sabem que há um contracto diferente com o professor e acho que é uma mais valia, quando é sempre no período das 15:30h – 17:30h, acho é muito em questão, por exemplo ao comportamento e aproveitamento, também.

E – Qual é a importância de ser feita a supervisão nas AEC?

AEC A – Quando as coisas correm bem é um apoio extra, “olha correu bem” e isso também nos faz sentir bem, não é só dizer, correu mal...

E – A que níveis é que acha que deve ser feita: a nível científico, ou seja, de cada actividade específica; ou a nível pedagógico mais relacionado com a relação que o professor tem com os alunos, neste caso e como está a funcionar.

AEC A – Não podemos separar as duas, mas as professoras não têm formação para nos avaliar a nível científico, mas também é para isso que cá estamos. O supervisor também não tem que ser uma pessoa exactamente especialista na área, também não é preciso, eu

acho que elas não precisam de ser especialistas em música, para conseguir supervisionar, não é, porque o papel dela é um papel de ponte entre nós e os encarregados de educação, entre nós e a entidade promotora...

E – Em relação aos instrumentos, quais aqueles que são utilizados, por exemplo: tabelas, grelhas...

AEC A – Nós preenchemos...acaba por ser uma tabela, mas não é em todo o lado, isso depende muito do professor titular. É com conversas que vamos tendo, mais em questões de comportamento, mas não é uma supervisão. Claro que falamos se cumprimos ou não a planificação, mas nada muito detalhado.

Nós temos uma folha de ocorrência, onde se cooperarmos na festa de natal, fica lá registado. É mais um acompanhamento das actividades. Por exemplo vem todas as semanas um professor da (...) dar aula aos alunos, no centro educativo, que vem dar educação física, fora AEC, por exemplo, a turma tem três horas de educação física por semana e depois ainda têm mais uma hora que é dentro do horário escolar e a professora durante uma hora acompanha os alunos e sempre resultou lindamente, porque é que não resulta com as AEC? Por isso é que eu defendo a integração das actividades no horário escolar normal, porque se está no currículo e se pode ser feita por uma pessoa especializada, tanto melhor. O que as professoras defendem que algumas professoras deixaram de o fazer porque já têm professores especialistas por cá, não é, e então aqueles alunos que não estão inscritos, aqueles alunos que faltam porque não é obrigatório, ou, dá-me mais jeito ir buscar o meu filho mais cedo, ou venho trazê-lo mais tarde...acabam por não desenvolver essa competências.

E – Os professores das AEC têm acesso aos instrumentos que referiu?

AEC A – Se necessário sim.

E – Os professores das AEC têm acesso aos resultados da supervisão?

AEC A – Não. Só na reunião de avaliação mesmo às vezes é que se fala do cumprimento, mas ultimamente não. No início acho que se insistia mais, mas agora penso que não. Também estamos cá a algum tempo e também já conhecem o meu trabalho, penso que seja por isso. Em termos de avaliação sim, mas só mesmo nas reuniões de fim de período.

E – É feito algum balanço final no sentido de aperfeiçoar as práticas educativas?

AEC A – É feito um balanço nas reuniões de avaliação, no final de período.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC no sentido de tornar o processo de supervisão mais claro e no sentido de melhorar o trabalho colaborativo entre os professores titulares e os professores das AEC?

AEC A – Eu acho que passava também por, não digo uma reunião formal ou todas as semanas, mas por esse tal diálogo que falei no início, coisa que não existe, porque na nossa parte temos o horário reduzido, não temos horas fora do nosso horário, não podemos estar aqui disponíveis uma hora, porque também ninguém nos paga para isso, elas também não estão para isso porque também está fora do horário delas...eu acho que passa um pouco por essa questão financeira. Se fosse dito logo á partida, no teu horário tens esta reunião para articulares com o professor titular, acho que as coisas de faziam de outra forma. Um horário de um professor do 1º ciclo são de 25 horas e um professor deveria trabalhar 35 horas, elas têm 10 horas de componente não lectiva, não é, são 2 horas por dia, essas duas horas são para fazer o quê? Para preparar aulas, corrigir trabalhos de casa...nós vimos dar aulas, temos uma hora a mais por semana, este ano tivemos 2 horas a mais por semana, porque estávamos mais 45 minutos em cada aula, quer dizer que no final da semana, dava-mos a mais 1:15h do que no ano passado e eram-nos pagas mais 2 horas, ou seja ainda perdíamos 15 minutos por semana, claro que comparado pelos anos anteriores, não é, não acredito que alguém daqui, consiga em 45 minutos, por semana consiga preparar todas as aulas, não é? Eu acho que á proporção não é justo. Se um horário de 25 horas tem 10 horas de componente não lectiva, um horário de 12 horas deve ter pelos menos 5 horas de componente não lectiva. Fazendo o calculo, deveria ser tudo à proporção, porque nós também estamos a leccionar e também temos o mesmo trabalho que elas embora seja numa área diferente...temos também que preparar as nossas coisas, não é? Não estou a falar do que cada um ganha á hora, que eles ganham e que nós ganhamos, sabemos que é completamente diferente, só falamos na disponibilidade para podermos reunir...a maioria dos professores das AEC por é que não consegue fazer um trabalho a 100%? Porque não é com 10 horas semanais que alguém sobrevive, ou tem que arranjar um *part-time* de manhã que já vai ocupar o tempo todo que ele deveria ter em casa a prepararas suas aulas...as coisas não caem do céu, acho que perdes mais tempo a pensar do que propriamente a fazer e então quando as pessoas andam absorvidas por

outras coisas, porque financeiramente é impossível sobreviver com este horário, é claro que o trabalho não pode ser feito da mesma maneira. A dedicação não pode ser igual. Acho que parte tudo daí. Se tivesses um horário de 10 horas e um ordenado já minimamente confortável, já poderia ter outra dedicação.

Eu entendo que os titulares não queiram ser supervisores, que é o Ministério que os obriga...eles deveriam também ter formação nesse sentido.

Mas por exemplo, outra coisa que deve ser rectificadada, é o desdobramento das turmas. Por exemplo no 3º ano tens 3 turmas, mas depois nas AEC, essas 3 turmas passam a 2, então tens uma turma que é desdobrada, e depois o professor titular dessa turma, já nem sabe a quantas é que anda, porque a turma está de uma maneira...é impossível fazer o mesmo trabalho igual. E este foi uma queixa, porque para o ano isso não deve acontecer...porque acaba por se notar no aproveitamento dos alunos e voltando á questão económica, porque desta forma estão-nos a diminuir o horário e em 5 anos, já nos foram retiradas 4horas ao horário. O mesmo se passa com a junção das turmas onde temos os 4 anos, porque inevitavelmente acabamos por descorar ou os mais novos, ou os mais velhos.

PROFESSOR AEC B

Sexo: Fem. Masc.

Habilitação que credencia o professor a leccionar nas AEC: Licenciatura (área: Música)

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião sobre as AEC? E quais as vantagens e desvantagens no diz respeito à aprendizagem dos alunos

Professora AEC B (AEC B) – Eu acho que o AEC é de facto proveitoso e têm que ser, têm que estar a funcionar na plenitude. Porque a ideia é boa, fantástica, teoricamente os alunos vão ter uma oportunidade de estar a trabalhar com pessoas qualificadas, o que

nem sempre acontece, mas acho que é uma mais valia...e aproveitar a escola a tempo inteiro, é importante, mas quanto a mim, não está a funcionar na plenitude, tem que haver um ajuste das titulares. O sistema de ensino do 1º ciclo tem que ser reestruturado, tem que haver formação para as titulares, porque só nessa altura as AEC vão funcionar em pleno.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Em relação às concepções de Supervisão, qual é na sua opinião o significado de supervisão pedagógica.

AEC B – Assim como em tudo na vida, tem que haver supervisão, alguém lá de cima, da chefia que nos oriente, que nos dê linhas, directrizes para seguir. Qualquer disciplina tem o coordenador da disciplina, etc.... e pronto nas AEC, é fundamental que isso exista, uma vez... e agora o grande problema que está, é que os coordenadores têm que ter habilitação e têm que perceber minimamente o que estão a coordenar

E – Qual é a relação que estabelece entre supervisão e avaliação.

AEC B – Penso que a supervisão poderá servir de suporte para a realização de uma avaliação ...mas nós não somos sujeitos a avaliação...directamente.

E – Com que intuito é que esta supervisão deve ser feita, ou seja, quais os seus objectivos.

AEC B – Eu acho que é uma equipa de trabalho em que tens um líder, ou um “pseudo-líder” e existe uma partilha de opiniões e ele orienta-te mais ou menos (...), eu acho que em toda a equipa de trabalho deve existir um líder, um supervisor, mais nesse sentido, para ter uma boa qualidade de ensino.

3. A supervisão nas AEC

E – Que estratégias considera essenciais para que a prática da supervisão seja feita de uma forma fundamentada e consequente.

AEC B – Eu acho que a estratégia passa por qualificar o 1º ciclo, para a formação, para ser supervisor. Não é pelo facto de estares á 30 anos no ensino, que te leva a que tenhas

determinadas competências...se queres subir de posto, teoricamente deves ter formação para tal, e isso não acontece. Qualquer pessoa pode supervisionar e se não percebe nada daquilo...e também...atenção há casos e casos...Mas acho que é assim...uma das estratégias devem ser a requalificação do 1º ciclo.

E – Qual é a importância de ser feita a supervisão nas AEC?

AEC B – Acho que é extremamente positivo, desde que seja bem feita, claro. É um *pressing* ao lado, porque tens alguém que diz que tens que fazer isto... se eu não tivesse ninguém a supervisionar...se calhar não conseguia fazer isto (?). E também o facto de teres alguém que te está a supervisionar vê e o resultado final tem que sair e é um *pressing* extra.

E – A que níveis é que acha que deve ser feita: a nível científico, ou seja, de cada actividade específica; ou a nível pedagógico mais relacionado com a relação que o professor tem com os alunos, neste caso e como está a funcionar.

AEC B – Na minha opinião não podem estar desassociadas, e tem que haver formação. Acho que poderão fazer supervisão ao nível pedagógico mas não ao nível científico, principalmente quando não tem a formação específica que um professor especialista tem.

Eu acho que estamos a gastar dinheiro, por pouco que seja, mas continuo a dizer que as AEC...já têm mais respeito agora, mas continuam a ser uma ralé, e não vêm como um ensino. Mas esta pergunta é fundamental, porque o sucesso das AEC passa por aí. E tem que ser alguém que saiba, que perceba, porque se não continuamos na brincadeira, para isso está no ATL, porque eles também ensinam uma cançãozinha.

As crianças se não forem estimuladas naquela idade, mais tarde vão-se ressentir.

E – Em relação aos instrumentos, quais aqueles que são utilizados, por exemplo: tabelas, grelhas...

AEC B – O que se passa na realidade é que eles saem e acabou. Por exemplo na Madeira, as AEC já funcionam há muito tempo, através Gabinete e as coisas funcionam de maneira diferente.

Aqui, que eu saiba, não são utilizadas grelhas ou tabelas.

E – Os professores das AEC têm acesso aos resultados da supervisão?

AEC B – Não.

E – É feito algum balanço final no sentido de aperfeiçoar as práticas educativas?

AEC B – É feito um pequeno balanço nas reuniões de final de cada período mas muito geral.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC no sentido de tornar o processo de supervisão mais claro e no sentido de melhorar o trabalho colaborativo entre os professores titulares e os professores das AEC?

AEC B – A questão financeira é sempre...porque para teres horas tem que tas pagar. E não sei o que é que se passa, se o governo, de facto dá o valor que chegue ou não, ou se são as entidades promotoras que se apoderam desse valor...não sei o que é que se está a passar.

A questão dos horários é fundamental. A questão do tempo para reunir, a questão para a parte económica...

Mas mesmo que o valor por hora fosse igual, o professor das AEC, estava sempre em desvantagem, porque nós estamos aqui, passada uma hora, vamos dar aula a 10 km e passado uma hora, vamos dar aulas a 5 km...isso cria um desgaste económico...no final do mês as coisas...um professor até pode ganhar 500€ ou 400€, mas no final do mês não fica com nada...e isso acaba por desmotivar...

Acho que deveria haver o complemento de formação obrigatória para os professores titulares, para saberem o que são as AEC, quais as perspectivas das AEC, quais os objectivos, porque isto, eu acho que foi um erro grave do Ministério da Educação.

Eu acho que as AEC deveriam ser obrigatórias, porque uns têm AEC, outros não e isso reflecte-se nas turmas, porque temos uma turma formada com duas turmas e para nós depois é complicado falar com os dois professores...e essa foi uma das queixas que tivemos nesta reunião...e isso em termos de horários é juntar o máximo de alunos que é permitido por lei. E isto é o remedeio da escola a tempo inteiro.

Há uma questão fundamental que é importante dizer...se isto é uma actividade docente, não podes ter pessoas com o 12º ano a dar aulas...porque é que existe?

PROFESSOR AEC C

Sexo: Fem. Masc.

Habilitação que credencia o professor a leccionar nas AEC: Licenciatura (área: Inglês)

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião genérica sobre as AEC e quais as vantagens e desvantagens, no diz respeito à aprendizagem dos alunos?

Professora AEC C (AEC C) – Na minha opinião, acho que é uma mais valia para os miúdos. É uma forma de os enriquecer a vários níveis (...) falando da minha área específica, do inglês, acho que é importante porque tem uma motivação extra para depois, mais tarde começarem o 5º ano mais a sério, porque aqui é mais lúdico, para tentar transmitir alguns conhecimentos, ainda que não seja esse o objectivo em si...e acho que das outras áreas também...ajudam a desenvolver determinadas capacidades e competências que é o que se quer. Mas acho que o principal objectivo não é esse. O objectivo é tentar que os miúdos fiquem motivados para a disciplina, para a actividade e por isso acho que é bastante positivo e é uma mais valia.

E – E em relação aos pontos fracos?

AEC C – Nesse aspecto, eu acho que não há um consenso a nível nacional. Depende muito, digamos assim...é claro que temos linhas orientadoras e temos orientações programáticas, coisa que nós aqui até seguimos, mas sei de casos em que isso não acontece. Ou seja, não há uma nivelção mas também se calhar não é isso que se pretende, mas de qualquer das formas se houvessem pontos em comum as coisas correriam de outra forma, para melhor.

Noutra perspectiva, e ainda que o grau de aceitação destas actividades tenha melhorado com o decorrer dos anos, acho que ainda são vistas, pelo país principalmente, como actividades do ATL. Em todo o caso, o facto de estarem a ser desenvolvidas por

profissionais especializados também ajuda a melhorar essa imagem. Houve um maior esforço por contratar pessoal com formação.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Em relação às concepções de Supervisão, qual é na sua opinião o significado de supervisão pedagógica.

AEC C – Supervisão pedagógica pressupõe que há alguém que supervisiona o trabalho... Basicamente está a regular aquilo que alguém está a fazer. É isso que entendo... Eu acho que é bom que haja algum tipo de regulamentação, que haja algum tipo de aferição do que é que se está a fazer. Mas tem que ter determinados parâmetros e estar bem definida.

E – Qual é a relação que estabelece entre supervisão e avaliação.

AEC C – Eu acho que não são a mesma coisa mas muita gente o toma como tal. E isso é um problema. Supervisionar é ver se as coisas estão a decorrer bem, é tentar achar pontos em comum para tentar melhorar alguma coisa, é um trabalho em conjunto. E obviamente também avaliar mas é um dos parâmetros, não é o principal.

E – Com que intuito é que esta supervisão deve ser feita, ou seja, quais os seus objectivos.

AEC C – Eu acho que já respondi a isso. No sentido de melhorar, de haver uma colaboração em tentar descobrir soluções para um problema que possa existir. E mesmo que não haja problema nenhum, poderá servir para melhorar algo que esteja menos bem.

3. A supervisão nas AEC

E – Que estratégias considera essenciais para que a prática da supervisão seja feita de uma forma fundamentada e consequente.

AEC C – Estratégias... Observação de aulas, eu estou aberta, mas passa também por um diálogo com os professores. Observação de aulas se for necessário, eventualmente, se houver algum caso porque acho que também temos que confiar no trabalho que o professor está a fazer... também não acho que têm que ser ali o “papão” e termo ali uma figura. Uma coisa é observar uma ou duas aulas, outra coisa é passarem o ano inteiro

dentro da sala de aula, como já me aconteceu. E então acho que isso é mais uma desconfiança não é supervisão. É não acreditar no trabalho que se está ali a desenvolver. Agora também por um diálogo e saber os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos, passa por termos conversas que por vezes nem são formais e isso, para mim, são as estratégias porque são coisas que fazemos diariamente e que nos ajudam a melhorar o nosso trabalho.

E – Qual é a importância de ser feita a supervisão nas AEC?

AEC C – Essencialmente para possibilitar um melhor conhecimento das turmas e dos alunos, permitindo consequentemente um melhoramento das práticas.

E – A que níveis é que acha que deve ser feita: a nível científico, ou seja, de cada actividade específica; ou a nível pedagógico mais relacionado com a relação que o professor tem com os alunos, neste caso e como está a funcionar.

AEC C – A nível pedagógico sim, através das estratégias que falei. Agora a nível científico, penso que poderá dizer algo mas nunca de forma tão concreta como alguém que tem uma especialidade na área, que neste caso somos nós.

E – Em relação aos instrumentos, quais aqueles que são utilizados, por exemplo: tabelas, grelhas...

AEC C – Da experiência que eu tive, e sempre que fui falar com alguma das professoras, era feito um registo desse mesmo contacto com os assuntos tratados e era assinado pelas duas partes.

E – Tem, portanto, acesso a esses instrumentos.

AEC C – Claro, se os assino.

E – Os professores das AEC têm acesso aos resultados da supervisão ou é feito algum balanço final sobre as práticas?

AEC C – Tirando nas reuniões do final de cada período é feito um balanço sobre o que correu bem e o que correu mal, mas sempre a nível geral e nunca focalizando uma ou outra actividade. De resto não, individualmente não temos acesso a nada.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC no sentido de tornar o processo de supervisão mais claro e no sentido de melhorar o trabalho colaborativo entre os professores titulares e os professores das AEC?

AEC C – Deveria haver uma melhoria na colaboração entre o professor titular e o professor das AEC, essencialmente na parte da disponibilidade para esses contactos.

Outra questão seria uniformizar todo o processo, desde o seu início à tal reflexão que deve ser feita. Definir o porquê da existência do processo de supervisão, dos seus objectivos, que tipo de estratégias seriam postas em prática, como é que seriam operacionalizadas, se existe observação de aulas ou não e com que intuito, que tipo de instrumentos seriam utilizados para as diversas fases e, finalmente, ser comunicado aos professores os resultados porque, fazer só por fazer, não leva a lado nenhum...

E continuar a existir o diálogo com os professores titulares, ainda que informais, para que tudo corra bem.

PROFESSOR AEC D

Sexo: Fem. Masc.

Habilitação que credencia o professor a leccionar nas AEC: Licenciatura (área: Educação Física)

Após uma pequena apresentação do estudo e da estrutura da entrevista, foi requerida a autorização para a gravação áudio da mesma, a qual foi aceite.

De seguida, será apresentada a transcrição da entrevista.

1. Opinião dos entrevistados relativamente às AEC

Entrevistador (E) – Qual é a sua opinião sobre as AEC e quais as vantagens e desvantagens no ensino actualmente?

Professora AEC D (AEC D) – Para começar, é uma actividade de enriquecimento, logo visa promover sempre mais algum conhecimento ao nível cognitivo e do desenvolvimento da criança, logo é uma mais valia. Agora acho que para os pais é muito bom. Conseguem encaixar os filhos (...) em actividades dinamizadas por alguém

com formação ao contrário de antes em que, habitualmente, os pais teriam que pôr os filhos nalgum sítio mas com alguém sem formação.

Há também uma aprendizagem e tudo o que envolva aprendizagem é uma mais valia. Ao nível cultural, também há um relacionamento mais forte das crianças, porque dentro da sala de aula há a relação professor-aluno, no recreio apenas se adaptam às crianças que têm mais afinidade e nós, nas AEC, conseguimos que haja ali um maior desenvolvimento e enriquecimento a esse nível [cultural]. Estes são três muito fortes que devem dar valor nas AEC.

A nível negativo... Negativo eu acho que é não darem o valor merecido que as actividades têm em si, principalmente por parte dos professores titulares e muitas vezes até dos encarregados de educação.

2. Concepções de supervisão e avaliação

E – Em relação às concepções de Supervisão, qual é na sua opinião o significado de supervisão pedagógica.

AEC D – Para mim supervisão está relacionado com a formação de quem nos avalia, de quem nos vê diariamente. Nem sempre é uma supervisão feita por pessoas que estejam dentro da área, sensibilizados para tal.

Para mim a supervisão é a observação das aulas, observação das pessoas.

E – Qual é a relação que estabelece entre supervisão e avaliação.

AEC D – Tendo em conta o que disse, para mim a supervisão é real, aquilo que acontece no momento. A avaliação é aquilo que se escreve e que nem sempre há coerência entre aquilo que se vê com aquilo que se escreve. Eu sei que há uma grande luta entre supervisão e avaliação mas, supervisão é o que se vê e quem vai supervisionar à partida tem formação para ver a capacidade do professor. A avaliação é uma treta... cada um escreve aquilo que mais lhe parece e muitas vezes nem tem capacidade nenhuma para dar uma aula.

E – Com que intuito é que esta supervisão deve ser feita, ou seja, quais os seus objectivos.

AEC D – Penso que deve ter em vista um melhoramento do profissional que esteja a ser supervisionado, sempre através de um processo de colaboração entre o supervisor e o supervisionado.

3. A supervisão nas AEC

E – Que estratégias considera essenciais para que a prática da supervisão seja feita de uma forma fundamentada e consequente.

AEC D – O supervisor acompanhar as nossas aulas e fazemos no fim uma abordagem porque ele conhece muito melhor os alunos e está mais a par dos problemas familiares. Neste momento existem muitos alunos com problemas de comportamento e, geralmente, esses problemas estão relacionados com o meio familiar. Numa das minhas turmas reparei que aqueles 5 ou 6 miúdos que ficam mais vezes de castigo são todos por mau comportamento e só agora, no final do ano, eu me apercebi que esse comportamento deve-se à situação familiar, ou seja, não houve esse acompanhamento. Era bom que esse acompanhamento se desse logo no início do ano lectivo, através de uma reunião com o professor titular no sentido de nos alertarem para essas situações e agirmos de forma mais proveitosa para o desenvolvimento dos nossos alunos.

A este nível, as estratégias de uma supervisão deverão passar exactamente por aí, portanto, na avaliação que o professor titular queira fazer sobre a nossa capacidade de dar aulas, supervisionando-nos, e fazer uma articulação sobre cada criança.

E – Qual é a importância de ser feita a supervisão nas AEC?

AEC D – Como tinha dito, é extremamente importante que o professor das AEC conheça a realidade onde está inserido. Esse conhecimento vai fazer com que a resolução de problemas seja mais eficaz, devendo ser esta o objectivo principal da supervisão.

E – A que níveis é que acha que deve ser feita: a nível científico, ou seja, de cada actividade específica; ou a nível pedagógico mais relacionado com a relação que o professor tem com os alunos, neste caso e como está a funcionar.

AEC D – Penso que será mais a nível pedagógico do que científico. Não é uma professora do 1º ciclo que consegue saber, tão bem quanto eu, se as actividades são

adequadas ou não, mas antes a nível pedagógico que facilmente consegue perceber se estamos ambas a trabalhar para o mesmo objectivo.

E – Em relação aos instrumentos, quais aqueles que são utilizados, por exemplo: tabelas, grelhas...

AEC D – Lembro-me de no ano anterior assinar um registo dos contactos que existiam entre professores titulares e das AEC. Este ano, não porque a articulação com os professores titulares era feita de uma forma diferente uma vez que os miúdos tinham aulas nas piscinas municipais. Houve algumas conversas mas dada a localização das aulas, o contacto com os titulares não era frequente e nunca ficou nada registado.

E – Os professores das AEC têm acesso aos resultados da supervisão?

AEC D – Não tenho qualquer tipo de conhecimento da supervisão que é feita pelos titulares. Passa-me completamente ao lado.

E – É feito algum balanço final, no sentido de melhorar a prática dos professores?

AEC D – Tirando as reuniões no final de cada período e mais como uma forma de perceber se as coisas estão a correr bem, não temos mais nenhum momento de reflexão.

E – Quais as melhorias que poderiam ser feitas nas AEC no sentido de tornar o processo de supervisão mais claro e no sentido de melhorar o trabalho colaborativo entre os professores titulares e os professores das AEC?

AEC D – Em primeiro lugar, e para me supervisionarem, deveriam ser estabelecidos um conjunto de objectivos a atingir e deveriam ser definidos quais os pontos que vão integrar esse mesmo processo de supervisão.

Tem que haver coerência... No início do ano deveria haver um traçado de estratégias e objectivos. Ser logo estabelecido o quê, como e porque vão supervisionar e deveríamos ter um *feedback* não só no final do ano, mas também no final de cada período.

E o tal acompanhamento ser feito desde o início do ano, até como forma de contextualização das próprias turmas... Fundamentalmente para que todo este processo sirva para melhoria e não só para se dizer que se fez.