

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
I. A PROFISSÃO DOCENTE.....	8
1. SER PROFESSOR	8
II. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	12
1. CONCEITOS E FINALIDADES.....	12
2. MODELOS E CENÁRIOS DE SUPERVISÃO	15
III. ENQUADRAMENTO LEGAL DAS AEC	35
1. DESPACHO NORMATIVO-LEGAL	35
2ª PARTE – TRABALHO DE CAMPO: A DOCÊNCIA NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - DIFICULDADES SENTIDAS E PROCESSOS DE SUPERVISÃO – UM ESTUDO DE CASO	43
I. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	44
1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO	45
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	47
3. PROCESSOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	49
3.1. Critérios de seleção do caso em estudo	49
3.2. Observação Direta	50
3.3. Entrevistas	52
3.3.1. Entrevista de Focus Group.....	52
3.3.2. Entrevistas Individuais	54
3.3.3. Análise de Dados.....	55
II. O CASO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X	58
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM ESTUDO	58
1.1. O Agrupamento de Escolas.....	58
1.1.1. O Regulamento Interno do Agrupamento	59
1.2. As Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	60
1.2.1. As AEC	61
1.2.2. O Regimento das AEC	62

2. OS PARTICIPANTES NO ESTUDO	67
2.1. Caracterização dos professores das AEC.....	67
2.1.1. Entrevista de Focus Group	67
2.1.2. Entrevistas Individuais	68
2.1.3. Observações Diretas.....	68
2.2. Caracterização dos professores titulares de turma	69
2.2.1. Entrevistas Individuais e Observações Diretas.....	69
III. DAS REPRESENTAÇÕES ÀS AÇÕES	70
1. AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES DAS AEC	70
1.1. Leitura dos resultados da análise da entrevista focus group	70
1.1.1. Síntese da leitura dos resultados da análise da entrevista focus group	83
1.2. Leitura dos resultados da análise das entrevistas individuais	86
1.2.1. Síntese da leitura dos resultados da análise das entrevistas individuais	92
1.3. Análise comparativa da análise de conteúdo das entrevistas focus group e individuais.....	94
2. AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DAS AEC	97
2.1. A perspetiva dos professores das AEC	97
2.1.1. Leitura dos resultados da análise da entrevista focus group	97
2.1.2. Leitura dos resultados da análise das entrevistas individuais	100
2.1.3. Síntese comparativa dos resultados da análise da entrevista focus group e das entrevistas individuais	104
2.2. A perspetiva dos professores titulares de turma	105
2.3. Análise comparativa das perspetivas dos professores das AEC e da perspetiva dos professores titulares de turma	109
3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DIRETAS	111
3.1. Atividade de Ensino do Inglês	111
3.1.1. Aula sem supervisão	112
3.1.2. Aula com supervisão	113

3.2. Atividade Física e Desportiva	114
3.2.1. Aula sem supervisão	114
3.2.2. Aula com supervisão	115
3.3. Atividade Lúdico-Expressiva.....	116
3.3.1. Aula sem supervisão	116
3.3.2. Aula com supervisão	117
3.4. Síntese da leitura da análise de conteúdo das observações diretas	118
4. SÍNTESE COMPARATIVA DO RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DIRETAS E DAS ENTREVISTAS	121
CONCLUSÃO.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

A escola de hoje, local onde as crianças têm a oportunidade de se envolver nas mais diversas experiências de aprendizagem oferece, um período de tempo alargado e atividades designadas complementares do currículo. A estas atividades, intituladas de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), desenvolvidas nos estabelecimentos públicos do primeiro ciclo do ensino básico, de forma gratuita, após o horário curricular, cabe a responsabilidade de complementar as aprendizagens dos alunos, tornando-as mais ricas e abrangentes. Neste sentido, é importante que estas atividades sejam implementadas de forma eficaz oferecendo, às crianças que delas usufruem, um tempo de qualidade que contribua, com sucesso, para o seu crescimento pessoal e intelectual, para o enriquecimento do seu currículo. Contudo a tarefa não é fácil de concretizar, pois, também, nos dias de hoje, fruto, talvez, de uma sociedade em constante mudança, cada dia com exigências diferentes e, de certa forma, pouco estável, também no ensino, escola e professores se deparam no seu dia-a-dia com novos desafios, com situações de dificuldade, no desenvolvimento das suas práticas, para as quais nem sempre é fácil encontrar uma resposta adequada.

Com o propósito de contribuir para que o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular possa ser desenvolvido pelos professores que as lecionam de forma pertinente e eficaz desenvolveu-se este estudo, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, baseado nas perspetivas de professores, cujo tema é “A docência nas atividades de enriquecimento curricular - dificuldades sentidas e processos de supervisão”.

De acordo com o despacho do M.E. n.º 14460/2008 republicado a 28 de junho de 2011 em anexo ao despacho 8683/2011, as AEC desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, no primeiro ciclo do ensino básico e contribuem para o seu sucesso escolar futuro, constituindo as atividades aí desenvolvidas a oportunidade de todos realizarem experiências de aprendizagem significativas, diversificadas e socializadoras. Neste sentido, tendo em conta que a realidade nem sempre corresponde ao que está previsto na lei, uma vez que na prática as dificuldades se fazem sentir das mais diversas formas de acordo com os contextos de ação, e levam a que as expectativas iniciais e previstas nem sempre sejam alcançadas com o sucesso desejado, torna-se pertinente perceber quais são as dificuldades sentidas por parte de quem diretamente

coloca em prática este projeto, por quem o leva até às nossas crianças e está em contacto com elas, isto é, os professores das AEC. Se aferirmos as suas reais dificuldades, podemos encontrar soluções e mais facilmente apoiá-los de forma objetiva, eficaz e produtiva. Para tal, devemos recorrer, como está previsto no despacho acima referido (artigo n.º 31), ao uso da supervisão, esclarecendo claramente acerca dos seus objetivos e fomentando-o, de uma forma responsável e crítica. Pela dinâmica supervisiva é possível proceder aos ajustes necessários e/ou à correção de eventuais desvios aos objetivos inicialmente delineados, na certeza de que ao fazê-lo se está a construir, sem dúvida alguma, um caminho mais sólido, rumo ao sucesso do nosso sistema educativo.

O nosso estudo tem em vista duas grandes finalidades:

- i. Contribuir para a qualidade da prática/desempenho dos professores das AEC;
- ii. Contribuir para o uso correto e adequado de práticas de supervisão pedagógica que conduzam ao sucesso destas aulas pelo aperfeiçoamento e/ou mudança de estratégias.

Para tal, delinearam-se os seguintes objetivos:

- a) Identificar as principais dificuldades sentidas pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas diárias;
- b) Identificar e caracterizar processos de supervisão em escolas com AEC;

O estudo foi realizado em quatro escolas do primeiro ciclo do ensino básico, com AEC, de um agrupamento de escolas de um concelho do distrito de Lisboa. Trata-se de escolas onde era patente que as aulas das AEC decorriam com alguma agitação e de forma pouco gratificante, com frequentes referências a situações de dificuldade por parte dos professores.

O facto de ser professora titular de uma turma num desses estabelecimentos de ensino e, por isso, conhecer bem a realidade e contactar com ela direta e sistematicamente, fez despertar o nosso interesse pelo tema e influenciou, a escolha da instituição (agrupamento), na qual decorreu o estudo.

Trata-se, pois, de um estudo de caso, que se pensou ser a forma mais adequada para obter uma compreensão holística da problemática em estudo, não exercendo qualquer tipo de controlo sobre a situação real. Permite, ainda, obter um produto de natureza descritiva e analítica que facilitará, de certa forma, a construção de um plano de ação, com recurso a sugestões e estratégias a implementar de acordo com o identificado e analisado numa realidade específica.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram as entrevistas de focus group e individuais e a observação direta. Foram realizadas duas entrevistas de focus group uma com professores das AEC, no final do ano letivo passado (2010/2011) e outra com professores titulares de turma, no final do 2º período do presente ano letivo (2011/2012). Cada uma destas entrevistas contou com a participação de seis professores. Realizaram-se ainda seis entrevistas individuais a professores das AEC, também no final do 2º período letivo deste ano e seis observações, duas para cada uma das Atividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas no agrupamento, ao longo do 3º período letivo. Em cada uma destas atividades fez-se uma observação de aula em situação habitual de aula e outra com a presença do professor titular de turma, em tempo de supervisão pedagógica.

O estudo apresenta-se organizado em duas partes distintas.

A primeira parte analisa e descreve os aspetos teóricos e politico-legais envolvidos no estudo e considerados pertinentes para a uma melhor compreensão da problemática e está subdividida em três pontos. O ponto I apresenta uma breve análise da profissão docente. O ponto II, com maior ênfase, dedica-se, por um lado, a fazer uma abordagem ao conceito e finalidades da supervisão e, por outro, a uma descrição dos diferentes modelos de supervisão pedagógica. O ponto III trata da análise do enquadramento legal das AEC.

A segunda parte é dedicada à descrição do estudo empírico acerca da docência nas atividades de enriquecimento curricular - dificuldades sentidas e processos de supervisão e está dividida em três grandes pontos. O ponto I refere-se à metodologia e procedimentos e apresenta a problemática e objetivos do estudo, descreve as opções metodológicas e os processos de recolha e análise de dados, justificando os critérios de seleção do caso em estudo e referindo-se às entrevistas e às observações diretas para explicar a recolha e análise de dados. No ponto II, o caso do Agrupamento de Escolas

X, faz-se a caracterização do contexto em estudo, com uma breve descrição do Agrupamento de Escolas e do Regulamento Interno do Agrupamento, assim como das Escolas do 1º ciclo, referindo-se às AEC e ao Regulamento das AEC. Este ponto inclui, ainda, a caracterização dos participantes no estudo. O ponto III, das representações às ações, dedica-se às representações acerca das dificuldades sentidas pelos professores das AEC e às representações acerca dos processos de supervisão pedagógica das AEC, bem como, à análise de conteúdo das observações diretas e à apresentação de uma síntese comparativa da análise de conteúdo das observações diretas e das entrevistas.

Para finalizar, na conclusão, apresenta-se uma reflexão acerca dos resultados obtidos, com algumas recomendações emergentes.

Insere-se, também a bibliografia consultada e os anexos, onde se encontra um conjunto de documentos que facilitará a compreensão do trabalho desenvolvido.

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. A PROFISSÃO DOCENTE

1. SER PROFESSOR

Numa breve perspetiva histórica a profissão docente começou por ser uma atividade acessória, ligada ao poder clerical, sendo uma responsabilidade a cargo das congregações religiosas, sobretudo dos Jesuítas. Este tipo de ensino destinava-se só a alguns, dentro de uma determinada classe social, privilegiada, e os professores eram na sua, maioria os sacerdotes.

A partir do século XVIII, começa a sentir-se uma mudança acentuada, passando a ser uma atividade da responsabilidade do Estado. Em Portugal, o Marquês de Pombal, mentor desta mudança, preocupou-se sobretudo em constituir um corpo laico de professores que pudessem servir de agentes do estado nas diversas localidades e povoações do país.

Já no século XIX, os professores, sob a tutela do Estado, tornaram-se um grupo hierarquicamente homogéneo, um corpo profissional cujo salário advinha de um novo imposto que garantia, para além disso, o funcionamento público de escolas completamente controladas pelo poder político e cujas normas e valores seguiam uma influência de crenças e atitude morais e religiosas. Como tal, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos (Pitta, 1990).

Estamos pois perante a presença de um professor a que Ferry (1973, cit. por Estrela, 2010) chamou de *carismático*, cada vez mais detentor de formação e face à procura social crescente, adquire um estatuto social com lugar de relevo na sociedade que se associa aos saberes ensinados e ao sentido ético da profissão, em que o professor é um exemplo. Professores e escola são vistos como imprescindíveis para a evolução do país.

Ao longo do século XX, particularmente na segunda metade, o professor foi progressivamente perdendo o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade e o Estado passa a impor um rigoroso controlo político, ideológico e profissional, estabelecendo-se condições de carreira em que se exige um tipo diferente de professor

dotado de competências específicas o que, deixando para trás o sentido de vocação anteriormente atribuído ao ato pedagógico, o racionalizou, face, ainda, à necessidade crescente do recrutamento de professores.

Estamos aqui perante o professor a que Ferry na sua perspetiva da evolução da profissão docente chamou de *técnico*, dada a valorização das competências técnicas ligadas ao saber ensinar, uma tentativa de resposta ao insucesso escolar que acompanhou a democratização do ensino e a heterogeneidade social dos alunos, que frequentam a escola, muitas vezes, por obrigação.

Mais recentemente, e seguindo uma vez mais a perspetiva de Ferry, e sem eliminar o carácter técnico da profissão, a função do professor é ajudar o aluno, desempenhando o papel de facilitador e de recurso (Estrela, Idem). Apoiando-se no exercício de uma influência pedagógica, o professor delega poderes no aluno, promovendo a sua autonomia e tornando-o co-responsável no processo de aprendizagem.

Reconhecemos, pois a profissão docente como um processo bastante complexo e em constante mutação, que embora se intensifique nos dias de hoje, o tem sido ao longo dos tempos, exigindo ao professor e à escola que assumam novos papéis, que se adaptem e respondam às necessidades dos alunos, contribuindo para o sucesso da sua formação, não apenas ao nível do desenvolvimento cognitivo e da aquisição de conhecimentos mas antes de uma forma globalizante, desenvolvendo no aluno capacidades transversais promotoras do seu desenvolvimento enquanto pessoa, preparando-o para viver e sobreviver numa sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança, e para o exercício de uma cidadania plena.

Assim, parece-nos que a sociedade exige, crescentemente, um professor qualificado, tanto nos planos científico e tecnológico como nos planos cultural e pedagógico. Sem esquecer aspetos relevantes e cada vez mais atuais como os valores éticos e morais e a afetividade inerentes à atuação do professor (Estrela, 2010). Pois, só através de uma qualificação adequada, o professor terá condições de desempenhar eficazmente as funções que lhe compete, quer no sistema educativo quer na sociedade (Pitta, 1990).

Ou seja, perante os desafios com que hoje se deparam as escolas, é exigido aos professores, como parte integrante da escola, “o domínio das competências emocionais, consonantes com aquelas que pretendem desenvolver nos alunos” (Estrela, 2010: 43). Ao professor, é pedido que saiba, “analisar e controlar as suas emoções, serem capazes de reforçar as suas motivações de modo a manterem em níveis elevados o seu empenho e esforço, serem capazes de um bom relacionamento social com os alunos, pais, colegas e outros intervenientes da escola” (Idem, Ibidem).

São deveres do professor desenvolver a capacidade de motivar a si próprio e aos alunos, facilitando a sua aprendizagem e favorecendo meios para que possam tornar-se autónomos e bem-sucedidos nas suas aprendizagens, lembrando cada vez mais a dimensão ética do ensino, clarificando e desenvolvendo valores morais na formação do seu carácter (Pitta, 1990). Pede-se, ainda aos professores que tenham presente a cada momento da sua atuação um clima afetivo, que embora sentindo a turma como um todo respeite a individualidade de cada um, na busca por um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e eficiente.

Ora, em nosso entender, o professor vive hoje uma situação ingrata traduzida, por um lado, na desvalorização do ato docente e da imagem do professor, e, por outro, na exigência crescente de funções que, em conjunto com a escola, deve desempenhar, de acordo com as necessidades crescentes dos alunos e das famílias inseridos numa sociedade, cada vez mais exigente e competitiva, para a qual deve acima de tudo preparar os alunos, despertando o sentido crítico e inculcando valores que lhe permitam no futuro próximo atuar como cidadãos conscientes e humanos nas suas atitudes.

Esta é quanto a nós uma situação que urge discutir e solucionar. Pois, não basta que haja, por parte dos docentes uma grande preocupação pela sua qualificação, o que até lhes é superiormente exigido, e que embora essencial, não é suficiente.

Atrever-nos-íamos a dizer que é necessário, que se desenvolva um estatuto deontológico¹ que imponha regras quanto à seleção dos docentes e promova a sua crescente profissionalização, conferindo-lhe maior autonomia, sobretudo no que diz respeito à definição dos deveres profissionais dos professores.

¹ Veja-se Estrela, 2010, pp, 67-82.

Esta ideia, embora já desenvolvida em Portugal por investigadores como Estrela (1986, 1995); Orey da Cunha (1995) e Formosinho (1997) nunca chegou à prática e parece não haver entre os professores unanimidade relativamente à existência de um código deontológico que embora, em nosso entender seja importante, conferindo autonomia e valorizando a profissão docente, exige formação ético-moral na sua aplicabilidade em situações concretas, por, de outro modo se correr o risco de efeito inverso ao pretendido. (Estrela, 2010).

Com o alargamento das funções da escola, designadamente com o reforço da sua função social e de cuidado, face às necessidades atuais das famílias, com horários de trabalho distendidos e a falta de apoios na comunidade, surgem novas realidades e contextos de trabalho docente. Em Portugal, na última década, tal tem sido muito patente com a generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular a todas as escolas públicas do 1º ciclo do Ensino Básico e com o recrutamento de muitos professores para este serviço.

Surgem, neste contexto, novos desafios e exigências profissionais para os professores colocados nas escolas, designadamente ao nível da supervisão, da organização e desenvolvimento do currículo e da colaboração e do trabalho de equipa. Surge também esta nova realidade que são os professores que trabalham para o sistema educativo público, sem vínculo profissional com o Estado e a quem não é reconhecido o estatuto de professor, apesar de lhe ser atribuída a responsabilidade de ensinar grupos de crianças em áreas tão específicas como o ensino da língua inglesa, a educação musical e a educação e expressão plástica ou a educação física. Este novo tipo de recrutamento e de estatuto levanta um conjunto de problemáticas que é necessário colocar, como a dos direitos dos professores, a da carreira e desenvolvimento profissional e também a do próprio desenvolvimento do conceito de profissionalismo docente.

II. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1. CONCEITOS E FINALIDADES

“A supervisão é um processo que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.”

(Alarcão e Tavares, 2003:6)

Supervisão é um tema cada vez mais comum no vocabulário técnico usado nas escolas em Portugal. Este tema, embora cada vez mais atual, é ainda relativamente recente no nosso país, merecendo a atenção dos estudiosos, que o debatem e estudam de forma a aprofundar os seus propósitos e adequá-los, tanto quanto possível às necessidades dos professores, com vista a uma maior eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) o conceito de supervisão tem conhecido alterações e adaptações concomitantes à sua envolvimento crescente com o processo de formação e desenvolvimento profissional dos docentes.

Por volta dos anos 80, época em que começa a haver um certo despertar do interesse pelo tema, “o conceito de supervisão começava a ser usado entre nós como alternativa à designação de orientação de prática pedagógica” (Alarcão e Tavares, 2003:3). Contudo, encontrou reações algo adversas, que, ainda hoje, teimam em persistir, assumindo conotações de poder e de um certo desrespeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.

A sua aceitação, como parte integrante do vocabulário técnico, no âmbito da formação tem sido um processo lento. É preciso, entender-se que um dos objetivos principais da supervisão é ajudar a desenvolver capacidades de auto-supervisão, exercendo influências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, facilitando, de forma indireta, o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos.

Alarcão e Tavares (2003) salientam que a supervisão é um processo continuado que visa o desenvolvimento humano e profissional do professor. Os mesmos autores descrevem ainda a supervisão “(...) como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a

professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão e Tavares, 2003: 16)

Por supervisão entende-se, atualmente, a assistência e orientação profissional levadas a cabo por profissionais da área da educação, formados e competentes e visa o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, empenhando-se na formação de professores reflexivos que conduzam a uma escola também ela reflexiva que se pensa a si própria e evolui, no sentido crescente aperfeiçoando e modificando formas de atuação que melhor correspondam às necessidades e anseios do público para o qual atua, diariamente.

A supervisão é ainda, no entender dos mesmos autores, fundamentalmente, um processo de interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, e o seu principal objetivo não se prende apenas com o desenvolvimento do conhecimento, mas também com o desabrochar de capacidades reflexivas e com o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.

O objetivo da supervisão é, de acordo com Alarcão (2000), dinamizar e acompanhar o desenvolvimento qualitativo da escola enquanto organização e de todos os que nela interagem de forma individual e coletiva e apresenta-se cada vez mais importante e imprescindível no âmbito quer da regulação pedagógica quer da aprendizagem ao longo da vida, na coordenação, na entreajuda e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, entendemos que a supervisão pedagógica, enquanto processo que orienta a prática pedagógica, não se extingue após a formação inicial, antes pelo contrário, deve continuar e desenvolver-se à medida que se contacta com a realidade e a prática e se reflete sobre ela de uma forma colaborativa e coletiva, numa atitude reflexivo-formativa, devendo prolongar-se no tempo e participar na vida da escola de forma a responder ao objetivo da melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica.

No entender de Moreira e Bizarro (2010) a supervisão traduz-se no desenvolvimento profissional numa perspetiva mais colaborativa, “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas” (p.20).

Sá-Chaves (2004), também refere que o conceito de supervisão deve prender-se com a construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e o supervisionado, de forma a desenvolver nestes conhecimentos e competências que conduzam ao sucesso das suas práticas. A autora defende ainda a perspetiva de que o desenvolvimento de um clima relacional e humano poderá “perdurar para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve”. (p.127).

A supervisão implica, ainda, nesta perspetiva o envolvimento dos professores com participação ativa num processo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional enraizado numa atitude de permanente reflexão “ dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes”. (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p.84)

Para Alarcão e Roldão (2008), a supervisão é vista como um processo que contribui “para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (p.54). As autoras acrescentam ainda que o trabalho supervisivo deve ter um carácter questionador, analítico, interpretativo, teorizador e, uma vez mais, reflexivo, um trabalho que se desenvolve pelo acompanhamento e pela discussão permanente em redor do processo e da ação e seus resultados conduzindo à construção do conhecimento profissional num percurso de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. Esta supervisão apresenta-se pois com a função de apoiar e regular o processo formativo, focada na prática.

Oliveira-Formosinho (2002), refere-se a uma supervisão reconceptualizada, que se desenvolve e reconstrói, que se coloca no papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa, de envolvimento na ação educativa quotidiana e de experimentação refletida através da ação. Esta supervisão requer teorização, práticas e pesquisa. A supervisão é, enfim, um instrumento de formação, inovação e mudança, situada numa escola em processo de desenvolvimento e de (re) qualificação (pp. 12,13).

A supervisão deve, em última análise, ajudar os professores a alargar a sua capacidade de refletir sobre a própria prática, numa procura contínua de formação, como forma de responder às necessidades e dificuldades que vai encontrando pois “ nenhum modelo de formação inicial (...) poderá dar resposta às necessidades emergentes num percurso sempre em aberto” (Ruivo, 1987:4).

2. MODELOS E CENÁRIOS DE SUPERVISÃO

“Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros.

Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas.”

(Sergiovanni e Starrat, 1993, cit. em Tracy, 2002:26)

De acordo com Tracy (2002) é frequente a falta de consenso relativamente à classificação em modelos ou abordagens às várias linhas de pensamento, investigação e prática no campo da supervisão, nomeadamente do ensino.

Neste sentido, parece difícil definir o que são exatamente esses modelos, embora tenhamos que reconhecer que a sua importância é de grande utilidade na organização da investigação e na orientação da nossa reflexão sobre a prática.

Os modelos, considerados como abstrações da realidade, desenvolvem-se a partir da observação atenta da prática, onde se aplicam e onde se realizam, modificam ou expandem, adquirindo diferentes variações.

Estes mesmos modelos podem ser, também, interpretados como fontes entre a teoria e a prática, “entre o abstrato e o prático” (Knezevich, 1975, cit. em Tracy, 2002:20).

Independentemente da aceção que lhe é conferida ou da classificação que lhe é atribuída, os modelos, enquanto representantes de uma abstração da realidade, enquanto representantes, ou seguidores de uma determinada teoria, são instrumentos úteis e práticos, pois enquanto estruturas (como são também muitas vezes definidos), são um meio para interpretar e organizar o nosso desempenho e as nossas práticas, bem como os pressupostos teóricos em que acreditamos. Há ainda quem os considere como exemplos, fixando padrões ou pressupostos a serem seguidos, sendo talvez esta a perspetiva mais utilizada em educação.

De acordo com a metáfora dos “muros” e das “janelas” utilizada por Sergiovanni e Starrat (1993) os modelos podem ser sinónimos de benefícios mas também de perigos.

De acordo com a aplicação que deles se faz, os modelos vistos como janelas, ilustram a relação entre a teoria e a prática, e proporcionam a partir desse momento a possibilidade da sua expansão, de uma forma significativa e informada, permitindo a criação de novos modelos. Ou seja, permitem a expansão dos nossos horizontes e constituem um acréscimo à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática de supervisão.

Contudo, os modelos, também podem limitar essa compreensão e extinguir a prática de reflexão, transformando-se, pois, em “muros”, que bloqueiam a nossa visão do mundo exterior.

Neste caso, o perigo acontece, porque ao invés de retirarmos de cada modelo o que tem de melhor e o que de melhor se aplica a cada realidade ou contexto educacional, os seus adeptos competem entre si, no sentido da submissão da comunidade educacional, na tentativa de conduzir a investigação e a prática sob a perspectiva de um único modelo, forçando-nos a definir as nossas perceções no sentido da utilização de um modelo comum. Cria-se então, um “muro” que nos impossibilita a observação de outras orientações.

Ainda que o termo supervisão seja relativamente recente, muitos são os modelos de supervisão que se têm vindo a desenvolver, ao longo dos anos, na área da educação.

Oliveira-Formosinho (2002) refere-se a seis esquemas de classificação de modelos, que à exceção da supervisão clínica, que é encontrada em cada um deles, não partilham um modelo comum. São, o esquema de classificação de modelos apresentado no anuário de 1982 da Association for Supervision and Curriculum Development; o esquema de classificação desenvolvido por Glatthorn; o esquema de classificação defendido por McGreal; o esquema de classificação apresentado por Pajak; o esquema de classificação desenvolvido por Sergiovanni e Starrat e o esquema organizativo de modelos desenvolvido por Tracy e McNaughton.

O Anuário de 1982 da ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) apresenta três modelos de supervisão, o modelo científico, o modelo clínico e o modelo artístico. Estes modelos, produzidos a partir de pressupostos teóricos

com princípios bem definidos, sugerem papéis e relações específicas, quer para o supervisor, quer para o supervisionado ao mesmo tempo que esclarecem sobre o contexto em que podem alcançar maior êxito. (Oliveira-Formosinho, 2002, pp.39,40)

Neles se inclui o *modelo científico* de John Mcneil. Este baseia a sua orientação para os resultados, ou seja pretende obter confirmação do que está a acontecer, ou do que existe e a sua discrepância relativamente ao que deveria estar a acontecer, ou existir. Baseia-se, pois, nos resultados dos alunos, em medidas de desempenho, para descrever a eficácia do ensino, valorizando também o processo, isto é, a forma como esse ensino é efetuado.

Este modelo dá grande relevância aos conteúdos científicos e à ordem sequencial e objetiva da sua apresentação aos alunos.

A supervisão surge, nesta perspetiva como uma forma de verificação do nível e da qualidade do ensino efetivamente apresentados (Tracy, 2002).

O *modelo clínico*, segundo Tracy talvez o mais utilizado, e do qual surge o maior número de derivações, aparece, sobretudo associado a Garman ¹.

Este modelo prevê a supervisão como uma interação colaborativa entre o supervisor e o supervisionado, como única forma de desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos.

Para alcançar o objetivo de melhorar as práticas de ensino dos professores, o modelo clínico defende a realização de estudos no local, na sala de aula, daí o nome “clínico”, por ser este o espaço onde o professor e o orientador, trabalhando em conjunto, podem proceder a uma análise detalhada dos fenómenos ocorridos, buscando o seu aperfeiçoamento.

Neste contexto, o professor deve ter um papel muito ativo, no sentido de compreender a forma como atuou, ou como praticou o ensino e a forma como deseja fazê-lo, cabendo ao supervisor a tarefa de o ajudar nessa análise e na tomada de decisões relativamente a ações a seguir (Ruivo,1987).

¹ Garman, 1982, in Tracy, 2002, pp.42 e 43.

O modelo clínico de supervisão usa como referenciais de qualidade, os pressupostos da psicologia do desenvolvimento, dando mais importância aos processos cognitivos ativados, do que propriamente aos conteúdos e métodos utilizados. Daí que estabeleça passos ou etapas relativas ao processo de ensino que conduzem a determinados resultados.

Por fim, o *modelo artístico* de Elliot Eisner que “se baseia na sensibilidade, capacidade de percepção e conhecimento do supervisor, como modo de valorizar as sutilezas significativas que ocorrem na sala de aula, explorando o potencial expressivo, poético e, frequentemente, metafórico da linguagem, de modo a transmitir o que tem sido observado aos professores ou outros cujas decisões afetam o que acontece nas escolas” (Eisner, 1982, cit. em Tracy, 2002:43). Este modelo, centra-se no professor, valorizando o seu potencial artístico e a sua criatividade, tentando auxiliá-lo na exploração desses mesmos potenciais.

O supervisor é, ainda na perspectiva de Eisner, o principal instrumento, através do qual a situação educacional é percebida e construída e o seu principal objetivo é assistir o professor, de forma a fortalecer aqueles valores que exemplificam, para o modelo, uma educação de qualidade.

A partir destes modelos, surgem, em nosso entender múltiplas derivações, sendo o modelo clínico aquele que parece ser o mais seguido e com maior número de derivações.

Glatthorn (1984, cit. em Tracy, 2002), um dos seguidores desta linha de modelo clínico, desenvolveu o modelo de supervisão diferenciada que dividiu em quatro opções disponíveis para serem usadas pelos supervisores, as quais se podem misturar e combinar. O primeiro desses modelos é a versão de supervisão clínica de Glatthorn, que centra o processo de supervisão na aprendizagem dos alunos, seguida da análise dos meios pelos quais o comportamento do professor facilita essas aprendizagens.

Neste sentido, o objetivo da supervisão é assistir o professor e não avaliá-lo, embora o supervisor mantenha um controlo significativo do processo.

A segunda opção de Glatthorn é o modelo baseado no desenvolvimento profissional cooperativo ou supervisão colegial ou de pares, como é, frequentemente, designado. Esta abordagem desvia-se do que comumente se entende por supervisão,

pois é definida como “ um processo moderadamente formalizado onde dois ou mais professores trabalham conjuntamente para o seu próprio desenvolvimento profissional.” (Tracy, 2002:45).

Seguindo a mesma sequência de acontecimentos utilizada na supervisão clínica, ou seja observação de um número mínimo de situações, troca de ideias e discussão dos interesses profissionais partilhados.

O seu objetivo tem um carácter não avaliativo, prevendo “ aumentar o nível do intercâmbio profissional na escola e auxiliar os professores a encararem os seus colegas e a supervisão, em geral por um novo prisma” (Tracy, 2002:45).

A terceira opção apresentada por Glathorn baseia-se no desenvolvimento autodirecionado, de carácter não avaliativo, controlado pelo professor e não pelo supervisor, embora este o monitorize. Neste sentido, o professor exerce um trabalho independente e estabeleceu objetivos de desenvolvimento profissional, de acordo com a sua própria avaliação das necessidades, para tal, recorre a diversas técnicas de auto-apreciação, como a gravação vídeo do próprio ensino.

Por último, definiu a monitorização administrativa que é de acordo com Tracy (2002) a única das abordagens do autor capaz de fazer o acompanhamento e avaliação de desempenho do professor. Este tipo de supervisão é feita a partir de observações breves e informais de ensino o que torna mais realista a visão do processo de ensino-aprendizagem, facilitando a tomada de decisão final. Contudo, considera importante que a “monitorização administrativa deve ser planeada pelo supervisor, em vez de conduzida ao acaso à medida que vai havendo tempo disponível.” (Tracy, 2002:46).

Glathorn vê este modelo como uma opção necessária e passível de ser utilizada alternadamente com a supervisão clínica.

Pode dizer-se que este modelo não é um instrumento eficaz para introduzir alterações significativas no comportamento do professor, uma vez que o seu impacto tem maior relevância no clima global da escola, do que propriamente nas mudanças comportamentais visíveis dos professores (Tracy, 2002).

McGreal (1993), por seu lado, distingue cinco modelos de supervisão, que variam entre a avaliação e a assistência (Tracy, 2002).

O Modelo de Normas Comuns, cujo enfoque se baseia no ensino, é talvez o mais frequentemente utilizado para o processo avaliativo, nas escolas, associando os termos observação e avaliação. O professor desempenha, neste modelo, um papel relativamente passivo, cabendo ao supervisor o controle quase exclusivo do processo. Os dados recolhidos pela observação em sala de aula servem então de base para se proceder à avaliação do desempenho do professor. Os professores são todos avaliados de acordo com os mesmos critérios, apresentados de forma simplificada e estandardizada, conduzindo assim a um processo de avaliação de desempenho comparativo entre dois professores ou entre todos, em geral.

O segundo modelo estabelecido por McGreal é o Modelo de Estabelecimento de Objetivos em que estes são estabelecidos de acordo com uma ordem de prioridades, com base em determinados critérios de importância. Os critérios para o estabelecimento dos objetivos são determinados com base no potencial impacto do objetivo na aprendizagem do aluno, dando maior relevância e valor aos objetivos que visam, diretamente os comportamentos de ensino em detrimento daqueles que se referem diretamente ao aluno, ao programa educativo ou organização. Este processo é negociado entre o supervisor e o professor.

O Modelo de Produto, também centrado em resultados específicos, baseia-se sobretudo em medidas de resultados dos alunos para descrever a eficácia do ensino, dando quase nenhuma importância ao processo de ensino propriamente dito. Estabelece, como resultados adequados, as mudanças comportamentais dos alunos e/ou o crescimento de competências, conhecimento das matérias e atitudes.

O Modelo de Supervisão Clínica de McGreal, “centra-se no processo de ensino, mais do que nos seus resultados e visa unicamente os objetivos de dar assistência e não os de avaliar o desempenho dos professores” (Tracy, 2002:49). No entender de McGreal é aquele que mais tem a oferecer ao ensino, apresentando-se de acordo com diversos estudos, o mais eficaz para melhorar a instrução. Este autor reforça a natureza colegial da relação professor-aluno, tal como Garman o fez. Ao professor é dado o papel de decidir qual a direção do processo de supervisão e ao supervisor cabe apenas ajudar o professor a desenvolver as suas capacidades de auto-supervisão.

O último modelo apresentado por este autor é o Modelo Artístico ou Naturalista, muito próximo nas suas características do modelo desenvolvido por Eisner. Este modelo

centra-se sobretudo em resultados não específicos, cujo objetivo é ajudar os professores na tarefa de desenvolver os seus talentos próprios.

Pajak, (1993) defende quatro modelos distintos de supervisão clínica.

O Modelo Original defendido pelo autor dá ênfase à colegialidade e à descoberta mútua de sentido no processo de ensino recorrendo às teorias da psicologia educacional ao mesmo tempo que prevê uma melhoria do desempenho dos professores e não a sua avaliação.

O objetivo da supervisão clínica é, também aqui, dar apoio aos professores e aumentar de forma progressiva as suas capacidades auto-supervisoras, considerando fundamental a relação de confiança e partilha de significados dos acontecimentos, em sala de aula, entre professor e supervisor. Este modelo de supervisão visa desenvolver os potenciais individuais e não a procura de défices.

O Modelo Humanístico-Artístico de Pajak, baseia-se nos pressupostos do modelo de intervenção de Blumberg e na qualidade das relações humanas (1974, 1980) e no modelo artístico de Eisner. Este modelo representa uma reação aos estilos mecânicos e burocráticos de supervisão e defende o uso de métodos não prescritivos de apreciação dentro da sala de aula, em que o professor tem liberdade para aceitar ou não as sugestões do supervisor.

Pajak refere aqui, a crença de Eisner em que o ensino é a transformação do currículo e a função da supervisão é a de capturar e desenvolver o potencial criativo e único de cada professor.

O Modelo Técnico-Didático pode comparar-se ao Modelo Científico de McNeil, passando pelas técnicas de supervisão clínica de Acheson e Gall¹ e pelo Modelo da Tomada de decisões desenvolvido por Madeline Hunter² até ao Modelo de Treino de Joyce e Showers³. Neste modelo, Pajak defende o processo de supervisão e de ensino como uma prática racional, aperfeiçoada através da formação em técnicas específicas. Centra-se na assistência e não propriamente na avaliação e visa o aumento de

1 Acheson e Gall, 1980,1987 e 1992 in Tracy, 2002, p.53.

2 Madeline Hunter,1979, in Tracy, 2002, pp.53, 54.

3 Joyce e Showers, 1980,1982e 1988, in Tracy, 2002, p. 54.

capacidades cognitivas e de tomada de decisões do professor. Este modelo, de acordo com o Modelo de Treino de Joyce e Showers (1980, 1982 e 1988), não se centra no supervisor, mas sim no professor e no seu desenvolvimento profissional.

Por último, nesta classificação de modelos estabelecida por Pajak, surge o Modelo Desenvolvemental/Reflexivo. Este modelo baseia-se na ideia de prática reflexiva pela qual o desenvolvimento da prática profissional do professor depende da sua capacidade para aprender, a partir da experiência, refletindo, criticamente, sobre as suas próprias ações. Neste cenário, a função do processo de supervisão é a “otimização da capacidade da tomada de decisões e da capacidade para o pensamento abstracto, o que só acontece quando o supervisor compreende o desenvolvimento humano e pode adaptar as suas técnicas de supervisão às necessidades desenvolvimentais de cada professor” (Tracy, 2002:55).

O papel do supervisor é o de encorajar o professor na reflexão sobre as suas próprias práticas. O papel do professor é o de construir o seu conhecimento, pela reflexão na ação.

Sergiovanni e Starrat (1993) organizam a prática da supervisão, de acordo com cinco cenários em que os professores desempenham papéis fundamentais na escolha do modelo que melhor se adequa às suas necessidades.

O Modelo de Supervisão Clínica destes autores baseia-se no trabalho de Cogan e Goldhammer em que a supervisão se processa pela relação próxima de trabalho entre o supervisor e o supervisionado, exigindo um nível bastante elevado de reflexão e de análise. Este modelo exige do professor que seja observador da sua própria aprendizagem, mas remete para o supervisor a decisão sobre o enfoque da supervisão e os assuntos a serem discutidos.

“À medida que os professores autodesenvolvem capacidades na supervisão clínica e assumem responsabilidades nas suas diversas fases, a supervisão clínica transita para uma supervisão de tipo colegial, que é a opção seguinte proposta por Sergiovanni e Starrat” (Tracy, 2002:59).

O Modelo de Supervisão Colegial prevê, tal como o modelo de Glatthorn, um desenvolvimento profissional cooperativo. Este modelo tem um carácter não avaliativo e dá ao professor a possibilidade de decidir sobre quem com ele trabalha, embora

relegue para o supervisor a responsabilidade final na formação dos grupos de trabalho. Para além disso o supervisor tem a função de apoiar, dar assistência e fornecer os recursos necessários para o desenvolvimento do processo. Ao professor é pedido que elabore um diário, onde deve fazer registo do seu progresso profissional, cabendo ao professor determinar a eficácia desse progresso, encontrando-se uma ou duas vezes por ano com a equipa e com cada um dos seus elementos em particular.

Na sua terceira opção, Sergiovani e Starrat apontam para a Supervisão Autodirecionada, baseado num conjunto de características muito semelhantes ao modelo autodirecionado de Glathorn. Nesta perspetiva, a autoridade profissional reside no próprio professor, sendo ele quem assume a responsabilidade no seu processo de desenvolvimento profissional. Os objetivos de desempenho são estabelecidos pelo período de um ano e o professor responsabiliza-se em apresentar provas da sua realização e cumprimento.

O Cenário de Supervisão Informal não define processos preestabelecidos, antes prevê um conjunto de encontros casuais e informais entre o supervisor e o supervisionado, caracterizados por visitas ocasionais à sala de aula. Algumas conversas com os professores acerca dos trabalhos realizados e a realizar e outro tipo de atividades informais. O supervisor tem, neste processo, a responsabilidade de integrar todo o processo de ensino efetuando uma vigilância informal de forma a fomentar a partilha de responsabilidades profissionais. Por não se tratar propriamente de um modelo, este cenário pode integrar qualquer outra opção de modelo.

O Cenário de Supervisão baseado na Pesquisa, também equacionado por Sergiovani e Starrat requer segundo os autores um elevado nível de reflexão e análise e da parte do professor uma boa auto-observação da sua instrução. Este processo poderá ser estabelecido entre o professor e o supervisor ou através de um esforço colaborativo entre pares. Quando é aplicado individualmente, o professor trabalha em colaboração próxima com o supervisor; quando é estabelecido por meio de um processo colaborativo são os professores que em conjunto investigam, partilham e procuram coletivamente estratégias para a resolução de problemas e suas implicações para uma mudança na instrução.

A supervisão baseada na pesquisa, ou investigação-ação como é, muitas vezes, denominada procura descobrir novas ideias e práticas, testa as já existentes e explora as possíveis relações causa-efeito.

Por fim, os autores estabelecem a supervisão baseada no Sistema de Aconselhamento que, embora não tendo sido suficientemente desenvolvida, pode representar uma alternativa eficaz às formas de supervisão mais tradicional. Este processo de supervisão parte do pressuposto de que um professor mais experiente fornece assistência, acompanhamento e recursos a outro, em início de carreira, de acordo com as suas solicitações, as suas necessidades e metas. Neste sentido, respeita a autoridade do professor, não tem uma função avaliativa, promove a relação colegial de longo prazo, entre professor e supervisor, também designado por conselheiro, baseada na confiança mútua, mas que define o conselheiro como uma pessoa com autoridade funcional para agir, não como um par, mas como um conselheiro, sem que estabeleça uma agenda predeterminada.

Por último, o esquema organizativo de modelos desenvolvido por Tracy e McNaughton (1993), que agrupa em três vertentes (Modelo orientado para os meios; Modelo orientado para os objetivos e Modelo orientado para o professor) os modelos, apresentados como abordagens e que integra uma série de modelos incluídos em outros esquemas. Ou seja, agrupa-os de acordo com determinadas particularidades (como sejam, o enfoque; o objetivo; o processo de implementação e respetivos participantes; as competências envolvidas e as premissas) e com a sua relação com a supervisão clínica, apresentada não como um modelo distinto mas antes como um processo que influenciou cada um dos modelos.

Assim, o Modelo Orientado para os Objetivos, que podem ser educacionais ou de desempenho e cuja ênfase é dada à obtenção de objetivos predeterminados, determina que as estratégias a utilizar devem ser deixadas ao critério de cada professor.

No que diz respeito à abordagem de objetivos educacionais, esta parece ir ao encontro dos pressupostos defendidos pelo modelo científico referido no anuário da ASCD descrito por Formosinho (2002), contudo mais voltado para a prática, estabelecendo orientações para a sua implementação no contexto escolar, tal como acontece com o modelo de supervisão clínica também descrito no referido anuário. O seu intuito é auxiliar o professor no processo de ajuda aos alunos, facilitando o alcance

dos objetivos educacionais propostos, cabendo ao professor a tarefa de estabelecer objetivos educacionais adequados para os seus alunos. O papel do supervisor, depois de estabelecidas as regras entre supervisor e professor, é a observação, a recolha de dados e a análise dos mesmos e sua discussão, de forma colaborativa.

Esta abordagem dá mais importância aos resultados do que propriamente às estratégias utilizadas, daí a tendência para a sua utilização, nos tempos que correm, em que os níveis de educação se baseiam em resultados.

A outra variante deste modelo é a abordagem dos objetivos por desempenho, em que o enfoque, tal como na anterior se direciona para a análise de resultados. O seu principal objetivo é, pois, assistir o professor e avaliá-lo e tem, geralmente, a duração de um ano.

Este processo prevê a colaboração entre professor e supervisor, para o estabelecimento de objetivos a atingir, as estratégias a utilizar e os critérios que servirão de base à análise dos resultados específicos a serem obtidos, bem como a organização de um cronograma com a orientação das ações a serem levadas a cabo.

O Modelo Orientado para os Meios, é aquele que dá maior ênfase aos meios utilizados e/ou estratégias aos quais o professor recorre, no sentido de obter os resultados educacionais desejados. Baseia-se na relação de causa-efeito entre estratégias de ensino e a aprendizagem dos alunos e desenvolve dois cenários distintos: o cenário tradicional e o cenário neotradicional em que se inclui o trabalho de Madeline Hunter.

A abordagem tradicional assemelha-se ao modelo de normas comuns definido por McGreal, tem, habitualmente um carácter avaliativo e estabelece um conjunto de pressupostos característicos de um bom nível de ensino. O papel do supervisor é analisar a presença, ou não, destes pressupostos, registando-os, embora não haja uma ponderação ou distinção na avaliação dos mesmos.

A abordagem neotradicional é um exemplo do modelo de supervisão clínica e baseia-se na premissa de que existe uma forte correlação entre determinados comportamentos do professor e o sucesso das aprendizagens dos alunos. As estratégias de ensino desenvolvidas derivam, inquestionavelmente, da investigação, sendo esta que predetermina aquilo que se considera como bom ensino, ainda que o professor e o supervisor possam analisar e discutir sobre a aula, em conjunto.

De acordo com Hunter (1984), este modelo pretende assistir e avaliar as práticas do professor de acordo com determinados elementos identificados como sendo os ideais para o desenvolvimento de uma aula eficaz. Estes elementos, desenvolvidos pela autora, são a predisposição antecipatória, os objetivos e finalidades da aula, o esclarecimento sobre as competências a utilizar, a apresentação de conceitos e sua verificação, a prática guiada, o resumo e por fim a prática independente. Contudo, a própria Hunter defendeu a sua aplicação flexível, pois nem todas as aulas prescindem da presença de cada um destes passos, de acordo com a sequência apresentada.

Hunter, defende a eficácia do ensino relacionada com conceitos como motivação, retenção, transferência de aprendizagens e reforço e que esta abordagem pedagógica se aplica a todas as áreas e a todos os níveis de ensino.

Para proceder à avaliação do professor, recorre-se também a um processo estruturado, e sequencial, em que o supervisor é quem detém o conhecimento, mas que, também, facilita ao professor a possibilidade de analisar o seu próprio ensino, conferindo-lhe um papel ativo em todo o processo, embora sob a posição controladora do supervisor que assiste e avalia.

O último modelo descrito por Tracy e McNaughton é o Modelo Orientado para o Professor e que se expressa pelo reconhecimento expreso, por parte do professor, da sua necessidade de ser assistido, não estando, desta forma predeterminado o enfoque da supervisão.

Este modelo segue, na mesma linha orientadora do modelo original de supervisão clínica, que prevê a colaboração entre professor e supervisor, em que o principal objetivo é aumentar a autonomia do professor, contando para tal com a ajuda do supervisor.

O professor desenvolve, aqui, um papel ativo no seu processo de formação e o papel do supervisor é o de facilitar competências e estratégias face às necessidades apresentadas pelo professor.

Os modelos acima descritos, bem como as suas derivações são apenas um exemplo da quantidade de modelos, abordagens e cenários desenvolvidos num espaço de tempo relativamente curto, no campo da supervisão pedagógica.

Estes e outros modelos podem seguir linhas diferentes, contudo todos apontam para um único caminho que conduza à compreensão do que é realmente significativo na educação e no ensino, interpretando acontecimentos e a sua importância educacional e tentando estabelecer comunicação entre aqueles que são os atores de todo o processo, o supervisor e o supervisionado.

Alarcão e Tavares (1987)¹, por seu lado, esboçam um esquema que retrata nove cenários em que se agrupam diferentes práticas de supervisão de acordo com características mais ou menos comuns. Estes cenários não atuam numa situação temporal rígida, nem devem ser entendidos como formas isoladas de supervisão, uma vez que é frequente a sua coexistência. A estes cenários designaram de: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico. Por fim, apresentam ainda reflexões acerca de um outro cenário possível a que Sá- Chaves (2002) veio a chamar de “integrador”.

O Cenário de Imitação Artesanal baseia-se no conceito de autoridade do mestre, da imutabilidade do saber e na ideia de que a demonstração e imitação são a melhor forma de ensinar e de aprender. Perante este cenário, o futuro professor é colocado junto do mestre, aquele que é experiente e por conseguinte sabe como fazer, que é o modelo a seguir e transmite a sua arte ao aprendiz. Estamos perante “a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, *socializado*”. (Alarcão e Tavares, 2003:17)

Ora, como referem Alarcão e Tavares (2003) é um cenário onde dificilmente haverá espaço para a inclusão das características formativas únicas e exclusivas, por se tratar de uma perspetiva fundamentalmente assente no saber experiencial e na personalidade do mestre supervisor e não em teorias científicas ou técnicas ou em reflexões profissionais. Daqui deriva um tipo de formação de carácter transmissivo, pela imitação do modelo, que se limita a reproduzir valorizando muito pouco a aprendizagem cooperativa. O formando tem um papel de passividade em todo o processo e a responsabilidade da avaliação cabe ao supervisor, que sozinho ou com os seus pares, dirige críticas ao formando.

1 Veja-se Alarcão e Tavares, 2003

O Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada surge de certa forma pela incapacidade de definição do bom professor, do modelo a seguir de acordo com as variáveis que interagem no processo de ensino/aprendizagem. Estamos perante a ideia da necessidade de centrar a investigação na análise dessas variáveis e não na observação descritiva dos professores. Torna-se pois importante conceber modelos que procedam ao estudo e à análise das componentes e suas inter-relações na prática de ensino. Isto é, importa descobrir que método é mais eficaz, que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias, de acordo com que contexto educativo, relegando a noção de modelo único. Resumidamente, “a imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino” (Alarcão e Tavares 2003:18) ou nas palavras de Stolorow (1965) “a substituição do *model the master teacher* pelo *master the teaching model*” (Alarcão e Tavares, idem, ibidem).

Este espírito seguiu a mesma linha de pensamento reflexivo estabelecida por Dewey, pedagogo americano que defendeu que o objetivo último da formação de professores seria tornar o futuro professor capaz de observar, intuir e refletir, através da sua integração progressiva em atividades complexas, desde a observação até à responsabilidade total do ensino, sem estar sujeito a um tipo de supervisão muito rígida, de forma a permitir-lhe desenvolver a autocrítica, bem como a sua capacidade de imaginação (Alarcão e Tavares, 2003), de forma a minimizar a principal problemática deste cenário, a dificuldade de integração da teoria e da prática.

Este modelo “reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão e Tavares, 2003:21).

Segundo estes mesmos autores, o Cenário Behaviorista parece ter-se desenvolvido com o propósito de colmatar algumas dificuldades deixadas pelo modelo anteriormente apresentado, nomeadamente as que estão relacionadas com as diferentes preocupações do formando, como sejam: conteúdos a ensinar; o modo como ensiná-los; a maneira de disciplinar os alunos e o gosto de agradar ao orientador, entre outras. Surge uma nova linha de pensamento que visa desenvolver as competências de maior utilidade para o formando, através do treino dessas mesmas competências, desenvolvidas pela observação da sua atuação em práticas de microensino que preparariam o formando para o estágio. No entanto, parece dar-se maior ênfase ao modo

como se ensina do que propriamente ao conteúdo a ensinar, não valorizando o empenhamento do formando na aquisição de conhecimentos sobre os quais deve assentar a sua prática.

Na perspectiva de Alarcão (2001), este cenário define-se de uma forma mais mecanicista e racionalista em que os professores devem dominar um conjunto de conhecimentos, baseado em teorias científicas, e sob a forma de técnicas e modelos, que lhes permita fazer face às situações mais complexas. Desta forma, estamos perante uma perspectiva de racionalidade científica ou técnica, que limita os saberes às competências pedagógicas decorrentes da investigação científica. Trata-se, pois, de uma perspectiva em que o ensino é concebido como uma “ciência aplicada ou técnicas que os professores devem aprender a dominar independentemente dos contextos de atuação” (Idem, *ibidem*:334). Envolve técnicas de microanálise das competências, bem como a imitação de modelos, seguido de feedback corretivo/formativo, muitas vezes ocorrido em situações de simulação. Nesta perspectiva, não se valoriza a formação em grupo, nem o sentido de corresponsabilização, pois o grupo é entendido, apenas, como uma mais-valia ao nível da multiplicação da observação das competências em treino. Este é um tipo de formação dirigida pela ciência e pelos educadores teóricos, de forma objetiva.

O Cenário Clínico que seguidamente se descreve assenta nos mesmos pressupostos desenvolvidos pelo modelo clínico de Cogan, Goldhammer, Anderson e Krajewski, já aqui referidos. Esta teoria surge, perante as dificuldades dos supervisores de ensinar a ensinar, de acordo com o relato de alunos, neste sentido. O seu objetivo principal consistia, pois, em melhorar a prática de ensino dos professores. Aqui, a chamada “clínica” é tomada como o ponto de partida sobre o qual se procede a uma análise conjunta, realizada pelo professor e pelo supervisor acerca dos fenómenos ocorridos. Este cenário deriva do modelo clínico de formação de médicos, em que a componente prática do curso se realiza na clínica/hospital, apresentando a sala de aula como a “clínica” onde o professor desenvolve a sua prática (Alarcão e Tavares, 2003).

Segundo Cogan (1973), este modelo é essencialmente caracterizado “pela colaboração entre professor e supervisor e visa o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão e Tavares, 2003:25-26). Nesta perspectiva é o professor quem deve tomar iniciativa de pedir a cooperação do supervisor na análise de situações problemáticas e este, enquanto colega,

deve ser um elemento de apoio e recurso para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas no seu desempenho.

Alarcão e Tavares (2003) alertam, ainda, para a existência de três elementos básicos no processo da supervisão clínica: planificar; interagir e avaliar, considerando-a como uma forma de ensino que “deve ser continuada e não esporádica” (Ibidem:28).

O Cenário Psicopedagógico, segue a linha do anterior e, de acordo com Stones (1984)¹, defende a tese de que fazer supervisão é ensinar a ensinar. Baseado em pressupostos da psicologia do desenvolvimento, Stones refere que se deve estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem entre supervisor e professor como se estabelece entre professor e alunos, embora com as devidas diferenças, nomeadamente ao nível da proximidade e faixa etária, que contribua para o desenvolvimento da capacidade de identificação e resolução de problemas da prática docente e da tomada de decisões conscientes que permitam adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente, num clima de encorajamento.

Um dos pontos de partida apontado pelo autor são as “teaching skills” em que o professor é visto como alguém que adquiriu uma competência geral, constituída por uma série de competências, (skills). No entanto, o problema central deste conceito reside na passagem do “saber” ao “saber fazer” (Alarcão:2003). Daí que, entre a aquisição de conceitos e conhecimentos sobre o ato pedagógico e a prática desse mesmo ato, Stones defenda a passagem por uma fase de observação, ao vivo ou por gravação, de atuações pedagógicas e posterior análise para que o professor possa identificar os exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo de forma a aprofundar os seus próprios conceitos antes de os pôr em prática.

Sabendo que é difícil o desenvolvimento do professor como profissional sem que haja também desenvolvimento do professor enquanto pessoa, e dando grande relevância a este último, surge o Cenário Pessoalista. De acordo com Alarcão e Tavares (2003), várias são as tendências que partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Neste sentido, Combs propõe uma abordagem humanista, que se baseia no autoconhecimento e no autodesenvolvimento. Por seu lado, Fuller propõe um programa baseado nas necessidades e preocupações sentidas pelo professor em

1 Vela-se Alarcão e Tavares, 2003.

formação. Glassberg e Sprinthall defendem que os programas de formação dos professores, baseados na influência da complexidade da estrutura cognitiva do sujeito no comportamento humano, devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver as características dos estádios mais avançados das teorias do desenvolvimento. Esta relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica é confirmada por alguns estudos, que apontam para o facto de professores com um nível conceptual mais elevado utilizarem modelos de ensino mais variados, proporcionando aos seus alunos a aprendizagem pela descoberta, a divergência de opiniões e a expressão de ideias próprias. No entanto, Alarcão e Tavares também citam estudos que nos mostram que nem sempre o desenvolvimento pessoal ocorre em paralelo com o desenvolvimento profissional e que é possível um professor com menor grau de desenvolvimento pessoal apresentar um nível mais elevado de competência profissional. Assim, “a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências...” numa “...perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Idem:34).

Nesta mesma linha de desenvolvimento das estruturas cognitivas dos professores em formação, Alarcão e Tavares (2003) apresentam, o Cenário Reflexivo impulsionado por Schön. Este autor defendeu a abordagem reflexiva na formação dos professores, baseado no princípio da reflexão na e sobre a ação, por ele denominada de “Epistemologia da Prática”. Esta abordagem consiste na tomada de consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional, assim como na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível (Schön,1983;1987)

Aqui a ênfase do processo combina a ação, experimentação e reflexão sobre o observado e experimentado, conduzindo a uma construção ativa do conhecimento, baseado na prática refletida. A reflexão é o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se estende ao longo da carreira do professor, ao qual está inerente a formação contínua, a reflexão constante e sistemática das práticas docentes, o empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa.

O supervisor tem um papel fundamental, cabendo-lhe, com a sua experiência a responsabilidade de orientar, estimular, exigir, apoiar e por fim avaliar, sempre na perspectiva da promoção da reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön,1983;1987).

Na linha da tendência reflexiva da supervisão, o Cenário Ecológico considera as dinâmicas sociais, nomeadamente a interação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio em transformação, sendo esta influenciada pelo contexto que assume aqui uma importância capital. Esta perspectiva inspirada no modelo de desenvolvimento humano de Brofenbrunner é defendida por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e por Oliveira-Formosinho (1997).

Na perspectiva de que o desenvolvimento humano é inacabado e se faz pela interação com o meio envolvente, Alarcão e Sá-Chaves (1994:210) referem que “a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos das experiências e os contextos mais vastos em que aqueles se integram”. Assim, o meio envolvente, os contextos e as experiências estão na origem do desenvolvimento humano do sujeito.

Neste cenário, a supervisão deve proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que possibilitem o desempenho de novas atividades e de novos papéis e a interação com pessoas até então desconhecidas, proporcionando, assim, novas etapas de desenvolvimento pessoal e profissional. (Alarcão e Tavares,2003)

Este processo vai decorrendo ao longo da carreira dos professores que se encontram em funções sempre que estes estão perante o desempenho de novas atividades ou funções e sempre que se envolvem em projetos diversos, mas pode ser potenciado em processos de formação estruturados.

Este cenário coloca, pois, o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais.

Continuando a apresentação do panorama dos diferentes cenários de supervisão sistematizado por Alarcão e Tavares (2003) aludimos agora ao Cenário Dialógico. Segundo os autores, este cenário confere à linguagem e ao diálogo crítico e participativo um papel de grande importância na construção da cultura e conhecimento profissional do professor enquanto agente social, por dar ênfase à análise dos contextos educativos, mas também à análise do discurso dos professores em situação de ensino, considerados no seu coletivo.

Alarcão (2001:330) refere a importância do papel da linguagem no diálogo comunicativo na formação da cultura profissional e no interesse “pela lateralidade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional”, em que o outro marca uma presença muito forte e fundamental no desenvolvimento humano do sujeito, pela troca, pela partilha e pela parceria estabelecidas no campo profissional.

O conhecimento e a regulação de contextos situacionais, assim como a adoção de uma estratégia baseada no diálogo, conduzem a uma relação de troca, num diálogo que é construtivo e em que todos os intervenientes são parceiros da mesma comunidade profissional, empenhados em inovar e estimular mudanças nos contextos educativos e consequentemente nos seus pares, contribuindo para o desenvolvimento humano do sujeito (Alarcão,2003).

Para além dos cenários aqui descritos de forma breve, Alarcão e Tavares (2003) apresentam ainda algumas linhas que visam orientar um outro cenário possível a ter em conta, no qual se distinguem três ideias que devem acompanhar a supervisão pedagógica: a) a ideia de que o professor é um adulto em desenvolvimento com um passado de experiências próprias e um futuro de possibilidades; b) a ideia de que no processo de ensino-aprendizagem, o professor também se encontra em desenvolvimento, numa situação de aprendizagem; c) e por fim a ideia de que o supervisor, um adulto também em desenvolvimento, tem por missão ajudar o professor em formação a aprender e a desenvolver-se e de seguida influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que são indiretamente o foco da ação do supervisor.

Neste sentido, aprendizagem e desenvolvimento são dois conceitos que trabalham em conjunto e que não devem jamais separar-se, uma vez que exercem ação um sobre o outro. A aprendizagem deve ser adequada ao nível de desenvolvimento do

aluno, cabendo ao professor a responsabilidade de lhe oferecer a possibilidade de atingir um nível de desenvolvimento maior e mais complexo. Paralelamente ao desenvolvimento do aluno, também o professor tem os seus níveis de desenvolvimento, cabendo agora ao supervisor o papel de propor e gerir determinadas tarefas de aprendizagem ao professor que é também responsável pelo processo, tal como os alunos, mas a um nível superior. O objetivo do supervisor neste processo é atuar com o professor para através do desenvolvimento deste contribuir para o processo de desenvolvimento dos alunos.

O supervisor é aqui pensado como um facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor criando “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.” (Idem:43)

A este cenário, cujas primeiras referências vêm já da primeira edição do livro de Alarcão e Tavares (1987), designou Sá-Chaves (2002) por cenário integrador, que definiu como um modelo “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação.” (Idem:161)

Importa, uma vez mais realçar que nenhum destes cenários existe de forma estanque ou que é passível de uma atuação isolada, mas antes que se completam, pois embora apresentem dinâmicas supervisivas diferentes cada um valoriza aspetos significativos da prática da supervisão. Sem esquecer que a supervisão pressupõe desenvolvimento quer humano, do sujeito enquanto pessoa, quer profissional e, independentemente do modelo ou modelos a seguir, a supervisão como processo de formação tem como principal e grande objetivo a melhoria da educação nas escolas.

III. ENQUADRAMENTO LEGAL DAS AEC

1. DESPACHO NORMATIVO LEGAL

Em 2005 com a publicação do despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho, consolida-se a oferta educativa extracurricular gratuita. O despacho refere-se ao programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico público. Contudo, o interesse pelo desenvolvimento de Atividades de Enriquecimento Curricular ou outras Atividades Extracurriculares e de Apoio à Família foi concretizado pelo Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto que deliberou para os “estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico” a obrigatoriedade de oferta de atividades que contemplam não só a língua estrangeira, como também a “ aquisição de competências desportivas, musicais (...) informáticas, entre outras”. Os estabelecimentos de ensino deste ciclo passaram, assim, a manter-se abertos até às dezassete horas e trinta minutos, num mínimo de oito horas diárias. Nos tempos após as quinze horas e trinta minutos passaram a desenvolver-se as Atividades de Enriquecimento Curricular, de carácter facultativo, ou seja, para os alunos/pais interessados.

O despacho referia-se ainda à importância do desenvolvimento destas atividades por motivos determinantes, como sejam: o desenvolvimento das crianças e o seu sucesso escolar futuro; o papel fundamental que as autarquias, associações de pais e instituições particulares de solidariedade social desempenham no apoio às famílias, aos alunos e às escolas; a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência das crianças e dos alunos na escola às necessidades das famílias e garantir que esse tempo escolar seja pedagogicamente rico para as suas aprendizagens e para a aquisição de competências básicas e essenciais.

Posteriormente foram publicados outros despachos relativos à implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente: O despacho n.º 21 440/2005, de 12 de Outubro e o despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, vindo todos eles a ser revogados pelo despacho n.º 14 460/2008 de 26 de maio, o qual regulamentou a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular até ao dia 31 de agosto de 2011 e continua a fazê-lo embora tendo sido republicado em anexo ao despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho que lhe introduziu algumas alterações.

Assim, desde 1 de setembro de 2011, as Atividades de Enriquecimento Curricular regem-se pelo disposto no despacho n.º14 460/2008 de 26 de maio, republicado a 28 de junho de 2011 em anexo ao despacho n.º8683/2011 de 28 de junho.

O referido despacho, cuja análise é essencial ao desenvolvimento do nosso estudo é aplicado “aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico e define normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família” (artigo n.º 1). Nele vigoram, pois, aspetos pertinentes para a implementação e aplicação do programa das AEC, nomeadamente, horários a praticar pelos estabelecimentos de ensino, apresentação, seleção, duração e planificação das atividades a desenvolver, aspetos relacionados com os recursos materiais e humanos, parcerias previstas e condições relacionadas com a frequência das AEC. Este documento prevê, também, a avaliação e a supervisão pedagógica destas atividades.

Define ainda, através de regulamento anexo, “orientações quanto aos requisitos de habilitação dos profissionais a afetar às atividades de enriquecimento curricular e quanto ao modelo de organização e funcionamento das atividades de enriquecimento curricular” (artigo 1º, cap. I, ponto n.º 1) e “o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico” (artigo 1º, cap. I, ponto n.º 2)

A leitura dos artigos n.º 2 e n.º 3 deste documento apontam-nos para a obrigatoriedade de organização das atividades curriculares no 1º ciclo do ensino básico pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço, mantendo-se os estabelecimentos de ensino obrigatoriamente abertos, pelo menos, até às 17 horas e 30 minutos e por um período mínimo de oito horas diárias, conforme artigo n.º 5, incorrendo-lhe a exceção de uso do regime duplo, unicamente desde que o número de turmas constituídas no estabelecimento de ensino seja superior ao número de salas disponíveis (n.º 4). Ao estabelecimento de ensino cabe, ainda, o dever de comunicar, no momento da inscrição, e de confirmar, no início do ano letivo, aos encarregados de educação o respetivo período de funcionamento (n.º6), assim como o horário das atividades de enriquecimento curricular e de apoio ao estudo e divulgação da respetiva planificação (n.º33).

Aos encarregados de educação, uma vez realizada a inscrição, que é facultativa (artigo n.º 34), cabe o compromisso da frequência por parte dos seus educandos, remetendo para o consignado no estatuto do aluno relativamente ao respeito do dever de assiduidade (artigo n.º35).

De acordo, com o disposto no n.º 9 “consideram-se atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Atividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Atividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Atividades lúdico-expressivas;
- g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados.”

Ao agrupamento de escolas cabe a responsabilidade de entre elas selecionar aquelas que melhor se enquadrem no seu projeto educativo, devendo constar no respetivo plano anual de atividades (n.º 8). Este deve incluir, ainda, obrigatoriamente, como atividades de enriquecimento curricular para todo o 1º ciclo o apoio ao estudo e o ensino do inglês (n.º10).

O artigo n.º11 refere a duração semanal não inferior a noventa minutos para a atividade de apoio ao estudo, passando, ainda a descrever o objetivo do desenvolvimento da atividade, nomeadamente para a “realização de trabalhos de casa e para o desenvolvimento de competências que permitam a apropriação de métodos de estudo e de pesquisa. Esta atividade deve ser desenvolvida com o apoio e acompanhamento dos professores do agrupamento e com acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola...”.

A duração semanal da atividade de ensino do inglês, bem como das restantes áreas, está definida no regulamento anexo ao despacho e é a seguinte: Ensino de inglês, para os alunos dos 1º e 2º anos fixada em noventa minutos e cento e trinta e cinco minutos para os alunos de 3º e 4º anos (artigo 11º, cap. III, secção I); atividade física e desportiva (artigo 14º, cap. III, secção II) e ensino da música (artigo 18º, cap. III, secção III), entre noventa e cento e trinta e cinco minutos; atividades lúdico-expressivas entre cento e trinta e cinco minutos e duzentos e setenta minutos (artigo 18º -D, cap. III, secção IV); outras atividades de enriquecimento curricular devem ter uma duração semanal não superior a noventa minutos (artigo 21º, cap. III, secção V).

A planificação destas atividades deve salvaguardar o tempo diário de interrupção das mesmas e de recreio, não podendo ser realizadas para além das 18 horas (n.º 13)

De acordo com o artigo n.º 18.1 do despacho, a título excecional, a carga horária semanal anteriormente referida “pode ser distribuída de forma desigual ao longo das semanas que constituem cada período letivo desde que se ocupe integralmente o tempo semanal destinado às atividades de enriquecimento curricular”, para tal, diz o artigo 18.2, que o acordo de colaboração¹ “deve identificar a distribuição horária das atividades em cada período letivo”.

O horário de funcionamento das atividades, pelo disposto no artigo n.º 23, pode ser flexibilizado até dois dias por semana, colocando as atividades de enriquecimento curricular antes ou depois das atividades curriculares da manhã ou da tarde, caso os órgãos competentes do agrupamento assim o acharem necessário, de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejudicar a qualidade pedagógica.

A planificação das atividades de enriquecimento curricular é da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento (n.º31.1).

Na sua planificação, de acordo com o artigo n.º 20.1, “devem ser tidas em consideração as orientações programáticas bem como outras diretrizes produzidas pelo Ministério da Educação” e devem, obrigatoriamente, envolver-se os professores do 1.º

¹ Descrito mais adiante, nas págs. 39 e 40, pela análise dos artigos n.º14; n.º 15 e n.º 18.

ciclo titulares de turma, aos quais compete garantir a articulação destas atividades com as atividades curriculares, bem como os departamentos curriculares, mobilizando os recursos humanos e físicos existentes no conjunto dos estabelecimentos do agrupamento (n.º19). No entanto, devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS¹ (n.º 21). Deve, sempre que possível, prever-se a possibilidade dos alunos optarem entre diferentes projetos numa mesma atividade e ou entre diferentes atividades, desde que se cumpram as cargas horárias previstas para cada atividade (n.º20.2).

Conforme consta no artigo n.º 20, para os alunos com necessidades educativas especiais que frequentem as atividades de enriquecimento curricular, devem ser referidas as condições de frequência das mesmas no seu Programa Educativo Individual.

Para o desenvolvimento das atividades “podem ser utilizados os espaços das escolas como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos” (artigo n.º 24), para além destes, podem ainda ser utilizados outros espaços não escolares (...), nomeadamente quando tal disponibilização resulte de protocolos de parceria (artigo n.º 25).

“Nas situações de parceria, os recursos humanos necessários ao funcionamento das atividades de enriquecimento curricular podem ser disponibilizados por qualquer dos parceiros” (artigo n.º 29), à exceção da “atividade de apoio ao estudo em que os recursos humanos necessários à realização da atividade são obrigatoriamente disponibilizados pelos agrupamentos de escolas” (artigo n.º 30).

O artigo n.º15 deste despacho refere a planificação destas atividades em parceria com outras entidades promotoras, dando preferência às autarquias locais, mediante a celebração de acordos de colaboração. Estas entidades são, tal como disposto no n.º 14, as seguintes:

- a) Autarquias locais;
- b) Associações de pais e de encarregados de educação;

¹ Ou seja, Instituições Particulares de Solidariedade Social.

- c) Instituições particulares de solidariedade social (IPSS);
- d) Agrupamentos de escolas.

Sempre que o mesmo não seja possível, devem os agrupamentos de escolas planificar, promover e realizar as atividades, enquanto entidades promotoras (n.º17).

Às entidades promotoras cabe o dever de recrutar e contratar os respetivos técnicos, de acordo com as condições previstas no decreto-lei n.º212/2009 de 3 de setembro (n.º 14.1) e, no caso de estabelecerem acordos de parceria com outras entidades, estão ainda obrigadas, a recolher, junto destas, informação relativa ao perfil dos recursos humanos ao serviço das mesmas, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular designadamente as respeitantes às habilitações literárias e qualificações profissionais dos mesmos, bem como ao número de alunos abrangidos por essas atividades a fim de as fornecer ao Ministério da Educação, através de plataforma informática (artigo n.º 14.2).

Assim, os termos dos acordos de colaboração devem identificar, de acordo com o disposto no n.º 18, os seguintes aspetos:

- a) As atividades de enriquecimento curricular;
- b) O (s) horário (s) de cada atividade;
- c) O (s) local (is) de funcionamento de cada atividade;
- d) As responsabilidades/competências de cada uma das partes;
- e) Número de alunos em cada atividade.

A avaliação das atividades, a supervisão pedagógica dos técnicos e o acompanhamento das mesmas são, segundo o disposto no n.º 31.1, da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento e devem envolver o professor titular do 1.º ciclo, ao qual compete garantir a articulação daquelas atividades com a atividade curricular, de modo a aferir da qualidade das mesmas e do seu contributo para o sucesso educativo dos alunos (n.º 8.1).

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

- a) Programação das atividades;
- b) Acompanhamento das atividades através de reuniões com os representantes das entidades promotoras ou parceiras das atividades de enriquecimento curricular;
- c) Avaliação da sua realização;
- d) Realização das atividades de apoio ao estudo;
- e) Reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais;
- f) Observação das atividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno.” (artigo n.º 32)

O anexo a este despacho, já aqui referido e também republicado pelo despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho, refere-se detalhadamente aos aspetos relacionados com o acesso ao financiamento e às orientações relativas às atividades de enriquecimento curricular apresentando também algumas disposições finais referentes à seleção dos técnicos e contagem de tempo de serviço e aos acidentes que envolvam alunos.

O capítulo II define a comparticipação financeira a conceder pelo ME às entidades promotoras, por atividade ou conjunto de atividades, bem como a remuneração a atribuir aos professores afetos às atividades (artigo 3.º). Define, também os termos em que é feito o pedido de financiamento por parte das entidades promotoras (artigo 4.º) e refere-se à composição e competências da comissão de acompanhamento do programa (CAP) assim como as parcerias a estabelecer no âmbito da monitorização e acompanhamento dos projetos apresentados (artigo 5.º).

O capítulo III prevê a definição do perfil dos técnicos a afetar a cada atividade (artigos 9.º; 12.º; 16.º; 18.º-B e 19.º). Refere-se também à constituição das turmas por um máximo de 25 alunos (artigos 10.º; 13.º; 17.º; 18.º -C e 20.º) e à duração semanal das atividades, já anteriormente referido.

Relativamente à atividade do ensino da música refere os acordos de colaboração a celebrar preferencialmente com escolas do ensino especializado da música públicas, profissionais ou do ensino particular e cooperativo (artigo 15.º).

Relativamente às atividades lúdico-expressivas alude ao dever de integrarem uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, atividades lúdicas e de animação que podem ter um carácter rotativo e permitir a escolha por parte do aluno (artigo 18.º -A).

Por fim, o capítulo IV determina a divulgação das orientações programáticas ou referentes a material didático, como outras que a CAP considere pertinentes, através do sítio da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (artigo 22.º) e determina a participação ativa dos órgãos competentes do agrupamento de escolas na seleção e recrutamento dos técnicos a afetar a cada atividade (artigo 22.º -A), bem como as condições para a contagem de tempo de serviço para efeitos de concurso de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (artigo 23.º).

Por último refere-se à cobertura por seguro escolar, nos termos legais dos acidentes ocorridos no local e durante a atividade de enriquecimento curricular, bem como em trajeto para e de volta dessas atividades, ainda que realizadas fora do espaço escolar, nomeadamente no âmbito de parcerias (artigo 24.º).

Após esta análise, cabe-nos concluir que, embora este despacho apresente o projeto das atividades de enriquecimento curricular de certa forma, estruturado, definindo normas e especificando procedimentos, continua, contudo, a verificar-se, na prática, alguns desvios, como sejam a falta de professores com formação especializada na área; a falta de espaços adequados ao desenvolvimento de determinadas atividades; a falta de material escolar/didático (a fornecer obrigatoriamente pelas entidades promotoras), bem como a falta de um modelo capaz de supervisão, tão necessária para que as AEC possam constituir um apoio em evolução crescente para o sucesso educativo dos alunos, objetivo ao qual se propõem. Para além disso, o referido despacho não faz referência em momento algum aos direitos e deveres do aluno remetendo para o estatuto do aluno apenas no que se refere ao dever da assiduidade.

**2ª PARTE – TRABALHO DE CAMPO: A DOCÊNCIA NAS
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR -
DIFICULDADES SENTIDAS E PROCESSOS DE SUPERVISÃO –
UM ESTUDO DE CASO**

I. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

“(...) uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que se pretende interpretar.”

(Geertz, 1973, in Bogdan e Biklen,1994:48)

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A escolha da temática das AEC como objeto de análise a ser desenvolvido no nosso estudo relaciona-se com o facto de enquanto professora titular de turma, lidar de perto com as dinâmicas de aplicação das mesmas, sobretudo ao nível da relação com os professores das referidas atividades uma vez que, como professora titular de turma, é da minha responsabilidade, no que respeita à turma que leciono, supervisionar e garantir a articulação destas com as áreas curriculares, tal como está estabelecido no despacho normativo legal, já aqui analisado.

Tendo em conta que o desenvolvimento das AEC, nas Escolas do 1º ciclo do Agrupamento em estudo, nem sempre corresponde àquele que é o objetivo inicial do programa, ou seja proporcionar e garantir a oferta de atividades em áreas diversificadas e de qualidade, capazes de complementar as aprendizagens das crianças, tendo em conta que o feedback dado pelos professores dessas atividades apontam muitas vezes para o facto de as mesmas não estarem a desenvolver-se com o sucesso esperado e que revelam dificuldades de atuação no desenvolvimento das suas práticas em sala de aula e, tendo ainda, em conta o que pude constatar nos vários tempos de supervisão dedicados a estas atividades, eis que surgiu o interesse por desenvolver um estudo, baseado nas perspetivas dos professores, no sentido de identificar e analisar as principais dificuldades dos professores das AEC e modestamente contribuir para que possam vir a ser ultrapassadas.

Sabendo nós que o sucesso da educação e de qualquer programa de ensino, depende do desempenho dos professores, da sua ação e da sua prática diária em interação com os alunos, parece-nos de grande interesse explorar a questão do desenvolvimento das AEC, sob o ponto de vista dos professores das mesmas, que são quem põe em prática o programa e quem o leva até aos alunos. Se revelam dificuldades é importante, se não urgente, perceber quais são essas dificuldades e através delas refletir sobre formas de atuação, ao nível da supervisão pedagógica, que tornem possível ultrapassá-las. Pretende-se, pois, contribuir para o sucesso e qualidade do desempenho destes professores e consequentemente do desenvolvimento do programa das AEC e ao mesmo tempo contribuir para o uso correto e adequado de práticas de supervisão pedagógica que conduzam ao sucesso destas aulas pelo aperfeiçoamento e/ou mudança de estratégias. Estas são, pois, as grandes finalidades desta investigação.

Trata-se de um estudo de caso, com professores das AEC que engloba também professores titulares de turma, enquanto supervisores, desenvolvido em quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico, público, do agrupamento em que leciono.

O estudo pretende responder às seguintes questões, orientadoras:

- Quais são as dificuldades sentidas pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas?
- Como se desenvolve o processo de supervisão pedagógica dos professores das AEC nestas escolas?

De acordo com a problemática em estudo e com as questões que nos colocámos, definiram-se os seguintes objetivos a desenvolver:

- a) Identificar as dificuldades sentidas pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas diárias;
- b) Identificar e caracterizar processos de supervisão dos professores das AEC nas escolas em estudo.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com as características da presente investigação, optou-se por desenvolver um estudo de caso, que se pensou ser a forma mais adequada para obter, por um lado, explicações para as questões de investigação propostas, não exercendo para tal qualquer tipo e controlo sobre a situação real e, por outro, um produto final de natureza descritiva e analítica.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica que estuda um sistema limitado no tempo e em profundidade, em que a primeira tarefa do investigador é definir, as fronteiras do caso a estudar, preservando o seu carácter único e específico. É aplicado a uma investigação que decorre em ambiente natural e em que o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados, como sejam as observações diretas e indiretas, as entrevistas e os questionários, entre outras. O estudo de caso é, pois, uma investigação empírica em que prevalece o raciocínio indutivo e que se baseia sobretudo no trabalho de campo (Coutinho e Chaves, 2002).

Para a realização do estudo de caso, como refere Yin (2005), começámos por apresentar o tema e desenvolver o problema e as questões de investigação e posteriormente passar à recolha de dados.

Para o nosso estudo seleccionámos como caso as AEC, nas escolas do 1º ciclo do ensino básico de um dado agrupamento público de escolas.

Relativamente à recolha de dados para esta investigação, e de acordo com o que é comum em estudos de caso, recorreu-se ao uso de entrevistas (focus group e individuais), de observações diretas e análise documental, fontes de evidência múltipla, no sentido de minimizar as limitações inerentes a cada uma delas, convergindo para uma importante e necessária triangulação de dados e aumentando a fiabilidade do estudo.

Realizaram-se, para o efeito, duas entrevistas de focus group, uma aos professores das AEC, no final do ano letivo 2010/2011 e outra aos professores titulares de turma no final do 2º período do presente ano letivo. Realizaram-se ainda seis entrevistas individuais, também no final do 2º período e seis observações diretas duas para cada uma das atividades desenvolvidas nas quatro escolas do Agrupamento X ao longo do 3º período letivo. De salientar que em cada uma destas atividades fez-se uma

observação de aula em situação habitual de aula e outra com a presença do professor titular de turma, em tempo de supervisão pedagógica

De acordo com as características do presente estudo, optou-se por seguir uma metodologia de carácter qualitativo, que descreve processos e procura interpretar resultados, as razões e os porquês de determinadas atitudes e comportamentos.

Trata-se de uma breve investigação que partindo da subjetividade e intersubjetividade dos protagonistas tenta ser o mais objetiva possível e que conta com o conhecimento, por parte do investigador, da realidade, do contexto a partir do qual se irá realizar.

Na abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo que o investigador constitui o instrumento principal da recolha de dados, pois a qualidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Ainda, na visão destes autores, os investigadores qualitativos visitam, frequentemente, os locais de estudo, pois, na sua perspetiva, as ações são melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência.

A investigação qualitativa é descritiva e tenta analisar os dados recolhidos, em toda a sua riqueza, respeitando, sempre que é possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.

A ênfase de um estudo qualitativo é dada ao processo, mais do que ao produto e preocupa-se em retratar a perspetiva dos participantes, sendo que a recolha de dados tem por objetivo construir hipóteses “à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando” (Bogdan e Biklen, 1994: 50), ou seja, faz uma análise dos dados de forma indutiva.

Esta abordagem requer, nesta perspetiva, que o investigador esteja muito próximo, deixando-se envolver pelas suas observações e investigações, a ponto de, por vezes, lhe ser difícil manter a objetividade própria de um estudo científico, fazendo desta uma das suas principais limitações. No entanto, este risco pode ser aumentado ou diminuído, de acordo com o nível de experiência, conhecimentos e sensibilidade do investigador.

3. PROCESSOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Após a definição dos objetivos do estudo e da metodologia a seguir, contactaram-se os intervenientes e procedeu-se à fase de recolha de dados. Fez-se primeiramente uma entrevista de focus group, no final do ano letivo 2010/2011, com a participação de seis professores das AEC a que se seguiram seis entrevistas individuais a seis outros professores das AEC, no final do 2º período deste ano letivo. A fim de cruzar os dados recolhidos e torná-los mais fidedignos fez-se ainda uma entrevista de focus group com seis professores titulares de turma, também no final do 2º período deste ano e seis observações diretas ao longo do 3º período. As observações foram repartidas por dois momentos, três em situação habitual de aula e outras três com a presença do professor titular de turma, em tempo de supervisão pedagógica. Para a realização das observações contou-se com a participação de três dos doze professores das AEC entrevistados e de três dos seis professores titulares de turma também entrevistados.

Para além disso recolheram-se dados necessários à caracterização do grupo de professores e do contexto escolar em que decorreu, os quais contribuíram para o enriquecimento do estudo.

Após a recolha de dados, procedemos à sua transcrição. A partir daí fez-se uma análise de conteúdo com recurso à categorização do discurso dos entrevistados.

Os dados da análise de conteúdo foram organizados e apresentados através de gráficos e tabelas de frequência, de forma a torná-los mais claros e a facilitar a sua leitura. Usaram-se, para o efeito, tabelas de frequências, no caso das entrevistas e gráficos de percentagem, no caso das observações.

3.1. Critérios de Seleção do Caso em Estudo

O estudo foi realizado em quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico do agrupamento de escolas X de um concelho do distrito de Lisboa, onde sou professora titular de turma, efetiva, conhecendo de perto a sua realidade escolar.

Aos professores titulares de turma, cabe a responsabilidade de articular com os professores das AEC e de fazer a supervisão das mesmas, o que acontece quinzenalmente, tal como está definido no regulamento das AEC deste agrupamento.

Estes fatores estiveram na base da nossa escolha, quer no que se refere ao contexto, por conhecer bem a realidade a estudar, quer no que diz respeito ao tema e questões a estudar, porque estando, de certa forma, envolvida no processo sei que, realmente, na prática existem diversos contratempos e dificuldades, sentidas sobretudo pelos professores das AEC, que comprometem o sucesso das referidas atividades.

Estes fatores de proximidade vemo-los como vantajosos e motivadores uma vez que facilitaram a acessibilidade à fonte de dados, o que alguns autores consideram ser aspetos importantes a considerar na escolha do caso a estudar, embora também se corra o risco, dada a proximidade, do envolvimento pessoal, considerado um inconveniente (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, penso ter mantido o distanciamento suficiente para a realização de um estudo rigoroso, pois embora estando envolvida no processo de implementação das AEC, conduzi o estudo com imparcialidade, de modo a que essa familiaridade representasse apenas uma vantagem, tal como refere Estrela (1994).

3.2. Observação Direta

“Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.”

Quivy e Campenhoudt (1998:196)

A observação é uma técnica de recolha de dados que ocupa um lugar privilegiado na metodologia de investigação qualitativa, sendo uma das técnicas mais antigas de recolha de dados na investigação em múltiplas áreas científicas designadamente na investigação social.

A observação é utilizada como principal técnica de investigação, ou é associada a outras técnicas de recolha de dados, como no nosso caso.

A recolha de dados através de observação direta ocorre no contexto natural onde se desenrolam os fenómenos em estudo e acontece em interação com os participantes

(Adler e Adler, 1994), possibilitando um contacto mais pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado (Lüdke e André, 1988), sempre com o cuidado de não distorcer o fenómeno em estudo com a nossa visão, sendo suficientemente discretos de forma a não influenciar o comportamento dos observados e as situações e contextos em que ocorrem.

No caso do nosso estudo, trata-se de observações naturalistas de carácter não participante na medida em que o observador não participa na vida do grupo, observando-o “do exterior” (Quivy e Campenhoudt, 1992:198). Com as observações pretendeu-se apreender e registar os comportamentos/attitudes e/ou dificuldades dos professores das AEC em situação de sala de aula, dos professores titulares de turma em situação de supervisão pedagógica das AEC e o seu impacto no desenvolvimento da mesma, no próprio momento em que se produzem, de forma relativamente espontânea, a fim de verificar a autenticidade relativa do observado em comparação com o relatado.

As observações foram realizadas, em sala de aula e no exterior para o caso da Atividade Física e Desportiva (AFD), em número de duas para cada uma das três atividades oferecidas pelo agrupamento aos alunos, num total de seis observações: duas para a Atividade lúdico-Expressiva; duas para a Atividade Física e Desportiva e duas para a Atividade de Ensino do Inglês. Estas observações tiveram a duração de, aproximadamente, 15 minutos durante os quais se procurou registar todos os acontecimentos relativos aos comportamentos/attitudes dos professores e a sua frequência de ocorrência.

As observações foram realizadas em duas fases distintas, três ocorreram em situação habitual de aula e outras três com a presença do professor titular de turma, em tempo de supervisão pedagógica. A sua realização efetuou-se sem recurso a qualquer suporte técnico, apenas se procedendo de forma discreta ao registo de informação, para não inibir o observado.

Para o registo da informação das observações procedeu-se à elaboração de uma ficha de registo de dados de acordo com a problemática em estudo, seguindo e adaptando os modelos apresentados por Estrela (1994). (Anexos I e II)

Através da análise dos dados das observações, pela descodificação e categorização da informação recolhida, seguida de representação gráfica e posterior

leitura, pretende-se proceder à triangulação de dados a fim de validar as interpretações realizadas, pois “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005:126).

3.3. Entrevistas

3.3.1. Entrevista de Focus Group

Focus groups are group discussions organised to explore a specific discussed in pragmatic, rather than theoretical terms, set of issues... The group is 'focused' in the sense that it involves some kind of collective activity.

(Kitzinger 1994:103)

Linhorst (2002) refere a entrevista de focus group como uma técnica qualitativa de recolha de dados baseada num pequeno grupo de participantes que permite ao investigador explorar os fenómenos de uma forma mais aprofundada.

Para Vaughn, Schumm, e Sinagub (1996) a entrevista de focus group é uma entrevista semi-estruturada realizada a um pequeno grupo, geralmente entre seis e dez participantes em que o entrevistador lança um tema de conversa de acordo com o estudo a realizar, estimulando a discussão para a partir daí recolher informação sobre as perceções dos participantes.

O entrevistador ou moderador conduz a discussão iniciada a partir de um tema mais geral, dirigindo questões abertas de forma a estimular a sua discussão pelos participantes e progressivamente focalizar a discussão de acordo com o tema em estudo.

A utilização deste tipo de entrevista permite-nos obter uma grande riqueza de informação relativamente ao tema a tratar, pois a discussão em grupo estimula os entrevistados a participar e a dar a sua opinião (Vaughn et al., 1996), permitindo-lhes uma maior liberdade de expressão com partilha de ideias e experiências.

O objetivo da entrevista de focus group é compreender as perceções de um grupo de pessoas, com determinadas características, de acordo com o tema em estudo, face a

esse mesmo tema ou assunto. Os participantes da entrevista de focus group devem ser o mais possível representativos da realidade que se pretende estudar.

A entrevista deve ser previamente preparada através de um guião com orientações que ajudarão o entrevistador a conduzir a entrevista.

A entrevista de focus group pode ser usada como único instrumento de recolha de dados ou em combinação com outros instrumentos, (Vaughn et al., 1996) como uma metodologia de estudo ou como ponto de partida. No nosso caso esta técnica é usada em conjunto com as entrevistas individuais, as observações diretas e a análise documental.

Para o desenvolvimento do nosso estudo optámos pela realização de duas entrevistas de focus group. Uma com os professores das AEC e outra com os professores titulares de turma.

Os critérios de escolha dos participantes basearam-se na docência das Atividades de Enriquecimento Curricular num determinado agrupamento de escolas e nas atividades lecionadas, por um lado e por outro em ser professor titular de turma no Agrupamento. Ou seja, relativamente aos professores das AEC usámos como critério de escolha as atividades que lecionavam, entrevistando-se dois professores de cada uma das atividades oferecidas pelo agrupamento (AFD; Atividade lúdico-expressiva e Ensino do inglês). Relativamente aos professores titulares de turma apenas nos certificámos da sua função de supervisor das AEC.

Ambas as entrevistas de focus group contaram com a participação de seis professores e foram realizadas em tempos diferentes. A primeira foi realizada aos professores das AEC, no final do ano letivo anterior (2010/2011) com o intuito de recolher informação a partir de uma reflexão de grupo acerca de um ano letivo de atividade e a segunda foi realizada, aos professores titulares de turma, no final do 2º período letivo deste ano.

A primeira tratava os dois temas em estudo, ou seja, as dificuldades sentidas pelos professores das AEC e processos de supervisão pedagógica das mesmas enquanto nas segundas o tema central era o processo de supervisão.

Após o contacto com os participantes informou-se acerca do tema e objetivos do estudo e duração da entrevista (entre sessenta e noventa minutos para a entrevista com os professores das AEC e entre trinta e sessenta minutos para a entrevista com os professores

titulares de turma), obtivemos a sua concordância e acertou-se o dia, a hora e o local onde se iria realizar.

Para a realização das entrevistas recorreu-se ao auxílio de dois guiões previamente elaborados de acordo com o modelo apresentado por Estrela (1994) que previam algumas questões introdutórias indo gradualmente ao encontro do tema central de cada uma delas. (Anexos III e IV)

Ambas as entrevistas tiveram lugar em espaço escolar, em tempo de interrupção letiva, tendo sido nossa preocupação, criar condições que permitissem aos participantes sentir-se à vontade e precavendo interrupções para que pudessem explicar livremente as suas ideias e pontos de vista (Cervo e Bervian, 1996). Em ambas as situações os entrevistados participaram ativamente nas entrevistas que decorreram de forma natural e em ambiente de sadia discussão de grupo. As entrevistas foram gravadas através de registo áudio.

Para fazer a análise dos dados recolhidos começamos pela transcrição da entrevista e passámos posteriormente ao recorte e codificação do texto até chegarmos às categorias. Finalmente, fizemos a leitura analítica dos dados e comparação de resultados.

3.3.2. Entrevistas Individuais

A entrevista não é uma simples conversa, é uma “conversação com um propósito (...) com um objetivo”

(Dexter, 1970:136).

A entrevista é uma das formas mais comuns de recolha de dados para compreensão do comportamento humano, é uma forma de recolha de dados descritiva, na linguagem da própria pessoa que está a ser entrevistada, levando-a a uma reflexão mais profunda, orientada para a temática da investigação em causa. Na entrevista há um contacto direto entre o investigador e o entrevistado em que o investigador facilita ao entrevistado a expressão das suas ideias não o deixando afastar-se daqueles que são os propósitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

A entrevista é um instrumento de recolha de dados que assume, grande importância para o desenvolvimento do nosso estudo. Para tal, e de acordo com a especificidade do

estudo, optámos pela realização de seis entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas. As entrevistas tiveram a duração de cerca de 30 a 60 minutos e foram realizadas a professores das AEC. Em qualquer das situações as entrevistas foram efetuadas em espaço escolar, em tempo de interrupção letiva, tendo sido, mais uma vez, nossa preocupação criar condições que permitissem aos entrevistados sentir-se à vontade e precavendo interrupções para que pudessem explicar livremente as suas ideias e pontos de vista. Fez-se um registo áudio das mesmas, que foi, depois, integralmente transcrito para posterior análise.

A entrevista semiestruturada dá algum à vontade aos entrevistados para falarem livremente sobre os seus pontos de vista (Biggs, 1986) sem, contudo deixar passar tópicos úteis ao estudo, ou permitir o afastamento do tema. Nestas entrevistas, com o intuito de recolher informação específica mas que fosse ao mesmo tempo abrangente e munida de consistência, seguimos a perspetiva de Kvale (1996) optando pela alternância entre perguntas descritivas, estruturais e de contraste tendo o cuidado de evitar “ perguntas que pudessem ser respondidas com “sim e “não”” (Bogdan e Biklen, 1994:135, aspas do autor), de forma a produzir alguma riqueza de dados.

Nas nossas entrevistas aos professores das AEC começamos por lançar uma questão central relacionada com a implementação do programa das AEC, que, por ser abrangente permitiu o desenvolvimento da entrevista de acordo com o que pretendíamos estudar: a) dificuldades sentidas pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas e b) processos de supervisão.

Nestas entrevistas, usou-se o mesmo guião que se usou para as entrevistas de focus group, realizadas aos professores das AEC uma vez que tinham em comum o tema central. (Anexo IIIa)

3.3.3. Análise de Dados

Para proceder ao tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas fez-se uma análise de conteúdo que é, nas palavras de Bardin (2009:44), o “ conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

“A inferência não passa de um termo elegante, (...), para designar a indução, a partir dos factos”. (Namenwirth citado em Bardin, 2009:166), sendo a análise de conteúdo um excelente “instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), ...” (Bardin, 2009:166)

Esta técnica tem, ainda, no entender de Guerra (2006:62), “uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência”. A análise de conteúdo pretende, desta forma, não apenas descrever as situações mas também a interpretação do que foi dito.

Para tal, após a realização das entrevistas passamos à sua transcrição integral. Procedeu-se então a uma primeira leitura ou leitura flutuante, como lhe chama Bardin (2009), que se vai tornando pouco a pouco mais precisa e permite-nos estabelecer contacto com o corpus das entrevistas, o nosso material aqui em análise, a partir do qual se identificam e distinguem ou diferenciam, através do recorte, as variáveis ou unidades de registo que se vão classificando e reagrupando, pela existência de elementos comuns, construindo os nossos indicadores.

A partir deste grupo de elementos a que se chamou indicadores, atribuímos um título genérico à nossa categoria, de acordo com determinado critério. No nosso caso usamos o critério de categorização semântico ou temático.

A categorização é, pois, a passagem dos dados brutos a dados organizados, fornecendo, por condensação, uma representação simplificada dos mesmos (Bardin 2009).

De salientar que neste processo, evolutivo, de categorização, resultado de uma classificação análoga e progressiva dos todos os elementos do *campo do corpus* (regra da exaustividade), tivemos particular cuidado para evitar que um mesmo elemento não estivesse presente em mais do que uma categoria (princípio da exclusão mútua), respeitando a homogeneidade e a objetividade e fidelidade na classificação das categorias. Finalmente, pensámos ter reunido um conjunto de categorias pertinente e produtivo que refletem as nossas

intenções de investigação e que são ricas em inferências, novas hipótese e dados exatos (Bardin, 2009).

Após a conclusão do processo de codificação e classificação dos elementos integrantes do corpus das entrevistas, construíram-se grelhas por temas que traduzem de forma organizada e estruturada as categorias, os indicadores e as respectivas unidades de registo de cada tema. No nosso estudo as unidades de registo, depois de devidamente identificadas, foram contabilizadas, por indicador e apresentam-se sob a forma de frequências, pois pensámos ser um aspeto importante e enriquecedor que facilita, ao mesmo tempo, a posterior análise das representações dos diferentes interlocutores nas diferentes perspetivas temáticas de forma individual e comparativa.

O corpus das nossas entrevistas constituiu dois grupos distintos, o grupo dos professores das AEC e o grupo dos professores titulares, unidos pela partilha de um tema de análise comum aos dois.

Dessa convergência surgiram os seguintes campos temáticos:

- I. As representações acerca das dificuldades sentidas pelos professores das AEC;*
- II. As representações acerca dos processos de supervisão pedagógica das AEC*

O campo temático *I.* foi analisado sob a perspetiva dos professores das AEC, de acordo com o interesse do estudo e o campo *II.* foi analisado sob as perspetivas dos professores das AEC e dos professores titulares de turma, enquanto sujeitos diretamente envolvidos no processo.

O processo de análise de dados que a seguir se desenvolve pode esboçar-se da seguinte forma:

- Análise das representações acerca das dificuldades sentidas pelos professores das AEC e dos processos de Supervisão pedagógica das AEC, com base no conteúdo das entrevistas;
- Análise de conteúdo das observações diretas;
- E por fim faremos uma breve análise comparativa da análise de conteúdo das entrevistas e das observações diretas.

II.O CASO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM ESTUDO

A breve caraterização que apresentamos de seguida respeita o carácter confidencial conferido à identidade do agrupamento aquando do nosso contacto no sentido da sua colaboração, para o que se disponibilizou, tornando possível a viabilização deste nosso estudo.

1.1. O Agrupamento de Escolas

O estudo foi realizado a partir de dados recolhidos nas escolas do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas de um concelho do distrito de Lisboa, a cerca de 30 Km de distância.

O Agrupamento de Escolas abrange um território educativo situado na fronteira entre um meio urbano, subúrbio de Lisboa, e um meio com características rurais, e tem assistido a um intenso crescimento urbanístico e demográfico, onde se têm instalado diversas unidades industriais.

A rede urbanística da freguesia a que pertence este agrupamento de escolas é constituída, por lado, pela presença sólida de um núcleo histórico com características muito próprias e, por outro, pela presença de blocos de apartamentos e por um bairro social destinado ao realojamento de famílias com baixos recursos económicos e de origem heterogénea do ponto de vista cultural e étnico.

Com uma população envolvente bastante heterogénea, este agrupamento, acolhe um grande grupo de alunos provenientes de famílias pouco numerosas (um ou dois filhos), de nível económico médio, que vivem normalmente em prédios, que trabalham em Lisboa ou arredores e que não têm, por isso, muita ligação à localidade onde residem. No entanto, segundo a caracterização apresentada no Projeto Educativo do Agrupamento assiste-se ao crescimento de um grupo de famílias pouco estruturadas, na sua maioria numerosas, com baixo nível de escolaridade e com problemas económicos e/ou de inserção social, por vezes graves, associados a situações crescentes de

desemprego, que reproduzem comportamentos de fraca valorização da escola e das aprendizagens.

1.1.1. O Regulamento Interno do Agrupamento

A análise dos documentos regulamentares das atividades de enriquecimento curricular no agrupamento em estudo pareceu-nos também fundamental ao desenvolvimento do mesmo. Assim, analisamos de seguida o Regulamento Interno do referido agrupamento, no que diz respeito às AEC.

Na secção II do capítulo VI do Regulamento Interno, relativamente às AEC, refere o artigo 226.º a abrangência das atividades no âmbito da educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e percursos curriculares diferenciados.

O artigo 227.º da mesma secção faz referência à oferta, por parte do Agrupamento, de um conjunto de Atividades de Enriquecimento Curricular que visa concretizar, nomeadamente, os seguintes objetivos definidos no Projeto Educativo:

- a) Proporcionar aos alunos um conjunto de atividades socioculturais e lúdicas;
- b) Desenvolver a capacidade de exprimir sensibilidades próprias;
- c) Desenvolver o espírito crítico e a imaginação;
- d) Aprofundar o relacionamento aluno/escola para além das atividades curriculares;
- e) Desenvolver a relação inter-alunos centrada em aspetos socioculturais;
- f) Promover atitudes de diálogo e de confronto de opiniões;
- g) Proporcionar uma ocupação mais sadia durante os tempos em que o aluno não tem atividades curriculares;
- h) Incrementar o sentido de responsabilidade;
- i) Fomentar a autoconfiança e a autonomia;
- j) Contribuir para o sucesso escolar;

l) Aprofundar o relacionamento entre os alunos dos vários ciclos do ensino básico.

O ponto n.º 3 deste artigo determina a divulgação, no início do ano letivo, a toda a comunidade educativa acerca dos locais, horários e regulamento das várias atividades.

O artigo 228.º refere-se especificamente ao desenvolvimento das AEC no 1.º ciclo do ensino básico referindo-se à sua implementação em todos os estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo do agrupamento (ponto n.º 1), à sua planificação e avaliação em reuniões de departamento curricular com a participação das entidades promotoras das mesmas (ponto n.º 2) e, por fim, no ponto n.º 3 refere a elaboração/revisão do regulamento destas atividades pelo departamento do 1.º ciclo, bem como a sua divulgação aos pais e encarregados de educação, no início do ano letivo.

O artigo 229.º diz respeito às atividades de enriquecimento curricular para os 2.º e 3.º ciclos, cuja análise não se considera pertinente ao nosso estudo.

Encontrámos, fora desta secção, outras referências a estas atividades, designadamente no que toca à previsão de medidas Educativas Disciplinares e sua aplicação. Assim, a subsecção IV da secção I do capítulo V, relativo aos Direitos e Deveres da comunidade Educativa Escolar, no que concerne aos alunos, designadamente nos aspetos relacionados com Medidas Educativas Disciplinares, refere o artigo 174º (Medias Corretivas), alínea c) “inibição de participação em actividades de enriquecimento curricular”, especificando no artigo 177º as situações em que tal é previsto e respetivas condições de aplicabilidade. Esta referência volta a ser reforçada no artigo 183º da mesma secção, alínea d).

Na secção IV relativa ao Acesso e Circulação, refere o artigo 243º (Acesso às Escolas), alínea h) que “os alunos do 1º Ciclo que frequentam as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) são igualmente responsabilidade da Escola”.

Relativamente ao efeito do excesso de faltas injustificadas, bem como aos processos de supervisão pedagógica das AEC, não encontrámos qualquer referência neste documento. O documento também não define especificamente o conjunto de atividades selecionadas a oferecer aos alunos. Contudo o agrupamento possui um Regimento das Atividades de Enriquecimento Curricular, que teremos oportunidade de

analisar mais adiante e no qual se constatará a presença, ou não, de referência a este tema e ao desenvolvimento de orientações pertinentes ao desenvolvimento das AEC.

1.2. As Escolas do 1º Ciclo

O agrupamento em causa contava com 449 alunos matriculados no 1º ciclo do ensino básico, dos quais 295 integravam as AEC (cerca de 66,7% do número total de alunos). O corpo docente do 1º ciclo era constituído por 21 professores titulares de turma, 2 professoras de apoio educativo e uma professora para apoio responsável pelo ensino do português língua não materna. Este corpo docente era, maioritariamente, do sexo feminino e tinha, na sua maioria, idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, sendo que apenas duas destas docentes tinha entre 40 a 50 anos.

Professores e alunos estavam distribuídos por 4 estabelecimentos de 1º ciclo, 2 escolas com 8 turmas (escola A e B), 1 escola com 3 turmas (escola C) e outra escola com 2 turmas (escola D), num total de 21 turmas. As escolas B e D apresentam o modelo arquitetónico conhecido por projeto P3 ou escolas de área aberta. As escolas A e C apresentam um modelo arquitetónico recente, denominado concetual.

Todos os estabelecimentos apresentam dois pisos, pátio exterior (com espaços verdes nas escolas B, C e D), salas de aula (8 nas escolas A e B; 4 na escola C e 2 na escola D) e casas de banho para professores, alunos e também deficientes (nas escolas A, B e C), sala de professores e sala para pessoal não docente, pequenas salas para usos diversos e espaços de arrecadação. A escola C funciona num edifício secundário, integrado na sede do agrupamento, com o qual partilha determinados espaços, como sejam o espaço de biblioteca, refeitório e cozinha (com serviço de almoços), sala/espço de recursos/polivalente e campo desportivo os quais são parte integrante dos edifícios nas restantes escolas. As escolas A e B contam ainda com gabinete de reprografia. As escolas A, B e C contam com gabinete de coordenação, sendo que a escola A e C, mais recente, possuem um gabinete médico/sala de isolamento. A escola A possui balcão de receção, à entrada e, tal com a escola D integra o funcionamento de salas de jardim-de-infância no mesmo edifício (3 na escola A e 2 na escola D). Em cada escola estão distribuídas técnicas operacionais que garantem a segurança e acompanhamento necessário à atividade docente e de funcionamento das mesmas.

As escolas A, B e C estão situadas na vila sede de freguesia, sendo que a escola C integra o mesmo espaço escolar da sede do agrupamento. A escola D fica situada numa pequena aldeia a cerca de 4,5Km da sede. Todas as escolas estão situadas em locais de boa acessibilidade.

1.2.1. As AEC

Neste agrupamento as AEC são promovidas pela Câmara Municipal em parceria com uma IPSS, mediante a contratação de uma empresa prestadora deste serviço que é responsável pelo recrutamento dos professores e auxiliares para o acompanhamento das mesmas (uma auxiliar por escola).

De referir que as quatro escolas do 1º ciclo deste agrupamento contavam com 14 professores das AEC, distribuídos de acordo com os horários e as turmas, previamente, estabelecidos pelo agrupamento. Ou seja, dos 14 professores, 13 lecionavam AEC na escola A; 11 na escola B; 6 na escola C e 7 na escola D, sendo que cada um lecionava em mais do que uma escola.

Os professores das atividades eram maioritariamente do sexo feminino (9), sendo que apenas cinco eram do sexo masculino. Desses professores, treze eram possuidores de uma licenciatura e um possuía certificado de habilitação própria, sendo que 10 tinham menos de 3 anos de experiência nas AEC, três tinham 3 anos e um mais de três anos. Dos 14 professores, alguns (4) estavam, inclusivamente, pela primeira vez em contacto direto com crianças, em sala de aula. Alguns destes professores, embora sendo formados¹ não o eram no ramo educacional, ou na área que lhes era atribuída para lecionar, possuindo apenas formação própria para o efeito.

Os alunos a frequentar as AEC estavam distribuídos por 14 turmas², com uma média de 21 alunos por turma. Dessas turmas seis integravam a escola A, quatro integravam a escola B e as escolas C e D contavam com duas turmas cada uma.

1 De referir que dos treze licenciados apenas nove possuíam formação completa para a docência.

2 As turmas eram compostas por alunos provenientes de turmas e anos diferentes (em caso disso, junta geralmente 1º e 2º anos e 3º e 4º anos)

As escolas, de uma maneira geral possuem poucos recursos ao nível de equipamento, sobretudo para a prática da Atividade Física e Desportiva. No entanto, todas possuem espaço exterior adequado à prática desta atividade, sendo que a escola A está mais limitada relativamente à adequação de espaços interiores para a prática da mesma. As restantes atividades são desenvolvidas em sala de aula, sendo que os materiais didáticos utilizados são da responsabilidade da empresa promotora das mesmas.

1.2.2. O Regimento das AEC

O Regimento das AEC remete, de forma específica e de acordo com a realidade a que se aplica, para os normativos legais, que regulam a implementação das atividades de enriquecimento curricular, aludindo mais uma vez, para a sua importância face ao desenvolvimento das crianças e para o seu sucesso escolar futuro; face à urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças na escola, às necessidades das famílias, bem como à necessidade de garantir a qualidade desses tempos e face à necessidade de adotar procedimentos que regulem as atividades, atitudes e comportamentos dos intervenientes nas mesmas, desde as crianças aos docentes e professores das atividades, dos assistentes operacionais, aos pais e encarregados de educação, através da adoção de uma cultura de responsabilidade. (Regimento das AEC)

Assim, o documento clarifica alguns aspetos relativos à implementação do programa das AEC, como sejam: o âmbito de aplicação; horários a praticar; inscrição, frequência e funcionamento; aspetos relacionados com professores titulares e professores das AEC; faltas e desistências; Medidas disciplinares, finalidades e fatores de determinação das mesmas e seguro escolar.

O artigo 1.º relativo ao âmbito de aplicação, refere na alínea c) que as AEC a desenvolver no agrupamento estão definidas de acordo com o protocolo de colaboração estabelecido¹, sendo as restantes alíneas (a) – regência das atividades, b) – definição e domínios e d) – responsáveis pela atividade de apoio ao estudo), comuns ao documento geral.

¹ Sendo que especifica as entidades parceiras.

No artigo 2.º, a alínea b) define os horários de funcionamento das AEC a praticar no agrupamento¹, sendo que a alínea a) se refere aos períodos letivos nos quais estas serão desenvolvidas (os mesmos em que decorrem as atividades letivas).

No artigo 3.º a alínea a) refere a necessidade de pré-inscrição dos alunos nas AEC, e posterior inscrição definitiva, no caso dos alunos que realizem pela primeira vez a matrícula no 1.º ano de escolaridade (alínea b)), ficando em lista de espera os alunos cuja inscrição seja efetuada fora dos prazos regulamentados (alínea c)), ou que ingressem numa qualquer escola do agrupamento ao longo do ano letivo (alínea d)), especificando o número máximo de alunos por turma (25)², na alínea h). A alínea e) do mesmo artigo refere-se ao compromisso de frequência das atividades, remetendo para o artigo n.º 35 do despacho n.º 8683/2011 de 28 Julho de 2011. A alínea f) estabelece que deve ser organizado um dossiê, em cada escola, com a documentação relativa às AEC e para registo e comunicação entre os diversos intervenientes/parceiros deste programa. As alíneas g) e l) aludem à planificação e supervisão pedagógica dos técnicos e ao acompanhamento e supervisão das AEC, respetivamente. A alínea g) refere que “a planificação, a supervisão pedagógica dos técnicos das atividades de enriquecimento curricular, são da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento, competindo ao professor titular de turma garantir a articulação com a atividade curricular”. A alínea l) diz que “o acompanhamento e supervisão pedagógica das AEC será efetuado por todos os docentes em exercício de funções no estabelecimento, os quais reunirão trimestralmente com os professores dinamizadores das AEC”. Neste artigo é ainda referido que os intervalos terão o “apoio/vigilância das assistentes operacionais da escola e de uma auxiliar de apoio às AEC, colocada pela entidade dinamizadora” (alínea j)). A alínea i) especifica que as condições de frequência das AEC por parte de alunos com NEE³ devem constar do seu PEI⁴. A alínea k) refere-se à marcação de falta ao professor das AEC, no livro de ponto relativo às atividades, pela auxiliar responsável após um período de tolerância de dez minutos de caráter excecional.

1 Funcionam em blocos de 45m. Das 8h30m às 9h15m (3º e 4º anos, uma vez por semana) e das 15h45m às 16h30m e das 16h45h às 17h e 30m.

2 Com a possibilidade de junção de turmas, em caso de necessidade (1º e 2º anos ou 3º e 4º anos).

3 Ou seja, Necessidades Educativas Especiais.

4 Ou seja, Programa Educativo Individual.

O artigo 4.º refere-se aos deveres dos professores titulares de turma, professores das AEC e entidade promotora, nomeadamente conhecer o regimento em análise (alínea a)); É dever do professor das AEC: conhecer e usar, em caso de necessidade (ocorrência de comportamentos incorretos e gravosos por parte dos alunos), o documento de aplicação de medidas educativas e disciplinares¹, encaminhando-o para o professor titular de turma (alínea b)); nunca abandonar o grupo em caso de acidente, mas sim pedir o auxílio de uma assistente operacional (alínea c)); conduzir sempre os alunos até à respetiva sala de aula e desta até ao recreio (alíneas d) e e), respetivamente); arrumar devidamente o material utilizado na atividade em local próprio (alínea i)); levar para a sala o livro de ponto e no final da aula voltar a colocá-lo no local definido para o efeito (alínea l)); proceder à avaliação dos alunos, no final de cada período, em documento próprio (alínea m)). A alínea f) refere-se ao deveres da entidade dinamizadora das AEC de garantir a substituição de qualquer professor ou na sua impossibilidade, comunicar a ausência de substituição à coordenadora da escola com 24h de antecedência. Constan ainda neste artigo orientações relativas ao procedimento a seguir em caso de impossibilidade de substituição de um ou mais professores estabelecendo que a turma será assegurada pela auxiliar de apoio às AEC, se faltar apenas um professor e distribuída no caso de se verificar a falta de mais do que um professor (alínea g)) e à impossibilidade de realização de atividade no exterior devido às condições climáticas devendo estas ser substituídas por atividades em espaços protegidos (alínea h)). O artigo clarifica ainda que todo o material existente nas salas é pertencente à turma e, como tal, será usado, apenas, para a dinamização das atividades com os professores titulares de turma (alínea k)), cabendo à entidade dinamizadora assegurar todo o material de desgaste necessário à realização das atividades, (alínea j)).

O artigo 5.º clarifica acerca do registo de faltas dos alunos pelos docentes das AEC no livro de ponto da turma e da justificação das mesmas pelo encarregado de educação, por escrito, no prazo de três dias úteis após a sua ocorrência (alíneas a) e b), respetivamente) e acerca dos procedimentos a tomar, por parte do encarregado de educação, em caso de necessidade de desistência das atividades.

Os artigos 6.º e 7.º dedicam-se à clarificação das medidas disciplinares. A alínea b) do artigo 6º remete para o Estatuto do aluno do ensino básico e secundário, Lei n.º

1 A que se faz referência mais adiante, na pág. 65, nos artigos 6º e 7º deste Regimento.

3/2008 de 18/01 e Lei 39/2010 de 2/09 e a alínea a) aponta finalidades pedagógicas e preventivas das medidas disciplinares, “visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos docentes e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, visando o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, de relacionamento com os outros, da plena integração na comunidade educativa, do sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens”, sendo que “na determinação da medida disciplinar corretiva ou sancionatória a aplicar, deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes apuradas, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais” (artigo 7.º alínea a)).

Por fim, é disposto no artigo 8.º alínea a) que todos os alunos que frequentam as AEC estão abrangidos pelo Regulamento do Seguro Escolar e que em caso de acidente/incidente coberto pelo referido regulamento, este deverá ser comunicado imediatamente à sede do agrupamento via telefone e no prazo máximo de 24 horas deverá o professor titular de turma tomar conhecimento e receber a Ficha de Registo do Acidente devidamente preenchida, remetendo-a aos Serviços Administrativos (alínea b)).

Pela leitura da análise dos documentos que regulam as atividades conclui-se que o regimento das AEC clarifica e reforça procedimentos e normas a seguir, de acordo com o contexto de aplicação das mesmas. Para tal, esmiuça as normas gerais do despacho normativo legal e faz referência a aspetos omissos no mesmo, como sejam a referência à ocorrência de “comportamentos incorretos ou gravosos por parte dos alunos” (artigo 4.º, alínea b) do Regimento das AEC) e a referência à aplicação de medidas e procedimentos a adotar (de acordo com o também descrito no regulamento interno, já aqui analisado). Bem como no que refere à responsabilidade de fornecimento de material de desgaste necessário às atividades, por parte da empresa dinamizadora das mesmas. Reforça aspetos importantes como o dever da supervisão pedagógica por parte dos órgãos competentes do agrupamento e a atribuição dessa função aos professores titulares de turma. No entanto, não especifica orientações relativamente a essa competência nem os momentos em que deve ocorrer, nem define os objetivos da supervisão.

Verifica-se ainda a ausência da referência às Atividades de Enriquecimento Curricular oferecidas aos alunos pelo agrupamento e por conseguinte aos critérios de seleção das mesmas.

O documento também não faz qualquer referência à articulação entre parceiros, o que nos parece ser importante.

2. OS PARTICIPANTES NO ESTUDO

A nossa amostra é constituída por doze professores das AEC, dos quais seis participaram na entrevista focus group, realizada no final do ano anterior, e outros seis participaram as entrevistas individuais realizadas no final do 2º período deste ano letivo. As observações diretas foram realizadas ao longo do 3º período deste ano letivo e contaram com a colaboração de dois dos professores das AEC participantes da entrevista Focus Group e um professor participante nas entrevistas individuais.

Para além dos professores das AEC, contámos, com a participação de seis professores titulares de turma, com os quais realizámos uma entrevista de focus group, no final do 2º período do presente ano letivo, e dos quais três também colaboraram nas observações.

Os dados sociodemográficos relativos aos constituintes da nossa amostra foram recolhidos através de uma ficha biográfica, adaptada da ficha do professor proposta por Estrela (1994) e preenchida pelos próprios aquando das entrevistas. (Anexo V)

Nesta ficha constam os dados pessoais destes professores considerados pertinentes: nome (código atribuído) e sexo; e dados profissionais: formação, anos de experiência e função exercida, enquanto professor das AEC.

2.1.Caracterização dos professores das AEC

2.1.1. Entrevista de Focus Group

Código	Sexo	Formação	Atividade lecionada	Nº h/ semana	Nº Escolas	Tempo serviço
A	M	Licenciatura em Educação Física e Desporto, com Pós-Graduação em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor	Atividade Física e Desportiva	4	2	5A
B	F	Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária, com Curso de Formação em Educação para o Desenvolvimento	Atividade Lúdico-Expressiva	12	4	3A
C	F	Licenciatura em Arquitetura com Mestrado Integrado na área de especialização de Planeamento	Atividade Lúdico-Expressiva	8	3	1A

		Urbano e Territorial				
D	M	Licenciatura em Ciências do Desporto, ramo de Educação Física e Desporto Escolar, com mestrado Integrado	Atividade Física e Desportiva	10	3	3A
E	F	Licenciatura em Engenharia de Produção	Atividade de Ensino do Inglês	10	3	3A
F	F	Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico	Atividade de Ensino do Inglês	7	3	6M

2.1.2. Entrevistas Individuais

Código	Sexo	Formação	Atividade lecionada	Nº h/ semana	Nº Escolas	Tempo serviço
G	F	Licenciatura em Teatro	Atividade Lúdico-Expressiva	9	2	2A
H	M	Licenciatura em sociologia do Trabalho, com Curso Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho de nível III e Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Atividade Lúdico-Expressiva	8	3	2A
I	F	Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico	Atividade de Ensino do Inglês	8	2	3M
J	M	Certificado de Proficiência em Inglês e Certificado de Aptidão Pedagógica	Atividade de Ensino do Inglês	9	3	1A
K	M	Licenciado em Educação Física e Desporto, a concluir Mestrado em Ensino da Educação Física no 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário	Atividade Física e Desportiva.	10	3	1A
L	F	Licenciatura no 2º Ciclo do Ensino Básico, variante de Educação Física	Atividade Física e Desportiva	6	2	2A

2.1.3. Observações Diretas

As observações diretas contaram com a participação dos professores E, H e L, acima caracterizados.

2.2.Caracterização dos professores titulares de turma

2.2.1. Entrevistas Focus Group e Observações Diretas

Código	Sexo	Formação	Tempo serviço
TA	F	Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico	9
TB	F	Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico	12
TC	F	Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico	3
TD	F	Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico	8
TE	F	Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico	8
TF	F	Licenciatura no 2º Ciclo do Ensino Básico, Variante de Português/Inglês	11

Os professores titulares de turma TA, TD e TE também participaram nas observações diretas.

III. DAS REPRESENTAÇÕES ÀS AÇÕES

1. AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES DAS AEC

Neste tema reunimos as representações dos professores das AEC relativamente às dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas práticas diárias em sala de aula.

Procede-se primeiramente à leitura dos resultados da entrevista de focus group, o nosso primeiro momento de recolha de dados, e em seguida faz-se a leitura dos resultados das entrevistas individuais.

A análise da informação aqui incluída permite-nos identificar as dificuldades sentidas pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas diárias.

1.1. Leitura dos resultados da análise da entrevista de focus group

A informação relativa a este tema recolhida por meio da entrevista focus group revelou-se bastante diversificada, naturalmente, porque os entrevistados relatavam a sua própria experiência e também porque, intencionalmente, ao realizarmos esta entrevista no final do ano letivo tivemos como que uma reflexão de grupo acerca do que os participantes viveram e experienciaram ao longo de um ano letivo nas diferentes atividades. A informação recolhida revelou-se muito importante como ponto de partida para a investigação.

Assim, do tratamento da informação recolhida, surgiu uma grelha com sete categorias, subdividida em vinte e quatro indicadores, cada um deles emergentes das respetivas unidades de registo (anexo VI), que são aqui traduzidas por frequências, conforme está apresentado no quadro 1.

Na categoria **Dificuldades relativas a si próprio** encontrámos quatro indicadores em que os professores das AEC relatam as suas próprias dificuldades, algumas devidas a fatores intrínsecos e que dependem do seu esforço e dedicação para serem ultrapassadas e outras geradas por fatores externos, como a *desmotivação face à*

falta de reconhecimento e importância que nos é referida por dois professores e cujo controle não depende apenas de si mas também dos fatores que por ventura o conduziram a esse sentimento. De facto, a desmotivação é um sentimento de certa forma limitativo do nosso desempenho, embora cada vez mais nos vamos habituando a lidar com ele. Por oposição à motivação, este sentimento negativo impede-nos de desempenharmos as nossas tarefas com gosto e vontade naturais e a fazê-lo de forma forçada, como se de um fardo se tratasse.

Esforçamo-nos muitas vezes, sem sermos reconhecidos, como referem as palavras do nosso entrevistado B e C, respetivamente:

“Às vezes vimos tão entusiasmados com a atividade, vai correr bem, e vamos conseguir fazer é diferente e depois parece que não é nada ... parece que é uma coisa que não demorou tempo a preparar, não demorou tempo a fazer.”

“...Sim, isso é muito desmotivante para nós, ficamos sem vontade de... sem gosto para continuar... e é o mesmo com as planificações ninguém pedia nada, senti-me frustrada e desmotivada porque obviamente para fazer as planificação esforcei-me e...”

O primeiro refere-se aos alunos, nas suas atitudes de desinteresse pelas atividades a realizar e o segundo aos responsáveis pelas atividades e sua supervisão que ao não valorizarem as planificações desvalorizam também as AEC e o papel do professor.

Ainda nesta categoria referem-se os professores à pouca experiência, à gestão de conflitos e à falta de formação ao nível pedagógico.

Dos seis professores entrevistados, três referem a sua *pouca experiência* como uma das dificuldades com maior ênfase no desenvolvimento das suas aulas e que à medida que o tempo vai passando essa dificuldade vai diminuindo, como é o caso da entrevistada D:

“...Ao princípio foi difícil ..., isso foi melhorando ao longo do tempo e depois eu ganhei as minhas próprias estratégias, mas ao início isso foi complicado ...”

Esta perspetiva é reforçada pela entrevistada F quando refere:

“Estou há seis meses nas AEC, esta é a minha primeira experiência no ensino, não tem sido fácil...”

Quadro 1 - Dificuldades sentidas – Perspetiva dos professores das AEC
Entrevista Focus Group

Categoria	Indicador	Frequência
Dificuldades relativas a si próprio	a) Pouca experiência	3
	b) Desmotivação face à falta de reconhecimento e importância	2
	c) Incapacidade/dificuldade de gestão de conflitos/indisciplina	5
	d) Falta de formação pedagógica	3
Dificuldades relativas aos alunos	a) Comportamento inadequado	6
	b) Cansaço dos alunos	4
	c) Desmotivação (por vezes são obrigados a frequentar as AEC)	2
	d) Pouco valor dado às aprendizagens das AEC/às AEC	3
	e) Idade dos alunos (mais difícil de lidar com os de 1º 2º anos)	2
Dificuldade Relacionais	a) Relação/articulação com os professores titulares	4
	b) Relação/articulação com os colegas das AEC	3
	c) Relação/articulação com a empresa responsável	3
Dificuldades Organizacionais ME	a) Ausência da previsão de contactos com os enc. de educação	2
	b) Falta de infraestruturas das escolas	2
	c) Pouca autonomia/importância dada aos professores das AEC	3
	d) Ausência/dificuldades de aplicação de medidas disciplinares	3
	e) Situação de trabalho precária	3
	f) Nº de alunos por turma (por vezes muito grandes)	2
Dificuldades Organizacionais Empresa Responsável	a) Pouco rigor no trabalho	4
	b) Falta de oferta de formação	2
	c) Falta de recursos materiais	4
	d) Falta de recursos humanos	1
Dificuldades Organizacionais Agrupamento	a) Horários (distribuição por escolas)	2
Dificuldades relativas à imagem/importância dada às AEC	a) Desvalorização/ Pouco interesse dos pais/EE pelas AEC	5

A questão da falta de experiência surge sobretudo relacionada com o indicador *incapacidade/dificuldades de gestão de conflitos/indisciplina*, que se destaca nesta categoria, sendo referida por cinco dos sujeitos entrevistados como é visível pelas palavras do sujeito C:

“A falta de experiência também leva a que não se saiba lidar com os problemas de indisciplina, com o tempo vamos ultrapassando.”

Esta parece, de facto, preocupar alguns dos sujeitos que sentem muitas vezes dificuldade em a ultrapassar. A este propósito refere a entrevistada D:

“...e acabo por sentir dificuldade, às vezes em encontrar estratégias... como é que hei de dar a volta aos miúdos e estabelecer certas regras na sala de aula...”

Sendo reforçada pela entrevistada C quando desabafa:

“...eu não conseguia dar a volta àqueles miúdos nem por nada... foi muito difícil.”

O último indicador desta categoria, a *falta de formação pedagógica*, foi mencionado por três dos sujeitos entrevistados e prende-se sobretudo com a dificuldade em encontrar estratégias que lhes possibilitem chegar aos alunos e cativar a sua atenção e o seu interesse pelas matérias a desenvolver.

O sujeito C refere:

“Tenho dificuldade, muitas vezes, em encontrar estratégias porque...lá está não tenho ... habilitação pedagógica...”.

Embora todos os nossos entrevistados tivessem formação académica, apenas três a tinham na área educacional, os restantes tinham apenas formação própria nas áreas das atividades que lecionavam, como refere o sujeito E:

“Não tenho formação ao nível pedagógico... tenho habilitação própria, porque a minha formação também não é na área que leciono... e a maior parte não tem, há alguns que nem são licenciados”

Ou seja, encontramos nas AEC professores que não apenas não têm formação pedagógica, mas que por vezes não são licenciados, ou que o são, mas não na área que lecionam, possuindo apenas habilitação própria. O que está previsto na legislação, daí que se refiram a *técnicos* quando se dirigem aos professores responsáveis pelo ensino das AEC.

A segunda categoria encontrada, **Dificuldades relativas aos alunos**, foi construída a partir de cinco indicadores. Começamos por referir o indicador relativo ao *comportamento desadequado*, que é aquele que mais preocupa os nossos entrevistados, dentro desta categoria e dentro deste tema, sendo aquele que regista maior frequência. O

comportamento dos alunos é realmente um fator que influencia todo o processo de ensino-aprendizagem e que muitas vezes é difícil de lidar e de controlar. Exemplo disso é o testemunho do sujeito C que refere:

“Não era preciso eu partilhar as minhas dificuldades, elas (as professoras titulares e auxiliares) ouviam o que se passava na sala, a auxiliar chegou a entrar na sala de aula para me ajudar a separar alunos que se estavam a agredir fisicamente, que eu não conseguia sozinha, também já me chegou a entrar as professoras titulares e inclusive a diretora da escola.”

Outros relatos como os dos sujeitos D e F reforçam a frequência deste indicador:

“Eu já tive três alunos que não deixavam sequer dar a aula, devido ao seu mau comportamento...”

“... Eu tento por tudo criar as regras mas penso que os miúdos ...não têm regras, têm mau comportamento”

O indicador seguinte é apontado por quatro dos nossos entrevistados (A, B, C e D) que referem o cansaço que os alunos sentem ao final do dia, quando vão ter AEC e que este fator influencia, não só o seu comportamento mas também o seu interesse, pelas atividades, sendo pior nas aulas em que têm que estar sentados, uma vez que ficam mais agitados e impacientes.

Ora vejamos, as palavras dos entrevistados A e B, respetivamente:

“...Nas atividades em que têm de estar sentados, a capacidade de concentração e mesmo de motivação para uma, essas aulas já é tão reduzido que já não têm grande aproveitamento.

“Eles levam o dia inteiro com matéria e também claro não se portam só mal connosco mas também com os professores titulares também é silêncio, calem-se e...chegam a esta hora já não têm capacidade de concentração nem atenção.”

A este indicador junta-se um outro, a *desmotivação*, que segundo os nossos entrevistados advém do facto de muitas vezes os alunos serem “obrigados” a frequentar as AEC, por uma questão de necessidade ou opção familiar, o que não deixa de não ter a sua pertinência, pelo menos no entender dos entrevistados A e F, quando referem:

“A indisciplina por vezes também surge porque eles não estão motivados, às vezes estão ali porque são obrigados não é porque querem... mas dá jeito.” (A)

Eu acho que era bom se estivessem por querer estar e não por ser obrigados, porque não têm para onde ir... deveria ser eles a quererem estar e aí havia uma maior motivação.” (F)

O indicador, seguinte alude ao *pouco valor dado às aprendizagens nas AEC/às AEC*, por parte dos alunos. Referem os professores que os alunos não valorizam as aprendizagens, nem aproveitam a oportunidade que lhes é oferecida de aprender novos conhecimentos de uma forma mais lúdica, como podemos constatar pelo relato dos sujeitos A e D respetivamente:

“Os alunos não dão muita credibilidade, aqui, às AEC... e não dão valor a nada do que aprendem”

“Os alunos não dão valor à oportunidade que têm ao estarem estas duas horas por dia com estas pessoas que não são os professores titulares deles e as experiências que podem retirar daí, de forma mais descontraída.”

A este respeito, refere ainda o sujeito B:

Às vezes os professores vêm mais entusiasmados e mais expectantes com a atividade que vêm trazer do que os próprios miúdos.

Neste sentido, é de salientar que foi perante esta atitude de desvalorização das atividades a desenvolver que o entrevistado B se referiu inicialmente à desmotivação que sentia quando, em sala de aula, desenvolvia atividades e situações diferentes, com o intuito de despertar o interesse dos alunos e estes se mostravam quase indiferentes e pouco entusiasmados.

O último indicador desta categoria, remete-nos para a *idade dos alunos* e curiosamente diz-nos que é mais difícil lidar com os alunos de 1º e 2º anos do que com os de 3º e 4º anos, uma vez que os mais velhos ao compreenderem melhor as regras e as orientações dadas, são de um controle mais fácil. É o que nos diz o sujeito A:

“Eu acho mais fácil os últimos anos (3º/4º) ... na expressão plástica gosto mais nos últimos anos.”

Com o reforço do sujeito C:

“...Ainda mais eram de primeiro ano, ainda não têm as regras bem definidas principalmente connosco das AEC que é mais difícil, e com o 3º ano isso não acontece, 3º ano, eu mando calar uma vez e é o suficiente à exceção de um ou outro aluno que já se porta mesmo mal.”

A terceira categoria, à qual demos o nome de **Dificuldade Relacionais**, agrupa três indicadores: *relação/articulação com os professores titulares*; *relação/articulação com os colegas das AEC* e *relação/articulação com a empresa empregadora*.

As dificuldades relativas à *relação/articulação com os professores titulares* de turma são apontadas por quatro dos professores das AEC e prendem-se, sobretudo com a falta de articulação e desenvolvimento de projetos conjuntos e com a partilha do mesmo espaço de sala de aula. Os professores das AEC referem os benefícios do desenvolvimento de atividades comuns, funcionando as AEC como um complemento, e enriquecendo de forma articulada as aprendizagens dos alunos, alias como é referido no despacho regulamentar das AEC, já aqui analisado. Referem a falta de disponibilidade dos professores titulares, em termos de tempo e por vezes também pela saturação que já têm, fruto do período em que estão com os seus alunos e das preocupações inerentes à sua função de professores titulares, sobrando-lhes pouco tempo.

Assim o dizem os entrevistados B, C e D, respetivamente:

“... Às vezes mexemos em coisas que não devemos mexer mas como estão na sala de aula achamos que é para os alunos ... acho que os professores titulares, não querendo ferir suscetibilidades de ninguém, que são um bocadinho proprietários da sala e a partir daí, gera-se assim um conflito um bocadinho complicado de gerir porque há materiais em que nós não podemos mexer a disposição da sala tem de estar daquela maneira,... Em relação ao comportamento há professores que nem nos querem ouvir fazer mais queixas... já estão saturados.”

“Há pouco desenvolvimento de trabalho conjunto em determinadas ocasiões, Natal por exemplo, aí podíamos mostrar o nosso trabalho.”

“...Sim e for pedido com antecedência nós conseguimos sempre ajudar e colaborar em atividades da escola e com os professores titulares as AEC deviam ser um complemento.”

O indicador *relação/articulação com os colegas das AEC*, baseado nos relatos dos sujeitos B, E e F, aponta-nos a falta de articulação entre os colegas das AEC, o desenvolvimento de projetos ou mesmo partilha a quando das avaliações, no final de cada período letivo, entre o mesmo grupo de disciplinas, como nos diz a entrevistada F:

“No caso do Inglês só reunimos uma vez no início do ano e planificamos para o ano todo e nunca mais reunimos nem mesmo para partilhar no momento das avaliações.”

Ou entre disciplinas de áreas diferentes, que segundo a entrevistada B, se podem complementar:

“Os professores não se conhecem, vimo-nos na escola, não há interação, não há articulação e devia haver, porque as atividades podem-se complementar, as expressões com o inglês e até com a música...”

O terceiro e último indicador desta categoria tem a ver com a *relação/articulação com a empresa responsável* e foi referido também por três dos professores das AEC entrevistados. Segundo eles, a empresa oferece pouca disponibilidade para que haja um contacto mais próximo e necessário para partilha de dificuldades e procura de soluções em conjunto, como refere a entrevistada B:

“A responsável anda sempre tão atarefada, ...que muitas vezes passa por nós e mesmo que tenhamos alguma coisa para dizer... é difícil estar a ligar porque ou está numa reunião, passamos na empresa, a empresa está fechada por uma razão ou outra, quer dizer ...e acabamos por ser nós a resolver... também já ajudei uma colega de inglês que tinha muitas dificuldades em manter a ordem na sala, e fizemos atividade conjunta (inglês/expressões) e funcionou muito bem. Mas fui eu que me disponibilizei não foi a coordenadora das AEC que tomou qualquer medida.”

Neste sentido, reforça o entrevistado D:

“O que nos dizem é que as aulas têm que ser o mais lúdico possível... mas não surgem mais orientações, há pouca articulação, há pouco feedback.”

Ou seja, depois de dadas as orientações iniciais parece haver pouco tempo para a reflexão conjunta acerca do decorrer das atividades e para o acompanhamento dos professores.

A próxima categoria encontrada foi por nós designada de **Dificuldades Organizacionais ME**, uma vez que representa dificuldades relativas ao Ministério da Educação como responsável máximo pela estruturação dos pressupostos e das medidas que regulam a implementação das AEC. Esta categoria é a que abarca um maior número de indicadores, seis no total.

O primeiro indicador desta categoria, refere-se à *ausência da previsão de contacto com os encarregados de educação*, e tem, quanto a nós alguma ligação com a categoria anterior, Dificuldades Relacionais, contudo achámos que, por se tratar de algo que não está previsto no Despacho Regulamentar das AEC estabelecido pelo Ministério da educação, o deveríamos considerar na categoria atual. Este indicador é fundamentado pela descrição de dois entrevistados que referem o seu descontentamento face à não previsão, em termos legais, de contactos diretos entre si e os encarregados de educação. Segundo eles seria uma mais-valia que lhes daria a oportunidade de tratarem assuntos relativos a situações decorrentes do desenvolvimento destas atividades, como é o caso das avaliações dos alunos ou situações relativas ao comportamento dos mesmos.

Neste sentido vão as palavras dos dois entrevistados quando dizem:

“...E não há contactos com os encarregados de educação, nem mesmo no início do ano, para apresentação das AEC, não está previsto... Não temos oportunidade de explicar aos encarregados de educação a nossa avaliação acerca dos meninos ...” (B)

“... Não se pode mandar recado na caderneta... cheguei a mandar recado na caderneta por causa do mau comportamento, fui repreendida, deixei de o fazer.” (C)

O indicador seguinte, *falta de infraestruturas das escolas*, é referido por dois professores de Atividade Física e Desportiva, pois parece ser esta a área mais afetada por esta questão. No seu entender as escolas não estão apetrechadas de recursos e equipamentos que proporcionem o desenvolvimento adequado desta atividade. Falta-lhes, para além de espaços interiores adequados, também instrumentos diversos para uso em certos exercícios, o que limita, de certa forma a prática do professor.

Embora o despacho normativo legal que regulamenta as AEC preveja esta situação e remeta para o uso de infraestruturas existentes no meio e para o estabelecimento de parcerias, o mesmo parece nem sempre ser exequível, dada a distância a que estes se situam da escola (cerca de 1 Km), no caso investigado. Tal referem os entrevistados A e D, respetivamente:

“Os recursos materiais influencia, os espaços sobretudo para a atividade física e desportiva, se estiver a chover e se forem duas turmas ao mesmo tempo..., estamos muito limitados... a questão de fazer fora daqui, nem nunca se colocou”

“...Sim ao nível da atividade física e desportiva há poucas condições... não podemos usar outros que não seja os que a escola tem, fica muito longe, a pé não dá e transporte não temos e depois o tempo, passava o tempo da aula”

Ao nível das dificuldades organizacionais relativas ao Ministério da Educação, fomos levados a construir um outro indicador, que designámos de *pouca autonomia/importância dada aos professores das AEC* e que é referido por três dos entrevistados. No seu entender esta falta de autonomia revela-se sobretudo quando lidam com situações de indisciplina e se veem muito dependentes dos professores titulares de turma para a sua resolução, dificultando-lhes uma tomada de decisões de forma autónoma. Ou seja, não têm autoridade, nem poder de decisão para tomar iniciativas neste sentido e por isso não podem eles próprios encaminhar esses problemas fazendo com que se arrastem no tempo e se tornem mais graves e frequentes, dado que a

ação dos professores titulares nem sempre se faz sentir, de acordo com as necessidades. Nesta perspectiva, também o podemos relacionar com o primeiro indicador referido nesta categoria (ausência da previsão de contacto com os encarregados de educação) quando um dos entrevistados menciona que não podem usar a caderneta do aluno destinada à comunicação escola/casa (e vice versa) nestas situações, tendo que recorrer ao professor titular de turma, para tal. Além disso, referem ainda o facto de estarem na escola durante um espaço de tempo muito curto, que não lhes confere, perante os alunos, a imagem de um professor da escola, integrado, com todas as implicações que isso poderá ter para a sua imagem e estatuto. Esta situação está bem presente nas palavras dos entrevistados A e C quando referem:

“Temos pouca autoridade, vimos aqui um bocado, logo a seguir vamos embora... estamos muito dependentes do professor titular para qualquer coisa, um recado, um castigo maior...”

“...Se estivéssemos mais tempo na escola viam-nos de outra maneira, sobretudo os alunos, como um professor da escola, davam-nos mais crédito...É um papel muito ingrato para um professor formado (a falta de autoridade), não é visto como professor por ninguém...dão muito pouca atenção ao nosso trabalho.”

O próximo indicador, a que demos o nome de *ausência/dificuldade de aplicação de medidas disciplinares*, baseia-se nos relatos de três dos nossos entrevistados relativamente às dificuldades que encontram em punir os comportamentos desadequados e indisciplinados ou consequências provenientes do elevado número de faltas ou absentismo nas AEC. De facto, e pela análise que fizemos do despacho normativo legal que regulamenta as AEC, não estão previstas medidas disciplinares ou quaisquer consequências face às situações expostas.

No que diz respeito às medidas disciplinares a aplicar, estas estão previstas no Regimento das AEC, bem como no Regulamento Interno do agrupamento em estudo, nomeadamente no artigo 177º que se dedica à sua clarificação e respetivas considerações. No que respeita às faltas, apenas alude o Regimento das AEC ao dever do professor as registar, não em relação às consequências para o caso de o aluno faltar frequentemente e/ou por longos períodos de tempo sem qualquer justificação.

Contudo, vejamos as suas palavras:

“Os castigos são pouco, demoram sempre muito tempo até serem aplicados, quando vêm e quase nunca vêm, já estão fora de tempo ou então são fracos e só funcionam no momento, não é nada profundo, mais a longo prazo e há sempre atenuantes.” (C)

“Alguns são castigados com tarefas na escola, mas não é nada sério ou elaborado, depois até começam a gostar” (E)

“...Marcamos as faltas para quê?... Todos os dias a tirar faltas para nada...não acontece nada” (B)

O quinto indicador desta categoria é partilhado por três dos sujeitos entrevistados e remete-nos para a pouca qualidade das condições de trabalho que lhes são oferecidas, daí que lhe tenhamos atribuído a designação de *situação de trabalho precária*. Os entrevistados referem-se, sobretudo, ao baixo valor remuneratório estabelecido e aos encargos que lhes são acrescidos, o que em seu entender explica a falta de professores para as AEC e o carácter temporário daqueles que por ali passam:

“Muitas vezes o professor não fica o ano todo, são substituídos com frequência...há falta de professores para as AEC porque as condições não são boas... os horários são muito incompletos, eu que sou a pessoa que tem mais horas, tenho doze... temos que passar recibos verdes, pagamos IVA, pagamos à segurança social,...há meses que é uma vergonha...quem viva disto ...” (B)

“...Os formados ganham mais, mas ainda assim, é muito pouco.” (A)

O último indicador encontrado, *nº de alunos por turma*, é referido por dois dos nossos entrevistados que experienciaram trabalhar com grupos grandes (de acordo com o número máximo estabelecido em 25), grupos em que se juntavam duas turmas diferentes, embora do mesmo ano de escolaridade. Segundo eles torna-se complicado, principalmente quando cada uma das turmas já é conflituosa, como refere o sujeito (D):

“...Turmas grandes dificultam muito o relacionamento nas aulas...à tarde, as turmas maiores e que já têm problemas porque são... que já separadas têm conflitos, não é?... Juntas então... com turmas mais pequenas trabalha-se melhor, desenvolve-se trabalho com mais sucesso.”

As categorias seguintes definem também dificuldades organizacionais. As **Dificuldades Organizacionais Empresa Responsável** integram quatro indicadores. Começamos por analisar aquele que designámos de *pouco rigor no trabalho*. Este indicador representa o relato de quatro dos nossos entrevistados que se referem à falta de exigência face à organização e preparação do trabalho a desenvolver nas diferentes

atividades, bem como na escolha dos coordenadores que deveriam ter formação na área a coordenar. Assim nos dizem os entrevistados B e C, respectivamente:

“A empresa preocupa-se sobretudo quando acontece alguma coisa física com os meninos, o resto desde que vá correndo está tudo certo...não têm uma exigência como deveriam ter, por exemplo com a apresentação das planificações...”

“Quando nos juntamos não é para discutir planificações para desenvolver ao longo do ano é mais para passar o que cada um tem...a colega coordenadora de Atividade Física e Desportiva é formada em Sociologia... ela dizia: “tudo o que tiverem passem” e apresentava um documento que deveríamos seguir com o jogo da macaca etc. e eu não segui aquilo, não fazia sentido... a entidade deveria ter em consideração a formação do professor pelo menos para fazer a escolha da coordenadora de área.”

O segundo indicador desta categoria, alude à *falta de oferta de formação* aos professores das AEC, por parte da empresa responsável. Estes consideram importante a formação continua e neste caso a formação que fosse ao encontro das suas necessidades, enquanto professores das AEC. Assim nos referem os sujeitos B e F, respectivamente:

“...Todas as formações que nós fazemos são a nível pessoal, a empresa não oferece. Eu por exemplo gosto de fazer uma formação todos os anos.”

“A empresa não oferece formação nesse sentido...” (pedagogia).

O indicador seguinte, referido por quatro dos sujeitos entrevistados reflete a *falta de recursos materiais* disponibilizados pela empresa responsável aos professores das AEC, para o desenvolvimento das suas aulas, constituindo, muitas vezes uma limitação ao seu trabalho, sobretudo no que se refere às fotocópias e aos materiais necessários ao desenvolvimento e diversificação das aulas de atividades física e desportiva, já aqui referido, na categoria dificuldades organizacionais relativas ao Ministério da Educação e agora reforçado, no sentido da sua disponibilidade por parte da empresa.

Nas palavras dos nossos entrevistados:

“Sente-se muito a dificuldade ao nível de materiais/recursos, as fotocópias, nós não podemos pedir na escola e a empresa impõe-nos um limite., o que é um absurdo, nós usamos muito as fotocópias...sem fotocópias ficamos sem instrumento de trabalho.” (C)

“Muitas vezes gastamos do nosso dinheiro para fotocópias e outros materiais, placa eva, cartolina, colas...” (B)

“...E os materiais disponíveis também são escassos (ao nível da atividade física e desportiva”

(A)

A *falta de recursos humanos* é o último indicador desta categoria e alude para uma situação de necessidade de apoio em sala de aula que não foi facultado, dificultando o decorrer das aulas, como nos diz a entrevistada B:

“Eu tinha um aluno com trissomia 21 e não tinha ninguém comigo na sala, uma auxiliar, para me ajudar”

A última categoria do ponto de vista organizacional, é atribuída ao agrupamento, **Dificuldades Organizacionais Agrupamento**, e baseia-se em apenas um indicador definido a partir do relato de dois entrevistados.

A este respeito refere o entrevistado C:

“Eu venho a uma escola e vou a outra. Este ano só à 5ª feira é que não ficava na mesma escola, fora isso anda-se sempre de escola para escola, de manhã tinha uma, à 1ª da tarde tinha outra e à última da tarde tinha outra, muito desgastante...Saltava de escola em escola, muitas vezes era a correr que organizava e arrumava a sala e eram muitos meninos, arrumar os trabalhos... para ir para outra escola, quinze minutos de intervalo, é sempre a correr, e chegava sempre cinco minutos atrasada, não dava.”

A questão dos *horários (distribuição por escolas)*, também já anteriormente referida, ao nível das dificuldades organizacionais relativas ao Ministério da Educação no indicador *situação de trabalho precária* aparece aqui reforçada numa perspetiva que envolve o agrupamento de escolas, que acreditamos faz o melhor ao seu alcance, de acordo com o disponibilizado.

A última categoria construída, fruto da análise de dados da entrevista de focus group face às dificuldades sentidas pelos professores das AEC é designada de **Dificuldades relativas à imagem/ importância dada às AEC** e conta com um único indicador. Este indicador é referido por cinco dos nossos entrevistados e tem a ver com a *desvalorização/pouco interesse dos pais/EE pelas AEC*.

Para esta situação refere o entrevistado A:

“Isto é um sítio para eles estarem aqui a recriar-se e animar-se isto é ... não tem validade, é a ideia que as pessoas têm ... e eu acho que os alunos sentem isso.”

Assim como os entrevistados C e F, respetivamente:

“Os miúdos faltavam às minhas aulas e eu confrontava os pais na rua ou os miúdos e eles diziam-me: “ah ele hoje não foi, ele hoje tinha com quem ficar e não foi””.

“A desvalorização das AEC relativamente aos miúdos parte um bocado de casa.”

Ainda neste sentido, dois dos entrevistados referem-se à falta de interesse dado pelos pais/encarregados de educação ao programa das AEC, bem como à avaliação dos seus educandos nestas atividades, servindo apenas como uma forma de ocupação de tempo e como um local seguro onde os seus filhos possam permanecer, de acordo com as suas necessidades e disponibilidade horária. Se não, vejamos as palavras do entrevistado B:

“...Por exemplo, eu dei vinte aulas e tive um menino que assistiu a seis, não lhe faço avaliação. Porque não tenho elementos suficientes de avaliação como tenho para os outros, e é assim, o pai vê aquilo, não, não se preocupam, vêm quando querem ou dá jeito...”

E ainda do entrevistado E:

“Eu nunca recebi qualquer feedback das avaliações, nada, não sei o que é que os pais acham das avaliações, por exemplo...”

De referir que este indicador aparece associado a um outro relativo à categoria dificuldades relativas aos alunos. Contudo, tem aqui uma perspetiva mais geral, que envolve os pais e encarregados de educação e que parece, no entender de dois dos entrevistados, conduzir à atitude de desvalorização das AEC anteriormente atribuída pelos Professores aos alunos.

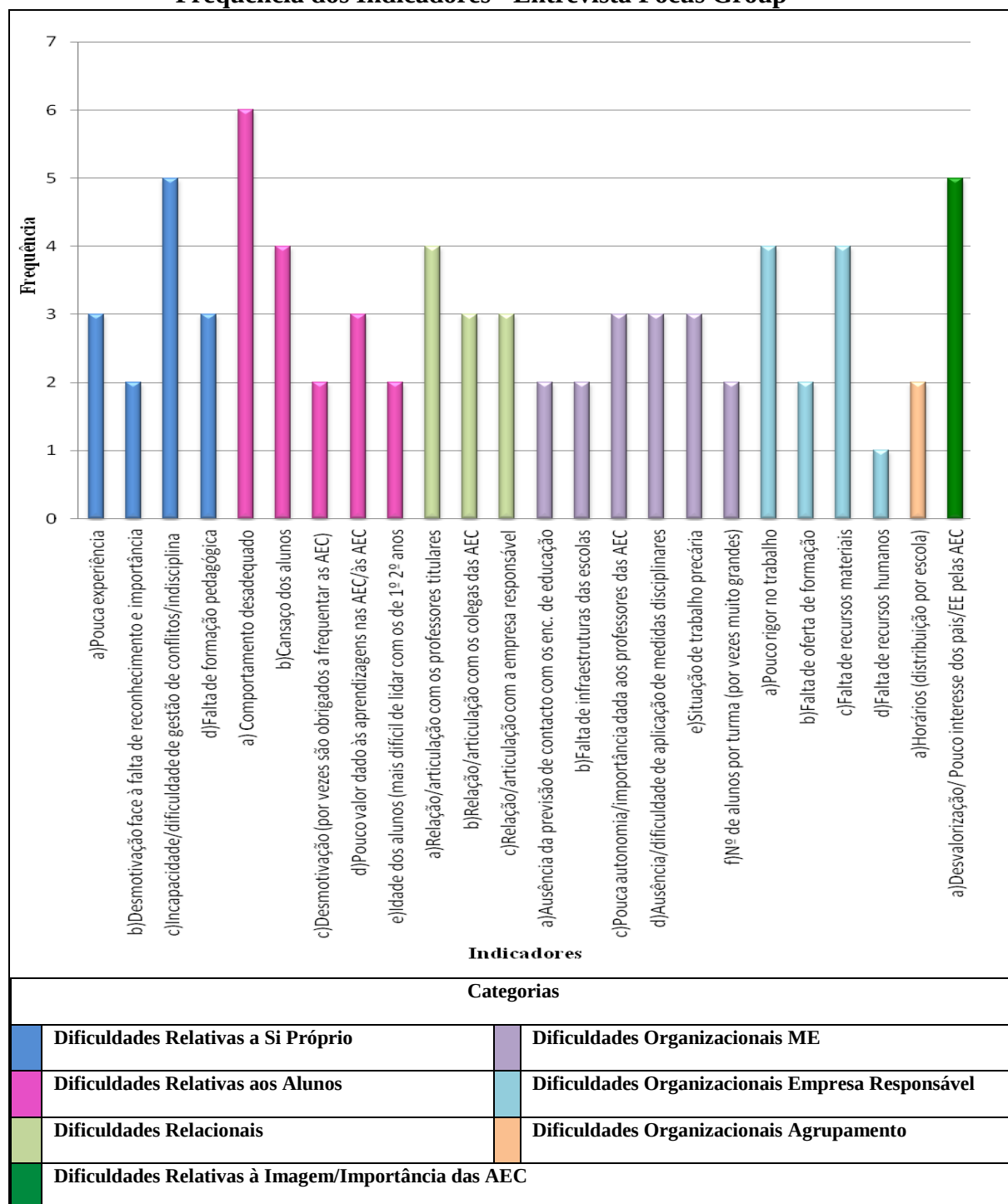
1.1.1. Síntese da leitura dos resultados da análise da entrevista de focus group

Feita a leitura dos resultados da análise da entrevista focus group aos professores das AEC face às dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas práticas procede-se agora a uma breve síntese apresentada a partir de um gráfico que nos mostra as frequências de cada um dos indicadores ali representados, com referência às respetivas categorias (Gráfico 1). Assim, pretende-se verificar de forma simples e clara qual ou quais os indicadores referidos por mais professores das AEC.

De acordo com a análise dos dados recolhidos pela entrevista focus group fomos levados a referir que todos os professores entrevistados consideram o *comportamento*

desadequado dos alunos uma dificuldade que condiciona o desenvolvimento das suas práticas, ou seja, uma dificuldade com que se deparam no seu dia-a-dia, sendo que cinco deles revelam ter dificuldade em controlar.

Gráfico 1- Dificuldades sentidas – Perspetiva dos professores das AEC
Frequência dos Indicadores - Entrevista Focus Group



De facto o indicador *incapacidade/dificuldade de gestão de conflitos/indisciplina* é, juntamente com o indicador *desvalorização/pouco interesse dos pais/encarregados de educação*, o segundo mais referido, merecendo também a nossa atenção.

Só depois vêm indicadores como o *cansaço dos alunos*, na categoria dificuldades relativas aos alunos; *relação/articulação com os professores titulares de turma*, na categoria dificuldades relacionais; *falta de recursos materiais e pouco rigor no trabalho*, na categoria dificuldades organizacionais relativas à empresa responsável que são referidos por quatro dos sujeitos entrevistados.

Com relato de três professores surgem os indicadores *pouca experiência e falta de formação pedagógica*, nas dificuldades relativas a si próprios; *pouco valor dado às aprendizagens nas AEC/às AEC*, nas dificuldades relativas aos alunos; *relação/articulação com os colegas das AEC*, *relação articulação com a empresa empregadora*, na categoria dificuldades relacionais; *pouca autonomia/importância dada aos professores das AEC*, *Ausência/dificuldade de aplicação de medidas disciplinares e situação de trabalho precária*, nas dificuldades organizacionais relativas ao Ministério da Educação.

Referidos por dois professores estão os indicadores *desmotivação face à falta de reconhecimento e importância* no que diz respeito às dificuldades relativas a si próprios; *desmotivação e idade dos alunos* nas dificuldades relativas aos mesmos; *ausência de contactos com encarregados de educação*, *falta de infraestruturas nas escolas e nº de alunos por turma*, na categoria dificuldades relacionais relativas ao Ministério da Educação; *falta de oferta de formação* por parte da empresa responsável e dificuldades advindas dos *horários* organizados pelo agrupamento de escolas.

Por fim, surge aquele indicador que definimos atrás como uma situação referida por apenas um dos entrevistados e que tem a ver com a *falta de recursos humanos* face à frequência das AEC por uma criança portadora da Síndrome de Down, na categoria dificuldades organizacionais relativas à empresa responsável. O facto de este indicador ser referido por apenas um professor não significa que não seja importante, pelo contrário, neste caso a sua existência já é, só por si, de grande importância e merecedor da nossa atenção.

Para já, não nos alongamos mais nesta análise e procedemos de seguida à leitura dos resultados da análise das entrevistas individuais aos professores das AEC, para posteriormente compararmos resultados e aferirmos o seu valor face ao tema estudo.

1.2. Leitura dos resultados da análise das entrevistas individuais

As entrevistas individuais constituíram o nosso segundo momento de recolha de dados.

A recolha de dados a partir destas entrevistas foi feita durante a interrupção letiva do 2º período e considera-se bastante importante por serem as mais atuais e que recolhem os relatos dos professores das AEC em tempo de desenvolvimento das suas práticas. Para além disso, por serem realizadas individualmente pensamos que traduzem o que os entrevistados realmente sentem sem que haja a pressão dos pares, o que pode constituir um risco, no caso das entrevistas focus group.

De salientar que três destes entrevistados possuem formação pedagógica, sendo que apenas um deles não é formado na área que leciona. Dos professores restantes dois são licenciados embora não o sejam na área que lecionam, nem tenham formação pedagógica adequada. O professor restante possui apenas formação própria, quer ao nível pedagógico, quer da área que leciona.

O tratamento da informação recolhida seguiu o mesmo sistema de categorização da entrevista anterior, ou seja, considerámos seis categorias, subdivididas em dezoito indicadores, emergentes das respetivas unidades de registo (Anexo VII), que são também aqui traduzidas por frequências, conforme está apresentado no quadro 2.

A primeira categoria encontrada, **Dificuldades relativas a si próprio**, engloba quatro indicadores: *pouca experiência*; *dificuldade em despertar o interesse e atenção dos alunos/estratégias*; *incapacidade/dificuldade de gestão de conflitos/indisciplina* e *falta de formação pedagógica*.

O indicador *pouca experiência* é referido por três dos entrevistados e baseia-se, segundo eles, na dificuldade que sentem em lidar com as crianças, face à sua falta de experiência. Vejamos as suas palavras:

“Não estava de todo habituado a lidar com crianças e nem sabia bem como o fazer...” (H)

“Estou apenas há três meses a trabalhar com crianças, estou a adquirir alguma experiência profissional, mas tem sido complicado gerir...” (I)

“...É o meu primeiro ano a trabalhar nas AEC...estou a descobrir tudo.” (J)

O segundo indicador *difficuldade em despertar o interesse e atenção dos alunos/estratégias*, é apontado como uma dificuldade pelos entrevistados H e J, respetivamente:

“Senti dificuldades em adaptar estratégias, no sentido de cativar os alunos”

“...Às vezes sentia dificuldade em captar a atenção dos alunos, motivá-los”

Em seu entender foi difícil encontrar e desenvolver estratégias que pudessem motivar os alunos ou cativá-los, o que limitava o seu desempenho.

Quadro 2 - Dificuldades sentidas – Perspetiva dos professores das AEC Entrevistas Individuais

Categoria	Indicador	Frequência
Dificuldades relativas a si próprio	a) Pouca experiência	3
	b) Dificuldades em despertar o interesse e atenção dos alunos/estratégias	2
	c) Incapacidade/dificuldade de gestão de conflitos/indisciplina	5
	d) Falta de formação pedagógica	2
Dificuldades relativas aos alunos	a) Comportamento desadequado dos alunos	5
	b) Cansaço dos alunos	1
	c) Pouco valor dado às aprendizagens nas AEC/às AEC	2
Dificuldade Relacionais	a) Relação/articulação com os professores titulares	4
	b) Relação/articulação com os colegas das AEC	3
	c) Relação/articulação com a empresa responsável	3
Dificuldades Organizacionais ME	a) Falta de infraestruturas das escolas/materiais	2
	b) Pouca autonomia/importância dada aos professores das AEC	3
	c) Ausência/dificuldade de aplicação de medidas disciplinares	2
	d) Situação de trabalho precária	3
Dificuldades Organizacionais Empresa Responsável	a) Pouco rigor no trabalho	2
	b) Falta de recursos materiais	3
Dificuldades relativas à imagem/importância dada às AEC	a) Desvalorização das AEC	4
	b) Pouco interesse dos pais/EE	2

O indicador seguinte que designámos de *incapacidade/dificuldade de gestão de conflitos/indisciplina* é mencionado por cinco dos seis entrevistados que referem todos eles dificuldades em saber lidar e/ou controlar o mau comportamento dos alunos, como é o caso do relato do entrevistado I:

“Sinto dificuldades, principalmente em termos de saber gerir os conflitos entre as crianças no contexto de sala de aula.”

Por último vem a *falta de formação pedagógica*, também aqui apontada, por dois dos entrevistados, justamente aqueles que embora sendo formados não o são ao nível pedagógico.

“Por vezes sinto muitas dificuldades... devido às minhas lacunas pedagógicas, sinto dificuldade em controlar as atividades.” (H)

Na categoria seguinte, **Dificuldades relativas aos alunos**, formámos três indicadores.

O primeiro indicador é relativo aos *comportamentos desadequados* dos alunos e embora sendo referido por todos, apenas é apontado por cinco dos sujeitos entrevistados como uma dificuldade limitativa do desenvolvimento das suas aulas. Assim, referem os entrevistados A e B relativamente a este indicador:

“Os alunos têm comportamentos muito agitados e desadequados, o que dificulta o desenvolvimento das aulas e prejudica a aprendizagem e a prática.” (G)

“Os alunos não têm respeito, portam-se muito mal nas atividades.” (H)

O segundo é mencionado por apenas um professor das AEC e baseia-se no *cansaço dos alunos* e segundo ele:

“No final de um dia de trabalho, os alunos estão cansados é difícil manter a concentração” (I)

Ao último indicador desta categoria atribuímos a designação de *pouco valor dado às aprendizagens das AEC/às AEC* e baseamo-nos nas palavras de dois dos sujeitos entrevistados quando referem:

“Fazem por fazer... sentem que estão nas AEC para passar o tempo...é como se fosse um “recreio”” (J)

“Os alunos têm uma atitude “pouco empenhada” face às AEC...” (K)

A próxima categoria encontrada refere-se às **dificuldades relacionais** e, tal como nas entrevistas anteriormente analisadas, conta com três indicadores: *relação/articulação com dos professores titulares; relação/articulação com os colegas das AEC e relação/articulação com a empresa responsável.*

Relativamente ao primeiro, este foi construído com base nas dificuldades referidas por quatro dos sujeitos entrevistados que aludem, sobretudo para a pouca disponibilidade dos professores titulares de turma para *“acompanhar verdadeiramente o que se passa e orientar a ação do professor junto da turma”* (I)

Ou ainda pela forma como se relacionam e comunicam com os professores das AEC, com refere o sujeito G:

“Penso que muitas vezes, os professores titulares (não todos) olham para os professores das AEC como monitores de lazer...olham para nós com um ar de crítica mas uma crítica não construtiva, acho que há pouca cooperação e muito poucos projetos comuns”

Os restantes dois indicadores desta categoria, *relação/articulação com os colegas das AEC*, e *relação/articulação com a empresa responsável* são referidos, cada um deles por três dos professores dinamizadores entrevistados.

No primeiro destes casos é referida pouca articulação com os colegas das AEC, e falta de disponibilidade como se pode verificar pelas palavras da entrevistada I:

“A minha relação com os colegas das AEC é muito escassa, na atividade de inglês não há nenhuma inter-relação com os diferentes professores... há pouca disponibilidade.”

Bem como no entender do entrevistado H:

“Nunca articulei com os colegas, isso não é minimamente estimulado. Os professores chegam à hora da aula e saem no fim.”

No segundo caso são apontadas pelos entrevistados dificuldades que se prendem com a *“falta de articulação e de apoio da entidade empregadora, falta de diálogo...”* (H), ou como refere a entrevistada I:

“Há pouco feedback, por parte da empresa, sinto que poderia ser mais ajudada...”

A categoria seguinte, **Dificuldades Organizacionais ME**, abarca quatro indicadores.

O primeiro destes indicadores prende-se com a *falta de infraestruturas das escolas/materiais* e é referido por dois dos entrevistados, os professores de atividade física e desportiva que são os que mais sentem esta dificuldade.

“Uma das dificuldades tem a ver com a falta de materiais e infraestruturas adequadas para a aprendizagem e prática da atividades física e desportiva” (L)

“... Faltam também as condições físicas, para a realização da atividade física, se chove torna-se mais complicado...e material” (K)

Tal como já referimos aquando da leitura da análise dos resultados da entrevista focus group, no que confere ao indicador com a esta designação, estão previstas no despacho regulamentar das AEC parcerias ao nível das infraestruturas necessárias à prática da Atividade Física e Desportiva, contudo no caso das escolas deste agrupamento em que tal dificuldade se verifica o mesmo não se torna exequível dada a distância e a falta de transporte suficiente/disponível, por parte da autarquia, para tal.

O indicador seguinte é referido por três dos seis entrevistados e atribuímos-lhe a designação de *pouca autonomia/importância dada aos professores das AEC*.

De acordo com o relato de um dos entrevistados *“É dada muito pouca autonomia ao professor das AEC, está sempre dependente de alguma coisa ou de alguém ... O professor das AEC não é avaliado nem recompensado pelo seu trabalho, tem pouca importância.” (J)*

Relativamente às dificuldades sentidas ao nível da aplicação de medidas disciplinares, referidas por dois dos entrevistados, vão no sentido da falta de referência a este tipo de medidas de forma séria e rigorosa e à sua aplicação, ou como nos referiu o sujeito H:

“Penso que há um bocado a ideia de que a impunidade é regra, é difícil punir nas AEC...a impunidade acaba sempre por surgir a seguir a cada participação ou queixa...as medidas para controlar as situações de indisciplina revelam-se meramente paliativas, até porque na verdade ninguém pensou nelas...”

Por fim é-nos referida por três dos sujeitos entrevistados a *situação de trabalho precária* que menciona, neste caso, questões relativas ao baixo vencimento dos professores das AEC.

Para além disso é ainda referido pela entrevistada I, que:

“O que ganhamos é pouco...outro ponto que é de realçar é que não somos pagos nas horas que temos que realizar as avaliações das turmas.”

Na categoria **Dificuldades Organizacionais Empresa Responsável**, é referido por um lado o indicador *pouco rigor no trabalho*, apontado por dois dos sujeitos entrevistados e por outro, *falta de recursos materiais* apontado por três dos entrevistados.

Na primeira situação referem os entrevistados:

“Sinto muita falta de coordenação por parte da empresa responsável.” (I)

“Sinto alguma falta de orientação e apoio” (G)

Na segunda, referem os entrevistados H e J respetivamente:

“Não há manual de ensino, nem fotocópias, o que seria importante...”

“Em termos de materiais didáticos, nada me é disponibilizado.”

A última categoria encontrada, após o tratamento de dados das entrevistas individuais prende-se com as **Dificuldades relativas à imagem/ importância dada às AEC** e, se na análise anterior esta categoria previa apenas um indicador que abarcava a desvalorização das AEC e o pouco interesse dos pais/encarregados de educação, aqui fomos forçados a separá-los em indicadores distintos uma vez que apenas o indicador pouco interesse se refere exclusivamente aos pais/encarregados de educação.

Assim, temos o indicador *desvalorização das AEC* apontado por quatro professores das AEC que referem precisamente o pouco valor e a pouca importância dados, em geral às AEC, como referem o sujeitos L e K, respetivamente:

“Basicamente existe a ideia de que as AEC são para preencher horário...acho que as atividades estão pouco valorizadas”

“...Notei alguma desconsideração para com as AEC, como se fosse menos interessante e, sobretudo, menos importante.”

E o indicador *pouco interesse dos pais/EE* apontado por dois dos sujeitos entrevistados:

“Tive apenas dois casos em que os pais se mostraram interessados no desenvolvimento dos seus filhos.” (J)

“...Apenas um encarregado de educação de um aluno problemático que tive manifestou interesse pela situação” (H)

1.2.1. Síntese da leitura dos resultados da análise das entrevistas individuais

À semelhança de procedimento anterior, feita que está a leitura dos resultados da análise das Entrevistas Individuais aos professores das AEC face às dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas práticas avança-se, de seguida, com a apresentação de um gráfico (Gráfico 2) que nos ajudará a sistematizar a informação recolhida e analisada.

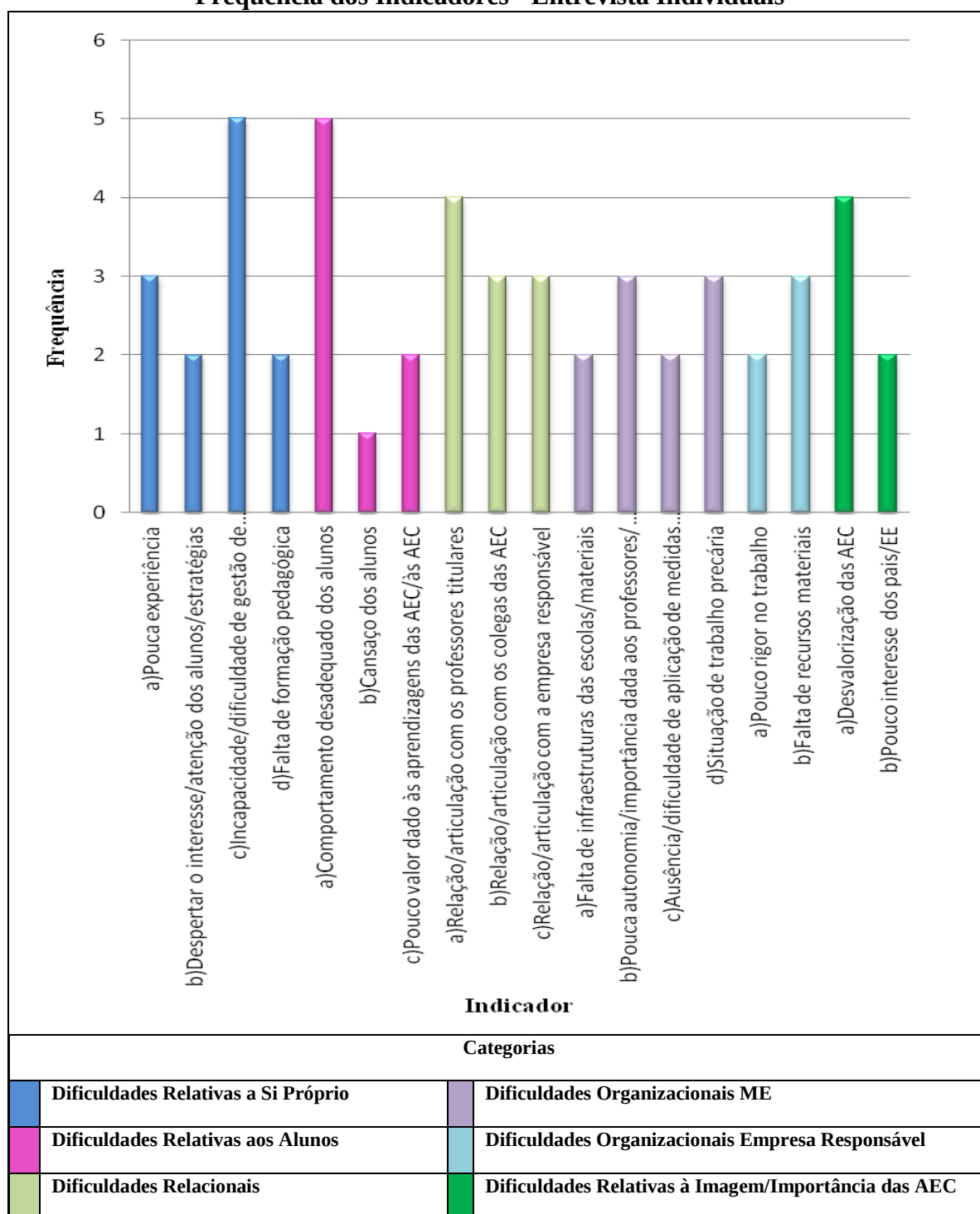
O gráfico mostra-nos as frequências de cada um dos indicadores referidos pelos entrevistados e faz referência às respetivas categorias representadas.

Assim, a partir da análise do gráfico 2 somos levados a referir que os indicadores mais frequentes são as dificuldades relacionadas com a *incapacidade/dificuldade de gestão de conflitos/indisciplina*, relativas ao próprio professor e as dificuldades relativas ao *comportamento desadequado dos alunos*.

Os dois indicadores seguintes, mencionados por quatro dos professores entrevistados, referem-se a categorias distintas, um faz parte das dificuldades relacionais e diz respeito à *relação/articulação com os professores titulares de turma* e o outro inserido na categoria dificuldades relativas à imagem/importância das AEC aponta para a *desvalorização das AEC*.

Os indicadores *pouca experiência* relativo às dificuldades com origem no próprio professor; *relação/articulação com os colegas das AEC* e *relação/articulação com a empresa responsável*, condutores à categoria dificuldades relacionais, foram mencionados por três dos sujeitos entrevistados, tal como acontece com os indicadores *pouca autonomia/importância dada aos professores das AEC* e *situação de precariedade no trabalho*, relativos à categoria dificuldades organizacionais por parte do Ministério da Educação e o indicador *falta de recursos materiais* nas dificuldades organizacionais relativas à empresa responsável.

Gráfico 2- Dificuldades sentidas – Perspetiva dos professores das AEC
Frequência dos Indicadores - Entrevista Individuais



Dos dezoito indicadores encontrados sete deles foram referidos por dois professores, são eles: dificuldade em *despertar o interesse/atenção dos alunos/estratégias* e *falta de formação pedagógica* relativos às suas próprias dificuldades; *pouco valor dado às aprendizagens nas AEC/às AEC* na categoria dificuldades relativas aos alunos; *falta de infraestruturas das escolas/materiais* e *ausência/dificuldade de aplicação de medidas disciplinares* no que diz respeito às

dificuldades organizacionais por eles consideradas ao nível do Ministério da Educação; o indicador *pouco rigor no trabalho* relativo às dificuldades organizacionais empresa responsável e por fim o indicador *pouco interesse dos pais/encarregados de educação* sob o ponto de vista das dificuldades relativas à imagem/importância das AEC.

Para finalizar, falta referir o indicador cuja frequência é de apenas um professor, ou seja o *cansaço dos alunos* na categoria dificuldades atribuídas aos alunos.

De salientar que nas entrevistas individuais não houve qualquer indicador unanimemente referido por todos os entrevistados.

1.3. Análise comparativa dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas focus group e individuais

Ao cruzarmos os resultados obtidos pela análise do conteúdo da entrevista de focus group com os resultados obtidos pela análise do conteúdo das entrevistas individuais podemos concluir que, embora tenhamos seguido o mesmo guião de entrevista nas duas situações, a entrevista de focus group revelou-se, mais extensa, mais rica em informação, característica natural desta situação, uma vez que se trata de um grupo em interação. Assim, foi notória, como seria de esperar, maior quantidade de unidades de registo por indicador e por categoria e mais uma categoria, a que se relaciona com as dificuldades organizacionais relativas ao agrupamento.

Assim, contamos na entrevista de focus group com um total de vinte e quatro indicadores distribuídos por sete categorias, enquanto pela análise do conteúdo das entrevistas individuais chegamos a dezoito indicadores e seis categorias.

De acordo com a entrevista de focus group encontramos como principal dificuldade sentida pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas diárias, o comportamento desadequado dos alunos, ou indisciplina, que podemos então dizer que é aquela que assume uma importância maior no sentido de ser a que mais condiciona o seu desempenho, sendo que é também uma das mais sentidas pelos professores das AEC entrevistados individualmente.

Em seguida, e de acordo com os dados, realçamos uma forte sintonia que se estabelece entre as duas entrevistas e que se revela, também, como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores das AEC que é a incapacidade ou dificuldade de gestão de conflitos e indisciplina em sala de aula.

No entanto, o mesmo já não acontece com o último elemento aferido, pela entrevista focus group a questão da *desvalorização/interesse dos pais/encarregados de educação*, com frequência cinco, que pela análise dos dados das entrevistas individuais assumiu uma representação diferente, fazendo emergir de si dois indicadores distintos, por um lado a *desvalorização das AEC*, mas desta vez com uma conotação mais geral e não exclusiva dos encarregados de educação (frequência quatro), e o pouco interesse, este sim exclusivo e específico dos encarregados de educação, no que toca ao acompanhamento dos seus educandos nestas atividades (frequência dois). De acordo com a frequência verificada em cada um deles, se imaginarmos agora que se voltariam a juntar, voltamos a ter um só indicador mais forte, tal como tínhamos inicialmente pela análise da entrevista de focus group.

De seguida, analisamos os indicadores de frequência quatro, de acordo com os gráficos 1 e 2. Pela análise de resultados das duas entrevistas há ainda sintonia no que se refere ao indicador *relação/articulação com os professores titulares de turma*, uma vez que apresentam a mesma frequência. São ainda fatores a considerar como condicionantes do bom desenvolvimento das práticas nas AEC, o *cansaço dos alunos* referido em ambas as entrevistas, embora com uma frequência inferior nas entrevistas individuais, o que se verifica de modo semelhante no que diz respeito aos indicadores *pouco rigor no trabalho* e *falta de recursos materiais* na categoria dificuldades organizacionais relativas à empresa responsável.

Os indicadores que se referem à *pouca experiência*; à *relação/articulação com os colegas das AEC*; à *relação/articulação com a empresa responsável*; à *situação de trabalho precária* e finalmente à *pouca autonomia/importância dada aos professores das AEC* foram afirmados por três dos professores entrevistados, em cada uma das entrevistas encontrando, por isso, mais uma sintonia perfeita.

Os indicadores, *falta de formação pedagógica*; *pouco valor dado às aprendizagens nas AEC*/às AEC e *Ausência/dificuldade de aplicação de medidas disciplinares* embora referidos em ambas as entrevistas apresentam frequências

diferentes, tendo maior frequência nas entrevistas de focus group do que nas entrevistas individuais (três para dois).

Nos indicadores de frequência dois apenas se encontra correspondência de ocorrência e frequência no que diz respeito ao indicador *falta de infraestruturas das escolas/materiais*, na categoria dificuldades organizacionais relativas ao Ministério da Educação, que foi referido em ambas as entrevistas por dois dos entrevistados.

Nos restantes indicadores de nível dois presentes nas entrevistas de focus group, não se verifica qualquer correspondência pela comparação dos dados obtidos, como se pode facilmente verificar pela observação dos gráficos 1 e 2. Referimo-nos a indicadores como desmotivação por parte dos professores face ao sentimento de desinteresse pelo seu trabalho e à desmotivação dos alunos, segundo os próprios professores devido à imposição/necessidade de frequência das AEC ou outros como a falta de oferta de formação aos professores que nos parecem também importantes e merecedores do nosso registo e atenção. Ainda na frequência de nível dois, mas nas entrevistas individuais surgem dois indicadores sem correspondência nas entrevistas de focus group, um dos quais, o indicador *pouco interesse dos pais/encarregados de educação* que na entrevista de focus group aparece associado ao indicador *desvalorização das AEC* que também se refere especificamente aos pais/encarregados de educação.

O indicador *falta de recursos humanos* presente na entrevista de focus group, apontado por apenas um professor, não é referido nas entrevistas individuais.

2. AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DAS AEC

Reunimos de seguida as representações acerca dos processos de supervisão pedagógica dos professores das AEC.

Procede-se em primeiro lugar à análise da perspetiva dos professores das AEC na versão da entrevista de focus group e na versão das entrevistas individuais e posteriormente à análise da perspetiva dos professores titulares de turma, enquanto responsáveis pelo processo, através dos dados recolhidos em entrevista de focus group.

De salientar que para organizarmos os dados relativos às duas perspetivas em análise relativamente aos processos de supervisão pedagógica procedemos de forma idêntica às anteriores, isto é, através do recorte das unidades de registo, codificação e categorização. (Anexos VI e VII)

Com a análise da informação incluída neste tema pretende-se identificar processos de supervisão dos professores das AEC.

2.1. A perspetiva dos professores das AEC

Conforme referimos anteriormente analisamos agora a perspetiva dos professores das AEC colhida pela entrevista focus group.

2.1.1. Leitura dos resultados da análise da entrevista focus group

Pela análise dos dados recolhidos pela entrevista de focus group chegamos a uma grelha que compreende nove indicadores, distribuídos por três categorias. Cada um dos indicadores é justificado por unidades de registo que traduzimos aqui, uma vez mais, em frequência, de acordo com a ocorrência de cada um. (Quadro 3)

A primeira categoria estabelecida foi designada de **Quem supervisiona**. Esta categoria engloba um único indicador, *professor titular de turma* que foi referido por

seis dos participantes, ou seja, a totalidade dos professores entrevistados. Conforme confirmam as palavras dos sujeitos E e F, respetivamente:

“A professora titular de turma de vez em quando, de quinze em quinze dias, ia à sala fazer supervisão”

“A professora titular de turma era a única a fazer supervisão”

Pelos dados recolhidos não se verificou, pois, a referência à prática de supervisão por qualquer outro elemento envolvido no projeto e/ou entidade.

Quadro 3 – Processos de Supervisão – Perspetiva dos professores das AEC
Entrevista Focus Group

Categoria	Indicador	Frequência
Quem supervisiona	a) Professor titular de turma	6
Em que consiste a supervisão	a) Observar/controlar o comportamento dos alunos	5
	b) Assistir/observar a aula	2
	c) Ajudar a definir estratégias/apoiar/trocar ideias	3
	d) Atividade pouco definida	2
Importância da supervisão	a) Verificar o comportamento dos alunos	2
	b) Detetar dificuldades	3
	c) Definir estratégias/apoiar	4
	d) Articular/trocar ideias	2

A segunda categoria, **Em que consiste a supervisão**, aparece acompanhada de quatro indicadores.

O primeiro desses indicadores, referido por cinco dos participantes refere-nos a supervisão como um processo que consiste em *observar/controlar o comportamento dos alunos*, tal como referem os sujeitos C, D e E, respetivamente:

“O professor titular de turma repreendia os alunos se fosse necessário.”

“...Controlava o comportamento dos alunos, eles também ficavam mais calmos, corria melhor.”

“A professora via o comportamento e chamava a atenção dos alunos.”

O segundo indicador é mencionado por dois dos entrevistados que, de acordo com a sua experiência, a supervisão das AEC consiste em *assistir/observar as suas aulas*. Tal como é referido pelos entrevistados:

“...Nunca me pediu nada, apenas assistia à aula” (A)

“A professora titular assistia a aula, observava o que se passava, como decorria a aula” (D)

O terceiro indicador refere-se ao processo supervisivo como uma forma de *Ajudar a definir estratégias/apoiar/trocar ideias* e foi apontado por três dos entrevistados, como é retratado pelas palavras do sujeito C, D e F:

“Trocávamos impressões sobre a aula, o comportamento, ajudava, dizia como fazer em relação a certos alunos.”

“Sim, falávamos de como as coisas estavam a correr...dava algumas sugestões, sobretudo acerca da gestão de conflitos entre alguns alunos.”

“Falávamos e ajudava quando tinha alguma dificuldade”

E por fim o último indicador que nos refere a supervisão como uma *Atividade pouco definida*, de acordo com os testemunhos dos entrevistados B e A, respetivamente:

“Eu acho que quando um professor titular vai supervisionar a aula, e isto é muito importante ... eu tive um professor que ... a supervisionar-me a aula durante o 2º período inteiro nunca, nunca me pediu a planificação de uma aula, eu acho ... estava à espera que me pedissem, eu se fosse supervisionar uma aula, pedia, porque se estou ali sentada no fundo da aula, no fundo da sala se estou a olhar, se estou a escrever alguma coisa, então também tenho de escrever seguindo a planificação que a colega me deu, para já nem somos avisados de que a aula vai ser supervisionada e depois, como é que aquele professor avalia ... avalia o quê?”

“...pois, as aulas não são avaliadas, mas supervisionam a aula, não é, mas a aula toda é um conjunto é uma atividade que nós vamos levar e devíamos ser avisados e devia ser dada uma planificação para o professor saber o que nós estamos a fazer, nós trouxemos aquela aula planificada com objetivos e devia ser dado valor a isso ... o professor devia saber quais é que são os objetivos e no final da aula perguntar assim: “cumpriste os objetivos?” e eu dizia “olha, cumpri, estes e estes e estes e estes não consegui por causa disto, isto e isto, mas a mim nunca me foi perguntado nada, não sei o que vai lá fazer ...”

A terceira e última categoria deste tema designa-se de **Importância da supervisão** e conta com quatro indicadores.

O primeiro refere que a supervisão é importante para *verificar o comportamento dos alunos* e é apontado por dois dos participantes.

“A supervisão por parte dos professores titulares é importante para controlar o comportamento dos meninos.” (E)

“Penso que sim, que é importante para controlar o comportamento dos alunos.” (C)

O segundo é apontado por três dos participantes que nos dizem que a supervisão é importante para *detetar dificuldades*.

“Considero que a supervisão seria importante para detetar as nossas lacunas.” (C)

“Sim é importante para verificar as dificuldades e para melhorar o nosso desempenho e ...” (F)

“É importante para perceberem as dificuldades que sentimos...” (E)

O terceiro indicador *definir estratégias/apoiar* foi mencionado por quatro dos participantes como se pode verificar pelos seus relatos:

“É importante a supervisão para ajudar, eu ofereci-me várias vezes para fazer isso com alguns colegas com dificuldades mas implicava o pagamento de mais horas.” (B)

“...e a partir daí nos ajudar a superá-las (às dificuldades).” (C)

“Sim, é muito importante para nos ajudar a encontrar estratégias para melhorar o desempenho e sobretudo o comportamento dos alunos” (D)

“... E tentar ajudar os professores com mais dificuldades, por exemplo a gerir o comportamento dos alunos” (F)

E o último indicador mencionado por dois dos sujeitos participantes, confere à supervisão a importância de *articular/trocar ideias*, como podemos verificar pelas palavras dos entrevistados C e A, respetivamente:

“Penso que seria importante se houvesse uma maior articulação e troca de ideias.”

“Sim, penso que a troca de ideias seria muito importante e a supervisão é uma forma de o fazer”

2.1.2. Leitura dos resultados da análise das entrevistas individuais

A análise dos dados das entrevistas individuais feitas aos professores das AEC resultou numa grelha, que conta com treze indicadores distribuídos pelas três categorias estabelecidas inicialmente. A justificação dos indicadores é, uma vez mais, feita a partir das unidades de registo, que aqui se encontram representados sob a forma de frequências.

Para a categoria **Quem supervisiona** encontramos dois indicadores. O primeiro refere que é a professora titular de turma e é apontado por cinco dos entrevistados uma vez que um deles deu origem a um segundo indicador, ausência de supervisão, ao referir:

“Ninguém supervisionou as minhas aulas” (K)

Neste indicador, especificamente, torna-se importante analisarmos a sua existência, pois embora tendo sido referido por apenas um dos entrevistados, o simples facto de ocorrer, faz com que mereça a nossa atenção.

A segunda categoria **Em que consiste a supervisão**, conta com cinco indicadores.

Quadro 4 – Processos de Supervisão – Perspetiva dos professores das AEC Entrevistas Individuais

Categoria	Indicador	Frequência
Quem supervisiona	a) Professora titular	5
	b) Ausência de supervisão	1
Em que consiste a supervisão	a) Observar/controlar o comportamento dos alunos	5
	b) Assistir/observar a aula	4
	c) Ajudar a definir estratégias/apoiar/trocar ideias	4
	d) Verificar o desempenho dos professores	3
	e) Observar os conteúdos abordados	1
Importância da supervisão	a) Verificar o comportamento dos alunos	1
	b) Detetar dificuldades	3
	c) Definir estratégias/apoiar	4
	d) Verificar as competências dos professores das AEC	4
	e) Verificar os conteúdos abordados	2
	e) Articular/trocar ideias	2

O primeiro é descrito por cinco dos entrevistados e designámo-lo de *observar/controlar o comportamento dos alunos*, de acordo com os relatos efetuados.

“... Pelo que vejo, consiste em observar o comportamento que os alunos têm connosco...” (L)

“...para controlar e melhorar o comportamento dos alunos.” (G)

“Observam o comportamento dos alunos e reprende-os.” (H)

“... controla o comportamento dos alunos e chama a tenção.” (I)

“Ajudava a controlar o comportamento dos alunos” (J)

O segundo indicador, *assistir/observar a aula*, é apontado por quatro dos sujeitos entrevistados como é o caso dos sujeitos J e G, respetivamente:

“A professora por vezes fica na sua secretária... está lá, assiste à aula, de resto observa como corre a aula.”

“Os professores assistem às aulas...”

O terceiro indicador, referido por quatro dos entrevistados, diz-nos que a supervisão consiste em *ajudar a definir estratégias/ apoiar/trocar ideias, como referem os entrevistados G e I, respetivamente:*

“... e ajudar o professor a definir algumas estratégias principalmente em relação a lidar com os maus comportamentos dos alunos.”

“Dão-nos conselhos acerca de como atuar e algum apoio... falam das suas próprias estratégias para controlar os alunos, por exemplo, ou para fazer chegar aos pais alguma situação.”

O quarto indicador, *verificar o desempenho dos professores*, foi referido por três dos entrevistados que nos dizem:

“Consiste em ver a maneira como damos as nossas aulas” (G)

“... Observa o desempenho dos professores...” (H)

“... Consiste em observar as competências do professor das AEC e a forma como o professor das AEC leciona as suas aulas.” (L)

Por fim o quinto indicador, *observar os conteúdos abordados* é referido apenas pelo sujeito L quando diz que a supervisão praticada:

“... Consiste em observar os conteúdos abordados.”

A última categoria em análise **Importância da supervisão** é representada por seis indicadores.

O primeiro indicador, referido pelo sujeito I alude para a importância da supervisão a fim de *“...verificar o comportamento dos alunos.”*

O indicador *detetar dificuldades* é referido por três dos entrevistados, tal como relatam os entrevistados G e L, respetivamente:

“É importante para verificar as nossas dificuldades e melhorar o nosso desempenho.” (H)

“É importante para detetar quais as dificuldades que temos com a turma.” (L)

O indicador *definir estratégias/apoiar* é referido por quatro dos entrevistados. Nas suas palavras referem os sujeitos H e I, respetivamente:

“A supervisão pedagógica é imprescindível para ajudar a definir estratégias face às dificuldades.”

“...Sugerir estratégias para nos ajudar a superá-las (às dificuldades).”

Também o indicador *verificar as competências dos professores das AEC* foi referido por quatro sujeitos que referem:

“...Seria importante para verificar o nosso desempenho nas aulas e fazer uma crítica construtiva”. (I)

“É importante para verificar as competências do professor das AEC, a forma como lecionam as suas aulas.” (L)

Os restantes indicadores, *verificar os conteúdos abordados* e *articular/trocar ideias* são, cada um deles, referidos por dois dos entrevistados

No primeiro caso como refere o sujeito H:

“...Para verificar os conteúdos abordados...”

E no segundo caso, pelas palavras dos sujeitos J e K, respetivamente:

“Para haver feedback da forma como decorrem as aulas para podermos melhorar, para que haja mais articulação.”

“Consideraria importante para uma possível discussão de estratégias usadas e a usar”

2.1.3. Síntese comparativa dos resultados da análise da entrevista focus group e das entrevistas individuais

Ao cruzarmos os dados da análise da entrevista focus group com os dados das entrevistas individuais realizadas aos professores das AEC relativamente aos processos de supervisão concluímos que de facto, e de acordo com o que está superiormente legislado pelo despacho normativo legal do M.E. n.º 14460/2008 republicado a 28 de junho de 2011, são os professores titulares de turma os responsáveis pela supervisão das AEC.

No entanto, não podemos esquecer a exceção de uma situação em que um professor das AEC refere nunca ninguém ter feito a supervisão das suas aulas, o que revela, logo à partida pouco controlo e pouca exigência sobre o processo supervisoivo.

No que diz respeito à segunda categoria encontrámos três indicadores comuns, sendo que um deles *observar/controlar o comportamento* dos alunos está em perfeita sintonia em ambas as entrevistas, sendo referido pelo mesmo número de professores, ou

seja, cinco (dez em doze entrevistados). Estes dados revelam-nos que o processo supervisivo efetuado recai, principalmente na observação e controlo do comportamento dos alunos.

Os outros dois indicadores comuns às duas entrevistas, nesta categoria referem que a supervisão consiste em *assistir/observar a aula e ajudar a definir estratégias/apoiar/trocar ideias*. Estes indicadores, embora comuns apresentam intensidades diferentes, apresentando maior frequência nas entrevistas individuais.

Na entrevista de focus group é referido apenas mais um indicador, atividade pouco definida, por dois dos sujeitos participantes enquanto nas entrevistas individuais surgem, mais dois indicadores, *observar as competências do professor*, frequência de nível três e *observar os conteúdos abordados*, referido por apenas um dos entrevistados.

Já na última categoria relativa à importância da supervisão encontramos quatro indicadores comuns às duas entrevistas, sendo que apenas um, *verificar o comportamento dos alunos* tem intensidades diferentes em cada entrevista. Os restantes indicadores, *definir estratégias/apoiar; detetar dificuldades e articular/trocar ideias* para além de serem comuns apresentam ainda frequências semelhantes nas duas entrevistas, ou seja níveis de frequência quatro; três e dois, respetivamente. Pelo que somos levados a concluir que para os nossos entrevistados a importância da supervisão reside sobretudo na definição de estratégias entre professor e supervisor e no apoio dado pelo supervisor que ajuda o supervisionado nesse processo, numa perspetiva que se insere entre os cenários clínico e reflexivo de supervisão, de acordo com Alarcão e Tavares (2003).

Nas entrevistas individuais foram encontrados mais dois indicadores, *verificar o desempenho dos professores das AEC* com três registos e *observar os conteúdos abordados* com apenas um registo, que são exclusivos das entrevistas individuais, não encontrando correspondência nas entrevistas focus group.

Finalmente, não podemos deixar de referir que, ao contrário do tema anteriormente analisado, neste tema surgiu mais informação e mais diversificada nas entrevistas individuais do que nas entrevistas de focus group. O que poderá refletir algumas das limitações das entrevistas de focus group face às entrevistas individuais que poderão fornecer maior quantidade de dados por pessoa e em que os dados

fornecidos por cada pessoa corresponderão concretamente à sua opinião individual, não sendo influenciada pelo grupo. Por outro lado existe um maior controlo por parte do investigador ao realizar entrevistas individuais do que de focus group, em que se exige um nível de experiência mais desenvolvido, que não é o nosso caso. (Krueger, 1994)

2.2. A perspetiva dos professores titulares de turma

Analizamos de seguida, de acordo com os critérios anteriores, a entrevista de focus group desenvolvida com os professores titulares de turma a propósito do processo de supervisão dos professores das AEC.

Os resultados da análise de conteúdo dos dados recolhidos, que se apresentam no quadro 5, organizam-se em três categorias organizadas a partir de onze indicadores, cujas unidades de registo estão traduzidas por frequências de ocorrência. (Quadro 5)

A categoria **Quem supervisiona**, apresenta um só indicador. Este indicador é referido pelos seis professores titulares de turma participantes que são os responsáveis pela supervisão pedagógica das AEC.

A segunda categoria, designada por **Em que consiste a supervisão**, é a mais extensa, apresentando seis indicadores.

Um dos indicadores referido, pelos seis professores participantes, é denominado por *observar/Controlar o comportamento dos alunos*:

“Ajudo a controlar o comportamento dos alunos, intervenho se for preciso...” (TA)

“Interfiro, se for necessário repreender os alunos, chamo-os à atenção” (TB)

“Verifico e controlo o comportamento de alguns alunos e se for necessário falo com eles, acerca disso.” (TD)

“Quando lá estamos é quando as coisas correm melhor, (infelizmente), porque eles sentem que estamos atentos ao seu comportamento e se for preciso castigamos.” (TF)

O indicador seguinte, por número de ocorrências designa-se de *ajudar a definir estratégias/apoiar/trocar ideias* e é apontado por cinco dos participantes que referem:

“No tempo dedicado à supervisão costumo dialogar com os professores, a fim de saber como estão a decorrer as suas aulas e ajudar se for preciso, com os alunos.”
(TA)

“...Ajudo os professores quando têm dificuldade...nas estratégias, já tenho aconselhado os professores a mantê-los sempre nos mesmos lugares e não deixar andar de pé, é sobretudo neste aspeto, do comportamento ” (TD)

“Dou alguns conselhos quando têm dificuldades... digo-lhes que devem impor-se perante os alunos, não os deixar abusar e fazer muitos comentários que não tenham a ver com a aula, ou andar de pé, levantar-se sem pedir ou trocar de lugar todas as aulas.” (TE)

Quadro 5 – Processos de Supervisão – Perspetiva dos professores titulares de turma

Entrevista Focus Group		
Categoria	Indicador	Frequência
Quem supervisiona	a) Professora titular	6
Em que consiste a supervisão	a) Observar/Controlar o comportamento dos alunos	6
	b) Assistir/observar a aula	3
	c) Ajudar a definir estratégias/apoiar/trocar ideias	5
	d) Verificar o desempenho dos professores	1
	e) Verificar o desempenho dos alunos	2
	f) Atividade pouco definida	4
Importância da supervisão	a) Verificar o comportamento dos alunos	4
	b) Detetar dificuldades	3
	c) Definir estratégias/apoiar	4
	d) Articular/trocar ideias	3

O indicador *atividade pouco definida* aparece aqui referido por quatro dos sujeitos participantes, dos quais apresentamos os relatos:

“Qual é a finalidade da supervisão?... Ver se os alunos se portam bem? ... Ver se o professor está a cumprir o plano? ... Qual é a finalidade da supervisão... parece que andamos a controlar... a planificação, a planificação... acho que não fica muito bem, nós somos todos colegas. Para quê? Para verificar se o professor está a cumprir o programa ou não... mas eu não peço a planificação, não sou capaz.” (TA)

“...Pois, cada um faz um pouco consoante a situação da sua turma, pelo menos comigo é assim.” (TB)

“Eu tive alturas em que estava na escola mas que não estava presente na aula... acho que não devíamos lá estar, devíamos passar só para ver se está tudo bem.” (TD)

“Acho que isto da supervisão devia ser mais uma articulação...não sei, mas também temos o problema do comportamento dos alunos, não sei bem, nunca foi dito em concreto o que fazer, ou se devíamos registar alguma coisa.” (TE)

O indicador *assistir/observar a aula* é referido por três dos participantes que mencionam:

“Mas quando eu fazia supervisão não avaliava o trabalho da colega, estava ao pé dela, assistia à aula, verificava como corriam as coisas...” (TA)

“Faço observação, estou lá a assistir, tenho que fazer a supervisão, então estou na sala...” (TF)

O indicador seguinte, apontado por dois participantes refere que a supervisão consiste em *verificar o desempenho dos alunos*, ou nas suas palavras:

“...Também temos que saber qual é o desempenho dos nossos alunos nas aulas, também serve para isso.” (TB)

Por fim, o indicador *verificar o desempenho dos professores* é referido por apenas um dos sujeitos entrevistados que refere:

“Eu apenas verifico o que está no sumário e o que foi feito” (TE)

A terceira e última categoria **Importância da supervisão** insere quatro indicadores.

O primeiro, um dos mais frequentes, refere a importância da supervisão para *verificar o comportamento dos alunos* e é referido por quatro dos participantes. A este propósito referem os entrevistados TA, TB e TE, respetivamente:

“É importante para ver o comportamento dos alunos...”

“É importante para ajudar a controlar o comportamento dos alunos.”

“Eu também acho que é importante, sobretudo, para ver e ajudar a controlar o comportamento dos alunos”

O indicador *definir estratégias/apoiar* é também referido por quatro participantes dos quais citamos:

“ É importante para dar algumas sugestões, estratégias para a sua atuação perante as dificuldades que tenham.” (TA)

“É positivo e benéfico para o professor das AEC que se faça a supervisão ... porque se for preciso damos algumas sugestões, como controlar os alunos, a definir algumas regras... Assim como também fazemos no dia-a-dia” (TB)

Finalmente, surgem os indicadores *detetar dificuldades e articular/trocar ideias* apontados cada um deles por três dos sujeitos participantes. Na primeira situação referem os sujeitos TA e TB, respetivamente:

“ É importante para dar algumas sugestões, estratégias para a sua atuação perante as dificuldades que tenham.”

“É positivo e benéfico para o professor das AEC que se faça a supervisão ... porque se for preciso damos algumas sugestões, como controlar os alunos, a definir algumas regras... Assim como também fazemos no dia-a-dia”

No segundo caso é mencionado pelos sujeitos TD e TE, respetivamente:

“A supervisão penso que é importante para articular e para a partilha e troca de ideias entre nós e os professores das AEC.” (TD)

“Sim, essa é a sua importância (articular, partilhar e trocar ideias) e é no fundo o que fazemos.” (TE)

2.3. Síntese comparativa das perspetivas dos professores das AEC e da perspetiva dos professores titulares de turma

Partindo da síntese comparativa dos resultados da análise das entrevistas focus group e individuais realizadas aos professores das AEC, podemos estabelecer uma relação entre os resultados obtidos pelas entrevistas aos professores das AEC e a entrevista realizada aos professores titulares de turma, relativamente ao processo de supervisão pedagógica dos professores das AEC.

Assim, pela triangulação da análise dos dados das três entrevistas feitas a propósito do processo de supervisão dos professores das AEC podemos concluir, uma vez mais que são os

professores titulares de turma, quem exclusivamente faz a supervisão pedagógica destas atividades, indo ao encontro do que está estabelecido no despacho normativo legal que regulamenta as AEC.

Encontrámos, neste caso em particular, uma exceção de ausência de supervisão que, embora tenha sido referido por apenas um dos professores das AEC entrevistados, se torna fundamental, não pela frequência mas antes pela simples ocorrência da situação, pois leva-nos a constatar que algo não está a ser desenvolvido de acordo com o que está definido. Por outro lado, significa também que a supervisão feita pelos professores titulares de turma não é regulada, nem registada e analisada, pois se o fosse todas as aulas seriam supervisionadas, de acordo com o tempo definido para tal. O que é reforçado quando um dos professores titulares refere que havia alturas em que, mesmo estando na escola, não ia à sala para supervisionar o professor das AEC, por considerar que não devia fazê-lo.

Relativamente à forma como é feita a supervisão, na categoria em que consiste a supervisão, as opiniões e os relatos divergem. Ainda assim, existem correspondências, embora poucas.

As suas opiniões coincidem sobretudo quando referem que a supervisão consiste, em parte, em *observar e/ou controlar o comportamento dos alunos*, aliás todos os professores titulares participantes da entrevista referiram isso mesmo, assim como cinco dos participantes das entrevistas de focus group e das entrevistas individuais.

Outros aspetos comuns apontados no decorrer das três entrevistas são os indicadores designados por, *assistir/observar a aula e ajudar a definir estratégias/apoiar/trocar ideias*, embora com intensidades diferentes em cada uma. O indicador *assistir/observar a aula* foi apontado por nove dos dezoito professores entrevistados (50%). O outro indicador comum foi referido por doze dos entrevistados, ou seja, 66,7%¹. O que se revela bastante interessante, uma vez que é o indicador que sugere explicitamente interação entre o supervisor e o supervisionado.

Os restantes indicadores desta categoria, *verificar o desempenho dos professores* referido nas entrevistas individuais feitas aos professores das AEC e de focus group aos professores titulares de turma; *verificar o desempenho dos alunos* referido na entrevista de focus group realizada aos professores titulares; *atividade pouco definida* mencionada

¹ Refere-se ao valor aproximado por excesso.

nas entrevistas de focus group aos professores das AEC e aos professores titulares e, por fim, *observar os conteúdos abordados* apontado nas entrevistas individuais realizadas aos professores das AEC, não encontram correspondência pela triangulação dos dados, nem em ocorrência nem em frequência.

Relativamente à última categoria, importância da supervisão, os indicadores são também diversos e nem sempre correspondem. No entanto, verificámos uma sintonia bastante significativa entre as três entrevistas relativamente ao indicador *definir estratégias/apoiar* que apresenta um total de dozes relatos em dezoito. Esta sintonia revela-se ainda no indicador *detetar dificuldades*, embora com menor intensidade, ou seja, nove referências em dezoito. Os indicadores *verificar o comportamento dos alunos* e *articular/trocar ideias*, embora ocorram nas três entrevistas apresentam intensidades diferentes em cada uma delas.

As entrevistas individuais realizadas aos professores das AEC, com mais informação e mais diversificada apresentam dois indicadores cuja ocorrência não se verifica nas restantes entrevistas. Trata-se dos indicadores *verificar as competências dos professores das AEC*, referido por quatro dos professores entrevistados e *verificar os conteúdos abordados* referido por apenas um dos participantes.

3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DIRETAS

Os dados recolhidos pelas observações diretas foram analisados e o seu tratamento deu origem a tabelas de frequência (Anexo VIII) que traduzimos em gráficos de percentagem, dos quais se fará uma leitura interpretativa.

Observaram-se duas aulas da Atividade de Ensino do Inglês, duas aulas da Atividade Lúdico-Expressiva e duas aulas de Atividade Física e Desportiva, num total de seis aulas. As observações foram realizadas ao longo do 3º período letivo.

De salientar que as observações tiveram a duração de 15 minutos e que foram feitas em dois momentos distintos. Primeiramente observaram-se três aulas em que o foco de observação foi o professor das AEC e posteriormente procedeu-se à realização das restantes três, em tempo de supervisão pedagógica, ou seja, com a presença do professor titular de turma, em que o foco de observação se repartia entre os comportamentos e atitudes do professor das AEC, enquanto supervisionado e o professor titular de turma enquanto supervisor.

De salientar ainda que em cada uma das atividades se observou, quer no primeiro, quer no segundo momento a mesma turma e o mesmo professor das AEC.

Procedemos agora à interpretação dos dados apresentados nos gráficos de percentagem relativos a cada uma das aulas observadas. Os procedimentos a seguir serão os mesmos em cada uma das observações.

Pretende-se com estas análises cruzar os resultados das mesmas com os das análises das diferentes entrevistas realizadas e contribuir para uma abertura de questionamentos e pistas de investigação sobre esta problemática.

3.1. Atividade de Ensino do Inglês

A observação da primeira aula de Inglês foi realizada no dia 16 de abril, das 15h e 45m às 16h e 30m e a segunda aula foi observada no dia 23 de abril à mesma hora. Ambas as aulas decorreram em espaço de sala de aula, numa turma de terceiro ano de escolaridade, composta por treze alunos. Na primeira aula observada faltaram dois

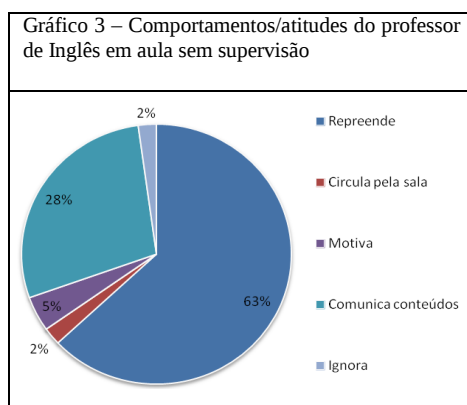
alunos que habitualmente apresentam comportamentos perturbadores, segundo a professora de Inglês.

Nas duas aulas de Inglês observámos a professora das AEC que designámos de *E*. Na aula observada em tempo de supervisão pedagógica observámos também a professora titular designada por *TA*.

3.1.1. Aula sem supervisão

Pela análise do Gráfico 3 verificamos que a maior parte do tempo considerado para a observação foi usado pela professora da atividade para *repreender* os alunos (correspondendo a 63% das ocorrências registadas), ora mandando sentar os alunos, que teimavam em não o fazer, ora mandando calar e chamando a atenção, ou mesmo ameaçando “*se não estiverem calados ficam sem intervalo*”. Observou-se também um momento em que a professora, perante um comportamento desadequado de um aluno, optou por não repreender, para “não o valorizar”, segundo as suas palavras quando confrontada com a situação.

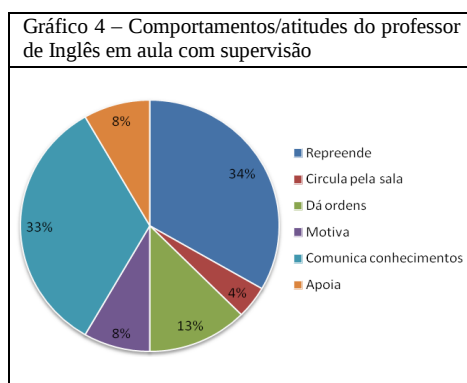
Relativamente às situações de *comunicação de conteúdos* verificou-se uma perda da qualidade da aula, uma vez que a sua ocorrência se deu em apenas 28% do tempo, o que foi bastante inferior às situações de repreensão citadas, revelando da parte da professora dificuldade em controlar o comportamento indisciplinado dos alunos, tal como referiu aquando da entrevista de focus group em que também participou: “*Às vezes é difícil chegar a eles, principalmente em termos de indisciplina, ... saber chegar a eles quando há conflito, ...*”



Do tempo de aula restante, a professora ainda motivou alguns alunos, reforçando o seu interesse, embora correspondendo a apenas 5% das ocorrências. A professora circulou pela sala para verificar o trabalho desenvolvido pelos alunos apenas uma vez, correspondente a 2% das ocorrências.

3.1.2. Aula com supervisão

Pela leitura dos dados apresentados no Gráfico 4 verificamos que, com a presença da professora titular de turma, em tempo de supervisão pedagógica, houve uma diminuição significativa do número de ocorrências relativas à repreensão dos alunos (de 63% para 34%). Nesta aula, verificou-se uma maior qualidade de ensino relativamente à anterior, com maior ocorrência de situações de comunicação de conteúdos (33%); de motivação dos alunos (8%) e circulação pela sala (4%). Verificou-se ainda a ocorrência de situações em que a professora prestou apoio aos alunos, ajudando os que apresentavam mais dificuldade (8%) e situações em que a professora deu ordens aos alunos (13%), numa atitude de alguma segurança que não encontrámos na aula anterior e que atribuímos ao facto de sentir, desta vez um maior controlo da turma e o apoio da professora titular.



De salientar que a professora titular de turma estava sentada ao fundo da sala e realizava alguns trabalhos que não estavam relacionados com aquela aula. Interveio, pontualmente, chamando a atenção dos alunos, de forma discreta, três vezes. Não possuía qualquer planificação da aula, pois segundo ela “*não é habitual pedir a planificação da aula ao professor das AEC*” até porque estava ali “*mais para ajudar a controlar o comportamento dos alunos do que outra coisa*”.

3.2. Atividade Física e Desportiva

As duas aulas de Atividade Física e Desportiva decorreram em espaço exterior da escola, no campo de jogos, numa turma de segundo ano de escolaridade, composta por dezasseis alunos.

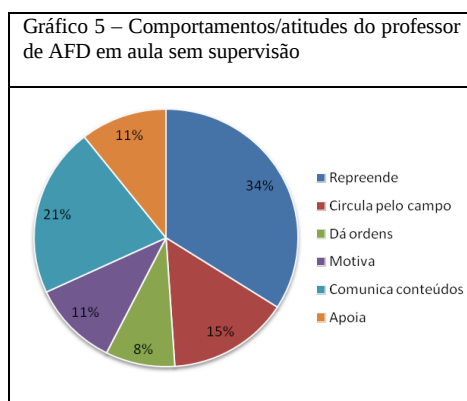
A primeira aula foi observada no dia 17 de abril entre as 15h e 45m e as 16h e 30m, verificando-se a ausência de um aluno. Nesta aula observou-se o professor designado por *L*.

A segunda aula foi observada no dia 24 de abril, à mesma hora e observou-se para além do professor das AFD já referido também o professor titular que designámos de *TE*.

O material didático utilizado na primeira aula foram cordas e na segunda, pinos.

3.2.1. Aula sem supervisão

De acordo com o Gráfico (5) apresentado, 34% das ocorrências observadas destinaram-se a repreender os alunos, perante situações de comportamentos inadequado. Sendo que 21% do número total de ocorrências corresponderam a momentos de comunicação de conteúdos (explicações, perguntas e respostas).

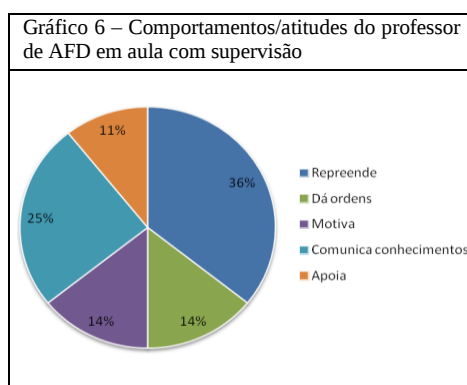


Ao longo do tempo de aula observado o professor foi circulando pelo campo, verificando o desempenho dos alunos (15%); motivou (11%), reforçando os alunos enquanto desenvolviam a atividade proposta (saltar à corda individualmente e a pares) e apoiou (11%), exemplificando e corrigindo os movimentos dos alunos. Por fim, 8% das ocorrências destinaram-se a dar ordens relativas à atividade.

3.2.2. Aula com supervisão

A análise do Gráfico 6 mostra-nos que 36% das ocorrências observadas se referem à repreensão dos alunos, que estavam mais agitados do que na aula anterior, talvez porque ter alguém a observar a sua aula já não era uma novidade, ou porque devido ao tipo de aula, desenvolvida no exterior, a presença do professor titular de turma não se tornava tão evidente e controladora.

Das ocorrências observadas, 25% foram dedicadas à comunicação de conteúdos, 14 % foram dedicados a dar ordens e a mesma percentagem a motivar os alunos, reforçando o seu desempenho. Cerca de 11% destinaram-se a apoiar os alunos, que contornavam obstáculos sucessivos em corrida.



Pela análise das observações das aulas de AFD verifica-se que não houve alterações significativas, relativamente à presença do professor titular de turma na aula, contrariamente ao que se verificou nas aulas de Inglês, talvez porque, tal como referiu um dos professores de AFD participante na entrevista de focus group:

“Nas nossas aulas ainda é diferente, agora nas atividades em que têm de estar sentados, a capacidade de concentração e mesmo de motivação para uma, ...essas aulas já é tão reduzida que já não têm grande aproveitamento.” (A)

De referir que, uma vez mais, o professor titular de turma não possuía a planificação da aula, limitando-se a assistir à mesma. No final trocaram algumas impressões relativamente ao desempenho e comportamento de determinados alunos, mais problemáticos, avaliando algumas estratégias desenvolvidas.

Ao questionarmos a professora titular de turma por não ter consigo a planificação da aula referiu que nunca pedia pois não era obrigatório, mas confessou que seria interessante confrontá-la com a aula.

3.3. Atividade Lúdico-Expressiva

As aulas de Atividade Lúdico-Expressiva decorreram em espaço de sala de aula, com uma turma de primeiro ano com dezoito alunos, composta por alunos de três turmas diferentes.

A primeira aula foi observada no dia 26 de abril, entre as 16h e 45m e as 17h e 30m.

A segunda aula foi observada no dia 3 de maio, no mesmo horário, verificando-se a ausência de três alunos.

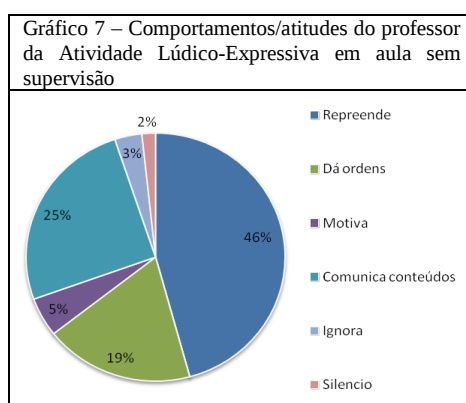
Nestas aulas foram observados os professores designados de *H* (1ª e 2ª aulas) e *TD* (apenas na 2ª aula).

3.3.1. Aula sem supervisão

O Gráfico 7 mostra-nos as categorias de comunicação utilizadas pelo professor durante os quinze minutos de observação.

Assim, verificamos que 46% das ocorrências observadas foram relativas à repreensão dos alunos e apenas 25% relativas a situações de comunicação de conteúdos.

Cerca de 19% das ocorrências observadas foram destinadas a dar ordens, relativas à imposição de castigos face a comportamentos indisciplinados dos alunos, do género: “Vai já para ali!” ou “Vai já para o fim da sala, voltado para a parede!”.



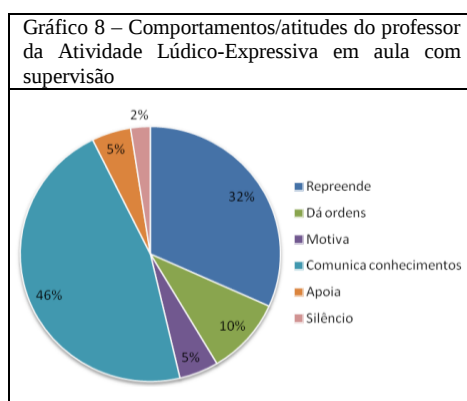
Cerca de 5% das ocorrências verificadas destinaram-se a motivar os alunos, reforçando-os durante a atividade realizada e apenas 2% de ocorrências de silêncio, ou seja verificou-se uma situação de silêncio na sala enquanto se desenvolvia a atividade. Por fim, verificou-se 3% de ocorrências de situações em que a professora ignorou comportamentos inadequados dos alunos, que segundo ela *“não foram situações graves, chamando-os à atenção despertaria os comentários dos colegas e seria pior”*. O que parece ser uma estratégia da professora para parar esses comportamentos.

3.3.2. Aula com supervisão

Ao interpretarmos os dados do gráfico 8 verificamos que a maioria das ocorrências durante o tempo de aula observado foi dedicada à comunicação de conteúdos (46%).

As repreensões registaram cerca de 32% e 10% foram situações em a professora deu ordens, neste caso relativas a um aluno com um fraco desempenho e poder de concentração. Das restantes ocorrências, 5% dedicaram-se a motivar os alunos dando reforços positivos àqueles que se empenhavam no trabalho a desenvolver, 5% a dar apoio, ajudando os alunos que apresentavam dificuldades e apenas 2% dessas ocorrências foram de silêncio.

De salientar o aumento das ocorrências de comunicação de conteúdos, desta aula em relação à aula anterior, e a diminuição do tempo dedicado às repreensões, que embora não tendo sido tão significativo também se manifestou relevante para o melhor desenvolvimento da aula.



A professora titular de turma permaneceu sentada à secretária do professor, embora não estando na sua aula, e desenvolvia alguns trabalhos que não estavam relacionados com aquela, embora estivesse atenta, sobretudo às atitudes dos alunos, repreendendo-os pontualmente. A professora das Expressões ocupou uma mesa reservada aos alunos que se encontrava livre.

É ainda de referir que a professora titular não possuía a planificação da aula que segundo ela *“não é hábito pedir-se”*. Quando confrontada com essa situação reconheceu que fazia sentido verificar a planificação para melhor poder orientar o processo supervisivo e ajudar, embora *“eu aqui tente sobretudo ajudar a controlar o comportamento dos alunos e não propriamente os conteúdos a lecionar”*.

3.4. Síntese da leitura da análise de conteúdo das observações diretas

Dado que as observações diretas foram realizadas em dois momentos distintos cabe-nos agora proceder à análise comparativa dos dados obtidos nesses dois momentos, ou seja, pelas observações realizadas em situação diária de aula com a presença do professor da atividades e pelas observações realizadas com a presença dos professores titulares de turma em tempo de supervisão pedagógica dos professores da atividade.

As primeiras relacionam-se com o tema das dificuldades sentidas pelos professores das AEC e pretende-se através delas obter outro tipo de informação que contribua para uma melhor identificação e compreensão dessas dificuldades.

As segundas, mais focadas na recolha de dados para a compreensão dos processos de supervisão das AEC, no sentido de conhecer o impacto da presença do supervisor nas dinâmicas das turmas e contribuir para uma melhor compreensão das interações que sustentam o processo supervisivo.

Assim, após a análise dos dados recolhidos através das observações diretas verificámos que na primeira observação da Atividade de Ensino do Inglês a maior parte das ocorrências registadas durante o tempo de aula observado foram dedicadas às repreensões aos alunos (63%) e apenas 28% do total de ocorrências foi de situações de comunicação de conteúdos (pergunta, resposta e explicação) reservando-se uma

percentagem muito reduzida de frequência de outras categorias ocorridas como sejam a motivação e o apoio aos alunos.

Relativamente à segunda aula, com a presença do professor titular de turma, de facto, verificou-se uma diminuição para quase metade do tempo dedicado às repreensões, com consequente aumento das situações de comunicação conteúdos (33%), motivação e apoio aos alunos (8%).

É de referir que na primeira aula, não houve qualquer ordem dada pela professora aos alunos, antes pelo contrário, assumiu uma postura pouco segura perante as repreensões efetuadas aos mesmos e perante a aula, no geral. Enquanto na segunda, com a presença da professora titular de turma e com a turma controlada sob a ponto de vista comportamental, se verificou uma frequência dessa categoria de cerca de 13%, em que a professora apresentava uma postura visivelmente mais segura e confiante, o que se manifestou no desenvolvimento global da aula.

Relativamente às aulas de Atividade Lúdico-Expressiva observadas, verificou-se uma tendência semelhante, no que diz respeito ao aumento da frequência da categoria *comunicação de conteúdos* e da sua diminuição nas ocorrências relativas à repreensão, da primeira para a segunda aula. Verificou-se a presença da ocorrência de situações de apoio, ausente na primeira aula e a diminuição da ocorrência de situações em que a professora deu ordens, relativamente ao comportamento dos alunos, uma vez que estes estavam bastante mais calmos e controlados, refletindo-se numa aula mais proveitosa.

Em ambas as observações se verificou que a simples presença do professor titular de turma influencia positivamente o comportamento dos alunos e a atitude e postura dos professores das AEC. Contudo, consideramos que esta não pode ser a solução para o problema, pois o professor das AEC não pode estar permanentemente dependente da presença do professor titular de turma para ultrapassar as suas dificuldades. Mas, passa pela interação com este, numa perspetiva colaborativa de responsabilização mútua, no estabelecimento de estratégias e aconselhamento. Pelo que é necessário que o professor titular de turma adquira uma atitude de empenhamento relativamente ao processo superviso, não o limitando simplesmente ao controlo do comportamento dos alunos, no momento, isto é, a curto prazo. Mas antes, de envolvimento nesse processo e de valorização das aulas das atividades e dos próprios professores, começando talvez por partilhar com estes o espaço de sala de aula que é

comum aos dois de forma plena, deixando-o sentir-se no “seu” espaço, contrariamente ao ocorrido na última observação feita, em que o professor da atividade foi “forçado” a fazer uso de uma mesa de aluno, para fazer os seus registos de aula.

A Atividade Física e Desportiva constitui aqui uma exceção relativamente às anteriores em que a frequência das ocorrências e as próprias ocorrências se mantêm da primeira para a segunda aula.

Em conversa informal com este professor referiu-nos a este respeito que: “... *a atividade física e desportiva tem a vantagem dos alunos não terem que estar sentados e fechados numa sala e poderem estar cá fora a fazer coisas de que gostam.*”

Nesta aula a presença do supervisor não fez a diferença, passando praticamente despercebida.

Em síntese, verificou-se pelas observações das diferentes aulas que de facto a grande dificuldade dos professores das AEC se prende com os comportamentos indisciplinados dos alunos e com a gestão desses mesmos comportamentos, de modo particular quando se trata de atividades que exijam que a criança esteja sentada e focada em tarefas individuais, como é o caso da Atividade Lúdico-Expressiva, da forma como tem sido desenvolvida, e sobretudo da Atividade de Ensino do Inglês que deviam antes ser organizadas de modo a que as crianças fossem protagonistas ativas da sua própria aprendizagem.

Parece-nos ainda que, a atividade destes professores por ser realizada em condições adversas, exige uma competência pedagógica e relacional acrescida que não se compadece com o amadorismo que se verifica, o que nos leva a crer que o sistema educativo poderá estar a contribuir negativamente para o desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao professor titular de turma enquanto supervisor das AEC, verificou-se que, em qualquer uma das aulas que observámos, não possuía qualquer planificação da aula a supervisionar nem fez qualquer registo relativo às situações de aula, limitando-se a assistir e a intervir, pontualmente, no sentido de controlar o comportamento dos alunos, o que como referimos anteriormente não é suficiente. Pois, tal como referia uma das professoras titulares de turma aquando da entrevista de focus group: “*Corre tudo bem, raramente nós temos necessidade de intervir, nesses dias corre tudo bem*” (TA).

4. SÍNTESE COMPARATIVA DO RESULTADO DA ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DIRETAS E DAS ENTREVISTAS

Lidos que estão os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos com recurso aos diferentes instrumentos de recolha é agora tempo de passar à triangulação desses resultados.

Esta análise comparativa pretende fazer uma síntese dos resultados do estudo de acordo com os objetivos inicialmente definidos:

- a) Identificar as dificuldades sentidas pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas diárias;
- b) Identificar processos de supervisão pedagógica;

Assim, concluímos que:

- Os comportamentos de indisciplina por parte dos alunos revelaram-se como o fator que mais condiciona de forma direta o desempenho dos professores das AEC;
- Este aspeto é causa e também consequência de uma das fragilidades de desempenho destes professores identificada – a gestão de conflito e a prevenção de situações de indisciplina, em sala de aula;
- A desvalorização das AEC, das respetivas aprendizagens e mesmo dos professores responsáveis pelas mesmas parece condicionar todo o processo de desenvolvimento das mesmas.
- Essa desvalorização também se traduz na falta de recursos didáticos que são apontados;
- O fator cansaço dos alunos não pode deixar de ser referido, sobretudo como causa da falta de concentração e interesse dos alunos pelas atividades e, muitas vezes, na origem de comportamentos desadequados, o que é potenciado pelo tipo de atividades selecionadas para a maior parte das aulas;
- A supervisão pedagógica das AEC é feita exclusivamente pelos professores titulares de turma;

- Essa supervisão consiste sobretudo em observar e controlar o comportamento dos alunos, ajudar a definir estratégias e assistir às aulas, sendo também referida como uma atividade pouco definida, com poucas orientações, e parece não ser preparada de forma articulada pelos professores titulares no seu conjunto, nem ter a participação dos professores das AEC;

- A importância da supervisão segundo os professores entrevistados (AEC e titulares de turma) reside sobretudo no controlo do comportamento dos alunos, em detetar as dificuldades dos professores das AEC e em definir estratégias e apoiá-los nas suas dificuldades. Contudo, nos espaços de supervisão observados verificou-se que a supervisão se restringe quase exclusivamente à influência sobre o controlo dos comportamentos dos alunos;

No entanto, será que a supervisão realizada pelos professores titulares de turma procura efetivamente detetar as dificuldades dos professores das AEC com o objetivo de definir estratégias que os possam ajudar a ultrapassá-las?

Ou será que se limita a prestar um auxílio momentâneo, a curto prazo, que passa por resolver o problema em vez de “ensinar” a resolver o problema?

Entenda-se aqui o termo “ensinar” numa perspetiva de trabalho conjunto, de forma colaborativa, apelando para a reflexão sobre a ação, num cenário reflexivo defendido por Schön (1983;1987) e por Alarcão e Tavares (2003). Ou numa perspetiva psicopedagógica de supervisão em que *“o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-los a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta...”* (Alarcão e Tavares, 2003: 29)

Parece-nos, pois, que estamos perante um tipo de supervisão pouco refletido, que consideramos passivo e limitado relativamente ao seu propósito. Neste sentido, o professor titular deve repensar (ou pensar) a sua ação enquanto supervisor.

Por outro lado, questionamos ainda o facto da exclusividade da prática de supervisão por parte dos professores titulares de turma. Por que não estende-la à escola, numa visão mais alargada e integradora, na perspetiva “de uma escola aprendente, ou reflexiva” (Alarcão, 2009:119), que continuamente se pensa a si própria, num processo heurístico, “simultaneamente avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas” e que é “desenvolvido pelas pessoas que a constituem” (Idem, ibidem:122)?

CONCLUSÃO

Retomemos agora as questões que foram enunciadas desde o início desta investigação e os objetivos que nos propusemos alcançar, que estando presentes em cada momento do nosso trabalho, foram o guia, o fio que nos conduziu neste percurso. Ao retomá-los pretendemos fazer, de forma retrospectiva, uma síntese do caminho percorrido e da forma como esse caminho nos conduziu a determinados resultados de acordo com as escolhas e opções tomadas.

Sabendo que as opções que tomamos são responsáveis pelo caminho que seguimos e pelo rumo desse caminho, acreditamos ter feito escolhas acertadas, que nos deram respostas capazes de contribuir para a solução de uma fração importante do problema identificado, que se prende com as dificuldades de atuação dos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas diárias.

Antes de mais, é importante referir o valor deste estudo sob o ponto de vista do nosso desenvolvimento profissional, mas também pessoal, redescobrimo o gosto pela investigação e pelo ato investigativo como forma de investimento e de envolvimento na vida social e educativa, pelo alargamento de saberes temáticos e pelo investimento bibliográfico necessários, deixando em aberto a caminho para a área da investigação.

Contudo, dada a natureza investigativa e reflexiva do trabalho de investigação, devemos expressar aqui o nosso sentimento de limitação, em termos de tempo, face à acumulação das funções docente e de coordenação de anos com a realização deste estudo.

Na nossa reflexão final teremos especial cuidado para não repetir algumas das conclusões que foram emergindo ao longo da investigação, dedicando-nos apenas àquelas que pela sua frequência e de acordo com a triangulação da informação obtida, consideramos alcançar uma abrangência maior e mais geral, no contexto da investigação, justificando a forma como acreditamos ter conseguido alcançar os objetivos a que inicialmente nos propusemos.

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo, que se insere no quadro de uma abordagem pedagógica das dificuldades sentidas pelos professores das AEC e dos processos de supervisão e suas implicações na docência das Atividades de Enriquecimento Curricular, formulámos questões e definimos objetivos, cujas respostas

pudessem contribuir para a identificação e caracterização dessas dificuldades bem como dos processos de supervisão, desenvolvidos e dos seus reflexos na prática diária desses professores e, posteriormente, apresentar sugestões de possíveis medidas a adotar e desenvolver.

Este estudo, dadas as suas características, é um estudo de caso baseado no trabalho de campo, uma vez que estuda uma dada entidade no seu contexto real, usando como fontes de evidência as entrevistas e as observações diretas. (Yin, 1994)

O trabalho de campo foi realizado com os professores das AEC e com os professores titulares de turma, enquanto responsáveis pelo processo de supervisão pedagógica das mesmas, nas escolas do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento de rede pública de ensino.

Seguimos uma linha de orientação metodológica baseada na análise de conteúdo, das entrevistas e das observações diretas realizadas aos diversos participantes do estudo, que pensámos ser a forma mais adequada de encontrar respostas para as questões que colocámos inicialmente. Para tal, procedemos também à construção de instrumentos necessários à recolha de dados

Optámos pelo recurso a dois tipos de entrevista, focus group e individual, ambas semiestruturadas pois pensámos desta forma recolher informação mais rica, mas ao mesmo tempo controlada que contribuísse para dar um carater mais abrangente ao nosso estudo. Esta investigação foi complementada pelo recurso à observação naturalista sistematizada, em sala de aula, na procura pela validade do estudo, como é referido por Albano Estrela (1994).

O estudo assenta, pois, nas perspetivas dos professores das AEC acerca das suas dificuldades, nas representações destes e dos professores titulares de turma acerca dos processos de supervisão dos professores das AEC e na análise das ocorrências recolhidas a partir das observações diretas realizadas em duas fases distintas, sem supervisão, e com a presença do professor titular de turma em tempo de supervisão pedagógica.

Embora os dados recolhidos sejam relativos a uma realidade específica, acreditamos que os resultados a que chegámos possam ser transferíveis para contextos idênticos, para tal também contribuiu o facto de termos feito uso de diferentes

instrumentos de pesquisa e termos recolhido informação relativa a dois anos letivos diferentes, com professores diferentes, embora em contextos semelhantes, quer ao nível legislativo quer ao nível da realidade escolar.

Assim, a partir da triangulação da informação recolhida podemos extrair algumas conclusões relativas a dois temas: o das representações dos professores das AEC acerca das dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas práticas diárias e o das representações acerca dos processos de supervisão das AEC em duas perspetivas, a dos professores das AEC e a dos professores titulares de turma. Estas conclusões recorrem ainda à informação recolhida a partir das observações diretas que as complementa e valida.

No que diz respeito às perspetivas acerca das dificuldades sentidas pelos professores das AEC no desenvolvimento das suas práticas diárias podemos referir que o programa das AEC não está a ser desenvolvido tal como seria de esperar de um programa que foi pensado de grande “importância... para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o seu sucesso escolar futuro” relacionando o aumento “dos tempos de permanência das crianças nas escolas” com a garantia de “que esses tempos sejam pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas” (Despacho nº 14460/2008).

Assim, o espírito de desvalorização geral que envolve o programa das AEC é apontado como um fator que condiciona todo o seu desenvolvimento, tendo-se sobreposto a ideia de que são apenas uma forma de manter as crianças na escola por um período de tempo mais alargado.

Segundo os professores das AEC este sentimento chega até aos alunos, refletindo-se nas suas atitudes, no seu desempenho e principalmente no seu comportamento.

O comportamento de indisciplina frequentemente manifestado pelos alunos nestas aulas é também apontado como uma das principais dificuldades com que se deparam no desenvolvimento das suas práticas.

No entanto, consideramos que a indisciplina, embora sendo uma das dificuldades mais sentidas, não constitui, em si, o problema. A indisciplina é um sintoma que reflete

um conjunto de problemas que devem ser equacionados pelos educadores e entidades responsáveis pela educação, incluindo os supervisores.

Por outro lado, a dificuldade que sentem em lidar e gerir as situações de indisciplina que ocorrem nas suas aulas, aliada com a pouca experiência que têm na maioria dos casos constitui, também, um condicionamento ao seu trabalho.

Estes são, genericamente, os elementos chave e que respondem em grande parte ao primeiro objetivo que nos propusemos alcançar no início da investigação.

No entanto, as dificuldades sentidas pelos professores são diversas e estreitamente relacionadas, condicionando-se entre si, e vão desde a sua relação e articulação com os professores titulares de turma, passando pela relação e articulação com os próprios colegas das AEC e com a empresa responsável, até às dificuldades causadas, uma vez mais pelas regulamentações vindas do Ministério da Educação como sejam a falta de autonomia e importância que lhes é conferida e o baixo valor dos salários praticados¹.

As representações acerca do processo de supervisão dos professores das AEC, o tema da segunda questão por nós colocada inicialmente, são analisadas sob duas perspetivas, a dos professores das AEC e a dos professores titulares de turma, enquanto responsáveis pelo processo, num total de dezoito informantes.

A este respeito, podemos referir que, tal como legislado no despacho normativo legal que regulamenta as AEC, os professores titulares de turma são quem exclusivamente realiza a supervisão das mesmas, não se verificando por parte da empresa responsável o recurso a esse instrumento como forma de acompanhamento e verificação da qualidade dos serviços que presta, dos pontos forte e fracos dos profissionais que recruta.

Relativamente à supervisão praticada pelos professores titulares de turma, de acordo com o analisado e pelo que podemos verificar, a ideia geral é de que existe uma certa falta de orientação e de um certo rigor em redor do desenvolvimento da mesma. A

1 O salário auferido pelos professores das AEC é calculado de acordo com o disposto no capítulo II, artigo 3º, ponto 4 do Anexo ao Decreto-Lei nº 14 460/2008 que estipula que os professores licenciados são remunerados de acordo com o índice 126 da carreira dos educadores e professores do ensino básico e secundário e os não licenciados pelo índice 89, por hora. Ou seja, 12.02 € no caso dos licenciados e 8.49€ para os não licenciados. Ora, uma vez que as aulas decorrem em tempos de 45m os valores pagos por aula são de 9.02€ e 6.37€ (valores aproximados por excesso) para licenciados e não licenciados, respetivamente.

maioria desses professores considera a supervisão como uma atividade pouco definida sendo que cada um a realiza de acordo com o que considera adequado, faltando um trabalho de coordenação e colaboração ao nível da escola.

Deste modo, a supervisão realizada pelos professores titulares de turma consiste sobretudo em observar e controlar o comportamento dos alunos nas atividades, mas apenas numa perspetiva de resolução momentânea, do problema e das necessidades imediatas dos professores das AEC, aliás como referimos e discutimos no ponto anterior deste estudo.

Consiste ainda em ajudar a definir estratégias e apoiar o professor das AEC, mas mais uma vez, este apoio dá-se, sobretudo, ao nível do comportamento dos alunos.

Os professores titulares de turma sentem, frequentemente, que a supervisão das AEC não tem um objetivo definido, o mesmo sentimento é partilhado pelos professores das AEC. No entanto, parece-nos importante que eles próprios procurem, no decorrer das suas práticas esse objetivo e que exista um trabalho concertado entre professores titulares de turma e coordenador de escola, relativamente a este processo.

Este sentimento revela que, de facto, não estão sensibilizados ou de certa forma informados ou preparados para a prática supervisiva pois, embora de forma pouco regulada e sem recurso a qualquer tipo instrumento de registo, ao ajudarem a definir estratégias e apoiarem os professores das AEC já vão ao encontro de um dos objetivos da supervisão das mesmas, previsto no decreto regulamentar da AEC, que inclusivamente nos parece pouco claro e exigente, no que respeita à supervisão das AEC.

Por outro lado, a articulação e a partilha de projetos comuns, que parece ser uma prática pouco usual entre ambos poderia ser uma forma de valorização do trabalho dos professores das AEC, das aprendizagens das AEC e das AEC, segundo foi referido pelos mesmos.

Relativamente à importância atribuída por todos ao processo de supervisão das AEC é comum à maioria dos participantes a ideia de que a supervisão deve consistir na definição de estratégias e apoio, relegando para segundo plano a deteção de dificuldades, embora a dinâmica destes dois elementos seja imprescindível à prática supervisiva, entendida numa perspetiva colaborativa e reflexiva, que conduz ao

desenvolvimento do supervisionado e do supervisor e que se reflete nas aprendizagens do aluno (Alarcão e Tavares, 2003).

Em síntese:

«Numa escola, compete ao supervisor criar condições para que os educadores que ali trabalham possam rever a sua actuação; não só constatar que a escola vai mal, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar a situação» (Alves, 1997:31)

De acordo com as finalidades por nós definidas no início desta investigação e tendo em conta os resultados do estudo, gostaríamos agora de deixar aqui algumas recomendações que poderão, em nosso entender, contribuir para a qualidade do desenvolvimento do programa das AEC, como sejam:

- Organizar/patrocinar formação/workshops face à gestão e prevenção da indisciplina em sala de aula, direccionada aos professores das AEC;
- Fomentar o envolvimento dos professores das AEC na vida da escola, pela sua participação em projetos comuns;
- Organizar/patrocinar formação/sessões de esclarecimento relativamente ao papel da supervisão e do supervisor face ao sucesso educativo das AEC;
- Discutir procedimentos e estilos supervisivos das AEC ao nível dos agrupamentos de escola e das escolas;
- Organizar grupos de reflexão/círculos de qualidade sobre as práticas pedagógicas e as dificuldades sentidas na escola, que integrassem professores titulares; professores das AEC e pais/encarregados de educação;
- Numa perspetiva de liderança participada, desenvolver nas escolas uma visão organizacional e colaborativa de supervisão docente em que o coordenador de escola tenha um papel central na sua dinamização e liderança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A. & Adler, P. (1994). "Observational Techniques". In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp.377-392. Califónia: Sage.
- Alarcão, I., (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In CAMPOS, P. B. (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior Vol. 1*, pp21-31). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119-128. Consultado em junho, 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I & Sá-chaves, I. (1994) *Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica*. In Tavares (coord.), *Para intervir em educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*, pp. 201-232. Aveiro. Edições CIDInE.
- Alves, N. (1997) *Educação e Supervisão: O Trabalho Colectivo na Escola*, 8ª ed, São Paulo, Cortez.
- Bardin, L. (2009) *Análise de conteúdo. Edição Revista e Atualizada*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cervo A. & Bervian, P. (1996). *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro: Brasil Editora.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston. Northwestern University Press.

- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., (2010). Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas. Maia: Bolco Gráfico, Lda.
- Guerra, I. (2006) – Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Cascais: Principia Editora, Lda.
- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching and supervision. In P. Hosford (ed.), Using what we know about teaching, pp.169-192. Alexandria, VA:ASCD.
- Kitzinger J. (1994). The Methodology of Focus Group: The importance of interaction Between Research participants. Sociology of Health and Illness. Vol 16.
- Krueger, R. (1994). Focus Group: a practical guide for applied research. 2 ed. Thousand Oaks: Sage publications.
- Kvale, S. (1996) – InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Ludke, M. e André, M. D. A. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.
- Linhorst, D. M. (2002) A Review of the Use and Potential of Focus Groups in Social Work Research. Qualitative Social Work, 1(2), 208-228.
- Moreira, M. A., & Bizarro, R., (Org) (2010). Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas. Mangualde: Edições Pedago.
- Morais, F., & Medeiros, M. T. (2007). Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema? Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. Inovação, 10 (1): 89-109.
- Oliveira-Formosinho, J., (Org), (2002). A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.

Pajak, E. (1993). *Approches to clinical supervision*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Pitta, Luís. (1990). *A Profissão Docente*, Universidade de Aveiro.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ªEd. Lisboa: Gradiva.

Ruivo, J. J. (1987). *Supervisão e Formação. Uma experiência de Supervisão Clínica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Sá-chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá – chaves, I., (2004). *Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega*, in *Cadernos da ESE Lisboa – textos selecionados pela autora*.

Sá – chaves, I. & Amaral, M. J., (2000). *Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*. In I. Alarcão, (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão*, 79-85. Porto: Porto Editora

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York. Basic Books

Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey Bass. New York. Basic Books

Tracy, S, & Macnughton, R. (1993) *Assisting and assessing educational personnel: the impact of clinical supervision*. Boston, MA: Allyn; Bacon.

Tracy, S. (2002) *Modelos e Abordagens*. In J. Oliveira-Formosinho, (org.) - *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*, pp.19-92. Porto. Porto Editora.

Vaughn, S.; Schumm, J.& Singub, J. (1996). *Focus Groups Interviews in Education and psychology*. I. ed. Londres: Sage

Yin, R. K. (2005), *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Editora Bookman, Porto Alegre, Brasil.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

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 das atividades de enriquecimento curricular ou outras atividades extracurriculares)

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

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

SITES CONSULTADOS

www.bibliotecadigital.ipb.pt

www.bibliotecadigital.ufmg.br

www.repositorioaberto.uab.pt

www.repositorium.sdum.uminho.pt

www.repositorio.ul.pt

www.sisifo.fpce.ul.pt

www.prof2000.pt

ANEXOS

Anexo I – Ficha de Registo de Dados da Observações Diretas

Anexo II – Ficha de Registo de Dados da Observações Diretas com Supervisão

Anexo III – Guião de Entrevista Focus Group aos Professores das AEC

Anexo IIIa – Guião de Entrevista Individual aos Professores Titulares de Turma

Anexo IV – Guião de Entrevista Focus Group aos Professores Titulares de Turma

Anexo V – Ficha Biográfica dos Participantes no Estudo

Anexo VI – Unidades de Registo das Entrevistas de Focus Group

Anexo VII – Unidades de Registo das Entrevistas Individuais

Anexo VIII – Tabelas de frequência das Observações Diretas