

Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica

**Dissertação de Mestrado**

*O processo de Supervisão Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular  
Perceções de professores e supervisores num Agrupamento de Escolas de Évora*

*António Manuel Rocha Pereira*

*Orientador: Professora Doutora Olga Maria Santos de Magalhães*

## **AGRADECIMENTOS**

A realização de um trabalho de investigação desta natureza, ainda que de cariz individual, às vezes marcado por um certo isolamento e solidão, acaba sempre por depender do apoio, da disponibilidade e da colaboração de várias pessoas, sem as quais todo o esforço e empenho individual se revelariam infrutíferos.

Gostaria de começar por agradecer, em primeiro lugar, e por razões óbvias, à Professora Doutora Olga Maria Santos de Magalhães, não só pela orientação do presente estudo e pelas sugestões e correções feitas, mas também pela constante disponibilidade, pelo intenso acompanhamento, pelo empenhamento científico e principalmente, pela confiança depositada e pelo estímulo e incentivo sempre presentes nos momentos de trabalho em conjunto.

Aproveito também para agradecer a todos os docentes com quem tive oportunidade de privar neste Mestrado e a todos os colegas, em ambos os casos, pelas novas oportunidades que tive de aprender, de partilhar experiências, de refletir, e de me tornar, julgo eu, um melhor profissional.

Cabe-me igualmente estender este agradecimento a todos os docentes das escolas e das estruturas organizativas do agrupamento onde foi realizada esta investigação, pela sua inestimável colaboração, sem a qual a concretização deste trabalho não teria sido possível.

Endereço também um agradecimento singelo, mas sentindo, à minha colega Manuela Amaral pelo convívio que tanto me enriqueceu, pela forma como me ajudou ainda mais a acreditar nas minhas capacidades e, sobretudo, pela continuada insistência que sempre mostrou para que eu pudesse avançar e cumprir esta etapa da minha formação.

Expresso ainda os meus sinceros e muito especiais agradecimentos aos meus filhos, Vasco e Leonor, simplesmente por serem quem são, pelo modo como, mesmo sem saberem, acabaram por motivar e principalmente pelo tempo que a frequência de aulas do Mestrado e a realização deste trabalho lhes roubou, fazendo no entanto com que os momentos que tivemos, às vezes tão condicionados, fossem ainda mais ricos e genuínos.

Por último agradeço também aos meus pais pelas mesmas razões e pela confiança que em mim sempre depositaram e à minha companheira, Laurinda, pela infinita paciência, pelo constante apoio, pela total disponibilidade, pelo incentivo, pela incessante motivação, pela cumplicidade e ainda pelas palavras tranquilas e de apaziguamento que sempre soube ter nos momentos mais difíceis, sentidos ao longo de todo o tempo em que decorreu a realização deste trabalho.

## **RESUMO**

Esta dissertação insere-se no domínio das práticas de Supervisão Pedagógica no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular.

A implementação destas atividades na escola pública conferiu-lhe novas dinâmicas e preocupações e introduziu importantes alterações nas escolas do 1º ciclo, implicando mudanças na prática dos professores, especialmente no que concerne à assunção de novas funções dos professores titulares de turma.

Com este estudo procurou-se caracterizar perceções de professores e supervisores sobre a supervisão das AEC's num agrupamento escolar de Évora, no ano letivo 2012-2013.

A investigação realizou-se em três escolas, regendo-se por uma metodologia mista, de abordagem quantitativa e qualitativa. Os dados foram obtidos através da aplicação de questionário e de análise documental.

Os resultados revelam preocupações do agrupamento no uso de ferramentas de apoio ao processo supervisivo, mas evidenciam um certo diluir de informação nas etapas cumpridas, indiciando a desvalorização dos momentos reflexivos e a preferência por tarefas burocráticas e de controlo.

**Palavras-chave:** Perceções, Supervisão, Atividades de Enriquecimento Curricular

## **ABSTRACT**

### **The process of Supervision of Curriculum Enrichment Activities - Perceptions of teachers and supervisors in a Group of Schools of Évora**

This work falls within the field of practice under Supervision of Curriculum Enrichment Activities.

The implementation of these activities in public school gave it new dynamics and concerns and introduced important changes in the schools of the 1st cycle, implying changes in teachers' practice, especially regarding the assumption of new roles by classroom teachers.

This study sought to characterize perceptions of teachers and supervisors on supervision of the AEC's in a group of schools of Évora, in the academic year 2012-2013.

The investigation was carried out in three schools, with a mixed methodology of quantitative and qualitative approach. Data was collected through a questionnaire and document analysis.

The results show the concerns of the professionals in this cluster of schools with the use of tools to provide support to the supervision process, but also illustrate a kind of fade out of information during the supervision's several stages as the moments of reflection are overshadowed by the clear preference shown with bureaucratic and control tasks.

**Key words:** Perceptions, Supervision, Curriculum Enrichment Activities

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS .....	xii
LISTA DE SIGLAS USADAS .....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	4
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
Conceito de perceção.....	4
A Supervisão Pedagógica.....	8
As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).....	35
A Supervisão Pedagógica nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).....	39
CAPÍTULO II.....	43
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	43
Caraterização do Agrupamento.....	43
Caraterização das escolas envolvidas na investigação.....	48
Caraterização da Escola Básica do 1º Ciclo A.....	49
Caraterização da Escola Básica EB1/JI A.....	50
Caraterização da Escola Básica EB1/JI B.....	52
Participantes do estudo .....	55
Alunos abrangidos pelo Programa.....	64
Escola EB1 A .....	66
Escola EB1/JI A .....	68

Escola EB1/JI B .....	70
A Supervisão Pedagógica das AEC's no Agrupamento.....	73
CAPÍTULO III .....	77
Metodologia e Análise dos dados.....	77
Natureza do estudo .....	77
Instrumentos de recolha de dados.....	77
Questionários.....	77
Documentos.....	79
Análise e discussão dos dados.....	79
Perceções de professores e supervisores das AEC's.....	81
a) Intervenientes do processo de supervisão.....	81
b) Modo e contexto da supervisão.....	86
c) Perceções sobre a supervisão .....	94
Documentos de registo do processo de supervisão .....	115
Cruzando dados.....	118
Reflexões Finais.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	126
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	132
ANEXOS .....	133
Anexo I – Protocolo de parcerias.....	134
Anexo II – Ficha de supervisão das AEC's.....	137
Anexo III – Relatório mensal e trimestral das AEC's.....	138
Anexo IV – Relatório de Reflexão Crítica das AEC's.....	140
APÊNDICES .....	141

Apêndice I - Questionário.....	142
Apêndice II - Pedido de autorização para aplicação de questionários e consulta de documentos sobre o processo de supervisão.....	146
Apêndice III - Pedido de autorização para consulta de atas de Reunião de Estabelecimento com os professores das AEC's.....	147

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1.** Fases do ciclo da carreira do professor – Um modelo esquemático (Huberman, 1995)..... 61

**Figura 2.** Modelo de comunicação e articulação entre os intervenientes das AEC's..... 75

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico1</b> -Idade dos participantes .....	57
<b>Gráfico 2</b> - Habilitação académica dos participantes (Frequência relativa).....	59
<b>Gráfico 3</b> -Situação profissional dos participantes (Frequência relativa).....	60
<b>Gráfico 4</b> -Tempo de serviço dos participantes (Frequência relativa).....	62
<b>Gráfico 5</b> - Anos de Experiência nas AEC's (Frequência relativa).....	63
<b>Gráfico 6</b> - Intervenientes no processo de supervisão das AEC's (Frequência relativa)...	82
<b>Gráfico 7</b> - Intervenientes no processo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa).....	83
<b>Gráfico 8</b> - Intervenientes desejados no processo de supervisão das AEC's (Frequência relativa).....	85
<b>Gráfico 9</b> - Intervenientes desejados no processo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa).....	86
<b>Gráfico 10</b> – Informação recebida acerca do modo de supervisão das AEC's (Frequência relativa).....	87
<b>Gráfico 11</b> – Informação recebida acerca do modo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa).....	88
<b>Gráfico 12</b> – Modo de supervisão das AEC's (Frequência relativa)...	90
<b>Gráfico 13</b> – Modo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa).....	91
<b>Gráfico 14</b> – Contexto em que são abordadas as questões relacionadas a supervisão das AEC's.- Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa).....	94
<b>Gráfico 15</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente na sua escola (Frequência relativa).....	96

<b>Gráfico 16</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente na sua escola – Opiniões conjuntas de professores e supervisores (Frequência relativa).....	97
<b>Gráfico 17</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's deveria desempenhar (Frequência relativa).....	99
<b>Gráfico 18</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's deveria desempenhar – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa).....	100
<b>Gráfico 19</b> - Grau de concordância de professores das AEC's em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica.....	103
<b>Gráfico 20</b> - Grau de concordância dos supervisores em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica.....	106
<b>Gráfico 21</b> - Grau de concordância de professores das AEC's e supervisores em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica.....	108

## **ÍNDICE DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 - Estilos de Glickman .....</b>	<b>28</b>
<b>QUADRO 2 - As competências e o conhecimento profissional do supervisor numa escola reflexiva .....</b>	<b>33</b>
<b>QUADRO 3 - Novas funções supervisivas e conhecimentos subjacentes ao seu desempenho .....</b>	<b>34</b>
<b>QUADRO 4 - Escolas do Agrupamento e localização .....</b>	<b>44</b>
<b>QUADRO 5 - Horário de funcionamento das Escolas envolvidas na investigação .....</b>	<b>48</b>
<b>QUADRO 6 – Distribuição de alunos por ano e turma – Escola EB1 A .....</b>	<b>50</b>
<b>QUADRO 7 – Distribuição de alunos por ano e turma – Escola EB1/JI A .....</b>	<b>52</b>
<b>QUADRO 8 – Distribuição de alunos por ano e turma – Escola EB1/JI B.....</b>	<b>54</b>
<b>QUADRO 9 – Sexo dos participantes (Frequência absoluta).....</b>	<b>56</b>
<b>QUADRO 10 – Idade dos participantes (Frequência absoluta).....</b>	<b>57</b>
<b>QUADRO 11 – Habilitaçãoacadémica dos participantes (Frequência absoluta).....</b>	<b>58</b>
<b>QUADRO 12 – Situação profissional dos participantes (Frequência absoluta).....</b>	<b>59</b>
<b>QUADRO 13 – Experiência anterior nas AEC’s (Frequência absoluta).....</b>	<b>60</b>
<b>QUADRO 14 – Tempo de serviço dos participantes (Frequência absoluta).....</b>	<b>61</b>
<b>QUADRO 15 – Anos de Experiência nas AEC’s (Frequência absoluta).....</b>	<b>63</b>

<b>QUADRO 16</b> – Distribuição de alunos por escola turma e ano.....	65
<b>QUADRO 17</b> – Atividades de Enriquecimento Curricular do Agrupamento – Oferta e carga horária.....	74
<b>QUADRO 18</b> – Intervenientes no processo de supervisão das AEC’s – Opinião conjunta de professores e supervisores .....	83
<b>QUADRO 19</b> – Intervenientes desejados no processo de supervisão das AEC’s – Opinião conjunta de professores e supervisores .....	85
<b>QUADRO 20</b> – Informação recebida acerca do modo de supervisão das AEC’s - Opinião conjunta de professores e supervisores.....	88
<b>QUADRO 21</b> – Modo de supervisão das AEC’s – Opinião conjunta de professores e supervisores .....	91
<b>QUADRO 22</b> - Contexto em que são abordadas as questões relacionadas a supervisão das AEC’s. ....	92
<b>QUADRO 23</b> - Contexto em que são abordadas as questões relacionadas a supervisão das AEC’s.- Opinião conjunta de professores e supervisores.....	93
<b>QUADRO 24</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC’s desempenha atualmente na sua escola – Opiniões conjuntas de professores e supervisores .....	97
<b>QUADRO 25</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC’s deveria desempenhar – Opinião conjunta de professores e supervisores .....	100
<b>QUADRO 26</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC’s desempenha atualmente <i>versus</i> funções que deveria desempenhar – Opinião de professores das AEC’s .....	101
<b>QUADRO 27</b> - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC’s desempenha atualmente <i>versus</i> funções que deveria desempenhar – Opinião dos supervisores .....	102

<b>QUADRO 28</b> - Médias aritméticas de cada item/afirmação por função desempenhada .....	110
<b>QUADRO 29</b> - Teste <i>U</i> de <i>Mann-Whitney</i> .....	113

## **LISTA DE SIGLAS USADAS**

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física e Desportiva

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB 1/JI – Escola Básica 1.º ciclo e Jardim de Infância

EB 2/3 – Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo

EB1 – Escola Básica do 1.º ciclo

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

JI – Jardim de Infância

PT – Plano de Turma

REE – Regime Educativo Especial

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho que em seguida se apresenta insere-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação-Supervisão Pedagógica e relata uma investigação referente a práticas de supervisão em contexto pedagógico, especialmente no que reporta às Práticas de Supervisão nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).

O objetivo principal que norteou a sua realização consistiu em caracterizar as perceções dos professores e supervisores acerca do processo de supervisão no desenvolvimento das AEC's nas escolas do 1º ciclo de um dos agrupamentos de escolas de Évora, no ano letivo 2012-2013.

Sabemos que em Portugal, os conceitos de supervisão e da prática supervisiva têm estado intimamente associados à formação inicial de professores, mas ao longo dos tempos têm vindo a ganhar uma conceção mais lata e abrangente, direcionando-se para a “orientação e avaliação das práticas pedagógicas em meio escolar” (Oliveira, 2000, p. 45).

Esta linha de pensamento é também preconizada por Alarcão e Roldão (2010), em parte, apoiando-se nas ideias de Sá-Chaves e Alarcão (2000) ao salientarem que “o campo da Supervisão conheceu, nos últimos anos, um desenvolvimento assinalável e, de movimentos fragmentários, tem vindo a orientar-se para um campo de compreensão e atuação integrada” (p. 15).

É neste cenário que julgamos poder enquadrar esta variante relativamente recente da Supervisão Pedagógica, dando guarda aos novos desafios que a centralidade de uma escola eminentemente reflexiva desperta, no âmago da sua autonomia e “progressiva responsabilização (...) necessidade de se autoquestionar e autoavaliar, para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

Com as substanciais transformações motivadas pela implementação das AEC's, a Supervisão em contexto escolar pode ter adquirido uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa na qual os “professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz

como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

Enquanto professores que se reveem nesta dimensão, que revelam preocupação e inquietude face aos novos desenhos que se vão esboçando para a escola pública, estamos convencidos que só um profissional mais reflexivo, mais capaz de se autoquestionar face à sua própria prática e mais incomodado com que vai vendo acontecer ao seu redor, pode, por seu turno, ser mais conhecedor, mais interventivo e mais capaz de suscitar nos outros em geral e nos seus pares especificamente, novas motivações, novos interesses e quem sabe substanciais mudanças.

Foi por termos presente essas preocupações que orientámos a nossa investigação segundo essas premissas, como se pode constatar pela lógica de apresentação e discussão das informações que dão corpo a este trabalho e que passaremos a apresentar.

Iniciaremos a organização deste estudo com um primeiro capítulo, que sucede a esta *Introdução*, intitulado *Enquadramento Teórico e Legal*, onde começaremos por abordar o conceito de perceção, importante neste estudo, debruçando-nos depois sobre as principais ideias e conceções subjacentes à supervisão pedagógica em geral, para aludirmos em seguida a questões mais especificamente relacionadas com as AEC's, desde as razões que estiverem na sua génese, até ao enquadramento normativo legal que tem vindo a sustentar a sua implementação, não descurando as orientações próprias do Agrupamento de Escolas onde desenvolvemos a nossa investigação, designadamente no que respeita à sua organização e dinâmica interna.

No segundo capítulo, que denominámos de *Caracterização do Contexto*, faremos uma breve caracterização do Agrupamento e das Escolas Básicas do 1º ciclo/Jardim de Infância (EB1/JI), onde preferencialmente e por uma questão de conveniência focámos a nossa atenção, procurando, ainda que sucintamente dar uma panorâmica sobre os alunos, professores e supervisores que desenvolvem a sua atividade nestes estabelecimentos. Em seguida procederemos à descrição relativa ao modo como se desenrola a supervisão pedagógica das AEC's no agrupamento em geral e nestes três estabelecimentos em concreto.

Seguir-se-á o terceiro capítulo intitulado *Metodologia e Análise dos Dados*, no qual, numa primeira parte, explicitaremos fundamentadamente a escolha dos instrumentos usados na recolha de dados, procedendo depois à sua análise e à discussão dos resultados.

No que respeita à metodologia utilizada recorreremos a diversos instrumentos de recolha de dados. Os inquéritos por questionário que foram aplicados aos professores titulares de turma, enquanto supervisores das AEC's, e aos professores dessas atividades. Além disso, procedemos ainda a uma aturada leitura e análise de documentos em uso no agrupamento e nas escolas, inerentes ao processo de implementação e supervisão das AEC's. Designadamente as fichas de inscrição nas AEC's, o Projeto Educativo (onde estão definidas as competências de cada um dos intervenientes), as Orientações das AEC's, atas de reuniões de estabelecimento, relatórios mensais e trimestrais em suporte digital, fichas de supervisão das AEC's e modelo de Relatório de Reflexão Crítica das AEC's a elaborar pelos coordenadores de estabelecimento no final do ano letivo.

Optámos pelo uso desses instrumentos em simultâneo, porque era nossa convicção que esta abordagem metodológica poderia constituir uma importante mais-valia para a triangulação de dados, com vista a obtenção de resultados mais fiáveis, como na verdade se veio a confirmar e julgamos estar testemunhado neste estudo.

Com as *Reflexões Finais* em torno dos resultados obtidos encerraremos o nosso trabalho.

Nesse momento, para além de procurarmos produzir algumas reflexões que possamos considerar importante reportar, referiremos igualmente os constrangimentos e as limitações sentidas durante o desenvolvimento da nossa investigação e teremos ainda presente a preocupação de fazer referência a eventuais sugestões futuras, não apenas porque acreditamos que elas se podem eleger como pistas vindouras para o desenvolvimento de investigações semelhantes, mas também porque poderão seguramente ser entendidas como um contributo válido para a potenciação dos recursos e aperfeiçoamento de todo este processo de supervisão das AEC's.

## CAPÍTULO I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

#### Conceito de percepção

O principal objetivo subjacente à realização desta investigação centrou-se na caracterização das percepções de professores e supervisores acerca do processo de supervisão no desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) num Agrupamento de Escolas de Évora, no ano letivo 2012/2013. Julgamos portanto que é de toda a relevância começarmos por nos centrar no conceito de percepção e no que o mesmo encerra, designadamente no contexto educativo e social.

Se começarmos por nos debruçar sobre a etimologia do termo, a consulta do Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora (2008), remete-nos para origem latina do termo, surgido a partir de *perceptiōne*, considerando que o seu significado é “ato ou efeito de perceber; tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores; noção; conhecimento.” Por outro lado, a consulta do Dicionário Integral da Língua Portuguesa, da Texto Editora (2010), permite-nos ampliar um pouco mais o leque de definições para a mesma palavra, acrescentando que percepção pode ser entendida, por exemplo como “recepção de um estímulo; faculdade de conhecer independentemente dos sentidos; sensação; ato ou operação da inteligência; representação intelectual; ideia e imagem.”

Alargando a pesquisa deste conceito ao domínio educacional e ao campo da psicologia o termo percepção surge-nos, segundo Fonseca (2008), como um

processo de organização e interpretação dos dados do mundo exterior e do mundo interior que são obtidos através dos sentidos. Processo de captação e de integração atencional que se segue à sensação e que envolve a análise e a síntese de dados sensoriais, aclarando-os ou discriminando-os, comparando-os ou classificando-os, com a finalidade de identificar os seus diferentes aspetos. (p 576).

Pestana e Páscoa (2002) reforçam esta ideia considerando que a “perceção é um processo de organização e interpretação dos estímulos sensoriais,” mas salientam que este “difere da sensação, na medida em que é uma atividade cognitiva, pela qual conferimos sentido e significação à informação sensorial” (p. 156). Para estes autores a perceção

é influenciada por fatores inerentes ao estímulo (externos) e por fatores inerentes ao sujeito (internos) que reportam quer aos recetores, quer à motivação, à experiência anterior, expectativas e personalidade. É também influenciada por fatores sociais, isto é, por valores, normas e experiências culturais (p. 156).

Para Vala e Monteiro (1997), ancorados nas ideias de Bruner (1951, 1957), “a perceção deve ser entendida como resultado da ação de dois tipos de fatores – fatores autóctones, relativos às caracterizações do estímulo e à estrutura da informação, e fatores comportamentais relativos aos aspetos emocionais e sociais do indivíduo.” (p. 371).

Por sua vez, Gordón (2011), considera que, “desde o ponto de vista gnosiológico, a perceção pode ser entendida como um dos níveis básicos para a construção do conhecimento.” (p. 5). Considerando ainda que desde a abordagem da psicologia social, dirigida para a compreensão do modo como os seres humanos pensam e recordam a informação sobre os demais (“cognição social”), “a perceção é entendida como um processo nervoso superior que possibilita ao organismo, através dos sentidos, receber, elaborar e interpretar a informação proveniente do meio envolvente.” (p. 5).

A perceção encontra-se assim estrita e intrinsecamente ligada à sensação, mas, ao contrário destas, possui conteúdo, podendo-se dizer que emerge do contacto entre o sujeito e o meio e que facilita as suas respostas de adaptação. Nesta linha de pensamento Varona e Otero (2002), concebem a perceção como uma ação mental associada às atividades corporais do sujeito, de modo que ela se constituiu com um “processo através do qual se elabora e se interpreta a informação para a organizar e dar-lhe sentido.” (p. 2).

Num enquadramento social, onde obviamente se inclui o contexto escolar, de um modo específico e o domínio educacional de uma forma mais ampla, a perceção ganhará eventualmente novos e diferentes contornos e quiçá uma maior relevância, na medida em que as interações, a construção de conhecimento, as aprendizagens e toda uma panóplia de relações existentes neste meio podem estar intimamente ligadas ao modo como se

processam e como se entendem as perceções. De resto, é nesse sentido que Pestana e Páscoa (2002), acrescentam ao termo perceção o vocábulo social, considerando que a expressão perceção social se utiliza para “designar fenómenos perceptivos de grupos sociais” (p. 156).

As perceções sociais parecem-nos enormemente relevantes numa investigação deste género, cujo olhar mais atento recai na relação e na interação supervisor/professor, no âmbito de um processo que, pela sua especificidade, envolve também as famílias, a comunidade e até mesmo outras instituições e que ocorre num espaço tão dinâmico como é a escola. Na verdade como nos recorda Bergdolt (2002). “a escola, família e comunidade são espaços interativos com agentes socializadores que são mediadores dos processos cognitivos, afetivos e de conduta.” (p. 33). Entendendo-se, de acordo com a autora que os primeiros destes processos ajudam à interiorização e ao autoconhecimento do próprio sujeito, assim como na relação do “eu e dos outros”, fundamental para a construção de relações; os processos afetivos são orientados para formar e manter os vínculos afetivos e sociais entre as pessoas e, finalmente, os processos reguladores de conduta que procuram favorecer a aquisição de determinados hábitos sociais e ajudam à implementação de estratégias comportamentais para potenciar interações, sustentar debates, conversas e diálogos ou resolver conflitos no seio das relações que se vão desenvolvendo e cimentando.

No processo de supervisão pedagógica que nos propomos estudar e investigar, pensamos que é fundamental perceber e caracterizar o modo como se forma e se desenvolve esta relação supervisor/professor, não apenas porque a convivência entre estes intervenientes deve ser uma constante, mas sobretudo porque se supõe que ambos devem articular o seu trabalho em prol de um mesmo grupo, cujos interesses devem ser, julgamos nós, defendidos acima de tudo. E nesta relação dicotómica que ambos os protagonistas deste processo integram, julgamos que a mesma pode ir muito além da simples relação, nos contornos normais e institucionais a que ela própria obriga, daí que possamos afirmar corroborar das ideias e estar em sintonia com que é preconizado por Clemente e Blasi (1996), ao referirem que

quando dois indivíduos interatuam em sucessivas ocasiões no tempo e cada interação pode afetar as seguintes, fala-se de relação. A relação inclui não somente

o que os dois membros fazem juntos, mas também as perceções, medos, expectativas, assim como o que cada um espera da relação com o outro, baseado em parte, nas histórias individuais de cada um e na história da relação entre ambos. (pág. 34).

As relações entre professores e supervisores serão, desejavelmente, fruto das vivências e das experiências de ambos separadamente, mas com certeza serão também muito o resultado do que a própria relação a dois, leva a construir.

Como refere Piaget (1990), é na equilibração entre as perceções e experiências que o sujeito já tinha – assimilação, e as novas perceções ou experiências do sujeito – acomodação, que se promove o desenvolvimento, o que nesta relação a dois pode ganhar especial preponderância. Salientando-se todavia que, segundo Roldão (1994), socorrendo-se das palavras do próprio Piaget (1976), “não há nenhum conhecimento diretamente proveniente das perceções, uma vez que estas são sempre orientadas e organizadas em esquemas de ações. (p 49). Para esta autora (1994), as estruturas ou esquemas são construídos e reconstruídos através de processos de assimilação, adaptação e equilíbrio ou autorregulação (p. 49), fatores que eventualmente se poderão constituir como um desígnio para o par de intervenientes desta relação supervisiva, não devendo confinar-se de modo algum apenas ao que ocorre entre os dois, mas compreendendo e interpretando os sinais que vão surgindo em volta, descodificando esse manancial de informação de modo a aperfeiçoar as respetivas intervenções, potenciando e rentabilizando conhecimentos e saberes e também de modo a superar possíveis constrangimentos ou eventuais dificuldades.

Para Gordón (2012), os sujeitos devem ter a capacidade de apreender as propriedades do mundo a partir da informação sensorial que recebem quando ocorrem as perceções. Destacando a mesma autora, numa opinião com a qual nos identificamos, que

a perceção é de carácter individual na medida que pertence ao sujeito que percebe, mas é de carácter social na medida em que os objetos da realidade são públicos. Em ambos casos, a perceção pode ser entendida como um fenómeno informativo/comunicável (p. 2).

Em síntese, julgamos que as perceções, enquanto algo que, como refere Ballone (2013), acrescentamos aos estímulos elementos da memória, do raciocínio, do juízo e do afeto e

que acoplamos às qualidades objetivas dos sentidos, juntamente com outros elementos subjetivos e próprios de cada indivíduo, podem ser bons preditores de conhecimento para a compreensão de determinados fenómenos, comportamentos e atitudes, e, neste caso, podem revelar-se um bom indicador para a análise e caracterização do processo de supervisão pedagógica entre supervisores e professores no âmbito das AEC's.

## **A Supervisão Pedagógica**

Tendo em consideração que o presente trabalho tem, como já referimos, o objetivo principal de caracterizar as perceções dos professores e supervisores, acerca do processo de supervisão pedagógica no desenvolvimento das AEC's, num Agrupamento de Escolas de Évora, no ano letivo 2012/2013 e uma vez que já nos debruçámos em torno do conceito de perceção, cabe agora situar qual o conceito de supervisão que orienta a nossa investigação. Como também já fizemos referência este estudo terá como principal enfoque o domínio das práticas de supervisão em contexto pedagógico, especificamente no que reporta às práticas de supervisão pedagógica, especificamente na implementação e desenvolvimento das AEC's.

É pertinente elucidar que do ponto de vista semântico, a palavra supervisão no Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora (2008), significa “ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”. Enquanto o Dicionário Integral da Língua Portuguesa, da Texto Editora (2010), vem acrescentar que supervisão é “ação ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar”. Quanto ao aspeto etimológico da palavra, supervisão significa “olhar de cima”.

Já como nos apresenta Vieira (2009), no domínio educacional, “a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998), apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos Estados Unidos a partir da década de 1960 e introduzido em Portugal por Alarcão na década de 1980 (Alarcão, 1982).” (p.199).

Precisamente Alarcão e Tavares (2003), reportando-se à evolução histórica deste conceito mais concretamente no que respeita ao campo educacional e pedagógico, embora não se

confinando aos mesmos, afirmam, que a “supervisão era uma designação que evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas” (p 3). Aliás, ainda no decurso desta análise, os mesmos autores (2003), referem que a aceitação do termo supervisão no ambiente formativo e pedagógico se tem revelado um processo moroso e lento, sendo ainda na atualidade recorrentemente usado com conotações e atribuições, segundo eles, desfasadas, completamente afastadas do âmbito da supervisão da prática pedagógica, numa perspetiva de desenvolvimento, de aprendizagem, de formação e autoformação e de reflexão em torno da própria prática.

Continuando a recorrer à opinião destes dois autores, podemos perceber que “em 1987 as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores” (p. 4). Mas, uma observação mais atenta para os fenómenos inerentes à formação de professores e para a dinâmica entretanto desenvolvida e criada nos mais diversos espaços de atuação pedagógica permitiram constatar e reconhecer que

a situação mudou profundamente nos anos 90. Os portugueses foram-se aculturando à designação e distinguem hoje os dois sentidos que a língua portuguesa atribui ao termo. Considera-se, por um lado, a função de fiscalização e superintendência registada no dicionário. Mas reconhece-se, por outro a ideia de acompanhamento do processo formativo (p. 4).

Tal como Alarcão e Tavares (2003), partilhamos da ideia que esta evolução “não obstante a falta de legislação posterior, consequente com a qualificação para o exercício de funções supervisivas” (p. 4), pode ter estado na génese e ter sido o principal fator despoletador para que no nosso país, nos finais da década de 90, se tivesse assistido, a uma enorme proliferação de cursos de formação especializada e pós-graduada no domínio a supervisão pedagógica, sendo bastante significativo o número de professores a frequentar esses cursos.

Ainda nas palavras de Alarcão e Tavares (2003) “a concetualização sobre a supervisão e a sua prática sustentada estenderam-se a outras áreas profissionais (...). As preocupações pela qualidade das instituições desafiaram conceções de supervisão institucional. (p. 4).

Aliás, também Soares (2009), debruçando-se sobre a evolução histórica da supervisão nos recorda que durante um vasto tempo esse conceito apareceu intimamente conotado com aspetos que se prendiam com a normatividade, com uma visão de superioridade hierárquica, com a reprodução de práticas e até mesmo traduzida por um certo distanciamento no que às questões humanas dizia respeito. Talvez por isso a mesma autora (2009), considere que foi surgindo a necessidade de alargar a conceptualização da prática supervisiva para uma visão de índole mais clínica, procurando ir ao encontro dos valores e crenças dos professores, conferindo deste modo à supervisão uma dimensão de cariz claramente colaborativo. Assumindo-se, em simultâneo, a sala de aula como um novo espaço de atuação e ação, onde a mesma

é vista como um campo experimental, daí a expressão clínica, o professor em parceria e partilha com o supervisor, observa, traçando o diagnóstico das possíveis áreas problemáticas, discutindo eventuais propostas de estratégias promotoras de superação. Esta procura articular num processo conjunto a observação, a recolha de informação sobre o processo de ensino e a sua análise para uma consequente reconstrução de significados sobre a prática dos protagonistas em ação: alunos, professor e supervisor. Nesta perspetiva a dimensão da colaboração, como princípio ou condição essencial no modelo da supervisão clínica, assume-se como uma condição de qualidade, facilitadora e promotora de boas práticas nas relações interpessoais. (pp 6 e 7).

Retornando o olhar mais retrospectivo de Vieira (1993), encontramos ainda uma curiosa, mas em nossa opinião bastante pertinente, alusão ao conceito de supervisão, quando a autora, fazendo como que um introito relativo ao seu próprio pensamento acerca do tema, à sua conceção e ao modo como ela própria antevê e antecipa a clarificação, nada fácil, do conceito de supervisão, toma por referência o pensamento de Stones (1984), sobre a definição de supervisão, quando este o enuncia ou o adivinha premonitoriamente da forma que de seguida ilustramos:

“Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu *super-visão*. De repente,

percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser Supervisor era a super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de *introvisão* para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer, *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e *segunda - visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa. (Stones, 1984:VII in Vieira, p. 27)

Ainda segundo Vieira (1993), a supervisão pode ser apresentada como uma atuação em que a prática pedagógica deve, por sistema, ser constantemente monitorizada, designadamente com recurso a procedimentos de reflexão e experimentação em dimensões de matriz analítica, reflexiva e interpessoal, tendo presente que a observação pode funcionar como uma ótima ferramenta de apoio à construção de estratégias de formativas, metodológicas e didáticas, como espaço privilegiado de reflexão na ação /experimentação pelo professor.

Este retrato, cujo enfoque se centra no relevo atribuído à experimentação e à reflexão, aparece também sobejamente descrito na literatura especializada nas áreas de formação de professores e de supervisores, onde, como nos refere Oliveira-Formosinho (2002 a), “se encontram estes dois elementos como forças motoras da aprendizagem profissional” (p 116), nomeadamente através das conceções elaborados por Zeichner (1993) e parecem espelhar mais ainda as ideias e as estratégias de um paradigma reflexivo da supervisão preconizadas por Schön (1983, 1987, 1992 e 2000), do qual ainda falaremos no decurso deste trabalho.

Da definição acima enunciada por Vieira (1993), emergem os três seguintes pressupostos:

- o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor;
- a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática
- os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação (p. 28).

Este conjunto de pressupostos elencados por Vieira (1993) são, na essência, a síntese de um pensamento da autora, a nosso ver, profundamente estruturado, elaborado e metódico, no qual consideramos estar fidedignamente plasmada uma orientação reflexiva na formação de professores, com qual nos sentimos bastante identificados e que, à época da implementação do estudo em questão, lhe serviram de enquadramento.

Inclusive julgamos que, não apenas devido à importância que os mesmos encerram, mas sobretudo pelo eventual contributo que a sua divulgação pode constituir face à rentabilização da dinâmica do processo supervisivo aqui em estudo, não nos parece despiciente a sua transcrição:

- O pressuposto de que *a prática é geradora de teoria*: contrariamente a um modelo de formação que nega o valor epistemológico da prática e que perspetiva a competência profissional como o resultado da aplicação da teoria, valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática;
- O pressuposto de que *o bom profissional é um ser reflexivo*: à visão tecnicista do profissional na qual se ignora o carácter problemático e indefinido das situações profissionais, sobrepõe-se a sua imagem como sujeito eminentemente reflexivo, que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas;
- O pressuposto de que *um profissional autónomo forma seres autónomos*: à legitimação da autonomia epistemológica do profissional corresponde a legitimação da autonomia dos sujeitos sobre os quais o profissional venha a exercer a sua ação educativa. (p. 23).

Na sequência destas ideias, Vieira (1993), parece conceber o processo de formação pedagógica ilustrando-o através de cadeia hierárquica que deve, segundo ela, envolver o formador de supervisores, os supervisores, os professores e, obviamente os alunos, “focalizados nas noções de prática, reflexão e autonomia do profissional (supervisor/professor) ” (p. 24), numa transversalidade norteada por princípios de um “modelo reflexivo de formação” (p. 24), a saber, de acordo com Vieira (1993):

- O princípio do *enfoque no sujeito*, segundo o qual as ações de formação devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, através de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução;
- O princípio do *enfoque nos processos de formação*, com destaque para processos de natureza reflexiva, conducentes a um questionamento geral do saber e da experiência, nomeadamente nas áreas específicas de formação;
- O princípio da *problematização do saber*, ou seja, o saber (“saber que” e “saber como”), experimentado pelo sujeito ou a ele descrito por outrem, é uma construção pessoal; confrontado com outros saberes, é reconstruído em relação com eles;
- O princípio da *integração teoria-prática*, contrário ao da subordinação da segunda à primeira e consagrador de uma epistemologia da prática;
- O princípio da *introspeção metacognitiva*, segundo o qual a reflexão sobre processos de pensamento pode motivar alterações no seu conteúdo, e como tal no sistema apreciativo do sujeito que reflete. (p. 25).

Como já referimos, estamos em crer que somente num paradigma de matriz reflexiva a supervisão pedagógica poderá permitir aos professores e aos supervisores de um modo mais específico, e às escolas em última análise, lidar com novas e diferentes situações, eventualmente mais ou menos problemáticas e com um conjunto de, também mais diversificadas exigências sempre relativamente imprevisíveis e indeterminadas que podem ter lugar em contexto profissional, talvez mais ainda no modelo de escola a tempo inteiro onde se incluem as AEC’s.

Acreditamos portanto que, como nos assegura Vieira (2009), num texto onde se aborda uma visão transformadora da supervisão pedagógica e da prática supervisiva, onde a autora, de certa forma sustentada em ideias defendidas por Schön (1987), refere que

a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia. Na expressão “supervisão pedagógica”, o adjetivo reporta-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia –, mas também à sua função

potencialmente educativa. Entende-se que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam. (pp. 200 e 201)

Nesta abordagem desenhada por Vieira (2009) encontra-se profundamente vincado o apelo ao educador no sentido de que este saiba adotar uma postura constantemente reflexiva e continuada no tempo, essencialmente “sobre aquilo que (não) torna a sua ação pedagógica.” (p. 201). Continua a autora, acrescentando que é justamente a inefabilidade da pedagogia que obriga e exige aquilo que Sá-Chaves (2000) defende, enunciando a seguinte ideia:

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

No entendimento de Sá-Chaves (2000), é preferencialmente no provir da relação comunicativa que os chamados estilos de supervisão ganham sentido e se constroem e que, por sua vez, os indicadores de proximidade ou de afastamento se agudizam e/ou consolidam. Da mesma forma que acontece com o efeito de *zoom* fotográfico, interessante metáfora a que Sá-Chaves recorre, no qual se utilizam diferentes graus de aproximação ou de distanciamento, também a supervisão e atitude supervisiva se devem processar através de diversificadas estratégias e modos de ação que tenham presentes os predicados, atrás mencionados, os quais, é nossa convicção, parecem apontar para um olhar ecológico da supervisão com que também nos identificamos. Pensamos inclusivamente que só este amplo olhar, pleno de abrangência, marcado por uma atitude suficiente e construtivamente crítica e por constante (re) construção, sedimentada numa perspetiva reflexiva, mas também de orientação colaborativa, em busca da compreensão e

interpretação para os sentidos e significados que possam transparecer dos variados contextos e vivências escolares, sejam estes de natureza cultural, pedagógica ou social, pode fazer sentido no quadro do modelo de supervisão sobre o qual a nossa investigação recai.

Defendemos um estilo ou modelo de supervisão pedagógica que valorize clara e simultaneamente as duas componentes desta expressão idiomática. Isto é a supervisão, embora no sentido menos clássico do termo e a pedagogia na verdadeira essência do mesmo. Explicitamente consideramos também que no desenvolvimento deste processo devem estar presentes em paralelo as preocupações quer com o desenvolvimento pessoal, quer com o desenvolvimento profissional dos sujeitos intervenientes.

Como muito bem salienta Vieira (2009), “ as atividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de *um mesmo projeto*: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa.” (p. 201). Reforçando a autora, que todas as vezes que “um educador regula a sua ação (auto - supervisão), as duas atividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico.” (p. 201).

Vieira (2006), destaca ainda, um pouco na esteira da ideia anteriormente explanada, que apesar da polissemia inerente ao conceito de supervisão pedagógica, este pode ser definido como a “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem (...) numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.” (p. 15).

Um pouco na mesma linha de pensamento, Moreira e Bizarro (2010) afirmam que a participação dos professores no quotidiano escolar deve ser pautada e exercida fazendo valer os direitos e deveres de reflexão na procura de soluções para os problemas que ocorrem no seu contexto. A supervisão direciona-se assim muito mais para a vertente do desenvolvimento profissional numa abordagem bem mais colaborativa, bastante “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas”. (p. 10)

A opinião de Sá-Chaves (2004), a este respeito, relembra-nos, recorrendo um pouco a outras terminologias quando se reporta aos intervenientes do processo de supervisivo, que

o conceito de supervisão está intimamente agregado à edificação de uma relação colaborativa e reflexiva, entre o supervisor e o supervisando, tendo como primordialidade o contributo para que no supervisando se possam desenvolver conhecimentos e competências com vista ao sucesso das suas práticas. Para a autora, o incremento efetivo de um bom clima a nível relacional e humano poderá “perdurar para além das circunstâncias da relação (...) na qual se inscreve” (p. 127).

Atualmente parece-nos que todos os indicadores apontam para que o conceito de supervisão nas hostes dos contextos educacionais seja evidentemente mais entendido numa conceção e numa dimensão mais reflexiva e colaborativa. Por exemplo Moreira (2004), julga ser fulcral que se assuma um “conceito de supervisão democrática e transformadora, radicada em valores como liberdade de escolha, a transparência, a colegialidade, a colaboração e a negociação” (p. 25), onde em nosso entender devem ter todo o cabimento o modelo e a dinâmica a desenvolver no seio do processo superviso das AEC’s.

Na verdade a maioria dos estudos e das investigações que aqui temos abordado e de que nos temos socorrido para a elaboração deste estudo, são, em alguns casos anteriores à implementação da chamada escola a tempo inteiro, cujo conceito esteve na base do aparecimento das AEC’s, e, noutros casos, não contemplam esta variável, se assim se lhe pode chamar, da supervisão pedagógica.

No entanto, parece uma evidência que o surgimento desta filosofia de escola a tempo inteiro, para além de trazer à tona uma nova utilidade e uma diferente faceta da supervisão pedagógica, veio adensar ainda mais a complexidade em que a escola já antes se encontrava. Ganhando outra magnitude como nos referia Oliveira-Formosinho (2002a) quando salientava que “a complexidade (da missão) da escola está imbricada na complexidade da sociedade” (p. 9) e que numa escola democraticamente para todos é passível que tudo seja para todos.

Efetivamente como esta mesma autora faz alusão, ao tempo não se referindo evidentemente à supervisão das AEC’s, mas numa análise, que do nosso ponto de vista pode perfeitamente ser transposta para os nossos dias e para esta realidade em concreto

poderá ser este um tempo para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado. (p. 12).

Na mesma linha de pensamento Tracy (2002), suportada em ideias de Glickman (1990), defende que a supervisão pode ser pensada numa perspetiva cuja função visa a aproximação dos elementos descontínuos do ensino eficaz, o que na prática significa gerar desenvolvimento individual pretendendo que essa dita eficácia se generalize e se dissemine por toda a escola, implicando conseqüentemente desenvolvimento da equipa técnica. “A supervisão deve criar o elo entre as necessidades individuais do professor e os objetivos escolares, uma função que não acontece por acaso.” (p. 34). Sendo que esta mesma autora num breve repasso sobre diversos modelos de supervisão patentes na literatura nos alerta para um modelo centrado e orientado para o professor, focando-se no reconhecimento expresso por parte dele, relativamente à necessidade de ser apoiado ou assistido. Num modelo destas características sublinham-se dois elementos essenciais:

- a relação colegial entre supervisor e professor
- um alto grau de autodireção por parte do professor (Tracy, 2002,p. 68).

Tracy (2002), aduz ainda que o grande suporte deste modelo se baseia na relação positiva traduzida na mútua confiança professor/supervisor, a mesma que possibilita ao primeiro correr determinados riscos, expondo os seus problemas, as suas preocupações e as suas dificuldades de forma segura, sem medo de conseqüências negativas ou represálias. Devendo o nível de abertura e de investimento relacional ser recíproco e preferencialmente de nível semelhante.

Este parece-nos poder ser um quadro de referência a adotar pelos intervenientes diretos no âmbito da supervisão pedagógica das AEC's, até porque, como enfatiza Garman (1982), uma relação com estas nuances, onde se as responsabilidades são divididas e partilhadas promove momentos capazes de conduzir à descoberta de potencialidades

mútuas, o que nos parece poder levar a uma consequente melhoria do trabalho dos professores com os alunos e do desempenho destes próprios.

O que em nosso entendimento também se enquadra no esboço que nos é delineado por Garmston, Lipton e Kaiser (2002), ao considerarem que a qualidade do desempenho dos agentes intervenientes do processo educativo pode ser influenciada pela cultura subjacente à organização e ao idealizarem a existência de escolas onde a função de supervisão saiba caminhar em direção a “uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos”. (p. 19). Relevando que em escolas com estas marcas, tanto o papel como a condição da supervisão tal qual se preconizavam nessa data eram de um total anacronismo.

Nesse sentido, estes autores já defendiam e anteviam que as funções específicas da supervisão em meio escolar deviam ter em atenção três vetores essenciais: a promoção da melhoria da prática pedagógica, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos próprios professores e ainda a incrementação da capacidade de autorrenovação da escola enquanto organização, aspetos que, se bem que muito paulatinamente, pensamos nós, se têm vindo a construir até aos dias de hoje.

No entanto, tal como faz questão de salientar Harris (2002), o percorrer desse caminho embora não tenha contribuído para que mesmo hoje exista uma clara confluência de consenso quanto à elucidação do conceito de supervisão, tem conduzido ao desenhar de algumas consistências e características transversais comuns incluídas nas variadas definições de supervisão sempre focadas em:

- ensino e aprendizagem;
- responder a realidades externas de mudança;
- reconhecer o ensino como o principal veículo de facilitação da aprendizagem escolar;
- promover práticas inovadoras. (p. 135).

No entanto Harris (2002) alude também a controvérsias geradas sobretudo por questões relacionadas com posições, papéis, relações, tarefas, funções, competências, aspetos onde a atuação supervisiva parece ainda longe de conseguir reunir consenso.

O que nos parece claro, entre vasto leque de diferentes posições e opiniões acerca da supervisão, é que, como defende Harris (2002), a supervisão não é um conceito acabado e definido, ao invés, é algo que se encontra constantemente em construção, levando inúmeros autores a procurar estabelecer alguma ordem clarificadora em torno não apenas do conceito em si mesmo, mas principalmente no reporta às suas modalidades práticas.

Se olharmos a história da supervisão na educação, é precisamente nessa postura e nessa tentativa de conferir algum método e alguma organização à diversidade das práticas supervisivas que podemos incluir aquilo que nos é proposto por Alarcão e Tavares (2003), ao organizarem e caracterizarem nove cenários que antes de esgotar as possibilidades de dinamização do processo de supervisão, oferecem um panorama sistematizado das ações mais significativas. São eles:

- *Cenário da imitação artesanal*: onde o futuro professor é colocado a praticar com o mestre, que é o modelo a ser seguido. A conjectura deste cenário assenta na crença de que o saber existe como algo imutável e na convicção de que se aprende simplesmente observando o modo como se faz, praticando depois em regime de imitação, aquilo que se viu fazer. Desta forma o que se preconiza na idealização deste cenário é que o aluno, futuro professor ou aprendiz, é colocado perante o mestre, aqui entendido como alguém muito sábio que sabe indubitavelmente como fazer, ao ponto de dever ser visto como modelo único a ser tomado em consideração pelo futuro professor, devendo este segui-lo de modo quase inquestionável e praticamente de forma passiva. Podendo então referir-se que a demonstração do mestre e a posterior imitação levada a cabo pelo futuro professor encarnam num espírito que pretende perpetuar um modelo supostamente ideal, surgem neste cenário como estratégias formativas privilegiadas no âmbito da prática pedagógica. Todavia os problemas relacionados com as dificuldades em definir o que era de facto um “bom” professor, ou um modelo exemplar a ser seguido, juntamente com diversas variáveis que acontecem no decurso do processo de ensino-aprendizagem, ainda associadas a novas exigências colocadas aos professores no atual contexto cultural e social, parecem não coabitar, nem estar sintonizados com práticas desta índole, baseadas em lógicas reprodutoras de modelos únicos, acabaram por hipotecar grandemente esta forma de supervisionar o processo formativo dos futuros professores.

- *Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada:* neste caso o futuro professor podia observar diferentes práticas e tomar conhecimento de modelos teóricos de ensino. O conhecimento desses modelos aparecia assim como uma estratégia formativa por oposição ao modelo orientado para imitação do mestre. Este cenário propunha que os futuros professores pudessem ter ensejo de observar em diversos contextos diferentes professores, mesmo antes de darem início ao estágio pedagógico que deviam cumprir na sua última etapa do curso, para terem depois oportunidade de aplicá-los, nessa etapa em regime de experimentação. Para os autores, este cenário, difere bastante do anterior, especialmente porque confere ao aluno em formação um papel mais ativo, quer no respeito ao nível das suas capacidades para observar e refletir sobre as variáveis do contexto em que está inserido, quer no que se relaciona com a própria experimentação dos modelos de ensino e com a janela que através deste momento lhes é aberta para inclusive poderem tentar colocar em prática alguma inovação pedagógica. Para Alarcão e Tavares (2003) este cenário pode ser identificado com o espírito traduzido pela filosofia de educação do pedagogo Dewey. E por outro lado, de acordo com Sá-Chaves (2002), neste cenário, a função do supervisor passará por conduzir o formando na descoberta do seu próprio estilo de ensino, privilegiando-o em vez de se limitar a seguir um modelo.
- *Cenário behaviorista:* este é um cenário em que o jovem professor é treinado num programa que pretende desenvolver competências identificadas como de maior utilidade para a prática docente. Enquadra-se numa dinâmica caracterizada por uma orientação tecnológica que valoriza como estratégia de formação o microensino. Isto é, uma técnica mediante a qual se procura criar oportunidades de treino e de prática para que os futuros professores possam, através de miniaulas, registadas em vídeo, exercitar determinadas competências e estratégias de ensino sugeridas pela investigação científica como soluções mais ou menos standardizadas. Para Sá-Chaves (2002), a prática da supervisão da pedagógica, ao abrigo deste cenário, pretende ter um certo controlo sobre a aprendizagem e a aplicação das referidas competências e estratégias de ensino, deixando-se a

formação e a sua supervisão confinadas a um espaço meramente laboratorial. Esta estratégia de formação ilustrada neste cenário, apesar de ter conquistado muitos adeptos e dos esforços realizados com vista à análise do ato de ensino deixa também transparecer certas limitações, relativas sobretudo à descontextualização das competências em desenvolvimento e pela simplificação atribuída ao processo de ensino-aprendizagem, que, como se sabe, é tudo menos simples.

- *Cenário clínico*: o supervisor, num trabalho de colaboração, ajuda o professor em formação a analisar e repensar o seu próprio ensino. A este cenário preside, como se subentende uma matriz colaborativa, na qual o professor em formação e o supervisor suportam a sua relação, visando melhorar conceções, estratégias e práticas de ensino, partindo da reflexão e da análise subjacente à própria prática, numa dinâmica valorativa da observação, da referida análise e numa postura de reflexão conjunta. O enfoque centra-se, neste caso, nas verdadeiras situações reais de ensino-aprendizagem, competindo ao supervisor provocar, no professor em formação, atitudes de questionamento reflexivo e investigativo sobre o próprio processo, com o intuito de que através de uma progressiva autonomia que se augura que futuro professor vá cimentando, este possa então agir e tomar decisões face à resolução dos problemas emergentes dos contextos de prática pedagógica. Percebe-se então que a dicotomia relacional deste cenário se baseia essencialmente na atitude do professor formando face à sua própria aceitação e iniciativa, sendo todavia indispensável a existência de um clima mútuo de confiança entre ambos os intérpretes do processo, no qual o supervisionado não sinta quaisquer tipos de constrangimentos na exposição das suas dúvidas, dificuldades ou inseguranças.

É uma abordagem muito inspirada no modelo de Goldhammer, Anderson, e Krajewski, (1980), onde a supervisão é perspectivada num ciclo de cinco fases: Encontro pré-observação; Observação; Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; Encontro pós-observação e Análise do ciclo da Supervisão. E também em Cogan (1973) que nos apresenta mais três etapas no seu ciclo da supervisão, como podemos constatar: Estabelecimento da relação supervisor/professor; Planificação da aula; Planificação da

estratégia de observação; Observação; Análise de dados; Planificação da estratégia de discussão; Encontro pós observação e Análise do ciclo da supervisão.

Na verdade, de acordo Alarcão e Tavares (2003) este figurino de Cogan (1973) com mais três fases adicionais, mais não representa que uma mera subdivisão das principais fases do ciclo apresentado por Goldhammer e outros (1980).

Fazendo uma breve resenha sobre as etapas destes ciclos podemos dizer sucintamente que o primeiro momento, apelidado de encontro pré-observação, representa a ocasião em que o supervisor e professor em formação se encontram, antes da observação, para tentar identificar os possíveis problemas emergentes da prática e planificar de modo conjunto a estratégia de observação. Neste momento, que se deve perspetivar como uma atividade de resolução de problemas, torna-se fulcral o apoio do supervisor, quer na identificação dos mesmos, quer na definição de possíveis soluções.

A observação, que é a fase seguinte, corresponde ao momento em que supervisor observa a atuação do formando. Sucede-lhe a fase da análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, na qual supervisor e professor, separadamente, sistematizam os dados recolhidos, para que em seguida, já de forma conjunta procedam à análise e interpretação dos referidos dados, naquele que será o momento designado de pós observação. O processo encerra-se (ou abre uma nova janela para a continuidade, como defendem Alarcão e Tavares) com a análise do ciclo da supervisão, que mais não é do que a avaliação da prática supervisiva desenvolvida. Ainda no plano deste cenário Alarcão e Tavares (2003) consideram interessante salientar a existência de três elementos básicos na concretização do ciclo de supervisão clínica: “planificar, interagir e avaliar”. (p. 28). Consideram mesmo estar perante um modelo aceite de modo comum. Concluindo, numa visão que partilhamos que “ fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar” (p. 28).

- *Cenário psicopedagógico*: segundo Alarcão e Tavares (2003), este cenário surge a partir de uma perspetiva de supervisão defendida por Stones (1984), autor que, em tese, considera que o ato de supervisão é na essência ensinar. Nesta conceção da supervisão como forma de ensino entende-se o supervisor como um agente de ensino capaz de promover o desenvolvimento e aprendizagem do professor, de modo que este, também enquanto agente de ensino desenvolva iguais predicados

nos seus alunos. Privilegia-se assim, de modo inequívoco neste quadro supervisivo a relação ensino/aprendizagem, assim como a interação ocorrida em sala de aula entre supervisor e supervisionado e entre este os seus alunos. Um pouco à semelhança do que se verifica no cenário clínico é aqui proposta uma ideia em que relação de ensino/aprendizagem deve igualmente assentar na identificação e resolução dos problemas da prática docente sustentada numa ambiência de encorajamento e de diálogo.

Deste cenário parece-nos ainda digno de relevância referir que, na opinião de Alarcão e Tavares (2003), o ciclo de supervisão pedagógica integra três etapas, a saber: a preparação da aula do formando, a discussão da aula dada, e, finalmente, a avaliação do ciclo supervisivo.

Salientando-se que as duas primeiras etapas se subdividem noutras duas: a planificação e a interação.

- *Cenário pessoalista*: onde se integram os programas de formação de professores, realçando-se a preocupação com a orientação pessoal e com o desenvolvimento da pessoa do professor, baseando-se no autoconhecimento e no autodesenvolvimento. Nesta conceção entende-se que a criação de uma atmosfera e de um clima humanamente favoráveis e geradores de confiança do ponto de vista relacional, proporcionarão o necessário desenvolvimento no aluno, futuro professor, capaz de o guindar para um patamar mais competente. Mas a este respeito Ralha-Simões (1995) considera que a par das preocupações com o desenvolvimento de índole pessoal, devem inexoravelmente existir, de modo simultâneo, preocupações inerentes ao desenvolvimento profissional, na medida em que este determina o que as pessoas serão enquanto profissionais.
- *Cenário reflexivo*: este cenário sustenta-se de modo evidente nas perspetivas de Donald Schön (1983, 1987), inspiradas em Dewey (1974). Aponta para a valorização da reflexão *na* e *sobre* a ação, visando o conhecimento e compreensão do contexto da prática educativa. A este cenário, de natureza construtivista, está

subjacente uma abordagem reflexiva da formação dos profissionais que, conforme Alarcão e Tavares (2003) referem

combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. A prática refletida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros. (p. 35)

Para estes mesmos autores, o papel desempenhado pelos supervisores é preponderante na ajuda a prestar aos professores estagiários, de modo a que estes, perante determinadas ocorrências possam compreender e interpretar o que delas resulta, podendo assim, ficarem mais aptos para que saibam agir em conformidade com a situação e sistematizem o conhecimento gerado da confluência entre a ação e o pensamento.

O supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (...) a sua função inclui também a atenção à riqueza que pode brotar da consciência de se terem cometido erros, de se necessitar da ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem um empenhamento auto formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa. (Alarcão e Tavares, 2003, pp.35 e 36).

- *Cenário ecológico*: é uma abordagem que, como salientam Alarcão e Tavares (2003), emerge na senda do aprofundamento da matriz reflexiva da supervisão e na continuidade de “uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, em ambiente interinstitucional interativo” (p. 37), a partir da qual Alarcão e Sá-Chaves (1994) e posteriormente Oliveira-Formosinho (1997), inspiradas no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) esboçaram uma conceção ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Este cenário tem em alta consideração as dinâmicas sociais e a dinâmica do processo sinérgico inerente à interação entre a pessoa e o meio e nele é atribuído um papel de importante destaque e relevo às variáveis profissionais, pessoais e sociais do desenvolvimento do aluno, futuro professor, em formação. Conforme refere Alarcão (2006), a abordagem implícita no cenário ecológico assenta “numa metodologia de aprendizagem experiencial, de ação-formação-investigação, em que o formando constrói o seu saber mediante a realização de diversas tarefas que o levam a assumir diferentes papéis e a interagir com pessoas distintas”. (p. 336). Ainda na opinião desta mesma autora, compete aqui ao supervisor a organização e a gestão dos contextos de desenvolvimento, sendo, simultaneamente, um elemento facilitador da formação nesses ditos contextos.

- *Cenário dialógico*: acentua a dimensão política da formação, atribuindo à linguagem e ao diálogo crítico um papel significativo. Nas palavras Alarcão e Tavares (2003) este cenário, defendido por Waite (1995), apresenta uma evidente “influência de correntes de pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas” (p. 40), podendo-se dizer que é um modelo orientado para uma abordagem supervisiva dialógica, como o seu próprio nome indicia, e contextualizada. Sendo que, segundo Alarcão e Tavares (2003),

a sua novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão. (p. 40)

Nesta relação construtiva e dialogante interpretada pelos atores envolvidos no processo de formação, estes são entendidos como parceiros de uma mesma comunidade profissional, devendo destacar-se que são mais considerados no coletivo do que na individualidade. A todos sendo reconhecido o direito de opinião e a possibilidade de com o seu interesse e envolvimento poderem aportar uma efetiva contribuição para inovar e introduzir mudanças nos contextos educativos. De resto como nos é salientado também por Alarcão e Tavares (2003), poderá referir-se

que este cenário contribui para a criação de contextos em que a supervisão, baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica (no sentido da supervisão clínica), funcione como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores como tem vindo a ser definido por Smyth (1989, 1997) (p. 41).

Ainda no concerne aos contornos deste cenário Moreira (2005) e Vieira (2006), deixam transparecer nas suas ideias que ele se caracteriza pelo seu cunho democrático, no que se refere às relações interpessoais e aos processos de construção do conhecimento profissional. E acentuam a sua chancela de supervisão participativa, colegial, colaborativa e reflexiva, havendo no seio deste processo, uma clara abertura para proporcionar a existência de momentos de negociação e de liberdade de escolha com vista, em última instância, à melhoria dos patamares qualitativos das aprendizagens dos alunos.

Sintetizando, para Alarcão e Tavares (2003), esta forma de organizar os cenários da supervisão nada mais é do que uma alternativa teórica para esclarecer alguns aspetos da supervisão pedagógica que são enfatizados especificamente em cada um deles. No entendimento dos autores estes cenários não podem, nem devem ser entendidos de forma independente, exclusiva e estanque uma vez que se interpenetram e coexistem em muitas das suas características.

Ainda no âmbito dos cenários supervisivos, é-nos apresentado pelos mesmos autores (2003), um outro possível cenário, denominado por Sá-Chaves (2002), de “integrador” (p. 43). Acerca deste cenário a autora, desenvolveu o seu próprio modelo de supervisão *não standard*, preconizando que a natureza do mesmo se sedimenta a partir da “capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas” (p. 23). Implicando assim um elevado nível de atitude reflexiva, não se conformando, como destaca Vieira (2006), “com uma definição totalmente apriorística de objectivos, conteúdos e estratégias, devendo, antes, assumir-se como *praxis*” (p. 17)

Neste cenário de visão integradora, supervisor e professor são considerados adultos na/da relação, onde o primeiro tem o papel de contribuir para o desenvolvimento e

aprendizagem do segundo, considerando que este possui experiências e sentimentos, construindo assim *com* e *no* professor um espírito de investigação-ação, numa atmosfera afetivo-relacional positiva.

Numa outra dimensão mais concreta Alarcão e Tavares (2003), invocando Glickman (1985), apresentam-nos um outro modelo de arrumação e organização quanto à diversidade das práticas supervisivas, desta feita especificamente centradas na figura do supervisor, referindo-se aos “*skills* interpessoais que emergem como fundamentais” (p. 74), sendo enunciadas dez categorias, consideradas como condições necessárias para o exercício da atividade supervisiva:

- 1) *Prestar atenção*. O supervisor atende ao que o professor lhe diz exprime a sua atenção através de manifestações verbais (...).
- 2) *Clarificar*. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor (...).
- 3) *Encorajar*. O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta (...).
- 4) *Servir de espelho*. O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem (...).
- 5) *Dar opinião*. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido (...).
- 6) *Ajudar a encontrar soluções para os problemas*. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções (...).
- 7) *Negociar*. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas (...).
- 8) *Orientar*. O supervisor diz ao professor o que este deve fazer (...).

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

10) *Condicionar*. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações (...) (pp 74, 75).

As competências e características que o supervisor apresenta estão intimamente relacionadas com aquilo que irá definir o seu estilo de supervisão. No que se refere a este aspeto, julgamos importante ilustrar esta ideia, de acordo com a forma que Sergiovanni e Starratt (1986), recuperando os estilos de Glickman (1981), sintetizaram, os estilos de supervisão como diretivo, cooperativo e não diretivo, possuindo estes os parâmetros que se podem observar no quadro 1, abaixo apresentado.

**Quadro 1 - Estilos de Glickman**

<b>Diretivo</b>	<b>Cooperativo</b>	<b>Não Diretivo</b>
Apresentar	Apresentar	Ouvir
Dirigir	Esclarecer	Estimular
Demonstrar	Ouvir	Esclarecer
Padronizar	Resolver problemas	Apresentar
Reforçar	Negociar	Resolver problemas

Fonte: Adaptado de Sergiovanni & Starratt (1986, p. 138)

Deste quadro ressalta que o estilo diretivo reflete um supervisor que privilegia a instrução, a direção e orientação. O estilo cooperativo é marcado por uma postura ativa face à resolução de problemas, colocando a tónica numa atitude pautada pela colaboração, pelo esclarecimento e pela negociação. Finalmente o estilo não diretivo, não descurando a necessária resolução de problemas parece dar primazia, essencialmente à escuta e à estimulação no sentido de potenciar no professor uma atitude de iniciativa.

Após a clarificação do conceito de supervisão e dos que emanam ao seu redor, realizada a retrospectiva histórica à volta dos mesmos e feita esta clarificação em torno dos cenários

de supervisão e estilos de supervisivos pensamos que os principais aspetos relacionadas com a supervisão pedagógica propriamente dita nos parecem amplamente retratados.

Todavia, numa latitude de maior abrangência, também em função do contexto em que nos propomos realizar este estudo, cabe-nos ainda refletir a respeito de um diferente ramo da supervisão, com uma distinta terminologia, não raras vezes confundida ou mencionada analogamente como supervisão pedagógica, mas que a nosso ver pode ser bem mais ampla: a Supervisão Educacional. Nesta, coexistem dois tipos específicos de supervisão em função da particularidade do trabalho desenvolvido: a *pedagógica* e a *escolar*. Pensamos até, que um olhar mais atento, porventura diferente e inovador, poderá entender um modelo de supervisão das AEC's que possa espelhar e apresentar cada uma dessas duas vertentes. Muito mais, se considerarmos que a *supervisão pedagógica* se destina à reflexão e ação no processo de ensino-aprendizagem, onde o supervisor trabalha com o professor a fim de avaliar e redirecionar a prática pedagógica, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Na linha, aliás, do que sustentam Alarcão e Tavares (2003), quando entendem que a supervisão pedagógica é o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Por outro lado, a *supervisão escolar*, outro foco da Supervisão Educacional, tem como tarefas a investigação e inovação, administração e gestão e a relação escola-comunidade, procurando incutir melhorias na organização escolar, com vista a garantir a qualidade dos serviços oferecidos à comunidade. Este retrato parece enquadrar-se claramente, não só nas dimensões mais restritas do processo supervisivo e das relações professor/supervisor no seio do desenvolvimento das AEC's, mas também na filosofia e nas políticas educativas, ministeriais e institucionais que estiveram na origem do aparecimento do conceito de escola a tempo inteiro.

A Supervisão Educacional, conciliando os dois aspetos mencionados, visa a melhoria da escola como um todo e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos profissionais da escola e o sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Diante do estudo proposto neste trabalho, o objeto principal da nossa análise incide sobre a supervisão pedagógica desenvolvida no contexto das AEC's, tentando compreender como supervisor e professor percebem, pensam e desenvolvem o processo supervisivo numa instituição escolar.

Entende-se que, neste contexto de supervisão pedagógica, cujo objetivo é interferir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, são tarefas fundamentais a observação, a avaliação e a orientação, a que já aludimos quando nos reportámos aos cenários de supervisão, mas que, em nossa opinião, justificam algum aprofundamento, resultante das nossas interpretações.

A *observação* é a tarefa que consiste em recolher informações sobre atitudes, processo pedagógico e espaço educativo, registando-as para que possam ser interpretadas e analisadas com o objetivo de oferecer dados que auxiliem no processo de avaliação e posterior redirecionamento da prática pedagógica.

Na tarefa de *avaliação* é realizado um “juízo de valor” ao que foi observado e analisado, com a finalidade de discutir coletivamente os pontos fracos e fortes da prática pedagógica. É o momento de reflexão *sobre e na* ação com vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a *orientação* é o momento em que o supervisor “aconselha” o supervisionado, mostrando e ajudando-o a encontrar novas possibilidades de atuação, contribuindo para a melhoria do processo bem como para o desenvolvimento profissional do professor e do supervisor.

Essas tarefas estão inerentes ao Ciclo de Supervisão, que também já abordámos, constituído por três momentos específicos, a saber: *Encontro pré-observação*; *Observação* e *Encontro pós-observação*, relativamente aos quais faremos agora uma breve desconstrução.

O *encontro de pré-observação* que acontece entre o supervisor e o supervisionado, segundo Alarcão e Tavares (2003), tem dois objetivos:

- a) Ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido
- e b) decidir que aspeto (s) vai (ou vão) ser observado (s) (p.98).

A *observação* é o momento de recolha/registo e análise/interpretação de dados e informações do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o olhar poderá focar-se “no aluno, no professor, na interação professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc.” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 86).

Por último, o *encontro pós-observação*, que se constitui como um momento de reflexão conjunta entre supervisor e professor, visa redirecionar a ação após a reflexão sobre a prática. Alarcão e Tavares (2003) destacam que, “o professor deve refletir sobre o seu ‘eu’ de professor e sobre o que se passou na sua interação com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com a função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem.” (p. 98). E que, cabe ao supervisor, “ajudá-lo a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou descrições.” (p.98).

É ainda oportuno destacar a importância da reflexão *sobre a e na* prática para o desenvolvimento profissional do professor. O *feedback* ganha significado no processo de supervisão, na medida em que, sendo construtivo, apresenta um forte impacto não somente nesse desenvolvimento profissional, mas na forma como o mesmo pode contribuir para a mudança numa escola entendida como organização que aprende, conceito desenvolvido por Senge (1999), bastante similar à conceção de escola reflexiva apresentada por Alarcão (2002), na qual o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar lado a lado. Como define Bolívar (1997), as organizações que aprendem são aquelas onde os “indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos

padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto.” (p. 83-84).

Conceber o processo de supervisão enquanto trabalho coletivo, no âmbito de uma organização, é pois uma dinâmica que quebra com a cultura profissional do professor, tão fortemente marcada pelo isolamento e pelo individualismo. Portanto, é essencial que a cultura escolar seja “complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados” (Day, 2001, p. 128).

Assim no processo de supervisão pedagógica o supervisor é um profissional que demanda uma série de competências específicas para o exercício da função, capazes de responder a novas exigências e a novos desafios que quotidianamente se lhe colocam e que o quadro relativamente novo do figurino da escola a tempo inteiro veio adensar, por um lado e transfigurar por outro. Essas competências, de um modo genérico, inserem-se no âmbito *conceptual* (conhecimento acerca dos conteúdos, da didática, de sociologia, psicologia, pedagogia e supervisão), no campo *técnico* (saberes e conhecimentos que contribuam em tarefas como: avaliação, resolução de problemas, apoio técnico-pedagógico e gestão de conflitos) e no domínio *humano* (empatia, honestidade, respeito, confiança, liderança, etc.).

Refletindo igualmente acerca das competências e dos perfis inerentes ao desempenho das práticas de supervisão pedagógica, Sergiovanni (1991), coloca em relevo algumas categorias a ter em conta, designadamente:

- Comportamentos de liderança;
- Proficiência na comunicação;
- Capacidade de liderar grupos;
- Capacidade de lidar com o currículo e com a instrução;
- Capacidade de levar professores e alunos a obter bons resultados;
- Competências de avaliação, de organização e de lidar com as políticas locais e nacionais (pp. 18-21).

De acordo com o que nos é relevado pelo mesmo autor (1991), foram surgindo, mais recentemente, novas listas de competências com maior pormenor descritivo e com uma maior ênfase direcionada para aquelas mais estritamente ligadas à aprendizagem e ao ensino.

Na sequência deste pensamento, tomando como linha de partida as dimensões do conhecimento profissional do professor assumidas por vários autores, como é o caso de Shulman (1987, 1997), e assentando na premissa de Alarcão (2002), segundo a qual “o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado” (p. 234) a autora concebe o supervisor como “profissional do humano em situações sociais organizacionais implica, pois, competências cívicas, técnicas e humanas” (p. 234), destacando-se as seguintes, apresentadas no quadro 2.

**Quadro 2 - As competências e o conhecimento profissional do supervisor numa escola reflexiva**

<p><b>Competências interpretativas –</b> que se prendem com a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política e educativa e com a capacidade de detetar, por antecipação, os desafios emergentes.</p>
<p><b>Competências de análise e avaliação –</b> relacionadas com a análise e avaliação de situações, iniciativas, projetos e desempenhos individuais.</p>
<p><b>Competências de dinamização da formação –</b> referentes ao apoio e ao estímulo emprestado às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, à atenção tida face a necessidades emergentes e ao apoio focado na sistematização do conhecimento produzido.</p>
<p><b>Competências relacionais –</b> que se relacionam com a mobilização das pessoas, com a capacidade de <i>comunicação</i>, com a gestão de conflitos e com a criação de empatia, capaz de favorecer um relacionamento interpessoal crítico e construtivo.</p>

Fonte: Adaptado de Alarcão (2002, p. 234)

Também Alarcão e Tavares (2003), norteados por ideias que vislumbram a escola enquanto organização aprendente, perspetivam um novo leque de competências para o exercício da supervisão, onde, como nos adiantam se antevê a reconceptualização da função dos supervisores, numa visão que se apresenta no seguinte quadro.

**Quadro 3 - Novas funções supervisivas e conhecimentos subjacentes ao seu desempenho**

Novas funções supervisivas	Conhecimentos subjacentes ao desempenho das novas funções
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamizar comunidades educativas e acompanhar iniciativas nesse sentido;</li> <li>• Privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola;</li> <li>• Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;</li> <li>• Fomentar a auto e hetero-supervisão;</li> <li>• Colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores;</li> <li>• Colaborar no processo de autoavaliação institucional, que deve ter o projeto como referência, e analisar as suas implicações</li> <li>• Colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;</li> <li>• Dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projeto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;</li> <li>• Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos;</li> <li>• Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional profissional;</li> <li>• Conhecimento de fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;</li> <li>• Conhecimento de metodologias de investigação-acção-formação;</li> <li>• Conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade;</li> <li>• Conhecimento das ideias e políticas sobre educação</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Alarcão & Tavares (2003, pp 150 -151)

De facto, se atentarmos nas ideias resumidas nos dois quadros anteriores adivinha-se inequivocamente a extensão e o alargamento dos limites interventivos e da abrangência da ação da supervisão pedagógica de um modo geral e transfiguração da figura do supervisor, o que no caso da implementação das AEC's ganha ainda novos contornos. Como referem Alarcão e Tavares (2003) o novo supervisor deve ser entendido como agente facilitador, líder da comunidade aprendente e enquanto alguém cuja função passa pela criação e pelo fomento de oportunidades capazes de gerar momentos reflexivos e transformadores ao nível da formação que possam traduzir-se na melhoria da escola e repercutir-se “no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.” (p. 149).

Veremos agora como se enquadram as noções referentes à supervisão pedagógica, bem como algumas das funções e competências dos supervisores à luz do quadro normativo-legal português, obviamente de modo mais concreto no que se refere ao desenvolvimento das AEC's.

### **As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's)**

O conceito de escola a tempo inteiro começou a ganhar contornos sensivelmente em meados da década passada. No âmbito deste contexto a escola foi assumindo novas e diversas funções, designadamente no apoio às famílias, o que provocou mudanças substanciais na sua vida e na sua dinâmica, nomeadamente no que respeita ao seu modelo orgânico, ao seu funcionamento e aos seus moldes administrativos.

O conceito de escola a tempo inteiro emergiu, segundo Pires (2007), a partir da ideia de promover a “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário.” (p. 78).

Associada à instauração deste modelo pareceu estar implícita a preocupação de que a oferta de atividades, neste novo tempo e espaço escolares, pudesse garantir um sistematizado apoio ao estudo, uma efetiva sensibilização para a aprendizagem do inglês,

uma dinamização de atividades no âmbito educação artística, como a música ou expressão plástica, e uma crescente preocupação com a atividade física e desportiva. Esperava-se também que a sua implementação contribuísse simultaneamente para a ocupação educativa, mais integral e alargada, do aluno, no espaço de diferentes contextos e de novas oportunidades de aprendizagem, no seio da escola, embora num âmbito recorrentemente designado como extracurricular. Mas os pressupostos desta dinâmica, vieram alterar substancialmente, de um modo geral, as próprias funções da escola e, por arrastamento, de forma ainda mais premente, a rotina e os tempos dos professores de primeiro ciclo do ensino básico. Foi criado um momento designado de Apoio ao Estudo, que implicou a obrigatoriedade da ocupação da componente não letiva desses docentes, aos quais foram ainda atribuídas funções supervisivas para as AEC's, não havendo preocupação de saber se estes revelavam ou não capacidades e competências para tal exercício. Estas alterações, na prática, traduziram-se na ampliação do seu tempo de contacto com os alunos, para além daquele que já tinham no tempo letivo, assim como no prolongamento do seu tempo no espaço da escola, neste caso para o desempenhar de novas funções, até aí desconhecidas para a grande maioria dos docentes. Esta nova configuração do quadro escolar implicou igualmente o recrutamento de outros professores ou técnicos para assegurarem a dinamização das AEC's, o que veio configurar mais uma transformação no espaço da comunidade escolar e nas relações e interações que nele se processam.

Esta nova conceção de escola encerra ainda o desafio, nada fácil, da articulação entre dois tempos de permanência dos alunos no espaço escola: o tempo letivo e o não letivo. O que tem conduzido de forma quase unanimemente reconhecida, para a escolarização do tempo dito não letivo, através da realização concreta de atividades de raiz e características marcadamente escolares. Recrudescer assim uma ideia que, segundo Canário (2005), entende a forma e o modelo escolar como “maneira quase única de conceber a educação” (p. 62), assim como amplia e intensifica o tempo de trabalho dos alunos na escola, como muito bem nos alertam Ferreira e Oliveira (2007), quando dão conta de um acréscimo da vertente de trabalho escolarizado para as crianças, por oposição à escolha de um tempo de aprofundamento, capaz de gerar e provocar vivências potenciadoras do exercício da cidadania em espaço escolar, adensando-se aquilo que Perrenoud (1995) apelidou de ofício do aluno, reduzindo-lhe drasticamente o gozo e a autenticidade dos seus tempos livres, na verdadeira e primeira aceção o termo.

A este propósito convém lembrar que a conceção de institucionalizar o tempo não curricular, não é uma ideia recente, uma vez que já na década de oitenta, do passado século, aparece prevista na Reforma do Sistema Educativo e preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Ao tempo, as intituladas atividades de complemento curricular eram associadas ao preenchimento e utilização dos chamados tempos livres num formato sobretudo de índole mais livre e criativa, princípio que perdurou sensivelmente até 2001, aquando da Reorganização Curricular do Ensino Básico. A partir desta etapa surgiu o uso da expressão enriquecimento curricular, que viria a constituir-se como a conceção relativamente à qual se pode dizer que esteve intrinsecamente associada a base conceptual e legal que acabaria por originar os programas de generalização das agora denominadas AEC's.

Este novo conceito, acaba por significar como que uma nova monopolização dos serviços educativos, tanto no espaço como no tempo da escola. Acentua-se assim, segundo Canário (2005) “uma visão escolocêntrica a educação permanece refém do escolar” (p. 60). Já nas palavras de Ferreira (2009), este conceito de escola a tempo inteiro onde têm lugar as AEC's, constituiu-se como um assinalável contributo, para a “ocultação e desqualificação de outras formas não institucionais de socialização e aprendizagem” (p. 71), ou seja, para aquilo que o mesmo autor considera ser o “esvaziamento do espaço público e comunitário de educação”. (p. 84).

É assim, no quadro deste percurso histórico e conceptual, desenvolvido em torno da escola pública que o modelo de escola a tempo inteiro, independentemente das dificuldades e dos problemas que tem gerado às escolas e aos professores e da controvérsia que sempre motivado, se tem vindo a consolidar através da implementação das denominadas AEC's, com intuito de

garantir no espaço da escola, a todos[as] os[as] alunos[as] de forma gratuita a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias”<sup>1</sup> (2007).

---

<sup>1</sup> Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). Relatório Intercalar de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular.

O assegurar destas atividades obrigou a que os Agrupamentos de Escolas, em parceria com outras entidades e instituições locais, designadamente Autarquias, Associações de Pais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Clubes e Grupos Desportivos, Associações Culturais, entre outras, tivessem que delinear e proceder à elaboração de um plano de Atividades de Enriquecimento Curricular. Estas deveriam incluir de modo obrigatório o Inglês e o Apoio ao Estudo<sup>2</sup> e abranger outras atividades específicas, de oferta local. As escolhas mais comuns, pelo menos na nossa realidade mais próxima, têm recaído no Ensino da Música, na Atividade Física e Desportiva e nas Expressões Artísticas. No entanto, esta oferta varia consoante os Agrupamentos e, muitas vezes até é diferente dentro dos próprios Agrupamentos, em função das especificidades locais de algumas escolas, tendo em conta o meio em que estas estão inseridas, ou simplesmente considerando as particularidades e os interesses dos alunos.

Como nos referem Abrantes, Campos e Ribeiro (2009), esta realidade alterou substancialmente o quotidiano das escolas, onde “têm ocorrido algumas mudanças organizacionais, já que às ações educativas, pelas quais os professores que intervêm nestes espaços educativos são responsáveis, juntaram-se novas atividades de caráter lúdico-pedagógico” (p. 13). Não devendo ser esquecido que estas atividades implicaram que as escolas passassem a funcionar com ofertas de enriquecimento curricular até às dezassete horas e trinta minutos, num mínimo de oito horas diárias.

O Despacho n.º 12.591/2006, emanado do Ministério da Educação, surgiu na sequência da experiência, desenvolvida no ano letivo de 2005/2006, com o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e pretendia definir o perfil dos profissionais a contratar, assim como as normas e critérios para a constituição de turmas e carga horária semanal das atividades.

O Ministério da Educação teve a incumbência de conceber as orientações programáticas para os profissionais destas atividades, procurando que estes se integrassem no seio da escola e compreendessem a finalidade destas atividades. Ficou também consignado que este Programa deveria ser participado financeiramente pelo Ministério da Educação, de acordo com os montantes atribuídos a cada atividade por aluno.

---

<sup>2</sup> Atividade da exclusiva responsabilidade da escola, e, em particular, do professor titular de turma.

No ano de 2008, a publicação do Despacho n.º 14.460/2008 veio introduzir, como principal novidade, no desenvolvimento do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular, a generalização obrigatória do ensino do Inglês ao 1.º e 2.º ano do Ensino Básico. Este viria a ser reatualizado com a publicação do Despacho n.º 8.683/2011, cujas alterações relativamente ao anterior foram muito residuais.

### **A Supervisão Pedagógica nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's)**

A supervisão pedagógica das AEC's e os processos supervisivos desenvolvidos no seu espaço restrito têm vindo a ser alvo de uma transversal e crescente preocupação nos estudos realizados a respeito das AEC's. Com efeito, o interesse sobre esta temática tem-se centrado, muitas vezes, em redor da tentativa de perceber e compreender que mecanismos e que estratégias de supervisão pedagógica estão subjacentes a este processo e de que modo é que esta se desenvolve e é implementada. São exemplo disso, estudos como os de Barreto (2010); Dias (2010); Santos (2010), Vasconcelos (2010) e inclusive estudos realizados no espaço da formação académica como o de Montenegro (2010), neste caso especificamente, debruçando-se sobre as necessidades formativas dos professores de ensino de Inglês para as AEC's.

Sendo certo também, que embora pouco se aborde e se afirme acerca do tema no conteúdo destas e de outras investigações acerca das AEC's, o facto é que a supervisão pedagógica se tem revelado muitas vezes como um dos principais constrangimentos e como uma das fragilidades observadas na dinâmica e na articulação destas atividades. Esta ideia é principalmente confirmada através da leitura atenta de relatórios de abrangência nacional, como por exemplo os elaborados pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), de 2007 e 2008, coordenados por Abrantes, ou o relatório final das Atividades de Enriquecimento Curricular, de 2009 realizado pelo mesmo autor em pareceria com Campos e Ribeiro.

Da análise de alguns destes estudos ressalta ainda a constatação de que, entre os principais intervenientes deste processo, parecer existir uma considerável associação e confluência de ideias sobre o que são supervisão pedagógica e articulação curricular entre professores titulares de turma, no papel de supervisores, e professores das AEC's. É

precisamente esta articulação curricular que Pereira (2010) apelida de “calcanhar de Aquiles” do programa de generalização das AEC’s.

O campo de análise de alguns destes estudos a que nos reportámos, para além de acabarem por confirmar a ideia atrás defendida por Pereira (2010), permitiu problematizar sobre o facto de o desenvolvimento das AEC’s acabar por se revelar como um novo desafio para a supervisão pedagógica, no qual as práticas supervisivas tiveram que assumir, inexoravelmente, novas posturas e características, mais a mais num meio e numa comunidade, tão marcada por um cultura um tanto ao quanto arredada da dimensão colaborativa. Deles sobressaiu, segundo Dias (2010), a constatação da ocorrência muito residual de formas de colegialidade, sobretudo concretizadas sob o augúrio das orientações e imposições apontadas nos textos legislativos e também a existência de uma perceção de supervisão pedagógica mais conotada com atitudes de inspeção e controlo, do que propriamente focada em “processos facilitadores do desenvolvimento de comunidades aprendentes” (p. 5).

Igualmente digna de nota e de registo, parece-nos a ideia de Cunha (2008), quando considera ter conseguido perceber que a exigência das novas tarefas inerentes ao exercício da supervisão pedagógica no âmbito das AEC’s tem contribuído para o aparecimento de um certo mal-estar revelado através de frequentes manifestações de oposição, de resistência e de sobrevalorização das dificuldades, por parte dos professores do primeiro ciclo.

Mas recordemos como é desenhada a supervisão pedagógica e como são clarificadas as funções dos supervisores deste processo à luz da legislação que está na sua retaguarda.

Como já fizemos referência, a saída do Despacho n.º 8.683/2011 <sup>3</sup>que, de certo modo veio substituir o Despacho 14.460/2008, acabou por não provocar grandes alterações, mas, ainda assim, as que se registaram, foram sobretudo no sentido de explicitar mais eficazmente que tipo de atividades podiam ser desenvolvidas no âmbito das AEC’s e ainda pretendendo acrescentar alguma clarificação acerca da conceção estrutural em torno das orientações, do processo de recrutamento dos professores e do financiamento destas atividades.

---

<sup>3</sup> Entretanto, já após a realização deste estudo, realizado durante o ano letivo 2012-2013, foi publicado o Despacho n.º 9265-B/2013, revogando os anteriores.

No que respeita concretamente à Supervisão Pedagógica das AEC's, foco central do nosso estudo, este Despacho mantém, na essência, as orientações até aí preconizadas, podendo observar-se, tão-somente, uma ligeira alteração quando comparado ao de 2008 que referia num único e mesmo ponto o processo de Supervisão relativo ao Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com o mais recente Despacho de 2011 é-nos apresentada a separação desses dois níveis, deixando claro que:

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

31.1 — A planificação, a supervisão pedagógica dos técnicos das atividades de enriquecimento curricular e o acompanhamento das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento, competindo ao professor titular do 1.º ciclo garantir a articulação daquelas atividades com a atividade curricular e não podendo aquelas substituir as áreas previstas nas Orientações Curriculares da Educação Pré – Escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico (Despacho n.º 8.683/2011, p. 27060).

No que concerne aos procedimentos que visam a operacionalização do processo de Supervisão Pedagógica das AEC's, mantém-se, no entanto, o que estava regulamentado no Despacho anterior, apresentando-se um conjunto de aspetos a desenvolver nesse âmbito, não acrescentando todavia quaisquer sugestões para a sua implementação, como podemos constatar através da transcrição do ponto 32:

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 (Despacho nº 8.683/2011, p. 27.060).

Na verdade, parece-nos que a redação aqui transcrita, precisamente por não direcionar estratégias, nem definir modelos ou atuações concretas, permite que cada Agrupamento, disponha de alguma autonomia, possibilitando a adequação de estratégias supervisivas tendo em conta o contexto próprio das suas escolas e professores.

No entanto estamos em crer que, tal como defende Vasconcelos (2010), o desenvolvimento de processos marcados por uma evidente filosofia colaborativa, para além de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes do processo, deverá contribuir para a melhoria da qualidade da prática pedagógica, e para o propiciar de novas e melhores aprendizagens dos alunos, principais interessados do processo educativo.

## **CAPÍTULO II**

### **CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

Neste capítulo apresentaremos uma breve caracterização do contexto em que decorreu o nosso estudo, procurando desta forma proporcionar uma melhor compreensão e familiarização acerca do mesmo.

Começaremos por caracterizar de um modo genérico o Agrupamento de Escolas onde se inserem os três estabelecimentos escolares em estudo e análise no âmbito da investigação que nos propusemos realizar. Em seguida faremos também, de modo separado, uma sucinta caracterização desses mesmos três estabelecimentos escolares.

Como suporte à consumação desta etapa do nosso trabalho, recorreremos, principalmente, ao conteúdo informativo dos documentos orientadores do Agrupamento, em geral, e das três escolas em particular. Ou seja, serão nosso objeto de trabalho, nesta fase de caracterização contextual, sobretudo o Projeto Educativo do Agrupamento e os Regimentos Internos dos três estabelecimentos de ensino.

#### **Caraterização do Agrupamento**

Relativamente à caracterização do Agrupamento de Escolas de Évora resolvemos basear-nos com maior incidência na informação inserida no seu principal documento orientador, isto é no seu Projeto Educativo. Recorreremos essencialmente à descrição que aí pudemos encontrar, procedendo apenas a alguns ajustamentos e adaptações de linguagem e escrita. Neste documento, é-nos referido que fazem parte da sua constituição cinco jardins-de-infância (sendo um deles Pólo Itinerante), cinco escolas do 1.º ciclo, duas Escolas Básicas do 1.º ciclo/Jardim de Infância (EB1/JI) e a escola sede do Agrupamento do 2.º e 3.º ciclo, o que lhe confere uma componente urbana e rural, como se pode observar no quadro número 4 disponibilizado seguidamente.

#### **Quadro 4 - Escolas do Agrupamento e localização**

<b>ESCOLA</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
Escola Básica A	Évora / Urbana
Escola Básica do 1.º Ciclo A	Évora / Urbana
Escola Básica do 1.º Ciclo/ Jardim-de-infância A	Évora/ Urbana
Escola Básica do 1.º Ciclo B	Évora (Concelho) / Rural
Escola Básica do 1.º Ciclo C	Évora (Concelho) / Rural
Escola Básica do 1.º Ciclo D	Évora (Concelho) / Rural
Escola Básica do 1.º Ciclo E	Évora (Concelho) / Rural
Escola Básica do 1.º Ciclo / Jardim-de-infância B	Évora / Urbana
Jardim-de-infância A	Évora/ Urbana
Jardim-de-infância da B	Évora (Concelho) / Rural
Jardim-de-infância de C	Évora (Concelho) / Rural
Jardim-de-infância de D	Évora (Concelho) / Rural
Pólo do Pré-Escolar Itinerante A	Évora (Concelho) / Rural

Salienta-se que, tal com se faz questão de destacar no texto do Projeto Educativo do Agrupamento, as escolas têm a sua própria especificidade, bem como uma individualidade muito rica que importa conhecer, preservar e fomentar, não fosse da diversidade com interatividade que resulta um melhor respeito pelo outro e uma cidadania responsável e respeitadora das diferenças. No entanto, apesar das diferenças próprias destes estabelecimentos, podem também encontrar-se certas semelhanças entre eles, o que confere uma certa identidade a esta comunidade educativa.

A dispersão dos estabelecimentos de ensino que fazem parte deste Agrupamento tem, segundo este mesmo documento, um certo impacto na sua organização e dinâmica

interna. As escolas básicas de primeiro ciclo enquadram-se todas no conceito de escola a tempo inteiro, ao qual já fizemos referência.

A distância dos vários espaços físicos do Agrupamento é outro dos aspetos que, segundo os responsáveis, torna difícil a gestão das diferentes realidades e a comunicação entre elas, sendo esta mais acentuada nos jardins-de-infância, uma vez que alguns não possuem Internet.

Quanto às instalações, estas apresentam um nível de segurança e qualidade adequadas. Existem equipamentos de primeira intervenção em locais específicos (extintores, luz de emergência, bocas de incêndio e sistema de iluminação e sinalética, meios de alarme e alerta), que se encontram em boas condições técnicas. Os espaços específicos (laboratórios, salas de EVT e EV, educação musical, ginásios, salas TIC) encontram-se devidamente apetrechados, em boas condições de manutenção e segurança. A Biblioteca da sede do Agrupamento, tal como a Biblioteca da Escola EB1 B, da Escola EB1/JI B e da Escola EB1/JI A, encontram-se acessíveis a todos os alunos e apresentam uma organização funcional, de forma a facilitar a utilização por parte dos alunos, pertencendo todas à rede de bibliotecas escolares. Existem ainda duas salas de leitura, uma na escola do EB1 A e outra na escola de EB1 D.

Cada unidade orgânica do Agrupamento tem uma realidade própria, sendo obviamente isso que acontece com os estabelecimentos escolares onde desenvolvemos a nossa investigação, ou seja as Escolas Básicas com Jardim de Infância A e B e a Escola Básica do primeiro ciclo A, que no ano letivo de 2012-2013, numa situação meramente excecional, também tem um grupo de educação Pré-Escolar.

No que se refere aos recursos do Agrupamento, a informação consultada no projeto educativo destaca a existência de um Serviço de Psicologia e Orientação que pretende contribuir para a concretização da igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de atividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário. Considerando-se que as principais competências deste serviço residem no apoio psicopedagógico facultado a alunos e professores e também no apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar e a orientação escolar e profissional. Focando-se ainda em dois

desígnios do Agrupamento, orientados de uma forma muito direta para a promoção do sucesso educativo e para a prevenção / remediação da indisciplina.

No Projeto Educativo destaca-se ainda a existência do grupo de Educação Especial, nas suas diferentes vertentes de apoio ao nível da organização de atividades, da articulação com outros grupos docentes, da procura de respostas pedagógicas e/ou sociais, da criação de espaços de partilha e troca de ideias, coordenação de processos de transição de alunos com Necessidades Educativas Especiais, no fundo norteando a sua atuação com vista à melhoria do sucesso, tendo presente na distribuição do serviço docente atribuído as características, formação e conhecimento dos docentes no que concerne a cada um dos casos específicos sobre o qual deve incidir a sua ação.

No documento orientador do Agrupamento releva-se igualmente a oferta educativa de turmas de Percursos Alternativos<sup>4</sup>, Cursos de Educação e Formação<sup>5</sup> e Educação e Formação de Adultos (EFA Escolar)<sup>6</sup>

No que se refere à caracterização do pessoal docente do Agrupamento o texto do que encontramos no Projeto Educativo afirma que o quadro docente é muito estável, na medida em que maioria dos docentes que o integra tem quinze ou mais anos de experiência, não sentindo o Agrupamento os problemas adjacentes à mobilidade dos docentes.

Como nos é referido a globalidade dos docentes é assídua, considerando-se que por esse motivo a organização das atividades escolares não é praticamente afetada.

Para a distribuição do serviço, a Direção do Agrupamento dá prioridade à continuidade pedagógica e às propostas dos conselhos de turma.

---

<sup>4</sup> Para além do disposto no Despacho Normativo n.º 1/06, de 6 de janeiro, para a formação destas turmas, os alunos são referenciados pelos diretores de turma, tendo em consideração as suas características, bem como o número de retenções e as dificuldades de aprendizagem manifestadas.

<sup>5</sup> Os Cursos de Educação e Formação a funcionar no Agrupamento são de tipo 2 e, de acordo com o legalmente disposto no Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, têm a duração de dois anos e conferem o 9.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível dois

<sup>6</sup> A constituição destas turmas está de acordo com o disposto no Despacho n.º 11203/07, de 8 de junho, e estão inseridas no Programa Novas Oportunidades.

Quanto ao pessoal não docente do Agrupamento, refere-se que o número de funcionários, e a respetiva distribuição pela escola sede e restantes estabelecimentos não é suficiente e, muitas vezes, também não é adequado, uma vez que se verificam alguns problemas quanto à total falta de formação de pessoas que vêm desempenhar essas funções no âmbito de programas ocupacionais ou de formação. Essa escassez de pessoal e essa falta de formação fazem-se também sentir quando se evidencia uma certa falta de capacidade para se fazer uma vigilância mais ativa aos discentes, nos tempos de recreio, incluindo nas horas de almoço.

Neste espaço de caracterização do Agrupamento parece-nos assaz pertinente concluir, enfatizando aquilo que, segundo o Projeto Educativo, é entendido como a “Missão do Agrupamento”, assente na ideia “Criamos Futuro”, que as duas grandes premissas que alicerçam e norteiam a filosofia deste agrupamento são: fomentar a qualidade do ensino prestado e assegurar a igualdade de oportunidades.

Sustentam estas premissas o conceito de uma educação básica de qualidade e acessível para todos, respeitando a diversidade do Agrupamento; uma visão preocupada em formar gerações de cidadãos esclarecidos que com o seu projeto de vida intervenham na comunidade onde estão inseridos e uma missão educacional concentrada em capacitar alunos a tornarem-se cidadãos e profissionais competentes para enfrentar os desafios de um mundo em constante mutação e em participar ativamente do processo de melhoria da qualidade educacional da região e do país.

No sentido de tornar mais estruturada a missão da escola e os seus valores, o Projeto Educativo, enquanto principal documento orientador da filosofia educativa do Agrupamento procurou definir as linhas orientadoras consubstanciadas em quatro grandes dimensões:

- 1.<sup>a</sup> - Dimensão – Promoção no Agrupamento, de uma cultura de excelência
- 2.<sup>a</sup> - Dimensão - Promoção da educação para a cidadania, cultura e valores
- 3.<sup>a</sup> – Dimensão - Promoção da educação para a sustentabilidade
- 4.<sup>a</sup> – Dimensão - Promoção da Educação para a Saúde

## **Caraterização das escolas envolvidas na investigação**

As três escolas envolvidas diretamente nesta investigação, pertencentes ao Agrupamento que acabámos de caracterizar, localizam-se todas em bairros da cidade onde este Agrupamento se insere, podendo-se dizer que uma delas apresenta características intermédias entre os conceitos urbano e rural. A primeira destas três escolas habitualmente possui apenas turmas de Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo por isso a designação de EB1. Todavia, no presente ano letivo, coincidentemente com o período de realização da nossa investigação existe, em funcionamento provisório nesse estabelecimento, um grupo de Pré-Escolar, mas este quadro, justamente devido ao caráter provisório do funcionamento dessa turma, não alterou a designação deste estabelecimento escolar. Em relação aos outros dois estabelecimentos têm a designação de EB1/JI, por terem oferta educativa para turmas de Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Gostaríamos no entanto de ressaltar que, dada a natureza do nosso trabalho, quando nos debruçarmos mais pormenorizadamente em torno das características específicas de cada uma das referidas três escola, concentraremos exclusivamente a nossa análise em torno dos dados e dos aspetos relativos às turmas de Primeiro Ciclo, uma vez que são estas as abrangidas pelo intitulado conceito de escola a tempo inteiro subjacente às AEC's, cuja implementação veio prolongar os horários da oferta de atividades deste nível de ensino, diariamente das nove horas até às dezassete e trinta, conforme se ilustra no próximo quadro:

**Quadro 5 - Horário de funcionamento das Escolas envolvidas na investigação**

MANHÃ			ALMOÇO	TARDE					
Entrada	Intervalo	Entrada		Entrada	Intervalo	Entrada	Intervalo	Entrada	Saída
9:00	<b>10:30</b>	11:00	<b>12:30</b>	14:00	<b>15:30</b>	15:45	16:30	16:45	17:30

As AEC's integram, duas vezes por semana o horário entre as 9: e as 15: 30, variando de escola para escola e de turma para turma.

## **Caraterização da Escola Básica do 1º Ciclo A**

A Escola Básica do 1º Ciclo A, situa-se num bairro da mesma cidade onde está sedeadada a escola sede de agrupamento, no mesmo concelho e também na mesma freguesia. Recebe essencialmente alunos deste bairro e dos bairros vizinhos, mas também acolhe alunos vindos de outros bairros mais distantes ou de outras freguesias. Na freguesia onde se situa esta escola podemos encontrar os seguintes serviços: Junta de Freguesia, jardins-de-infância (da rede pública e particulares), Escolas de 1º ciclo, Escolas EB1/JI, Escolas EB2/3, Clube de Futebol, Associação de Moradores, Associação de Idosos e Reformados, Associação de Jovens, Igrejas, Centro Comunitário, Centros de Dia; Lares da Terceira Idade, entre outros.

A freguesia possui uma população heterogénea do ponto de vista socioeconómico e cultural e no grupo escolar encontramos crianças de diversas proveniências, embora se registre uma forte representatividade de alunos oriundos de famílias muito carenciadas.

Em relação ao espaço físico, o edifício principal deste estabelecimento é do tipo P3 (área aberta) e apresenta um bom estado de conservação. A área coberta é constituída por quatro salas de aula, um gabinete de professores, um espaço polivalente, copa, arrecadações, instalações sanitárias e um vestíbulo. Devido ao acréscimo da população escolar, foi construído um edifício anexo, pré-fabricado, com duas salas de aula, gabinete polivalente e instalações sanitárias anexas. Atualmente essas duas salas pré-fabricadas funcionam como sala de leitura e como sala provisória para um grupo de Pré-Escolar.

A área descoberta é formada por um campo de jogos, recentemente remodelado, uma caixa de saltos e uma pista de atletismo em mau estado de conservação. O edifício é delimitado por um muro convencional com gradeamento.

Os alunos almoçam no polivalente, mas as refeições são confeccionadas noutra escola e transportadas para esta.

Este ano, o horário letivo não está estabelecido de igual forma para todas as turmas, uma vez que, tal como acontece de há dois anos a esta parte, a integração das AEC's nas horas que anteriormente eram de exclusivo cariz curricular, fez com que o habitual horário curricular se estendesse em cada uma das turmas, duas vezes semanais, até às dezassete horas e trinta minutos.

Quanto à população escolar, no presente ano letivo frequentam esta escola noventa e oito alunos de 1º ciclo, distribuídos da seguinte forma por quatro turmas, em regime normal de funcionamento como se pode constatar no quadro 6.

**Quadro 6 – Distribuição de alunos por ano e turma – Escola EB1 A**

Turmas	Ano de escolaridade	Número de alunos
1º A	1º Ano	26
2º A	2º Ano	26
3º A	3º Ano	22
4º A	4º Ano	24
Total de alunos		98

### **Caraterização da Escola Básica EB1/JI A**

A Escola Básica EB1/JI A fica situada numa freguesia semiurbana, que dista sensivelmente 6 Km da sede de concelho, onde está a escola sede de Agrupamento.

Atualmente a população da freguesia onde este estabelecimento letivo está sediado tem cerca de cinco mil habitantes, tendo-se verificado um crescente aumento da população nestes últimos anos.

Do ponto de vista socioeconómico e cultural, até pelas características semiurbanas que esta freguesia apresenta, a sua população é bastante heterogénea, tendo vindo a ser rejuvenescida nos últimos anos, fruto do incremento de novas construções habitacionais que aqui têm acontecido. A maioria dos seus habitantes desloca-se diariamente para a cidade, sede de concelho, onde trabalha essencialmente na área dos serviços. Outra parte dedica-se ao pequeno comércio e pequenas empresas.

Pode ainda dizer-se que a freguesia onde está implantada a escola se divide em duas partes: uma maioria urbanizada e outra mais rural, tipo quintinhas.

Nesta freguesia podemos encontrar serviços como uma Junta de Freguesia, uma EB/ JI, um Clube Desportivo e Recreativo, uma Casa do Povo, uma Paróquia, uma Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos e uma Associação de Reabilitação de Apoio e de Solidariedade Social.

A Escola EB1/JI A está bem localizada e dispõe de bons acessos. Foi recentemente edificada no âmbito dos novos projetos de construção de centros escolares, estando vocacionada para acolher os níveis de educação Pré-Escolar e 1º Ciclo. O edifício é novo tendo sido inaugurado no ano letivo de 2012/13. Na área coberta o espaço escolar apresenta onze salas (oito para o 1º Ciclo e três salas para o Pré-Escolar), uma sala de professores, um gabinete para a coordenação, um gabinete de trabalho para professores, um gabinete de trabalho para educadores, um gabinete médico, um espaço polivalente, um espaço polivalente para o Pré-Escolar, uma arrecadação interior para equipamento desportivo, uma biblioteca, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório, três arrecadações interiores para equipamentos de limpeza, quatro arrecadações exteriores para equipamentos diversos, uma instalação sanitária para deficientes, instalações sanitárias para adultos, instalações sanitárias para alunos junto ao polivalente e dois alpendres cobertos (um na zona do Pré-Escolar e outro na zona do 1º Ciclo). O edifício apresenta ainda uma área descoberta da qual constam duas zonas de recreio (uma para o Pré-Escolar e outra para o 1º Ciclo), um campo de jogos com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol e duas zonas relvadas em frente às salas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo.

Todo o edifício é contemplado por uma ótima iluminação natural e todas as salas dispõem de ar condicionado. O mobiliário, assim como todo o equipamento da escola, são novos e encontram-se em excelentes condições. O espaço polivalente destina-se a atividades de expressões artísticas e físicas e à realização de momentos de convívio comemorativos de datas festivas.

As duas zonas de recreio possuem instalações lúdicas para desenvolvimento de atividades de motricidade. O edifício principal é limitado por um muro com aproximadamente dois metros de altura em frente às salas de aula e por uma vedação em rede na parte posterior do mesmo. Possui três entradas distintas: a entrada principal, uma entrada independente para a zona do pré-escolar e uma outra entrada para entrega de mercadorias.

É ainda de referir que ambos os espaços (EB1 e JI) têm serviço de refeições e horários alargados com atividades da componente de apoio à família no JI e atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo.

As atividades de enriquecimento curricular utilizam o espaço da cantina, o exterior da escola e uma sala da Casa do Povo, dois dias por semana para cada uma das turmas. Os alpendres são utilizados para as atividades de expressão plástica e Educação Física sempre que necessário.

No que se refere à população escolar, a Escola EB1/JI A tem, no atual ano letivo, cento e trinta e quatro alunos de 1º ciclo, distribuídos por seis turmas, da seguinte forma, como se elucida no quadro 7, abaixo apresentado.

**Quadro 7 – Distribuição de alunos por ano e turma – Escola EB1/JI A**

Turmas	Ano de escolaridade	Número de alunos
1º A	1º Ano	23
1º B	1º Ano	23
2º A	2º e 3º Ano	20
2º B	2º Ano	24
3º A	2º/3º Ano	24
4º A	3º/ 4º Ano	20
Total de alunos		134

### **Caraterização da Escola Básica EB1/JI B**

A escola EB1/JI B, tal como a escola EB1 A, fica situada num bairro da periferia da cidade, dentro da área do mesmo concelho e freguesia da escola sede de Agrupamento, apresentando portanto condições geográficas muito idênticas ao primeiro estabelecimento de ensino aqui descrito. No entanto pode-se dizer que a área envolvente que esta escola serve de modo preferencial é mais recente e é caracterizada por uma população mais jovem e, eventualmente, com maior grau de habilitações académicas e culturais, apesar de

pertencer a uma freguesia cuja população é relativamente heterogénea do ponto de vista socioeconómico e cultural.

Na freguesia onde se encontra esta Escola EB1/JI, à semelhança do que mencionámos anteriormente em relação à Escola EB1 A, podemos encontrar serviços como a Junta de Freguesia, jardins-de-infância (da rede pública e particulares), Escolas de 1º ciclo, Escolas EB1/JI, Escolas EB2/3, Clube de Futebol, Associação de Moradores, Associação de Idosos e Reformados, Associação de Jovens, Igrejas, Centro Comunitário, Centros de Dia; Lares da Terceira Idade, entre outros.

No que diz respeito à caracterização física do espaço a Escola EB1/JI B enquadra-se no recente conceito de centros escolares, tendo sido concebida para acolher os níveis de educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo. O edifício é portanto de construção bastante recente. Na área coberta, denominada por espaço escolar existem treze salas de aula (dez para o 1º Ciclo e três salas para o Pré-Escolar) uma sala de professores, um gabinete para a coordenação, um gabinete de trabalho para professores, um gabinete de trabalho para educadores, um gabinete médico, um espaço polivalente, um espaço polivalente para o Pré-Escolar, uma arrecadação interior para equipamento desportivo, uma biblioteca, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório, três arrecadações interiores para equipamentos de limpeza, quatro arrecadações exteriores para equipamentos diverso, uma instalação sanitária para deficientes, instalações sanitárias para adultos, instalações sanitárias para alunos junto ao polivalente e dois alpendres cobertos (um na zona do Pré-Escolar e outro na zona do 1º Ciclo). O edifício apresenta ainda uma área descoberta da qual constam duas zonas de recreio (uma para o Pré-Escolar e outra para o 1º Ciclo), um campo de jogos com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol e duas zonas relvadas em frente às salas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo. Todo o edifício tem boa iluminação natural. Todas as salas dispõem de ar condicionado. O mobiliário, assim como todo o equipamento da escola, são novos e encontram-se em excelentes condições. O espaço polivalente destina-se a atividades de expressões artísticas e físicas e à realização de momentos de convívio comemorativos de datas festivas. Ambas as zonas de recreio possuem instalações lúdicas para desenvolvimento da motricidade. O edifício é limitado por um muro com aproximadamente dois metros de altura em frente às salas de aula e por uma vedação em rede na parte posterior do mesmo. Possui três entradas distintas: a entrada principal, uma entrada independente para a zona do pré-escolar e uma outra

entrada para entrega de mercadorias. É ainda de referir que ambos os espaços (EB1 e JI) têm serviço de refeições e horários alargados com atividades da componente de apoio à família no JI e atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo.

Relativamente ao horário letivo deve referir-se que também neste caso o mesmo não está elaborado de igual forma para todas as turmas e docentes, uma vez que, tal como acontece de há dois anos a esta parte, a integração das AEC's nas horas que anteriormente eram exclusivas da componente curricular, fez com que o habitual horário curricular se estendesse em cada uma das turmas, duas vezes semanais, até às dezassete horas e trinta minutos.

No que se refere à população escolar, a Escola EB1/JI B integra no presente ano letivo duzentos e trinta e seis alunos de 1º ciclo, distribuídos por dez turmas, da seguinte forma:

**Quadro 8 – Distribuição de alunos por ano e turma – Escola EB1/JI B**

Turmas	Ano de escolaridade	Número de alunos
1º A	1º Ano	20
1º B	1º Ano	19
2º A	2º Ano	26
2º B	2º Ano	26
3º A	2º/3º Ano	24
3º B	3º Ano	24
3º C	3º Ano	25
4º A	4º Ano	26
4º B	4º Ano	26
4º C	4º Ano	20
Total de alunos		236

## **Participantes do estudo**

Participaram neste estudo vinte professores responsáveis pela Supervisão Pedagógica das AEC's nestes três Estabelecimentos de Ensino e, igualmente, vinte professores das respetivas atividades. Chamamos a atenção para o facto de dezanove supervisores serem os titulares de turma e o vigésimo exercer funções de apoio na turma onde realiza a Supervisão, substituindo o professor titular da mesma, porque este acumula essa função com a de Coordenador de Estabelecimento. Deve também salientar-se que apesar de existirem, na maioria das turmas quatro ofertas de atividades no âmbito das AEC's e, assim sendo, existirem quatro professores das mesmas, a organização do Agrupamento presidiu a critérios que permitiram que estes professores trabalhassem preferencialmente nas mesmas escolas, com diferentes turmas, o que, coincidentemente, acabou por restringir o seu número ao mesmo número de turmas dos três Estabelecimentos de Ensino onde realizámos a nossa investigação, ou seja vinte professores das AEC's.

Sabemos que o processo de supervisão pedagógica pode ter e tem de facto outros intervenientes, no entanto salientamos que tendo em conta que o principal objetivo do nosso estudo era recolher opiniões dos professores e supervisores intervenientes neste processo de modo a caracterizar as suas perceções acerca do processo de supervisão no desenvolvimento das AEC's, concentrámos os nossos esforços exclusivamente em torno dos dois grupos intervenientes acima referidos.

Julgamos ainda importante fazer referência ao facto de, intencionalmente, termos excluído da abrangência deste estudo a Atividade de Apoio ao Estudo, também consignada como AEC, a qual, sendo ministrada pelo próprio professor titular se enquadra mais num modelo de auto supervisão, que em nosso entender não cabe aqui estudar, não porque lhe atribuamos menor importância, mas simplesmente porque nos pretendemos focar no desenvolvimento do processo superviso entre professores titulares de turma, enquanto supervisores, e professores das AEC's.

O corpo docente destas escolas é constituído por vinte docentes titulares de turma, repartidos pelas três escolas envolvidas na nossa investigação. Existem ainda cinco docentes que exercem funções em apoio educativo e de apoio a projetos, e seis

professores coadjuvantes para as áreas das expressões ou reforço educativo de outras áreas. Em ambos os casos, existem docentes que partilham o seu tempo de trabalho entre estes estabelecimentos e com outros deste Agrupamento.

Quanto ao grupo de professores que ministra as AEC's há a referir a existência de docentes de Atividade Física e Desportiva, docentes de Expressão Dramática, docentes de Inglês, docentes de Ensino da Música e uma docente de Jogos Matemáticos que trabalha apenas nas turmas de quarto ano.

Olhando de uma forma mais pormenorizada o grupo de participantes nesta investigação, relacionando as funções desempenhadas com o item *sexo*, observámos que a grande maioria dos participantes é de sexo feminino, existindo apenas quatro elementos masculinos como professores das AEC's, e outros dois elementos masculinos pertencentes ao grupo dos Supervisores, conforme se ilustra no quadro 9, abaixo disponível.

**Quadro 9 – Sexo dos participantes (Frequência absoluta)**

PARTICIPANTES	SEXO		TOTAL
	HOMEM	MULHER	
Professor(a) da AEC	4	16	20
Supervisor(a) da AEC	2	18	20
Total	6	34	40

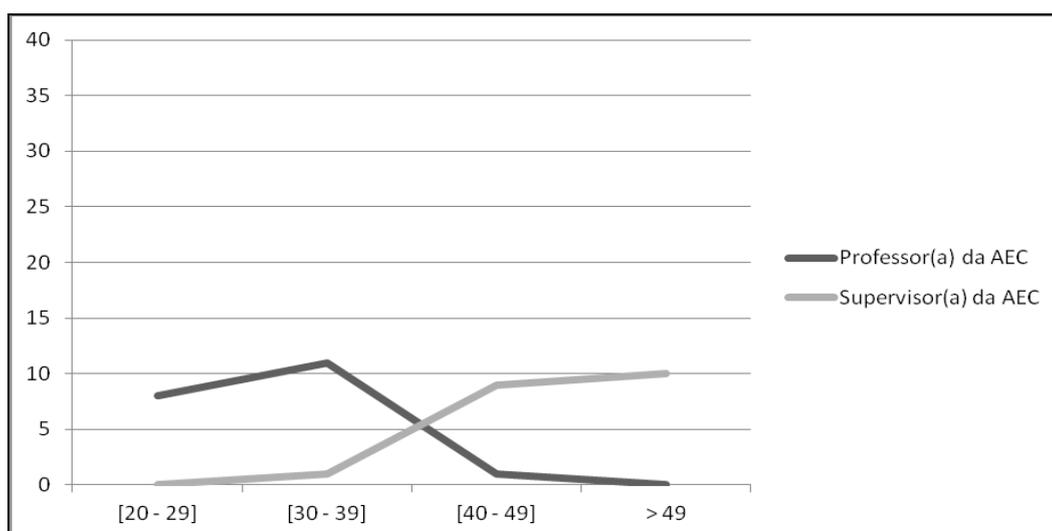
Já no que respeita à relação entre a função desempenhada e a componente *idade*, podemos desde logo verificar que o grupo de professores das AEC's se apresenta como bastante mais jovem, existindo apenas um elemento acima dos quarenta anos. No grupo dos supervisores, pelo contrário, podemos observar que de todos os participantes do estudo, apenas um tem menos de quarenta anos, sendo que dos vinte participantes, nove se situam entre os quarenta e os quarenta e nove anos e os restantes dez, portanto, exatamente cinquenta por cento dos participantes, têm mais que quarenta e nove anos. Estas constatações parecem desde logo indiciar a existência de mais anos de experiência e atividade profissional no que respeita ao grupo de participantes dos supervisores, na medida em que este grupo apresenta, como já se disse, metade dos seus representates na

faixa etária acima dos quarenta e nove anos e, se nos detivermos numa apreciação mais detalhada, constataremos que dos vinte participantes, dezanove têm mais que quarenta anos. Enquanto no que se refere ao grupo dos professores das AEC's podemos observar precisamente o contrário. Isto é, neste grupo, mais de metade, em concreto onze participantes, situam-se entre os trinta e os trinta e nove anos e oito participantes estão entre os vinte e os vinte e nove anos, o que significa que, ao invés do que se observou no grupo dos supervisores, neste caso são dezanove os participantes com idade abaixo dos quarenta anos. Justamente o mesmo número que no grupo de supervisores se situa acima desses mesmos quarenta anos.

Observemos então de forma mais detalhada esta informação no quadro e no gráfico seguintes, com os números 10 e 1 respetivamente.

#### **Quadro 10 – Idade dos paticipantes (Frequência absoluta)**

PARTICIPANTES	IDADE				TOTAL
	[20 - 29]	[30 - 39]	[40 - 49]	> 49	
Professor(a) da AEC	8	11	1	0	20
Supervisor(a) da AEC	0	1	9	10	20
Total	8	12	10	10	40

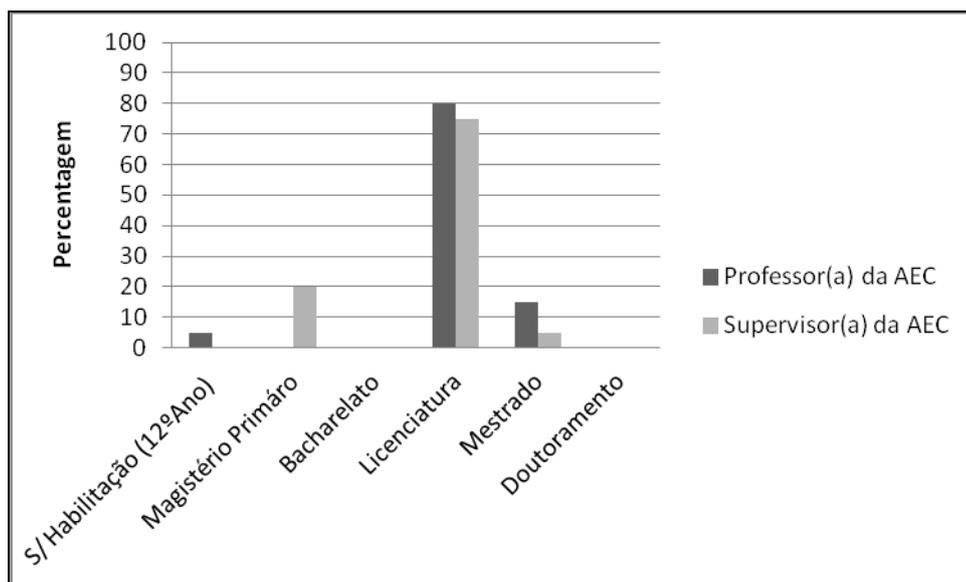


**Gráfico 1- Idade dos participantes**

No que concerne às questões relacionadas entre a função desempenhada e o item *habilitação*, foi possível observar que dos quarenta participantes do estudo, a grande maioria, especificamente trinta e um, possui licenciatura, verificando-se praticamente equilíbrio neste grau de habilitações entre professores das AEC's e supervisores, uma vez que são dezasseis professores e quinze supervisores a possuir esse nível de habilitações, o que em termos percentuais representa respetivamente 80% e 75% para cada uma das funções exercidas. Regista-se também a existência de quatro participantes, cuja habilitação é o Magistério Primário, todos eles, naturalmente supervisores, ou seja 20% dos participantes deste grupo. Existem ainda quatro participantes com nível de mestrado, três deles pertencentes ao grupo de professores das AEC's, o que representa um valor de 15% e encerra a constação de que o grupo de participantes que é supervisionado, isto é, o grupo de professores das AEC's, possui um maior nível de habilitações profissionais comparativamente ao grupo de supervisores, o que de certa forma contraria a ideia de que a Supervisão Pedagógica deve ser exercida por alguém possuidor de maior qualificação académica. Finalmente regista-se ainda a existência de um participante, incluído no grupo dos professores das AEC's, que não possui habilitação académica superior, conforme se pode observar no quadro 11 e no gráfico 2, onde nos reportamos à distribuição percentual por função e habilitação académica, ambos em seguida apresentados.

**Quadro 11 – Habilitação académica dos participantes (Frequência absoluta)**

PARTICIPANTES	HABILITAÇÃO						TOTAL
	S/Habilitação	Magistério Primário	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	
Professor (a) da AEC	1	0	0	16	3	0	20
Supervisor (a) da AEC	0	4	0	15	1	0	20
Total	1	4	0	31	4	0	40

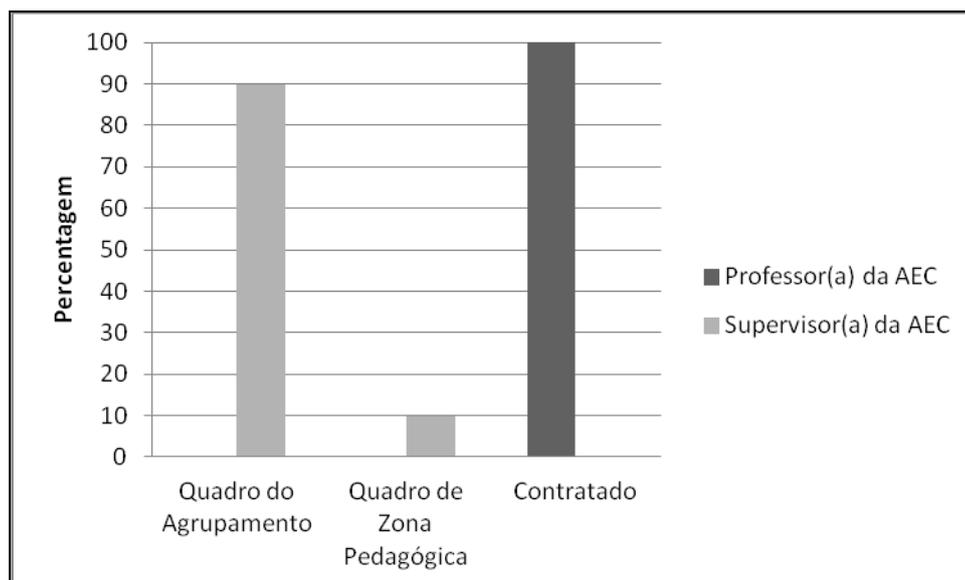


**Gráfico 2** – Habilitação académica dos participantes (Frequência relativa)

Com relação aos dados respeitantes aos itens *função desempenhada* e *situação profissional*, podemos realçar que, tal como pode ser observado no quadro e no gráfico subsequentes, 100% dos professores das AEC's estão enquadrados numa situação profissional menos segura e estável, pois todos desempenham as suas funções na condição de contratados. Por outro lado, pode-se dizer que todos os supervisores beneficiam de uma situação profissional mais estável e segura, na medida em que a grande maioria deles, mais concretamente dezoito, o que corresponde a 90% dos integrantes deste grupo, pertence ao Quadro do Agrupamento e os restantes dois, ou seja 10%, pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica o que também lhes confere um tipo de vínculo ao Ministério da Educação.

**Quadro 12 - Situação profissional dos participantes (Frequência absoluta)**

PARTICIPANTES	SITUAÇÃO PROFISSIONAL			TOTAL
	Quadro do Agrupamento	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	
Professor(a) da AEC	0	0	20	20
Supervisor(a) da AEC	18	2	0	20
Total	18	2	20	40



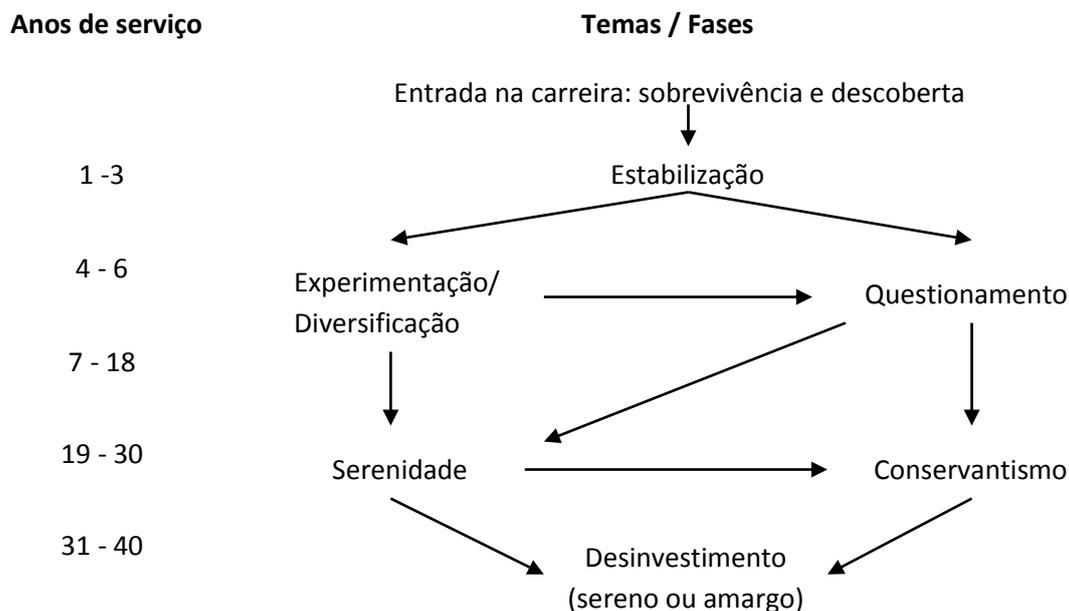
**Gráfico 3** - Situação profissional dos participantes - (Frequência relativa)

No que se refere à *experiência* dos participantes no desenvolvimento e na implementação das atividades realizadas nas AEC's, a esmagadora maioria deles, mais exatamente trinta e nove dos quarenta participantes, referiram que já possuíam experiência anterior nas AEC's, havendo apenas um professor destas atividades que respondeu que não tinha experiência anterior nas mesmas, como se pode observar no quadro 13, que abaixo se apresenta. Devendo salientar-se que por experiência nas AEC's se entendia que os professores das atividades se reportavam à sua função enquanto tal e que os supervisores mencionavam a sua experiência apenas no âmbito específico dessas mesmas funções.

**Quadro 13** - Experiência anterior nas AEC's (Frequência absoluta)

PARTICIPANTES	EXPERIÊNCIA		TOTAL
	Sim	Não	
Professor(a) da AEC	19	1	20
Supervisor(a) da AEC	20	0	20
Total	39	1	40

Relativamente ao *tempo de serviço* dos participantes no estudo considerámos pertinente tomar por referência o modelo de Huberman (1995), citado por Day (2001, p.101), que ilustramos na seguinte figura:

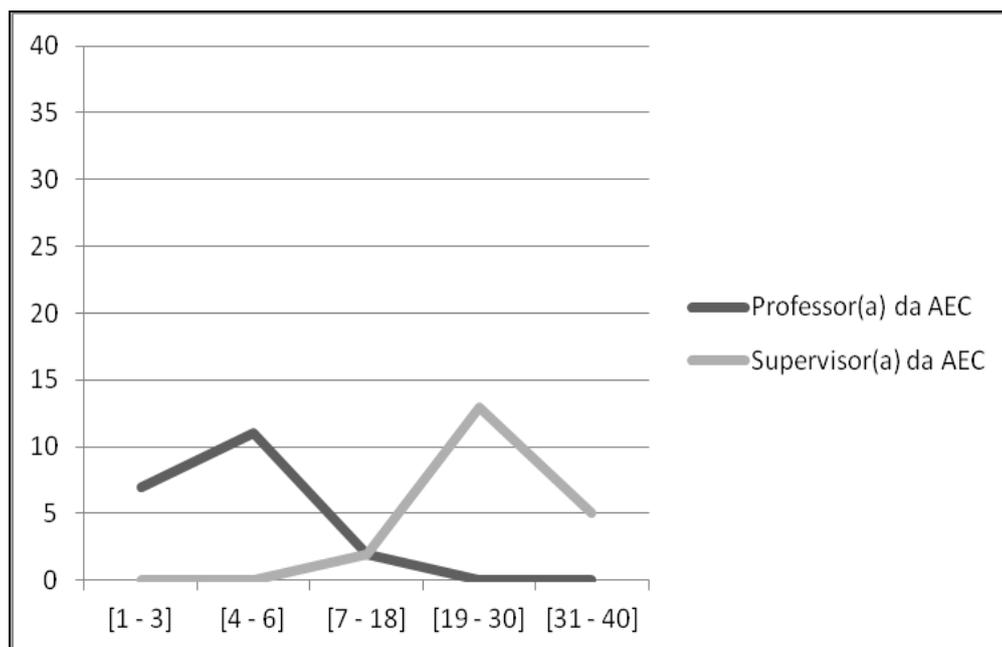


**Figura 1.** Fases do ciclo da carreira do professor – Um modelo esquemático (Huberman, 1995).

Com base no modelo que acabámos de ilustrar organizámos os participantes do nosso estudo conforme o quadro 14 e gráfico 4 que aparecem em seguida:

**Quadro 14 - Tempo de serviço dos participantes (Frequência absoluta)**

PARTICIPANTES	EXPERIÊNCIA					TOTAL
	1-3	4-6	7-18	19-30	31-40	
Professor(a) da AEC	7	11	2	0	0	20
Supervisor(a) da AEC	0	0	2	13	5	20
Total	7	11	4	13	5	40



**Gráfico 4** - Tempo de serviço dos participantes

Da análise do quadro e do gráfico anteriores parece evidente que o grupo de supervisores se apresenta como o mais experiente, tal como preconizam Alarcão e Tavares (2003), conforme referência feita no enquadramento teórico e legal.

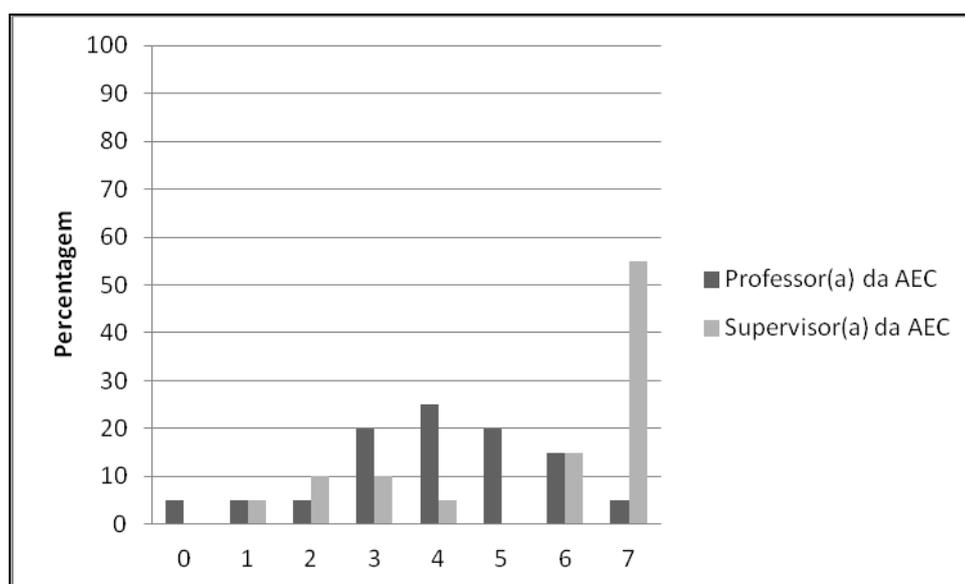
Retomando o modelo de Huberman (1995), embora não tenhamos dados que nos permitam afirmar, nem tenha sido esse o cerne do nosso estudo, podemos dizer que quase todos os professores das AEC's, mais concretamente dezoito dos vinte participantes, têm um tempo de serviço inferior a sete anos, podendo assim enquadrar-se na fase de *entrada na carreira*, marcada por uma atitude de sobrevivência e de descoberta que conduzem a uma fase de *estabilização*, caracterizada essencialmente pelo empenho. Por seu turno, no que se refere aos supervisores, salvaguardando as mesmas condições que atrás referimos acerca dos professores, enquadram-se, com excepção de dois dos participantes, nas últimas fases do referido modelo, as quais, pese embora o facto de ainda se poderem traduzir em novos desafios, preocupações e responsabilidades, podem também ser caracterizadas por atitudes típicas de desinvestimento, falta de esforço, desencanto e estagnação, mas também por uma maior preocupação com interesses externos e com a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito aos *anos de experiência nas AEC's* podemos observar no quadro 15 e no gráfico 5, disponíveis a seguir, que no grupo dos professores existiam

referências a zero, um, dois, três, quatro, cinco, seis e sete anos de experiência, embora a maior parte dos participantes se situe entre os três e os cinco anos de experiência. Registrando-se a existência de 20% de professores com três e cinco anos de experiência e 25% com quatro anos de experiência nestas funções. Havendo apenas um participante do estudo que desempenhava estas funções pela primeira vez e outro participante que desempenha as funções de professor das AEC's desde há sete anos, o que significa que exerce funções no âmbito deste Programa desde o início da sua implementação. Este facto verificou-se igualmente no grupo dos supervisores, devendo destacar-se que neste grupo, dos vinte participantes, onze deles, ou seja 55%, também têm sete anos de experiência nas AEC's e os restantes supervisores referiram ter um, dois, três, quatro e seis anos de experiência no âmbito destas atividades.

**Quadro 15 - Anos de experiência nas AEC's (Frequência absoluta)**

FUNÇÃO	EXPERIÊNCIA								TOTAL
	0	1	2	3	4	5	6	7	
Professor(a) da AEC	1	1	1	4	5	4	3	1	20
Supervisor(a) da AEC	0	1	2	2	1	0	3	11	20
Total	1	2	3	6	6	4	6	12	40



**Gráfico 5 - Anos de Experiência nas AEC's (frequência relativa)**

## **Alunos abrangidos pelo Programa**

Podendo à primeira vista parecer despiciente que neste estudo tenhamos resolvido incluir uma caracterização dos alunos, sobretudo se tivermos presente que a principal preocupação que o norteava residia em torno da tentativa de caracterizar as perceções dos professores e supervisores acerca do processo de supervisão no desenvolvimento das AEC's, julgámos que essa inclusão, mais do que pertinente era indispensável, com vista a situar o leitor face ao contexto em que o mesmo foi desenvolvido.

Na verdade, partilhamos a opinião de Alarcão e Tavares (2003), quando nos alertam para o facto de que “o supervisor não deve esquecer que o seu objetivo passa para além de sua ação sobre os professores para atingir em última análise e através destes o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos referidos professores” (p. 42).

Desta forma, parecia-nos claro que um estudo desta índole só sairia valorizado se a análise sobre o processo supervisivo em questão equacionasse se a sua qualidade, procurava, antes de mais, potenciar a aplicação e articulação de estratégias e medidas profícuas, obviamente conducentes ao desenvolvimento profissional dos professores, não olvidando porém que os últimos intervenientes da cadeia, talvez os mais importantes, são os alunos.

Conviria ainda não esquecer que, em nosso entender, é da relação com os alunos e neste caso, da própria relação entre professores das AEC's e supervisores, em prol dos alunos, que processos de dimensão supervisiva como aquele a que nos reportamos ganham sentido. Até porque, como nos elucida Formosinho (2009), “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (p.98).

Dando corpo ao que acabamos de referir, começaremos por apresentar o quadro 16, no qual podemos perceber que durante o período de realização do nosso estudo frequentavam estas três escolas quatrocentos e sessenta e oito alunos, todos inscritos nas AEC's, distribuídos pelas vinte turmas, que funcionavam em regime normal. Salienta-se ainda que neste universo de alunos, vinte estão abrangidos pelas medidas educativas no âmbito da Educação Especial, aos quais se fará também referência no quadro que se segue, apenas e só porque no caso destes alunos existem situações especiais em que para

além do docente da AEC existe outro docente de apoio da mesma área para fazer face às dificuldades acrescidas resultantes da existência de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

**Quadro 16 – Distribuição de alunos por escola turma e ano**

<b>Escola</b>	<b>Turmas</b>	<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Alunos do REE e)*</b>
<b>Escola EB1 A</b>	1º A	1º Ano	26	0
	2º A	2º Ano	26	2
	3º A	3º Ano	22	2
	4º A	4º Ano	24	2
<b>Escola EB1/JI A</b>	1º A	1º Ano	23	0
	1º B	1º Ano	23	0
	2º A	2º /3º Ano	20	2
	2º B	2º Ano	24	1
	3º A	2º/3º Ano	24	0
	4º A	3º/ 4º Ano	20	1
<b>Escola EB1/JI B</b>	1º A	1º Ano	20	2
	1º B	1º Ano	19	1
	2º A	2º Ano	26	1
	2º B	2º Ano	26	0
	3º A	2º/3º Ano	24	1
	3º B	3º Ano	24	0
	3º C	3º Ano	25	1
	4º A	4º Ano	26	1
	4º B	4º Ano	26	1
	4º C	4º Ano	20	2
Total de turmas, alunos e alunos abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008	20		468	20
* REE e): Regime Educativo Especial, alunos abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro na alínea e). do artigo 16.º que enuncia as Medidas Educativas para Adequação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.				

Passaremos depois a uma caracterização mais pormenorizada do grupo de alunos de cada uma das três escolas envolvidas neste estudo, a qual foi construída sobretudo a partir da consulta dos Planos de Turma (PT), cujo objetivo não pretende mais do que fortalecer a familiarização e a identificação contextual do leitor com o meio, como de resto já referimos.

Ressalva-se que relativamente a este documento, dada a natureza do nosso estudo, nos debruçaremos apenas sobre a caracterização das turmas do primeiro ciclo, apesar de todos estabelecimentos possuírem também educação pré-escolar.

Nesta etapa do nosso trabalho procuraremos respeitar tanto quanto possível, a estrutura deste documento orientador, bem como a informação nele contido.

#### **Escola EB1 A –**

##### **a) Caracterização do meio socioeconómico dos alunos**

Esta escola é frequentada no presente ano letivo por um total de cento e treze alunos, dos quais, quinze frequentam o pré-escolar e noventa oito, o primeiro ciclo do Ensino Básico, distribuídos, como já pudemos observar, por quatro turmas. A grande maioria dos alunos está integrada em famílias estruturadas, que lhe oferecem um acompanhamento satisfatório, sendo provenientes de um nível socioeconómico médio-baixo. No conjunto das quatro turmas existem vinte e nove alunos que beneficiam de auxílio económico, quinze integrados no Escalão A e catorze no Escalão B.

##### **b) Diagnóstico das turmas**

- **Cognitivo/Aprendizagens apresentados pelos alunos:**

De acordo com os PT destaca-se que no seguimento do momento dedicado à avaliação diagnóstica se verificou que a grande maioria dos alunos das quatro turmas possuía um nível de conhecimentos adequado ao seu ano de escolaridade, havendo contudo alunos que, por diversas razões, se encontram distantes do grande grupo.

Como já foi possível observar a partir da consulta do quadro anterior existem nesta escola seis alunos abrangidos pelas medidas educativas inerentes ao Decreto-lei 3/2008, beneficiando de apoio pedagógico direto ou indireto, conforme os casos, do grupo de Educação Especial. Existem igualmente outros casos problemáticos que à data da realização deste estudo se encontravam em fase de referenciação com vista à sua inclusão no decreto anteriormente mencionado, ou em fase de observação por técnicos ou equipas de apoio à escola.

Nas turmas de segundo, terceiro e quarto ano existe ainda o apoio prestado no âmbito do projeto Fénix<sup>7</sup>, sendo que apenas no segundo ano este projeto está oficialmente contratualizado. No terceiro e quarto ano a opção de reproduzir o modelo deste projeto foi uma opção pedagógica da direção do agrupamento.

- **Atitudes/Valores apresentados pelos alunos:**

Relativamente ao primeiro destes aspetos a grande maioria dos alunos mostra-se motivada e empenhada nas diversas atividades desenvolvidas apresentando níveis satisfatórios de maturidade, razoáveis capacidades de aprendizagem, um bom de ritmo de trabalho e, no fundo, uma atitude satisfatória para o desempenho do papel que lhes está conferido no seio do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos valores tem-se constatado que este é um dos domínios em que os alunos desta turma apresentam carências mais evidentes. Na realidade, especificando melhor, segundo a descrição elaborada nos PT, os alunos parecem ter noção da importância de determinados valores e quando questionados sobre aspetos ligados aos mesmos confirma-se essa sensação. Todavia quando se trata de colocar em prática esses mesmos valores, designadamente em sala de aula, as suas atitudes são por vezes desviantes e claramente contrárias ao que sabem que podem e devem fazer.

---

<sup>7</sup> O Projeto Fénix foi desenhado e implementado no Agrupamento Campo Aberto – Beiriz, como prática inovadora de promoção de sucesso, que envolveu a comunidade educativa procurando responder às suas necessidades, expectativas e potencialidades. Assenta em três princípios funcionais: i) Princípio do sucesso plural; ii) Princípio da homogeneidade relativa; iii) Princípio da flexibilidade: No modo de agrupar os alunos e na alocação de docentes a grupos de aprendizagem. ( *In* <http://campoaberto.files.wordpress.com/2012/01/eixo-ii-newsletter.pdf>)

Perante isto, a escola de um modo geral e as turmas em particular, acentuam a preocupação de abordar de modo contínuo e transversal as questões relacionadas com as atitudes, os valores e a própria disciplina, conferindo-lhes primordial importância sobretudo no que reporta ao trabalho da turma, devendo este ser um trabalho a desenvolver de forma concertada em termos de escola e de comunidade escolar, incluindo também as famílias.

- **Comportamentos apresentados pelos alunos**

A maioria dos alunos que constituem as turmas revelam-se colaboradores, interessados e afáveis, demonstrando interesse pelas atividades desenvolvidas em contexto escola.

No entanto pode-se destacar que, de uma forma genérica, os docentes consideram que os grupos são muito faladores e agitados, parecendo ser transversal a referência feita acerca da dificuldade em cumprir as principais regras, salientando-se a necessidade de chamar constantemente a atenção dos alunos. Por outro lado refere-se que os alunos gostam imenso de intervir, de expor ideias, embora por vezes pareçam esquecer as regras básicas de participação. É ainda mencionado que, na sua maioria, os alunos se esforçam por ser responsáveis, procurando realizar as tarefas propostas quotidianamente na sala de aula.

### **Escola EB1/JI A –**

#### **a) Caracterização do meio socioeconómico dos alunos**

Este estabelecimento escolar é frequentado no presente ano letivo por um total de duzentos e três alunos, dos quais, sessenta e nove frequentam o pré-escolar e cento e trinta e quatro, o primeiro ciclo do Ensino Básico, distribuídos por seis turmas. A grande maioria dos alunos provém de famílias sem grandes problemas, que lhe oferecem um acompanhamento satisfatório, sendo oriundos de um nível socioeconómico médio-baixo. No conjunto das seis turmas existem vinte e sete alunos que beneficiam de auxílio económico, dezassete incluídos no Escalão A e doze no Escalão B.

## **b) Diagnóstico das turmas**

- **Cognitivo/Aprendizagens apresentados pelos alunos:**

A consulta dos seis PT deste estabelecimento escolar permitiu observar que a globalidade dos alunos deste estabelecimento letivo apresenta interesse e participa nas atividades propostas nas diferentes áreas curriculares. Alguns alunos destacam-se por apresentarem um nível desempenho excelente em todas as áreas curriculares, mas a grande maioria deles apresenta níveis satisfatórios de aprendizagem, não denotando dificuldades de relevo, havendo todavia casos de alunos que se distanciaram daquilo que vulgarmente se chama de grande-grupo turma, o que contribuiu para que nesta escola existam atualmente três turmas com mais que um ano de escolaridade.

Através da consulta do quadro anterior também se pode constatar que existem nesta escola quatro alunos já abrangidos pelas medidas educativas inerentes ao Decreto-lei 3/2008, os quais beneficiam de apoio pedagógico direto ou indireto de docentes do grupo de Educação Especial. Regista-se ainda a existência de outros casos de alunos referidos nos respetivos PT como apresentado importantes dificuldades de aprendizagem que, ao tempo da realização do nosso estudo, se encontravam em fase de observação psicológica ou de referenciação com vista à sua inclusão no decreto-lei acima citado.

Tal como na escola anterior, também nesta, as turmas de segundo, terceiro e quarto ano beneficiam de apoio pedagógico prestado no âmbito do projeto Fénix, mas apenas no segundo ano este projeto decorre de forma contratualizada e oficial. No terceiro e quarto ano a designação do apoio dado aos alunos neste quadro é a de “Fénix Não Contratualizado”, embora os moldes de aplicação do modelo de apoio sejam genericamente semelhantes.

- **Atitudes/Valores apresentados pelos alunos:**

Relativamente às questões relacionadas com as atitudes e valores, a consulta dos documentos de cada uma das turmas deixa entender que a grande maioria dos alunos apresenta interesse, participa nas atividades propostas nas diferentes áreas curriculares e revela predisposição para a aprendizagem. Contudo, de uma forma transversal, destaca-se a existência um considerável grupo de alunos que apresenta um ritmo de trabalho lento, revelando rapidamente cansaço e dificuldade de concentração, com tempos curtos de

atenção, reforçando-se esta ideia com a informação de que cerca de metade dos alunos integrados das turmas de primeiro ano só completaram os seis anos no decurso do primeiro período letivo e com bastante incidência no mês de dezembro. Sendo um grupo de alunos imaturo, que revelava dificuldade em se exprimir.

- **Comportamentos apresentados pelos alunos**

Tendo em conta o discurso presente nos Planos de Turma, os alunos desta escola são apresentados, de uma forma geral, como alunos que cumprem regras, estão bem integrados e têm comportamentos adequados à sua idade, relativamente aos colegas e aos adultos. Todavia, apesar de se considerar que os alunos apresentam comportamentos adequados à sua faixa etária, destacam-se algumas situações onde se observam comportamentos desajustados e inclusivamente agressivos, registando-se o caso de um reduzido número de alunos com dificuldade em controlar o seu temperamento para com os colegas, principalmente fora da sala de aula. Segundo os docentes, este tipo de comportamento, que por vezes também se reproduz no interior das salas de aula, revela-se muitas vezes perturbante do normal funcionamento das turmas, provocando momentos de agitação e de desconcentração, o que conseqüentemente faz com que, nesses momentos, não se cumpram as regras estabelecidas e se dificultem as condições para um bom clima de aprendizagem e para o bom aproveitamento dos alunos.

### **Escola EB1/JI B –**

#### **a) Caracterização do meio socioeconómico dos alunos**

A Escola EB1/JI B é presentemente frequentada por trezentos e onze alunos na totalidade. Setenta e cinco deles inscritos no pré-escolar e duzentos e trinta e seis no primeiro ciclo do Ensino Básico, inseridos em dez turmas.

Neste grupo de dez turmas existem quarenta e cinco alunos a beneficiar de auxílio económico, dezanove do escalão A e vinte e seis do escalão B.

A maior parte dos alunos pertence a famílias representativas de um meio económico e social médio, com rendimentos estáveis e a famílias funcionais e equilibradas,

possuidoras de nível cultural entre o médio e o elevado, apresentando bons padrões familiares e bons níveis de disponibilidade para prestar diversificados apoios aos alunos e à escola. São também as famílias participativas e empenhadas que oferecem um razoável acompanhamento académico aos seus educandos e demonstram um bom nível de expectativas face à escola.

#### **b) Diagnóstico das turmas**

- **Cognitivo/Aprendizagens apresentados pelos alunos:**

Recorrendo à consulta dos Planos de Turma da EBI/JI B foi-nos possível constatar que, de acordo com as informações contidas nestes documentos, a maior parte dos alunos desta escola apresenta bons níveis de interesse e de participação nas atividades desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas curriculares. Ao nível dos desempenhos a grande maioria deles não revela dificuldades de aprendizagem, apresentando níveis satisfatórios de aprendizagem. Outros alunos apresentam um nível de desempenho bastante satisfatório em todas as áreas curriculares, havendo também casos de alunos que se distanciaram das normais aprendizagens para o nível de escolaridade em que estão inseridos.

Através da consulta do quadro relativo à distribuição dos alunos por ano e por turma também se pode verificar que existem nesta escola dez alunos abrangidos pelas medidas educativas inerentes ao Decreto-lei 3/2008 que beneficiam de apoio pedagógico direto ou indireto de docentes do grupo de Educação Especial. Registam-se ainda outros casos de alunos mencionados nos respetivos Planos de Turma como apresentados importantes dificuldades de aprendizagem que, ao tempo da realização do nosso estudo, se encontravam em fase de observação psicológica ou de referenciação com vista à sua inclusão no decreto-lei acima citado.

Também na Escola EBI/JI B, os alunos das turmas de segundo ano de escolaridade beneficiam de apoio pedagógico prestado no âmbito do projeto Fénix contratualizado. No terceiro e quarto ano a designação do apoio pedagógico dado aos alunos neste quadro é a de “Fénix Não Contratualizado”, mas, tal como já referimos quando nos debruçámos sobre as duas anteriores escolas, os moldes de aplicação do modelo de apoio são bastante semelhantes.

- **Atitudes/Valores apresentados pelos alunos:**

No que concerne a estes domínios a informação trabalhada a partir dos conteúdos dos Planos de Turma os grupos de alunos são afáveis, colaboradores e demonstram interesse pelas atividades letivas, mas há referências à existência de alunos bastante faladores e distraídos, em relação aos quais se torna havendo necessário chamar constantemente à atenção.

De um modo geral os alunos gostam de intervir, expor ideias, esquecendo, por vezes, as regras básicas de participação. Na sua maioria os alunos também revelam ser responsáveis e denotam também uma boa atitude face à escola, realizando e envolvendo-se de modo muito dinâmico nas tarefas propostas.

Salienta-se ainda que os alunos não revelam dificuldades ao nível da autonomia, do cumprimento de regras, do saber ouvir os outros bem como ao nível dos valores humanos. São crianças relativamente bem formadas, apresentando, na generalidade, um grau de maturidade bastante razoável. Revelam respeito pelos colegas e adultos, sendo conhecedores da problemática que os rodeia e, acima de tudo, assumem uma atitude crítica e de reflexão face ao mundo que os rodeia.

- **Comportamentos apresentados pelos alunos**

Tomando por referência a informação veiculada nos Planos de Turma pode-se considerar que alunos desta escola apresentam comportamentos adequados à sua idade, não deixando transparecer problemas de relacionamento quer no que respeita aos colegas, quer relativamente aos diversos adultos com quem interagem.

De um modo geral são alunos com atitudes e valores interiorizados, que caracterizam a sua postura através de uma boa relação entre pares e com os adultos. Os valores sociais e familiares parecem, de uma forma geral, bem interiorizados e consolidados, o que se observa também ao nível do cumprimento de regras sociais.

Há ainda a registar a existência de um escasso número de alunos que apresenta certas dificuldades no cumprimento de regras, revelando maiores dificuldades ao nível da

concentração, da atenção e da própria organização dos materiais durante a execução dos trabalhos e das tarefas.

### **A Supervisão Pedagógica das AEC's no Agrupamento**

No Agrupamento de Escolas, ao qual pertencem as três escolas onde desenvolvemos o nosso estudo, a supervisão pedagógica das AEC's é sobretudo uma competência dos Professores Titulares de Turma, como de resto está consignado no Despacho que a regulamenta. Este processo de supervisão, entendido como uma atividade de componente não letiva, concretiza-se através de diversas formas de articulação curricular e organizacional com os docentes responsáveis pelas AEC's, mas remete também para momentos de acompanhamento e monitorização.

Em parceria com a Câmara Municipal, entidade promotora, este Agrupamento de Escolas tem vindo a desenvolver, no decurso dos últimos anos letivos, um Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no primeiro Ciclo, regulamentadas pelo Despacho n.º 8.683/2011.

Considera o Agrupamento que este programa consolida parcerias sólidas com diversos agentes educativos e sociais, que constitui um reforço no investimento da formação global das crianças, visando construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, sem exclusões, criando oportunidades de acesso a todos a saberes fundamentais, promovendo-os como cidadãos de pleno direito.

Salienta a direção do Agrupamento que esta oferta educativa visa complementar e enriquecer o currículo de primeiro ciclo e, embora a sua frequência seja facultativa, resulta de notória importância pedagógica.

De acordo com a legislação em vigor, o Agrupamento de Escolas onde realizamos o nosso estudo propõe o desenvolvimento das seguintes atividades:

**Quadro 17 – Atividades de Enriquecimento Curricular do Agrupamento – Oferta e carga horária**

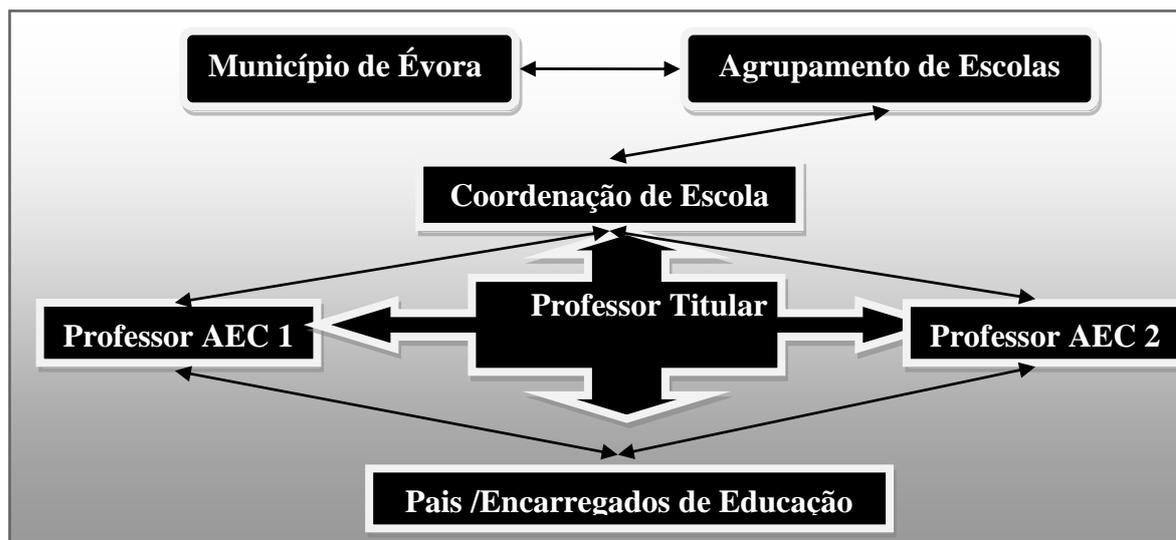
<b>Atividades</b>	<b>1.º e 2.º anos</b>	<b>3.º e 4.º anos</b>
Inglês	90 minutos	135 minutos
Atividades Física e Desportiva	135 minutos	135 minutos
Ensino da Música	90 minutos	90 minutos
Hip-Hop	45 minutos	45 minutos
Expressão Dramática	45 minutos	-----
Apoio ao Estudo	90 minutos	90 minutos

É ainda relevado que, tendo em conta o Despacho regulamentar destas atividades, este programa constitui uma oferta de cariz universal e gratuito, não obrigando à participação dos alunos. Todavia, enquanto oferta educativa da escola, deve ser entendida por todos os envolvidos como uma mais-valia, designadamente pelos professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação.

Por outro lado, destaca-se que os professores das AEC's devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas, conforme está regulamentado.

A avaliação dos alunos que frequentam estas atividades terá um cariz qualitativo, devendo ser realizada no final de cada período. Ao professor titular caberá a responsabilidade de proceder à entrega desta avaliação aos encarregados de educação, mas os professores das AEC's também deverão participar nas reuniões com os encarregados de educação.

No que concerne à comunicação e articulação entre os diferentes intervenientes devem processar-se de acordo com o esquema seguinte:



**Figura 2.** Modelo de comunicação e articulação entre os intervenientes das AEC's.

Quanto aos conteúdos, as planificações de Inglês, Atividades Física e Desportiva e Ensino da Música devem obedecer às orientações programáticas do Ministério da Educação. Os conteúdos para Expressão Dramática devem ser delineados pelas entidades parceiras, de acordo com as orientações para o ensino da atividade. O programa de Hip-Hop foi definido pela Divisão de Desporto da Câmara Municipal. Todas estas planificações se encontram à disposição na página web<sup>8</sup> do Agrupamento.

No caso específico das escolas deste Agrupamento são vários os mecanismos adotados para a articulação e para a implementação deste processo, alguns deles concebidos de modo autónomo pela direção do mesmo. Devem considerar-se desde logo as Reuniões de início de ano letivo onde os professores titulares de turma e professores das AEC's, sempre que as respetivas colocações assim o permitem, são apresentados e tomam conhecimento de características da escola, das turmas, dos alunos, dos horários, entre outros aspetos a referir; as reuniões de apresentação em cada uma das turmas aos respetivos encarregados de educação (com a presença dos professores das AEC's); a obrigatoriedade da entrega de Planificações relativas a cada uma das atividades, em cada uma das turmas; a integração de algumas das atividades no Plano Anual de Atividades e nos Planos de Turma; o preenchimento obrigatório de Relatórios Mensais e Trimestrais por parte dos professores que ministram as AEC's, os quais antes de devidamente

<sup>8</sup> <http://www.eb23-condevilalva.edu.pt/>

encerrados obrigam os professores titulares a dar o seu parecer; o preenchimento de Avaliações Trimestrais de cariz qualitativo, cuja entrega aos encarregados de educação deve acontecer em reunião própria para o efeito; a realização de Reuniões Trimestrais de Avaliação; os momentos observação consignados no modelo legal de Supervisão Pedagógica realizados pelos professores titulares de turma, com a frequência mensal durante um período de trinta minutos para cada atividade, o qual implica o preenchimento de uma Ficha de Registo de Supervisão das AEC's, elaborada especificamente para tal, devendo salientar-se que no final do ano deve ser feito e registado o balanço destes momentos, também em documento próprio para o efeito; a observação de aulas de algumas das atividades, realizadas por outros intervenientes que não os professores titulares de turma, em especial as tuteladas pela Câmara Municipal ou por outras entidades parceiras, como é o caso do Eborae Música, cuja intervenção se inscreve no âmbito do Ensino da Música e finalmente o preenchimento de um Relatório de Reflexão Crítica das AEC's, incumbência do Coordenador de Estabelecimento, elaborado no final de cada ano letivo, em momento de reflexão conjunta com os professores intervenientes.

No que se refere ao modelo de implementação das AEC's neste Agrupamento foi concebido um Protocolo (Anexo I) no qual estão estabelecidas as competências da entidade promotora, Câmara Municipal, do Agrupamento de Escolas, dos Professores Titulares de Turma, do Coordenador/Responsável de Estabelecimento, dos Professores das AEC's, das famílias e encarregados de educação e dos próprios alunos.

## **CAPÍTULO III**

### **Metodologia e Análise dos dados**

#### **Natureza do estudo**

A realização deste estudo regeu-se por uma metodologia mista, de abordagem quantitativa e qualitativa. Os dados foram obtidos através da aplicação de questionário e de análise documental.

#### **Instrumentos de recolha de dados**

No estudo que realizámos foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados. Os inquéritos por questionário (Apêndice I), aplicados aos professores titulares de turma, enquanto supervisores das AEC's e aos professores dessas atividades, obviamente mediante pedido de autorização (Apêndice II) à Direção do Agrupamento de Escolas. Além disso, foi também solicitada e concedida a autorização para a consulta de documentos (Apêndice III) inerentes ao processo de implementação e supervisão das AEC's.

Optámos pelo uso desses instrumentos em simultâneo por considerá-los importantes para a triangulação de dados, com vista a obtenção de resultados mais fiáveis.

#### **Questionários**

Tendo presente que o objetivo do nosso estudo era caracterizar as perceções dos professores e supervisores acerca do processo de supervisão no desenvolvimento das AEC's recorreremos ao uso do questionário, que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), consiste num “instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, (...) dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais sobre eles próprios e o seu meio” (p. 85) profissional. Como a ideia era estabelecer um paralelo entre o que cada profissional pensava, elaborámos um único instrumento para ambas as funções, supervisor e professor, organizado em duas grandes partes. A primeira, denominada Caracterização Socioprofissional, constituída por itens relativos ao sexo, idade, habilitação

profissional, funções e cargos exercido, tempo de serviço e experiência dos participantes. Na segunda parte, intitulada Processo de Supervisão das AEC's, os itens constantes do questionário reportavam a aspetos como identificação ou reconhecimento dos verdadeiros intervenientes do processo e dos intervenientes desejados para esse mesmo processo, a forma de receção da informação sobre o processo de supervisão, o modo em que ocorre essa supervisão, o contexto em que são tratadas as questões específicas sobre o processo de supervisão, as funções desempenhadas pelos supervisores, as funções idealizadas para os supervisores e a manifestação de concordância ou discordância face a um conjunto de afirmações acerca do processo supervisivo das AEC's.

A sua estrutura procurou obedecer aos cuidados de rigor em termos de instruções, “simplicidade, relevância para os objetivos da investigação e o modelo de análise” (Almeida & Freire, 2003, p. 103), critérios, que considerámos fundamentais para que os entrevistados não se sentissem inibidos ao responder a determinadas questões, reduzindo o enviesamento nas suas respostas e, conseqüentemente, facilitar-nos a análise dos dados.

Os itens constantes do presente instrumento foram criados a partir de leituras prévias sobre documentos orientadores do programa das AEC's, sobre os normativos legais que têm estado subjacentes ao seu processo de implementação e ainda com base nas informações obtidas junto dos professores da escolas e do agrupamento onde se desenvolveu a nossa investigação, no que se refere ao seu funcionamento.

Na construção do questionário tivemos presente as normais preocupações inerentes a elaboração de um instrumento desta natureza, designadamente: a consulta de especialistas e a realização de um teste-piloto. Neste caso aproveitámos mesmo o questionário elaborado e aplicado no ano letivo anterior num estudo exploratório sobre a mesma temática, que antecedeu este, realizado apenas numa escola do agrupamento. Procedemos obviamente aos ajustes e melhoramentos que sentimos necessidade de efetuar, fruto do feedback que nos foi dado. Este procedimento vai ao encontro do que é preconizado por Ghiglione e Matalon (2005), ao referirem que

quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador (p. 155).

A efetiva aplicação deste instrumento ocorreu durante o segundo período do corrente ano letivo.

Dos quarenta questionários entregues, todos foram respondidos e devolvidos ao investigador.

## **Documentos**

Dando cumprimento aos requisitos legais foram feitos pedidos de autorização (Apêndices II e III) à diretora do agrupamento com vista à consulta de diversos documentos de apoio à implementação do processo de Supervisão Pedagógica as AEC's, a saber, as fichas de inscrição nas AEC's, Projeto Educativo (onde estão definidas as competências de cada um dos intervenientes), Orientações das AEC's, atas de reuniões de estabelecimento, fichas de supervisão das AEC's (Anexo II) relatórios mensais e trimestrais em suporte digital (Anexo III) e modelo de Relatório de Reflexão Crítica das AEC's<sup>9</sup> (Anexo IV).

Destes documentos, as fichas de inscrições foram utilizadas para termos uma ideia do número de alunos que frequentavam as AEC's. O Projeto Educativo e as Orientações das AEC's serviram de suporte para a caracterização e enquadramento das questões em estudo. Os restantes documentos, tendo em conta o seu conteúdo, forneceram evidências que nos permitiram inferir sobre aspetos do desenvolvimento do processo de supervisão das AEC's nos três estabelecimentos escolares em análise, correlacionando-as com as extraídas a partir da análise dos inquéritos.

## **Análise e discussão dos dados**

Os dados dos questionários foram tratados com base numa abordagem mista, através de estatística descritiva simples com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), complementados com uma análise crítica do conteúdo dos documentos, como forma de fornecer credibilidade e de corresponder adequadamente às finalidades do estudo.

---

<sup>9</sup> Tivemos acesso apenas ao modelo, tendo em conta que este documento seria elaborado no final do ano letivo.

A primeira fase de tratamento dos dados dos questionários, assente numa análise estatística descritiva simples, serviu para proceder à caracterização socioprofissional da amostra, nomeadamente em relação às variáveis sexo, idade, habilitação profissional, tempo de serviço, funções/cargos exercidos, situação profissional e experiência. Estendeu-se ainda ao tratamento das variáveis sobre a segunda parte do questionário alusiva ao processo de supervisão das AEC's, mas, neste caso, numa fase posterior, reforçámos a nossa análise verificando a normalidade das distribuições amostrais através do teste Kolmogorov-Smirnov e procedemos ainda à pesquisa de diferenças estatísticas entre as amostras de dados e de eventuais relações entre as variáveis, recorrendo ao Teste *U* de *Mann-Whitney*

Centrámos ainda a nossa pesquisa em algumas relações e alguns cruzamentos de dados, estabelecendo como limite de significância estatística o valor de 0,05, geralmente convencionado como indicador no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Acreditamos na potencialidade da escolha deste modelo de abordagem mista relativamente ao tratamento dos dados. A este respeito acompanhamos Fernandes (2005), quando nos refere que até há algum tempo atrás “a investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação (...) muitos dos resultados mais relevantes que influenciam a forma como ensinamos ou aprendemos foram obtidos através de estudos tipicamente quantitativos.” (p 1)

Mas como este mesmo autor recorda, numa ideia que partilhamos, “embora a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido avanços significativos no que respeita ao nosso conhecimento quanto ao ensino, à aprendizagem e à educação em geral, temos que reconhecer as limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos.” (p 1) É neste contexto que a investigação qualitativa e os métodos que lhe estão intrinsecamente ligados se apresentam como uma resposta a algumas das dificuldades e das limitações reveladas pelos métodos quantitativos, não os substituindo simplesmente, antes complementando-os, conferindo às investigações uma muito maior fidedignidade.

O nosso modelo de estudo enquadra-se justamente numa análise que teve bem presente esta dicotomia de abordagens técnicas, com recurso a uma orientação de índole quantitativa (com o tratamento estatístico de dados resultantes do questionário) e a uma

análise qualitativa, que se debruçou sobre o conteúdo dos documentos relativos ao modelo de supervisão adotado.

Relativamente aos dados resultantes dos questionários optámos por realizar primeiro uma análise que nos permitisse olhar de forma separada para as respostas de professores e supervisores, mas que simultaneamente nos facultasse a possibilidade de, olhando para essas respostas, não apenas extrair ilações e conclusões face a cada um dos grupos separadamente, mas estabelecer relações entre as mesmas. Numa segunda fase procedemos à análise do conteúdo dos documentos que nos foram disponibilizados, referentes ao processo supervisivo implementado nestas escolas. Em seguida, partimos para uma análise comparativa, fazendo uma triangulação dos dados analisados, numa tentativa de retratar as perceções dos profissionais acerca do processo de supervisão.

### **Perceções de professores e supervisores das AEC's**

Neste momento, apresentaremos e analisaremos os dados obtidos dos questionários respondidos pelos quarenta participantes no estudo, vinte professores das AEC's e vinte supervisores.

Organizaremos a análise das questões da segunda parte do questionário, *Processo de Supervisão das AEC's*, em três categorias de análise:

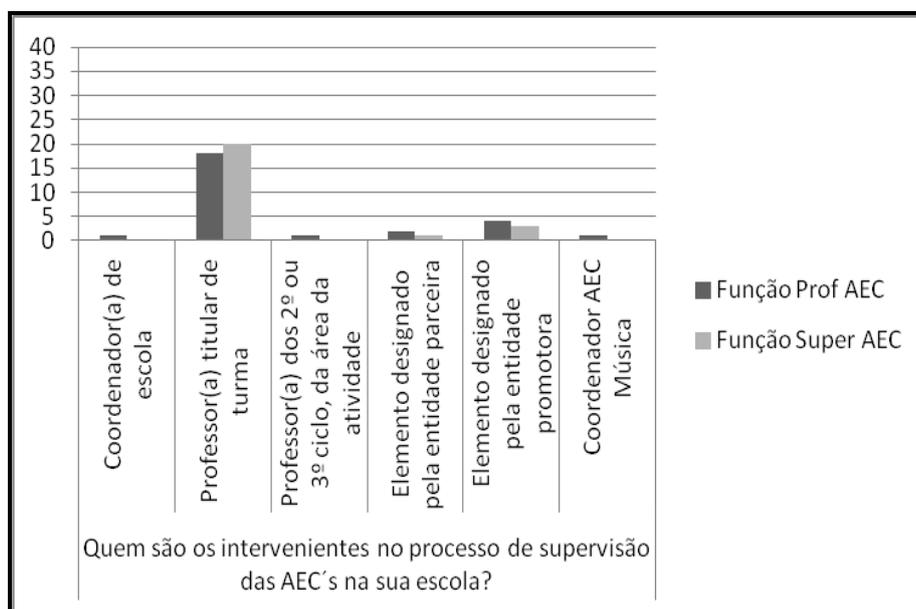
- a) Intervenientes do processo de supervisão;
- b) Modo e contexto da supervisão
- c) Perceções sobre a supervisão

#### **a) Intervenientes do processo de supervisão**

Analisando a opinião dos professores e supervisores, organizada no gráfico 6, referente aos intervenientes que segundo a sua opinião intervêm de facto no processo de supervisão das AEC's nas três escolas onde foi realizado o nosso estudo, podemos verificar que do universo de vinte professores das AEC, dezoito reconheciam o professor titular de turma como um dos intervenientes no processo, quatro consideravam também o elemento designado pela entidade promotora, enquanto o elemento designado pela entidade

parceira é mencionado duas vezes, o coordenador de escola, o professor de 2º/3º ciclo da área da atividade e o coordenador AEC Música são referenciados apenas uma vez. Daqui talvez possamos concluir que o professor titular de turma é realmente reconhecido como o supervisor das AEC's, como de resto está definido em Despacho. Porém, o facto de alguns professores destacarem o elemento designado pela entidade promotora e os outros intervenientes a que acabámos de aludir, remete-nos a pensar que talvez ainda possa existir uma certa indefinição quanto à identificação dos intervenientes no processo de supervisão como um todo.

Relativamente às respostas dos supervisores sobressai o facto de todos os respondentes identificarem o professor titular de turma como interveniente real neste processo, registando-se ainda três respostas que consideram existir a intervenção de um elemento ligado à entidade promotora e uma outra resposta que remete para intervenção de um elemento da entidade parceira.



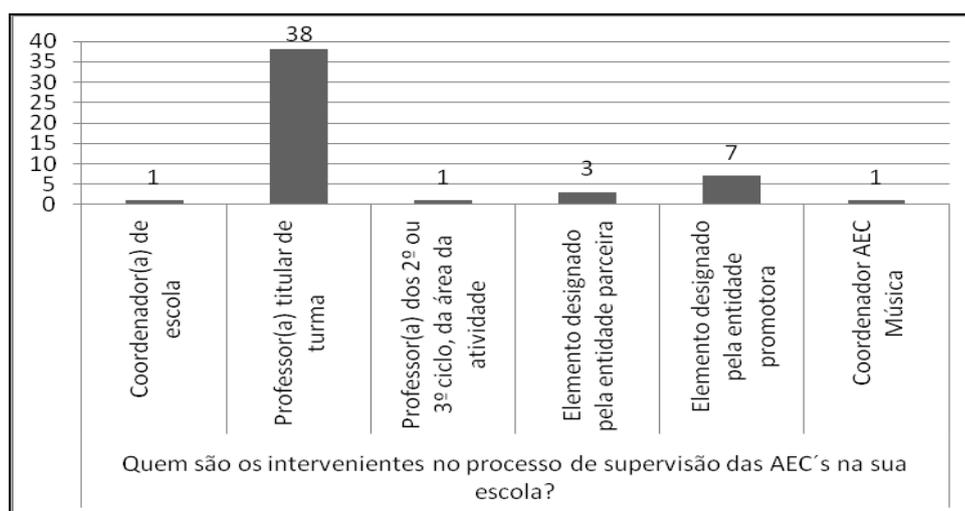
**Gráfico 6** - Intervenção no processo de supervisão das AEC's (Frequência relativa)

Fazendo uma análise mais genérica, abarcando as opiniões conjuntas dos quarenta participantes podemos concluir através da observação do quadro 18 e do gráfico 7 que o professor titular de turma é claramente reconhecido como principal interveniente no

processo de supervisão das AEC's, uma vez que trinta e oito dos quarenta respondentes assim o consideraram, o que se traduz numa percentagem de respostas correspondente a 95%.

**Quadro 18 – Intervenientes no processo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores**

Quem são os intervenientes no processo de supervisão das AEC's na sua escola?	n	%
Coordenador(a) de escola	1	2,5
Professor(a) titular de turma	38	95,0
Professor(a) dos 2º ou 3º ciclo, da área da atividade	1	2,5
Elemento designado pela entidade parceira	3	7,5
Elemento designado pela entidade promotora	7	17,5
Coordenador AEC Música	1	2,5



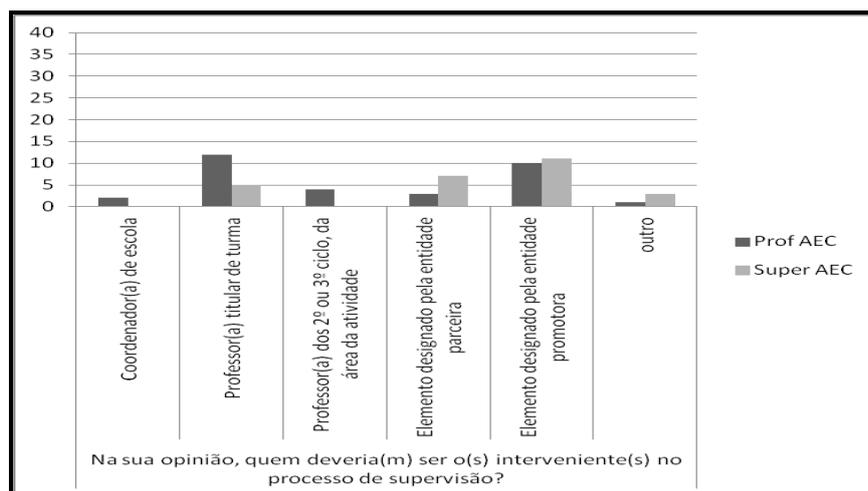
**Gráfico 7 - Intervenientes no processo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa)**

Quando questionados sobre quem deveria ser o interveniente ou os intervenientes no processo de supervisão, podemos observar no no gráfico 8 que no grupo de respondentes relativo aos professores das AEC's, doze dos inquiridos consideraram que deveria ser o professor titular de turma, dez deles, ou seja metade consideraram que deveria ser o elemento designado pela entidade promotora, enquanto o professor do 2.º e 3.º ciclo da área específica foi referido quatro vezes, o elemento designado pela entidade parceira três

vezes e o coordenador de escola duas vezes. Houve ainda a menção a outro elemento, não se especificando qual.

Esta distribuição das respostas dos inquiridos leva-nos a supor que os professores das AEC's idealizam uma supervisão praticada nos moldes atuais, na qual o professor titular de turma é interveniente principal, mas também atribuem grande relevância ao facto dessa supervisão poder ser feita, por um elemento da entidade promotora, externo à escola, talvez pelo facto de esta entidade ter a tutela administrativa sobre eles, reconhecendo-lhe, por isso, essa competência para os supervisionar. Acreditamos que esta ideia de supervisão, repartida de forma quase equivalente entre estes dois intervenientes pode espelhar por um lado uma certa componente reflexiva e conseqüente melhoria da prática pedagógica e das aprendizagens dos alunos e por outro lado pode traduzir-se ou interpretar-se como um sentimento de prestação de contas ou de ligação administrativa e contratual para com a entidade promotora.

Por sua vez no grupo dos supervisores, quando questionados sobre quem deveria ser o interveniente no processo de supervisão, a maioria, num total de onze respostas escolheu o elemento designado pela entidade promotora, logo seguida da escolha de um elemento da entidade parceira com sete referências. Foi ainda referido o professor titular de turma, apenas com cinco respostas e outro elemento, não designado em concreto, foi mencionado três vezes. Estes dados conduzem-nos a pensar que possivelmente, por um lado, o professor titular de turma, enquanto supervisor, não considera que deveria ser ele o principal responsável por essa função e, por outro, idealiza uma supervisão exercida por um elemento externo à escola, ou seja, ligado à entidade promotora, ou à entidade parceira quiçá pelas mesmas razões a que já nos referimos no caso dos professores.

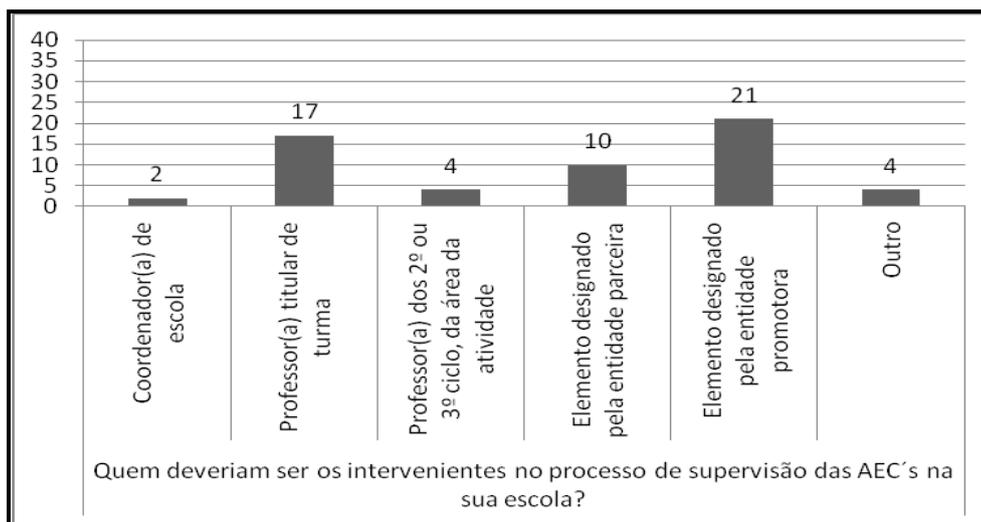


**Gráfico 8** - Intervenientes desejados no processo de supervisão das AEC's (Frequência relativa)

Numa análise mais abrangente em torno das opiniões dos quarenta participantes podemos afirmar, mediante a observação do quadro 19 e do gráfico 9, que no que concerne aos intervenientes desejados para atuar no processo de supervisão das AEC's a escolha genérica indica uma clara preferência para que esse interveniente seja de uma entidade externa à escola, uma vez que se considerarmos que existem vinte e uma respostas referentes ao elemento da entidade promotora o que perfaz um total de 52,5%, e que o elemento da entidade parceira, igualmente externo à escola, também é mencionado por dez vezes, o que corresponde a 25% das respostas, estes indicadores apontam de modo evidente para essa tendência. No entanto o número de respostas que identifica o professor titular de turma como interveniente desejável neste processo é também relevante concretizando-se em dezassete respostas, o que ainda corresponde a 42,5%.

**Quadro 19** – Intervenientes desejados no processo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores

Quem deveriam ser os intervenientes no processo de supervisão das AEC's na sua escola?	n	%
Coordenador(a) de escola	2	5,0
Professor(a) titular de turma	17	42,5
Professor(a) dos 2º ou 3º ciclo, da área da atividade	4	10,0
Elemento designado pela entidade parceira	10	25,0
Elemento designado pela entidade promotora	21	52,5
Outro	4	10,0



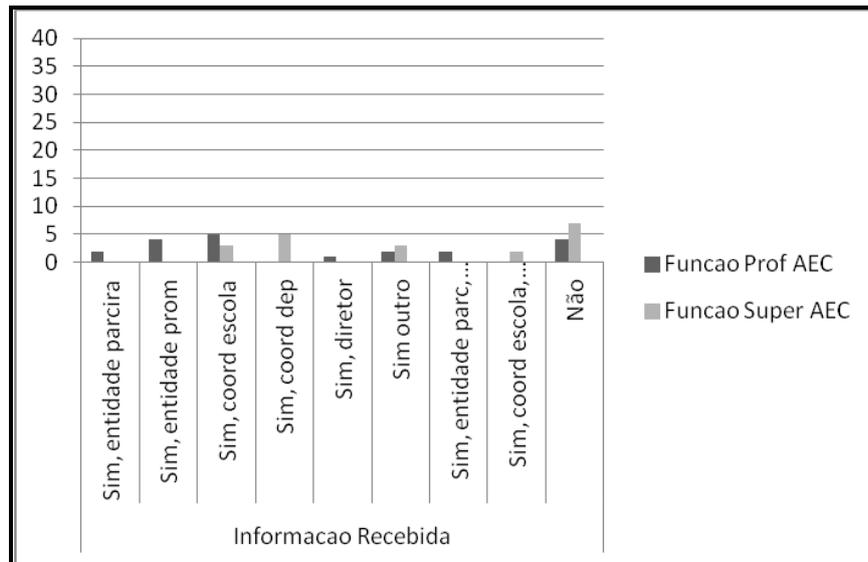
**Gráfico 9** - Intervenientes desejados no processo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa)

#### **b) Modo e contexto da supervisão**

No que diz respeito ao acesso às informações sobre o modo como se processa a supervisão pedagógica das AEC's, como se pode observar no gráfico 10, da parte dos professores destas atividades destaca-se que estes, maioritariamente, embora apenas com cinco respostas, refiram ter recebido a informação da parte do coordenador de escola. Depois registam-se quatro respostas atribuindo a proveniência dessa informação ao coordenador da entidade parceira e igualmente quatro respostas a referirem não ter recebido informação. Há ainda igual número de referências ao coordenador da entidade parceira, a este conjuntamente com o coordenador da entidade promotora e a outro não identificado, em todos os casos com duas respostas, havendo também uma referência à receção de informação através do diretor. Estes dados indicam-nos que os professores das AEC's receberam as informações principalmente da parte das entidades promotoras e parceiras e levam-nos a pensar que eles se sentem mais vinculados às entidades, do que às escolas, o que talvez reforce a razão da sua escolha no que respeita à entidade que deveria supervisionar as suas atividades.

Relativamente aos supervisores das AEC's merece desde logo relevância o facto de existirem sete respostas que indicam não ter havido acesso à informação acerca do modo como se processa a supervisão das AEC's. Quanto aos inquiridos que confirmaram que

receberam informações, atribuem-no a quatro fontes diversas, entre as quais se destacam cinco respostas mencionando o coordenador do departamento, três referindo-se ao coordenador de escola e a outros elementos e duas considerando simultaneamente os dois coordenadores, o de departamento e o de escola. Portanto, neste caso, os supervisores que foram informados, foram-no por um profissional do agrupamento/escola, talvez pelo facto de serem estes que coordenam e organizam o seu trabalho.



**Gráfico 10** – Informação recebida acerca do modo de supervisão das AEC's (Frequência relativa)

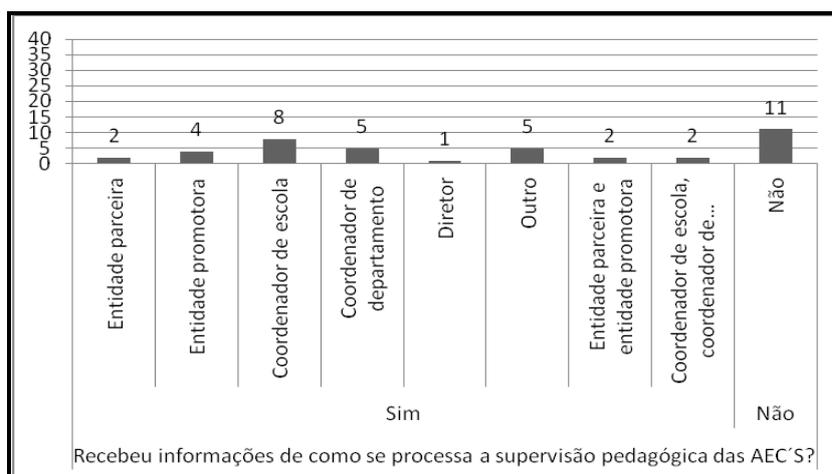
Ainda no que reporta ao facto de ter sido ou não recebida informação sobre o modo como se processa a supervisão pedagógica das AEC'S julgamos importante destacar que, tal como se pode constatar a partir da consulta do gráfico 11, recorrendo à análise conjunta das respostas de ambos os grupos de participantes, a maior percentagem de respostas, mais precisamente 27,5%, corresponde ao não, o que significa que onze dos quarenta respondentes dizem não ter recebido informação sobre a forma como se processa a supervisão das AEC's, embora participem ativamente no processo, desempenhando uma ou outro papel. Há depois a incidência de oito respostas que indicam que a fonte de informação sobre este processo foi o coordenador de escola, cinco respostas a indicarem outro elemento não especificado e o coordenador de departamento, quatro respostas aludindo à entidade promotora, duas respostas considerando conjuntamente esta entidade com a entidade parceira e esta última de forma isolada. Havendo igualmente duas respostas mencionando que a informação foi recebida da parte do coordenador de escola e

do coordenador de departamento. Por fim existe uma referência ao facto da informação ter sido recebida da parte do diretor.

Esta análise marcada sobretudo pelo não recebimento de informação, mas também pela restante dispersão de respostas no que se refere a quem diz ter recebido a informação pode-nos levar a pensar que este momento inicial do processo, porventura fundamental, não está ainda muito clarificado e esclarecido pelo menos no que respeita aos professores e supervisores das AEC's, principais intervenientes no desenvolvimento destas atividades.

**Quadro 20 – Informação recebida acerca do modo de supervisão das AEC's - Opinião conjunta de professores e supervisores**

Recebeu informações sobre o modo como se processa a supervisão pedagógica das AEC'S?		n	%
Sim	Entidade parceira	2	5,0
	Entidade promotora	4	10,0
	Coordenador de escola	8	20,0
	Coordenador de departamento	5	12,5
	Diretor	1	2,5
	Outro	5	12,5
	Entidade parceira e entidade promotora	2	5,0
	Coordenador de escola, coordenador de departamento	2	5,0
Não	Não	11	27,5
Total	Total	40	100,0



**Gráfico 11 – Informação recebida acerca do modo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa)**

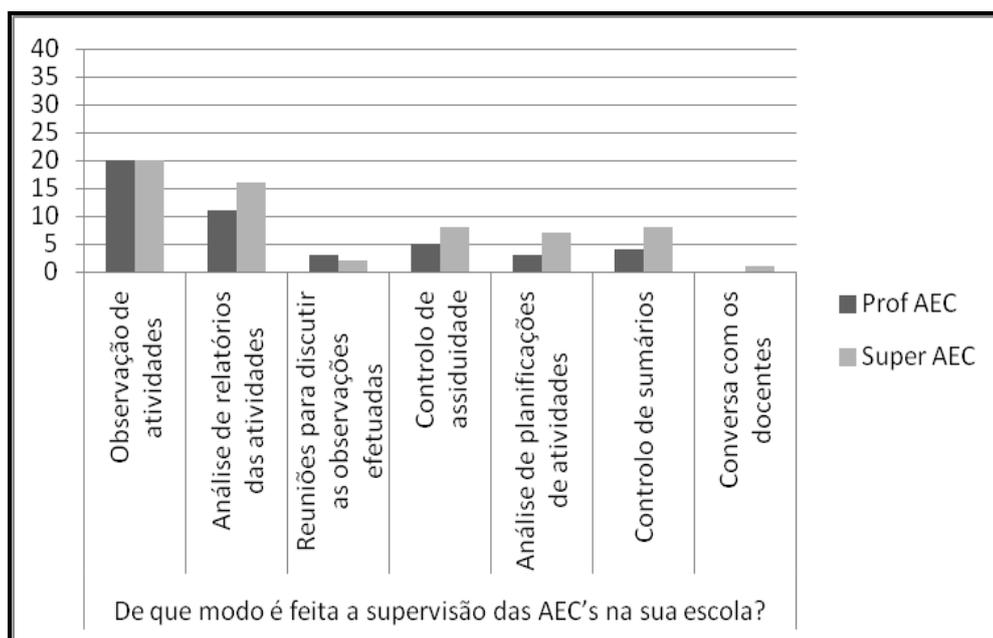
Quanto ao modo de realização da supervisão, como podemos observar no gráfico 12 os professores das AEC's e os supervisores são coincidentes e unânimes ao considerarem que esta supervisão é feita através da observação das atividades, uma vez que ambos os grupos de participantes o referem na sua totalidade.

Os professores das AEC's referem também que a supervisão é feita mediante a análise de relatórios das atividades, com onze respostas, com base no controlo de assiduidade e controlo de sumários, com cinco e quatro respostas respetivamente e ainda através da realização de reuniões para discutir a observação das atividades e análise das planificações das atividades, ambas as circunstâncias com três respostas.

Parece-nos claro que para os professores a supervisão se consubstancia de modo evidente, para além da observação das atividades, sobretudo na análise de relatórios, não parecendo ser atribuída grande importância à reflexão na e sobre a ação, designadamente sobre o que foi observado, visto que a terceira opção, que remetia para essa possibilidade, foi apenas mencionada por três dos inquiridos.

Quanto ao grupo dos supervisores, as respostas deste grupo acerca do modo como se realiza a supervisão das AEC, revelam que, para além de todos mencionarem a etapa da observação de atividades, como já salientámos, referem ainda com grande ênfase a análise dos relatórios de atividades, com dezasseis respostas, depois o controlo de assiduidade e de sumários com oito respostas cada, a análise e planificação de atividades com sete respostas, e com menos frequência as reuniões para discutir as observações efetuadas com duas respostas e mais uma resposta referenciando outro momento, neste caso identificado como uma conversa com os docentes das AEC's.

Esta análise às respostas dos supervisores leva-nos a pensar que o modo como é feita a supervisão das AEC's é por eles percecionado muito mais como uma tarefa de cariz administrativo, burocrático e de controlo, onde se prioriza a observação, seguida da análise de documentos inerentes a estas atividades e do controlo das mesmas. Parecendo-nos ser relegado para um plano de muito menor importância a possibilidade de encontrar neste modelo supervisivo um momento de reflexão e de eventual discussão de estratégias ou conteúdos que pudesse conferir a todo este processo uma maior articulação entre docentes e uma componente pedagógica e profissional mais relevante.



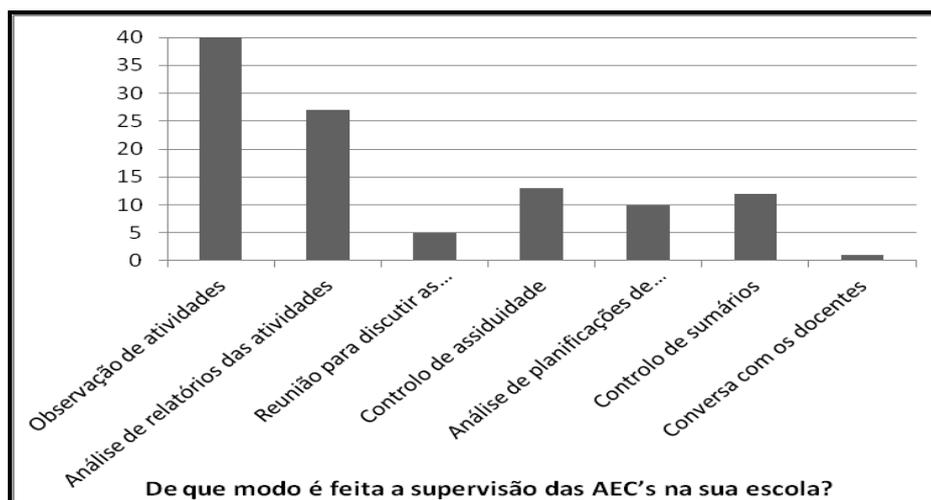
**Gráfico 12** – Modo de supervisão das AEC's (Frequência relativa)

Uma apreciação mais lata e abrangente em torno da manifestação conjunta das opiniões de professores e supervisores no que respeita ao modo como se processa a supervisão das AEC's, sustentada no quadro 21 e no gráfico 13 que de seguida apresentamos, permite-nos confirmar que todos os quarenta participantes do estudo reconhecem a observação de atividades como modo preferencial de realização da supervisão. Sendo igualmente confirmado que outros modos de supervisão referenciados se prendem com aspetos ligados à análise de documentos sobre estas atividades e ao controlo das mesmas.

Finalmente julgamos importante salientar que os modos de supervisão que poderiam implicar ou pressupor o desenvolvimento de uma matriz ou de uma filosofia mais reflexiva, aparecem referidos a uma grande distância e com muito pouca expressão, fator que, estamos em crer, nos dá margem para reiterar a ideia de que este modelo, pelo menos no entender dos professores e supervisores, assenta muito mais em premissas organizativas, administrativas ou burocráticas, desvalorizando os aspetos mais ligados à pedagogia e à reflexão sobre a própria prática.

**Quadro 21 – Modo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores**

De que modo é feita a supervisão das AEC's na sua escola?	n	%
Observação de atividades	40	100,0
Análise de relatórios das atividades	27	67,5
Reunião para discutir as observações efetuadas	5	12,5
Controlo de assiduidade	13	32,5
Análise de planificações de atividades	10	25,0
Controlo de sumários	12	30,0
Outro - Conversa com os docentes	1	2,5



**Gráfico 13 – Modo de supervisão das AEC's – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa)**

No que se refere à forma de abordagem das questões relativas à supervisão, segundo a maioria dos nossos inquiridos estas são preferencialmente abordadas em contextos informais, conforme pode ser observado no quadro 22, uma vez que, analisando conjuntamente as opiniões veiculadas por professores e supervisores existem dez respostas relativas exclusivamente a este contexto, mas existem ainda mais dezasseis respostas que também mencionam os encontros informais, embora de forma combinatória

com outros contextos. No entanto, parece-nos importante destacar que esta preponderância fica a dever-se essencialmente à opinião expressa pelos professores das AEC's, que destacam este contexto de forma isolada com maior relevância, embora considerem também outros contextos não identificados, o conselho de docentes e os encontros informais em conjunto com os formais e com o conselho de docentes, em todos estes casos com um registo de três respostas. Neste grupo de participantes do estudo há ainda duas respostas fazendo referência à existência dessa abordagem em contextos formais e uma resposta referente a encontros informais e formais.

No grupo dos supervisores a dispersão das respostas é uma evidência que em nossa opinião merece ser realçada, o que não invalida que uma análise mais minuciosa nos permita destacar que, à semelhança do que opinam os professores das AEC's, também os supervisores conferem uma maior importância aos contextos relativos aos encontros informais, isto porque existem catorze respostas a referi-los, embora de forma isolada e exclusiva estes sejam apenas alvo de duas respostas. Os encontros formais e os conselhos de docentes são também considerados por estes intervenientes contextos onde as questões da supervisão são abordadas

**Quadro 22 - Contexto em que são abordadas as questões relacionadas a supervisão das AEC's.**

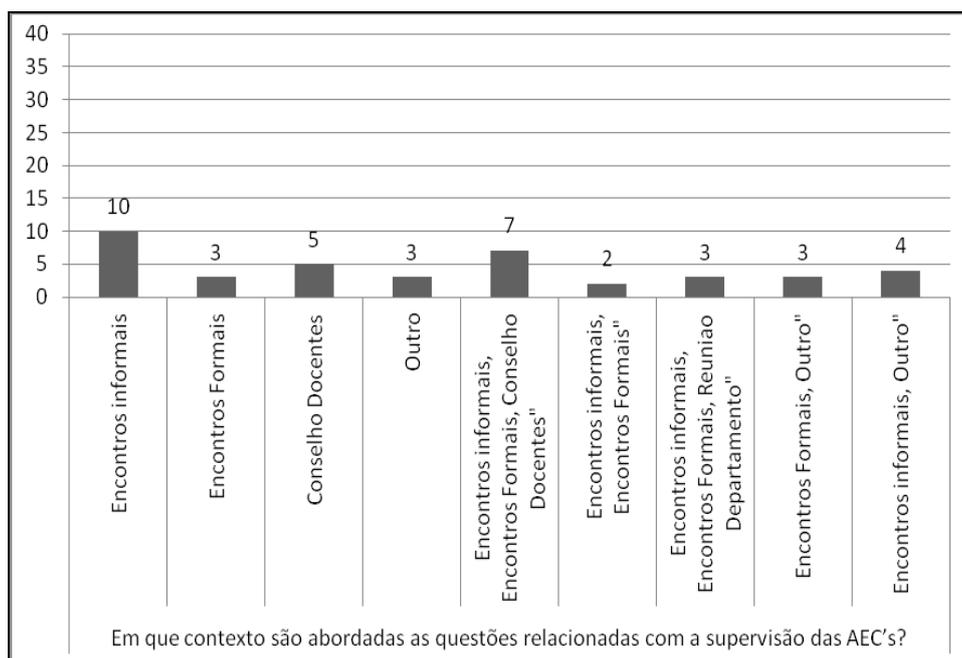
Em que contexto são abordadas as questões relacionadas com a supervisão das AEC's?		Função	
		Prof. AEC	Super. AEC
Contexto	Encontros informais	8	2
	Encontros formais	2	1
	Conselho Docentes	3	2
	Outro	3	0
	Encontros informais, Encontros formais, Conselho Docentes	3	4
	Encontros informais, Encontros formais	1	1
	Encontros informais, Encontros formais, Reunião Departamento	0	3
	Encontros formais, Outro	0	3
	Encontros informais, Outro	0	4

De um modo geral, ainda no que reporta aos contextos onde são abordadas as questões alusivas à supervisão, julgamos poder afirmar que, face à globalidade das respostas de ambos os grupos de participantes no estudo, de acordo com que os é dado a observar no quadro 23 e no gráfico 14 não nos parece existir uma clarificação quanto aos contextos em que os assuntos inerentes a todo o processo superviso das AEC's são abordados.

Inclusivamente parece-nos transparecer na opinião dos respondentes uma marcada indefinição, não apenas sobre o contexto ou possíveis contextos em que se tratam as questões relativas à supervisão, mas também quanto à formalidade e enquadramento dos mesmos, daí talvez as referências feitas ao item *outro*, quer de forma exclusiva, quer em associação a outras opções, não havendo contudo qualquer situação em que se tenha observado alguma informação adicional a esse item, o que, segundo o nosso entendimento, só reforça a ideia de incerteza e dúvida e ainda o peso atribuído à informalidade desses momentos, traduzido num importante número de respostas direcionadas para o item *encontros informais*.

**Quadro 23 - Contexto em que são abordadas as questões relacionadas a supervisão das AEC's.- Opinião conjunta de professores e supervisores**

Em que contexto são abordadas as questões relacionadas com a supervisão das AEC's?	n	%
Encontros informais	10	25,0
Encontros formais	3	7,5
Conselho Docentes	5	12,5
Outro	3	7,5
Encontros informais, Encontros formais, Conselho Docentes	7	17,5
Encontros informais, Encontros formais	2	5,0
Encontros informais, Encontros formais, Reunião Departamento	3	7,5
Encontros Formais, Outro	3	7,5
Encontros informais, Outro	4	10,0
Total	40	100,0



**Gráfico 14** – Contexto em que são abordadas as questões relacionadas a supervisão das AEC's - Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa)

### c) Perceções sobre a supervisão

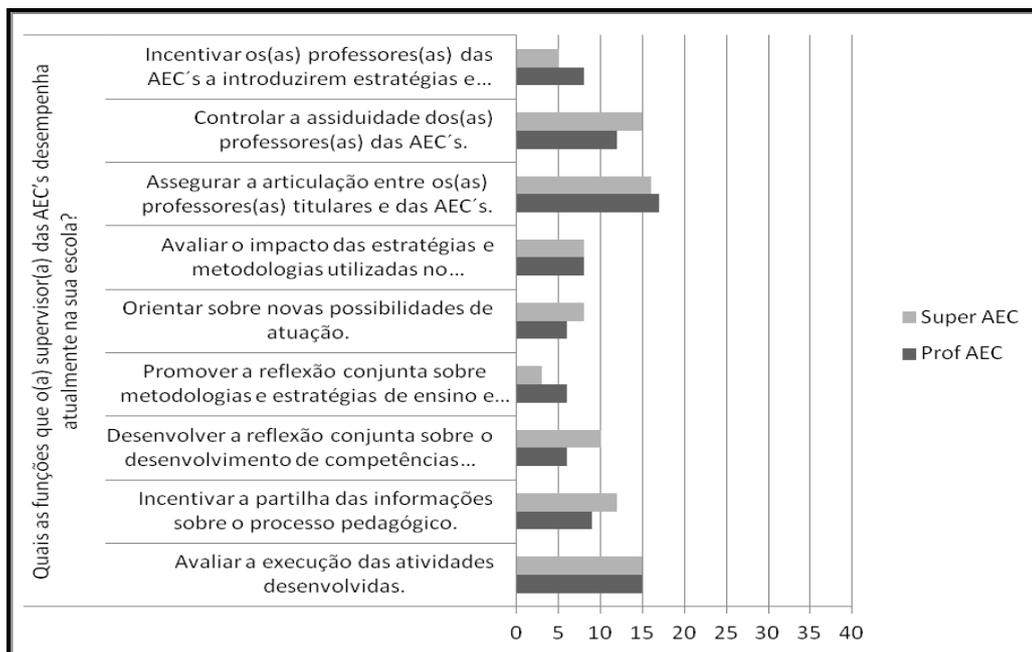
Relativamente a este ponto vamos analisar a opinião dos inquiridos sob dois ângulos: a função do supervisor e o grau de concordância com determinados aspetos do processo de supervisão.

Quanto às funções que o supervisor das AEC's desempenha atualmente na escola, podemos desde logo verificar, conforme os dados do gráfico 15, presente em seguida, que todas as funções elencadas no questionário foram assinaladas com maior ou menor frequência, quer por professores das AEC's, quer por supervisores.

No grupo dos professores das AEC's a opção mais respondida foi *assegurar a articulação entre os (as) professores(as) titulares e das AEC's*, com dezassete referências, logo seguida da opção *avaliar a execução das atividades desenvolvidas*, com quinze respostas e a opção *controlar a assiduidade dos(as) professores(as) das AEC's* foi a terceira mais escolhida com doze respostas assinaladas. As restantes opções foram escolhidas de forma relativamente equilibrada, variando entre as nove referências ao item

*incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico* e as seis referências à terceira, quarta e quinta opções de escolha, que se encontram devidamente discriminadas no quadro e gráfico que abaixo incluímos.

No que reporta ao grupo dos supervisores releva-se primeiramente o facto de as duas principais opções de escolha deste grupo serem praticamente coincidentes com as dos professores apresentando inclusive a mesma ordem de preferência. Assim o item *assegurar a articulação entre os(as) professores(as) titulares e das AEC's*, foi também o mais escolhido pelos supervisores, com dezasseis referências, ou seja apenas menos uma do que nos professores. Logo seguida, tal como aconteceu nos professores das AEC's a opção *avaliar a execução das atividades desenvolvidas*, foi a segunda mais votada, em igualdade com opção *controlar a assiduidade dos (as) professores (as) das AEC's* com quinze respostas. A terceira escolha dos supervisores recaiu na opção *incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico*, em relação à qual se registaram doze respostas. Depois, com dez respostas foi mencionada a opção *desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos (as) alunos (as) como dos (as) professores (as)*, à qual se seguiram de forma relativamente equilibrada as restantes opções de escolha, com exceção para opção menos escolhida, *promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem*, apenas com três respostas dadas. Ainda na esfera das respostas dos supervisores não deixa de ser curioso que acerca do item *incentivar os (as) professores (as) das AEC's a introduzirem estratégias e recursos inovadores adequados a nível e dificuldades dos (as) alunos (as)* que os professores das AEC's tenham feito oito referências a esta opção o que mostra que de certa forma se sentem incentivados pelos supervisores, quando estes, em relação à mesma opção têm apenas cinco respostas dadas, o que eventualmente pode deixar a perceber que atitude incentivadora não é plenamente consciente por parte dos supervisores ou que os professores conseguem vislumbrar esses incentivos onde eles talvez não existam, pelo menos revestidos dessa verdadeira intencionalidade.



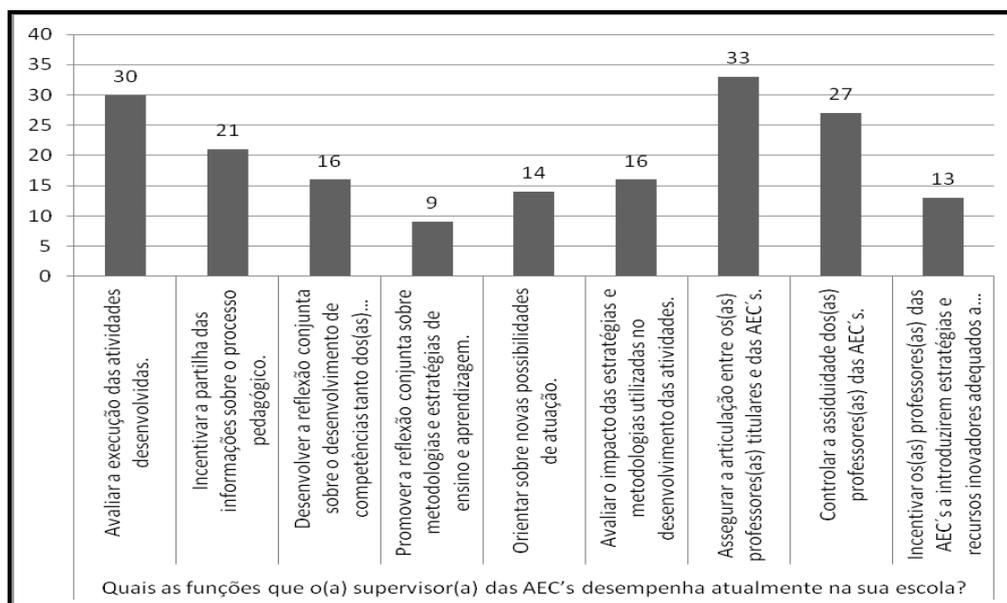
**Gráfico 15** - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente na sua escola (Frequência relativa)

Se procedermos à apreciação do conjunto das respostas de ambos grupos de respondentes podemos observar com base no quadro 24 e no gráfico 16 que professores e supervisores consideram que as funções desempenhadas atualmente pelos supervisores privilegiam sobretudo a articulação entre professores das AEC's e titulares de turma, concentrando-se depois na avaliação da execução das atividades e em seguida no controlo da assiduidade dos professores das AEC's.

Por outro lado a promoção de momentos de reflexão conjunta, os incentivos aos professores das AEC's e a orientação sobre novas possibilidades de atuação aparecem como as opções menos mencionadas globalmente o que, em nossa opinião, pode indiciar uma menor valorização face a estas vertentes do processo supervísivo.

**Quadro 24 - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente na sua escola – Opiniões conjuntas de professores e supervisores**

Quais as funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente na sua escola?	n	%
Avaliar a execução das atividades desenvolvidas.	30	75,0
Incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico.	21	52,5
Desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como dos (as) professores (as).	16	40,0
Promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.	9	22,5
Orientar sobre novas possibilidades de atuação.	14	35,0
Avaliar o impacto das estratégias e metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades.	16	40,0
Assegurar a articulação entre os(as) professores(as) titulares e das AEC's.	33	82,5
Controlar a assiduidade dos(as) professores(as) das AEC's.	27	67,5
Incentivar os(as) professores(as) das AEC's a introduzirem estratégias e recursos inovadores adequados a nível e dificuldade dos(as) alunos (as).	13	32,5



**Gráfico 16** - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente na sua escola – Opiniões conjuntas de professores e supervisores (Frequência relativa)

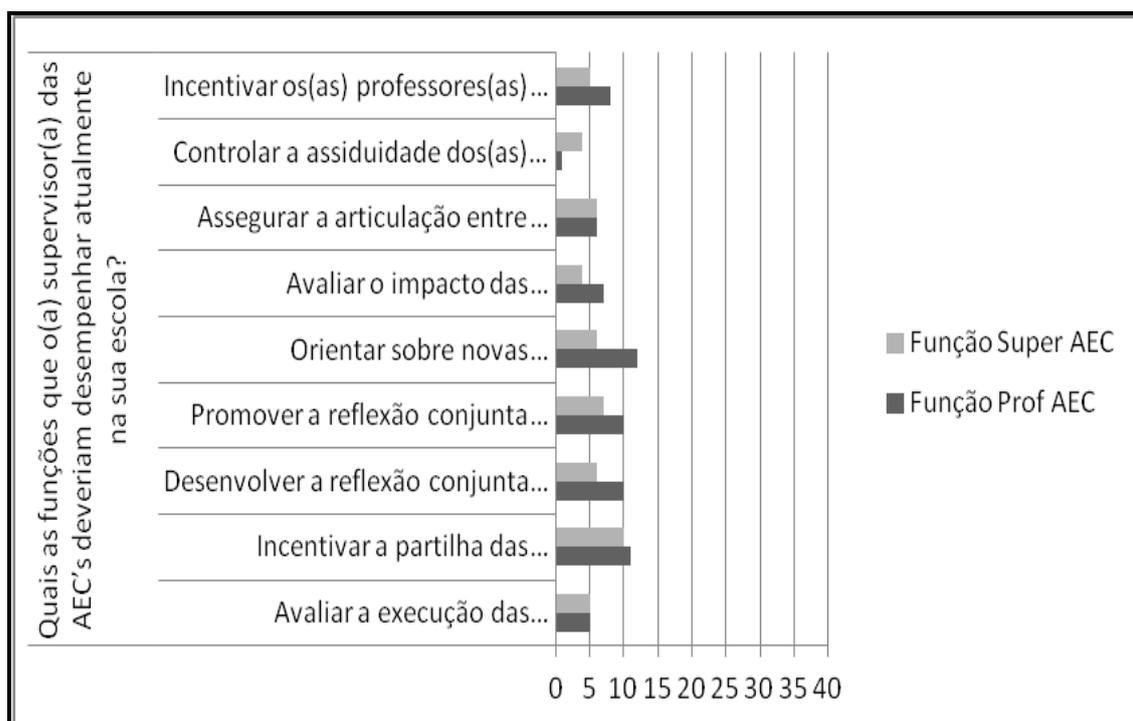
Em relação às funções que deveriam ser desempenhadas pelos supervisores começamos por registar novamente o facto de todas as opções de escolha oferecidas terem sido mais

ou menos referidas tanto por professores como por supervisores, o que pode ser confirmado através da consulta do gráfico 17.

Começando pela opinião dos professores das AEC's, nas suas referências aparecem com maior intensidade, em primeiro lugar a opção *orientar sobre novas possibilidades de atuação*, com doze respostas, em seguida, com onze respostas, o item *incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico* e depois duas opções com dez respostas, as que remetem para o *desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como dos (as) professores (as)* e para *promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem*. As restantes opções aparecem com escolhas muito equilibradas entre as cinco e as oito referências assinaladas, com exceção da opção *controlar a assiduidade dos(as) professores(as) das AEC's*, que foi escolhida apenas uma vez, o que nos pode levar a supor que esta atividade controlo não é bem aceite pelos próprios professores das AEC's.

No que diz respeito às opiniões emitidas pelos supervisores quanto às funções que deveriam ser exercidas pelos supervisores, voltamos a poder observar uma certa dispersão de respostas e até alguma equidade entre as opções apresentadas. Ainda assim a primeira opção escolhida, dez vezes mencionada, foi *incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico*, à qual se seguiu, com sete respostas, o item *promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem*, podendo-se observar depois, em terceiro lugar, as opções *desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como dos (as) professores (as)* e *assegurar a articulação entre os professores titulares e das AEC's*, ambas com seis respostas dadas. Os restantes itens apresentados como opções assinaladas variaram, como já se disse de forma equilibrada, entre as quatro e as cinco respostas.

Com base no conteúdo destas respostas julgamos poder afirmar que os supervisores, embora possam atribuir alguma relevância à desejável partilha de informações e à reflexão conjunta, acabam por se rever de alguma forma em todas as outras opções apresentadas o que deixa subtender que a idealização do seu modelo de supervisão comportaria todas estas vertentes.

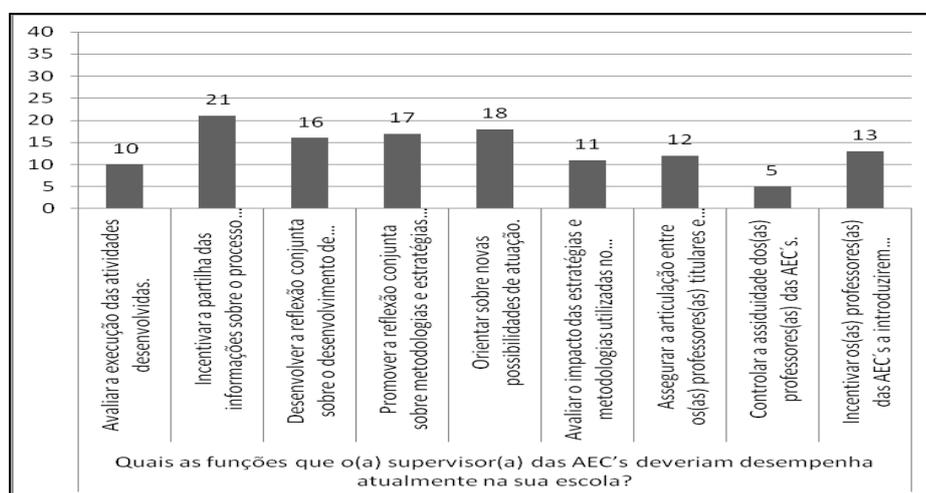


**Gráfico 17** - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's deveria desempenhar (Frequência relativa)

Procurando realizar uma apreciação mais lata, debruçando o nosso olhar sobre as respostas de ambos os grupos de inquiridos acerca da perspetiva do que deveriam ser as funções dos supervisores, a análise do quadro 25 e do gráfico 18 ajudam-nos a perceber que a opinião conjunta de professores e supervisores aponta para que as funções desejáveis destes últimos possam ser mais direcionadas para componentes como a partilha de informações, a orientação para novos modelos de atuação e para a promoção e desenvolvimento de atitude reflexiva. Este facto, em nossa opinião, parece deixar antever a vontade da implementação de um modelo no qual o papel e função do supervisor seriam muito mais norteadas por uma postura e por uma atitude dialogante, reflexiva, orientadora e colaborativa, em detrimento dos aspetos intimamente ligados à avaliação e ao controlo, mais consentâneos com as vertentes administrativas e burocráticas.

**Quadro 25 - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's deveria desempenhar – Opinião conjunta de professores e supervisores**

<b>Quais as funções que o(a) supervisor(a) das AEC's deveria desempenhar na sua escola?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Avaliar a execução das atividades desenvolvidas.	10	25,0
Incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico.	21	52,5
Desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como...	16	40,0
Promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.	17	42,5
Orientar sobre novas possibilidades de atuação.	18	45,0
Avaliar o impacto das estratégias e metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades.	11	27,5
Assegurar a articulação entre os(as) professores(as) titulares e das AEC's.	12	30,0
Controlar a assiduidade dos(as) professores(as) das AEC's.	5	12,5
Incentivar os(as) professores(as) das AEC's a introduzirem estratégias e recursos inovadores adequados a nível e dificuldade dos(as) alunos (as).	13	32,5



**Gráfico 18 - Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's deveria desempenhar – Opinião conjunta de professores e supervisores (Frequência relativa)**

A partir dos dados observados, na procura de um estabelecimento de comparação entre as visões de professores e supervisores relativamente ao que entendem ser atualmente as funções desempenhadas pelos supervisores e o que, na perspetiva de ambos, deveriam ser

essas funções, julgámos conveniente a apresentação de dois quadros comparativos com o número 26 e 27 respetivamente, onde a leitura em separado dessas opiniões, para um e para outro grupo de intervenientes, pode ficar mais facilitada.

Segundo a visão dos professores das AEC's, pelo que nos é permitido observar no seguinte quadro, o processo de supervisão adotado atualmente nestas escolas valoriza mais as funções relacionadas com a *articulação entre professores titulares e das AEC's* e com a avaliação e controlo de *execução das atividades e da assiduidade*, imprimindo ao processo um caráter menos reflexivo, algo que, em nosso entender, é almejado pela maioria dos professores quando referiram as funções que os supervisores deveriam exercer.

**Quadro 26- Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente versus funções que deveria desempenhar – Opinião de professores das AEC's**

Funções do(a) supervisor(a)	Desempenhadas	Deveriam ser desempenhadas
Avaliar a execução das atividades desenvolvidas.	15	5
Incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico.	9	11
Desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as).	6	10
Promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.	6	10
Orientar sobre novas possibilidades de atuação.	6	12
Avaliar o impacto das estratégias e metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades.	8	7
Assegurar a articulação entre os(as) professores(as) titulares e das AEC's.	17	6
Controlar a assiduidade dos(as) professores(as) das AEC's.	12	1
Incentivar os(as) professores(as) das AEC's a introduzirem estratégias e recursos inovadores adequados a nível e dificuldades dos(as) alunos(as).	8	8

Quanto ao grupo dos supervisores a sua opinião a respeito das funções que eles próprios desempenham ou deveriam desempenhar, de acordo com os dados do quadro 33, levamos a pressupor que, tal como os professores das AEC's, também eles divergem face ao que são e ao que deveriam essas funções.

Os supervisores consideram que as funções desempenhadas têm sobretudo um cariz avaliativo e de controlo, sendo igualmente atribuída grande importância à articulação entre docentes. Essas opiniões parecem desvanecer-se quando os respondentes se pronunciam em relação às funções que deveriam ser desempenhadas, uma vez que todas elas perdem bastante peso nas suas respostas, passando o item *incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico* a ser o mais valorizado.

Uma possível interpretação destes dados leva-nos a pensar que, enquanto supervisores, estes docentes não se sentem muito à vontade no exercício desta função, preferindo, dentro do exercício das suas funções, dimensões menos fiscalizadoras e avaliativas e mais promotoras da partilha e da reflexão, o que certa forma, embora com ligeiras e ténues diferenças, parece estar em sintonia com o que pensam os professores destas atividades.

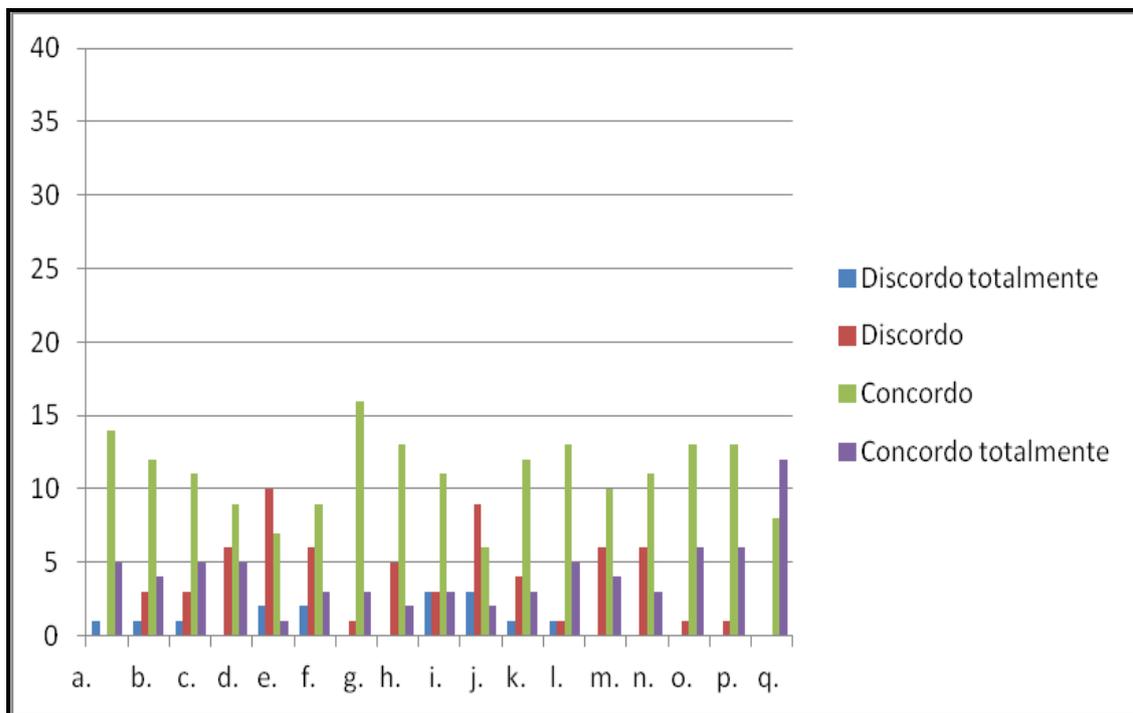
**Quadro 27- Funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente versus funções que deveria desempenhar – Opinião dos supervisores**

Funções do(a) supervisor(a)	Desempenhadas	Deveriam ser desempenhadas
Avaliar a execução das atividades desenvolvidas.	15	5
Incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico.	12	10
Desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as).	10	6
Promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.	3	7
Orientar sobre novas possibilidades de atuação.	8	6
Avaliar o impacto das estratégias e metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades.	8	4
Assegurar a articulação entre os(as) professores(as) titulares e das AEC's.	16	6
Controlar a assiduidade dos(as) professores(as) das AEC's.	15	4
Incentivar os(as) professores(as) das AEC's a introduzirem estratégias e recursos inovadores adequados a nível e dificuldades dos(as) alunos(as).	5	5

Tendo em conta a sua experiência nas AEC's, a sua participação neste processo e o seu envolvimento na dinâmica e na implementação do modelo supervísivo desenvolvido neste agrupamento de escolas, foi ainda pedido aos professores e aos supervisores que expressassem o seu grau de concordância em relação a um conjunto de afirmações relacionadas com o processo de supervisão, cujo resultado apresentaremos em seguida.

À semelhança do que temos feito quando pensámos ser pertinente proceder a uma análise comparativa entre os grupos de inquiridos considerámos ajustado debruçarmo-nos em primeiro lugar sobre a ótica dos professores das AEC's e em seguida sobre a dos supervisores, para numa fase posterior analisarmos globalmente os índices de concordância ou discordância dos participantes face ao modelo supervísivo em que intervêm.

Começaremos dedicando a nossa atenção ao que foi indicado pelos professores das AEC's, conforme pode ser consultado no gráfico 19.



**Legenda:**

- a. A ação dos(as) supervisores(as) é bem aceite pelos(as) professores(as) das AEC's.
- b. O modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribui para a melhoria das AEC's.
- c. A supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial.
- d. A supervisão desenvolve a articulação entre os(as) docentes das AEC, a escola e o agrupamento.
- e. Os(As) professores(as) titulares de turmas colaboram ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's.
- f. O *feedback* fornecido pelo(a) supervisor(a) aos(às) professores(as) assume um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's.
- g. A observação faz parte da supervisão das AEC's.
- h. A avaliação faz parte da supervisão das AEC's.
- i. A orientação faz parte da supervisão das AEC's.
- j. O planeamento das atividades das AEC's é feito em conjunto com o(as) professor(es) titulares.
- k. Ser supervisor(a) das AEC's requer uma formação específica
- l. A relação supervisor(a)/supervisionado(a) ocorre numa atmosfera afetivo-relacional positiva.
- m. A coordenação entre professores(as) titulares e professores(as) das AEC's é realizada.
- n. A coordenação entre professores(as) supervisor(a) e professores(as) das AEC's é realizada.
- o. As reflexões produzidas no processo de supervisão são pertinentes.
- p. Existe interesse dos(as) alunos(as) nas tarefas propostas.
- q. Os recursos utilizados nas AEC's promovem as aprendizagens dos alunos

**Gráfico 19-** Grau de concordância de professores das AEC's em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica

De acordo com a consulta do gráfico 19, segundo a opinião dos professores das AEC's, existe uma unanimidade de concordância relativamente ao facto dos recursos das AEC's promoverem as aprendizagens dos alunos, sendo também reconhecido um grande interesse destes pelas atividades propostas. Salienta-se igualmente no seu discurso o facto de praticamente todos os inquiridos concordarem que a observação faz parte da supervisão, de relatarem que a ação do supervisor é muito bem aceite e que a mesma ocorre num clima afetivo-relacional favorável, onde as reflexões produzidas têm pertinência.

De um modo genérico os professores destas atividades também reconhecem que o modelo supervisivo implementado na escola contribui para a melhoria das AEC's, que a supervisão favorece a integração curricular e que ela desenvolve a articulação entre os professores, as escolas e os próprios agrupamentos. Na opinião que expressaram, os professores consideraram ainda que existe coordenação, quer entre os professores titulares e das AEC's, quer entre supervisores e os professores das AEC's.

Considerando que maioritariamente o supervisor é o professor titular de turma, podemos supor que os professores das AEC's podem não ter considerado, nas suas respostas, as

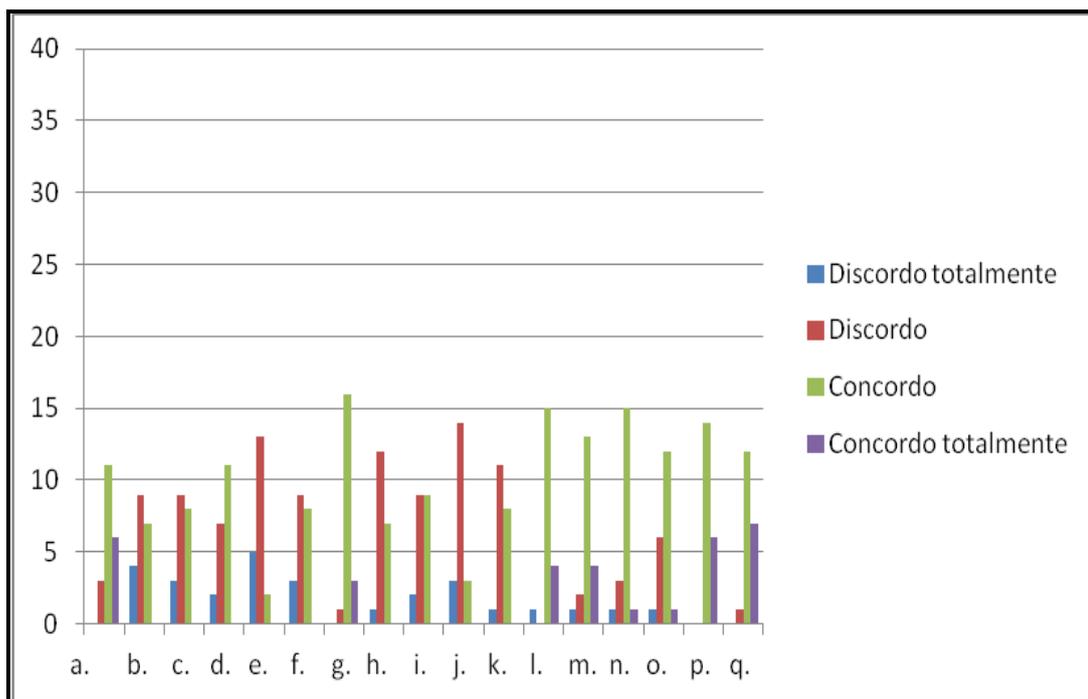
especificidades do papel do professor titular enquanto supervisor, parecendo-nos importante destacar que, no que concerne a formação específica para o exercício do cargo de supervisão, este grupo de inquiridos, na sua maioria, concorda que o exercício desta função requer uma formação específica.

Relativamente ao momento de planificação das atividades, a maioria dos professores discordou da existência da colaboração dos professores titulares de turma neste processo.

No que respeita aos momentos de orientação, *feedback* e avaliação, a maioria dos professores concordou que os mesmos fazem parte da supervisão.

Em suma, tendo em consideração a experiência dos professores nas AEC's, de acordo com as respostas dadas, julgamos estar em condições de afirmar que existe uma aproximação ao modelo teórico subjacente ao questionário, dado o elevado número de opiniões favoráveis às afirmações apresentadas. Este facto pode, eventualmente, traduzir que este modelo supervisivo se aproxima do praticado no contexto destas escolas.

A opinião dos supervisores quanto ao grau de concordância em relação ao conjunto de afirmações disponibilizadas relativamente ao processo de supervisão permite-nos verificar que, de acordo com o gráfico 20, apresentado em seguida, a perceção que se adivinha no seu discurso, não sendo globalmente divergente face à dos professores das AEC's, recaiu mais na discordância. Este facto pode traduzir-se numa certa insatisfação em relação à função que lhes é atribuída, relacionada também com a necessidade de uma formação específica, apontada pela maior parte dos supervisores como importante e necessária para exercício desta função específica.



**Legenda:**

- a. A ação dos(as) supervisores(as) é bem aceite pelos(as) professores(as) das AEC's.
- b. O modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribui para a melhoria das AEC's.
- c. A supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial.
- d. A supervisão desenvolve a articulação entre os(as) docentes das AEC, a escola e o agrupamento.
- e. Os(As) professores(as) titulares de turmas colaboram ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's.
- f. O *feedback* fornecido pelo(a) supervisor(a) aos(às) professores(as) assume um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's.
- g. A observação faz parte da supervisão das AEC's.
- h. A avaliação faz parte da supervisão das AEC's.
- i. A orientação faz parte da supervisão das AEC's.
- j. O planeamento das atividades das AEC's é feito em conjunto com o(as) professore(as) titulares.
- k. Ser supervisor(a) das AEC's requer uma formação específica
- l. A relação supervisor(a)/supervisionado(a) ocorre numa atmosfera afetivo-relacional positiva.
- m. A coordenação entre professores(as) titulares e professores(as) das AEC's é realizada.
- n. A coordenação entre professores(as) supervisor(a) e professores(as) das AEC's é realizada.
- o. As reflexões produzidas no processo de supervisão são pertinentes.
- p. Existe interesse dos(as) alunos(as) nas tarefas propostas.
- q. Os recursos utilizados nas AEC's promovem as aprendizagens dos alunos

**Gráfico 20** - Grau de concordância dos supervisores em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica

A ótica dos supervisores, sustentada nos dados apresentados no gráfico anterior, está em consonância com opinião dos professores das AEC's relativamente ao facto dos recursos das AEC's promoverem as aprendizagens dos alunos, assim como no que se refere ao reconhecimento da existência de grande interesse destes pelas atividades propostas.

Nas referências deste grupo observamos também que a quase totalidade dos inquiridos manifesta a sua concordância acerca do item *a observação faz parte da supervisão*. Realçando-se igualmente o facto de os supervisores percecionarem o desempenho da sua própria ação nesse papel como bem aceite pelos professores, manifestando em simultâneo a sua concordância face à existência de uma atmosfera afetivo-relacional muito positiva, no âmbito da qual emergem bons níveis de coordenação entre professores e supervisores e onde se produzem reflexões pertinentes.

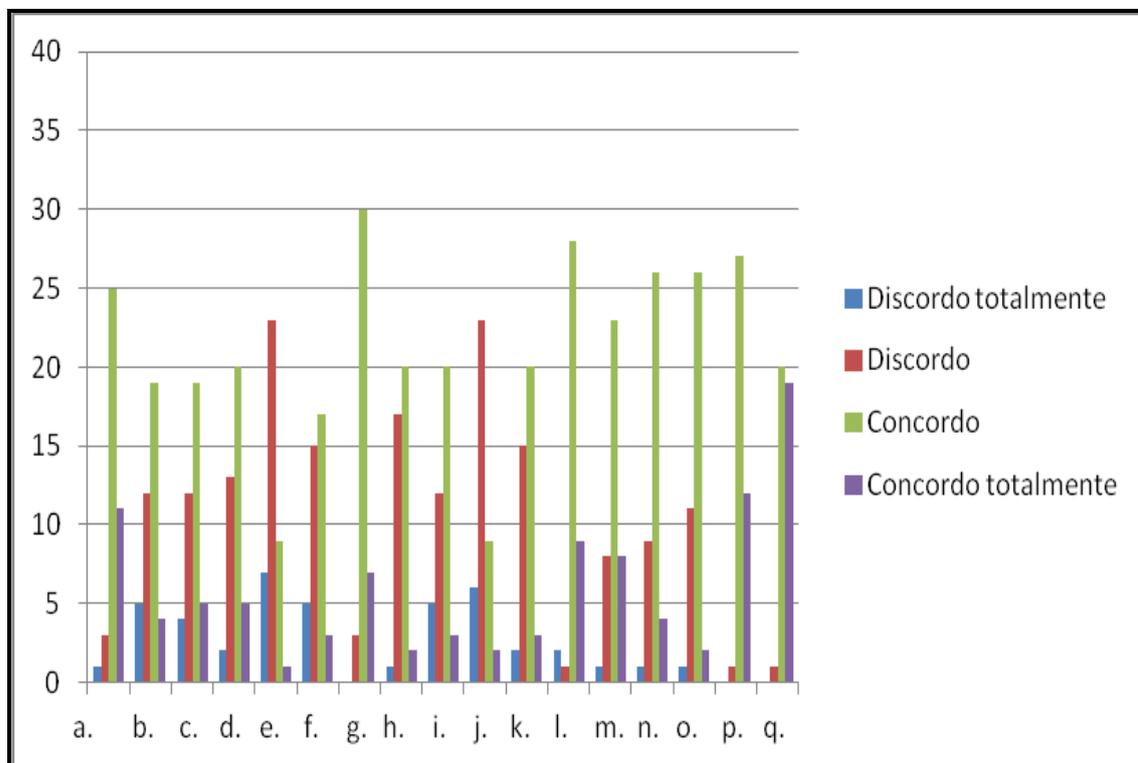
No que concerne às considerações tecidas acerca da possibilidade *da supervisão desenvolver a articulação entre os docentes das AEC's, a escola e o agrupamento*, as referências dos supervisores, embora sejam tendencialmente mais concordantes, apresentam o nível relativamente próximo de discordância, o que nos leva a supor que existem algumas reservas acerca da crença nesta afirmação.

Neste grupo de inquiridos, julgamos ainda bastante pertinente exaltar as discordâncias manifestadas no que se refere à não contribuição do modelo de supervisão incrementado para melhoria das AEC's, assim como para o favorecimento da integração entre as AEC's e o currículo oficial.

Na conceção dos supervisores está ainda bem patente a sua discordância acerca do envolvimento dos professores titulares no planeamento e desenvolvimento das atividades realizadas no espaço das AEC's, bem como no que se refere ao facto de o *feedback fornecido pelo(a) supervisor(a) aos(às) professores(as) assumir um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's*.

Uma última evidência que surge nas opções emanadas pelos supervisores indica-nos que estes se mostram discordantes quanto ao requerimento de uma formação específica para o exercício do cargo de supervisor, da mesma forma que, na sua maioria, consideram que avaliação e a orientação não fazem parte da atitude supervisiva. Estes aspetos parecem ser consonantes com um certo desconforto e com uma certa incapacidade observada nos supervisores quanto ao desempenho destas funções. Aliás, como atrás pudemos constatar, os docentes que assumem este papel não só não possuem, na sua grande maioria, qualquer formação na esfera específica da supervisão pedagógica, como inclusivamente, sem embargo a sua maior experiência, apresentam um nível mais baixo de habilitações académicas, comparativamente com os professores das AEC's.

Se atentarmos para a generalidade das opções escolhidas por professores e supervisores, conforme o gráfico 21 que seguidamente pode ser analisado, constatamos que há uma tendência para a manifestação de concordância sobre grande parte das afirmações apresentadas acerca do processo supervensivo implementado nestas escolas.



**Legenda:**

- a. A ação dos(as) supervisores(as) é bem aceite pelos(as) professores(as) das AEC's.
- b. O modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribui para a melhoria das AEC's.
- c. A supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial.
- d. A supervisão desenvolve a articulação entre os(as) docentes das AEC, a escola e o agrupamento.
- e. Os(As) professores(as) titulares de turmas colaboram ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's.
- f. O *feedback* fornecido pelo(a) supervisor(a) aos(às) professores(as) assume um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's.
- g. A observação faz parte da supervisão das AEC's.
- h. A avaliação faz parte da supervisão das AEC's.
- i. A orientação faz parte da supervisão das AEC's.
- j. O planeamento das atividades das AEC's é feito em conjunto com o(as) professore(as) titulares.
- k. Ser supervisor(a) das AEC's requer uma formação específica
- l. A relação supervisor(a)/supervisionado(a) ocorre numa atmosfera afetivo-relacional positiva.
- m. A coordenação entre professores(as) titulares e professores(as) das AEC's é realizada.
- n. A coordenação entre professores(as) supervisor(a) e professores(as) das AEC's é realizada.
- o. As reflexões produzidas no processo de supervisão são pertinentes.
- p. Existe interesse dos(as) alunos(as) nas tarefas propostas.
- q. Os recursos utilizados nas AEC's promovem as aprendizagens dos alunos

**Gráfico 21-** Grau de concordância de professores das AEC's e supervisores em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica

Como salientámos, a análise da informação contida no gráfico 21 demonstra que as opiniões de professores e supervisores se apresentam como mais concordantes do que discordantes em relação às afirmações enunciadas. Clarificando, podemos referir que do conjunto das dezassete afirmações elencadas, a globalidade dos inquiridos mostrou concordância em catorze delas, discordou de duas cuja temática se prendia com o envolvimento dos professores titulares na planificação de atividades, registando-se um equilíbrio de opiniões ao nível da concordância/discordância no que concerne ao facto do *feedback fornecido pelo(a) supervisor(a) aos (às) professores (as) assumir um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's*.

Ainda no que toca a análise das opiniões veiculadas por professores e supervisores relativamente ao conjunto de afirmações sobre as quais foram convidados a refletir, com vista à manifestação da sua concordância ou discordância, achámos pertinente aprofundá-la, principalmente na procura de estabelecer eventuais comparações com base nos dados resultantes de um de outro grupo de participantes no nosso estudo.

Subjacente ao processo de escolha sobre adequação e pertinência da via de análise a que devíamos recorrer neste momento específico do nosso trabalho, optámos por verificar a normalidade das distribuições amostrais através do teste Kolmogorov-Smirnov, o mais utilizado nestes casos, como refere Maroco (2010).

A apreciação dos dados resultantes da aplicação do referido teste indica-nos que não se regista uma distribuição normal para um nível de significância limite ou crítico de 0,05 (5%), que permita comparar os dois grupos.

Na sequência desta constatação, considerámos importante partir para outra via de análise, não sem antes apresentarmos o quadro 28, de distribuição da amostra, através do qual podemos observar as médias referentes a cada uma das afirmações colocadas à consideração dos participantes no estudo, enquadradas segundo a função desempenhada

**Quadro 28 – Médias aritméticas de cada item/afirmação por função desempenhada**

<b>Grau de concordância de professores das AEC's e supervisores em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica</b>	<b>Função</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
a. A ação dos(as) supervisores(as) é bem aceite pelos(as) professores(as) das AEC's.	Prof AEC	20	3,15	0,67
	Super AEC	20	3,15	0,67
b. O modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribui para a melhoria das AEC's.	Prof AEC	20	2,95	0,76
	Super AEC	20	2,15	0,75
c. A supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial.	Prof AEC	20	3,00	0,79
	Super AEC	20	2,25	0,72
d. A supervisão desenvolve a articulação entre os(as) docentes das AEC, a escola e o agrupamento	Prof AEC	20	2,95	0,76
	Super AEC	20	2,45	0,69
e. Os(As) professores(as) titulares de turmas colaboram ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's.	Prof AEC	20	2,35	0,75
	Super AEC	20	1,85	0,59
f. O <i>feedback</i> fornecido pelo(a) supervisor(a) aos(às) professores(as) assume um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's.	Prof AEC	20	2,65	0,88
	Super AEC	20	2,25	0,72
g. A observação faz parte da supervisão das AEC's.	Prof AEC	20	3,10	0,45
	Super AEC	20	3,10	0,55
h. A avaliação faz parte da supervisão das AEC's.	Prof AEC	20	2,85	0,59
	Super AEC	20	2,30	0,57
i. A orientação faz parte da supervisão das AEC's.	Prof AEC	20	2,70	0,92
	Super AEC	20	2,35	0,67
j. O planeamento das atividades das AEC's é feito em conjunto com o(as) professore(as) titulares.	Prof AEC	20	2,35	0,88
	Super AEC	20	2,00	0,56
k. Ser supervisor(a) das AEC's requer uma formação específica.	Prof AEC	20	2,85	0,75
	Super AEC	20	2,35	0,59
l. A relação supervisor(a)/supervisionado(a) ocorre numa atmosfera afetivo-relacional positiva.	Prof AEC	20	3,10	0,72
	Super AEC	20	3,10	0,64
m. A coordenação entre professores(as) titulares e professores(as) das AEC's é realizada.	Prof AEC	20	2,90	0,72
	Super AEC	20	3,00	0,73
n. A coordenação entre professores(as) supervisor(a) e professores(as) das AEC's é realizada.	Prof AEC	20	2,85	0,67
	Super AEC	20	2,80	0,62
o. As reflexões produzidas no processo de supervisão são pertinentes.	Prof AEC	20	2,80	0,52
	Super AEC	20	2,65	0,67
p. Existe interesse dos(as) alunos(as) nas tarefas propostas.	Prof AEC	20	3,25	0,55
	Super AEC	20	3,30	0,47
q. Os recursos utilizados nas AEC's promovem as aprendizagens dos alunos	Prof AEC	20	3,60	0,50
	Super AEC	20	3,30	0,57

A breve apreciação deste quadro reforçou, do nosso ponto de vista, a ideia de conduzir a nossa análise específica dos dados para outra via e para outra opção metodológica. Com efeito, não se verificando a normalidade das distribuições dos dados, a nossa opção recaiu em aplicar o teste não paramétrico *U* de *Mann-Whitney*, sobre o qual apresentaremos, em seguida o quadro 29.

**Quadro 29 - Teste U de Mann-Whitney**

<b>Grau de concordância de professores das AEC's e supervisores em relação a afirmações sobre a supervisão pedagógica</b>	<b>Função</b>	<b>n</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>Sig.</b>
a. A ação dos(as) supervisores(as) é bem aceite pelos(as) professores(as) das AEC's.	Prof AEC	20	20,70	196,00	0,90
	Super AEC	20	20,30		
b. O modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribui para a melhoria das AEC's.	Prof AEC	20	25,78	94,50	<b>0,00</b>
	Super AEC	20	15,23		
c. A supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial.	Prof AEC	20	25,50	100,00	<b>0,00</b>
	Super AEC	20	15,50		
d. A supervisão desenvolve a articulação entre os(as) docentes das AEC, a escola e o agrupamento	Prof AEC	20	23,68	136,50	0,06
	Super AEC	20	17,33		
e. Os(As) professores(as) titulares de turmas colaboram ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's.	Prof AEC	20	24,15	127,00	<b>0,03</b>
	Super AEC	20	16,85		
f. O <i>feedback</i> fornecido pelo(a) supervisor(a) aos(as) professores(as) assume um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's.	Prof AEC	20	23,10	148,00	0,13
	Super AEC	20	17,90		
g. A observação faz parte da supervisão das AEC's.	Prof AEC	20	20,45	199,00	0,97
	Super AEC	20	20,55		
h. A avaliação faz parte da supervisão das AEC's.	Prof AEC	20	24,98	110,50	<b>0,01</b>
	Super AEC	20	16,03		
i. A orientação faz parte da supervisão das AEC's.	Prof AEC	20	23,15	147,00	0,12
	Super AEC	20	17,85		
j. O planeamento das atividades das AEC's é feito em conjunto com o(as) professore(as) titulares.	Prof AEC	20	22,78	154,50	0,17
	Super AEC	20	18,23		
k. Ser supervisor(a) das AEC's requer uma formação específica.	Prof AEC	20	24,43	121,50	<b>0,02</b>
	Super AEC	20	16,58		
l. A relação supervisor(a)/supervisionado(a) ocorre numa atmosfera afetivo-relacional positiva.	Prof AEC	20	20,60	198,00	0,95
	Super AEC	20	20,40		
m. A coordenação entre professores(as) titulares e professores(as) das AEC's é realizada.	Prof AEC	20	19,45	179,00	0,52
	Super AEC	20	21,55		
n. A coordenação entre professores(as) supervisor(a) e professores(as) das AEC's é realizada.	Prof AEC	20	20,50	200,00	1,00
	Super AEC	20	20,50		
o. As reflexões produzidas no processo de supervisão são pertinentes.	Prof AEC	20	21,58	178,50	0,49
	Super AEC	20	19,43		
p. Existe interesse dos(as) alunos(as) nas tarefas propostas.	Prof AEC	20	20,15	193,00	0,82
	Super AEC	20	20,85		
q. Os recursos utilizados nas AEC's promovem as aprendizagens dos alunos	Prof AEC	20	23,20	146,00	0,10
	Super AEC	20	17,80		

Da análise deste quadro ressalta que o valor de significância empírico a partir da aplicação deste teste, no que se refere às variáveis *b*, *c*, *e*, *h* e *k* indica que a diferença dos

níveis de concordância dos participantes no estudo, no que concerne a estas afirmações é estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

Clarificando, podemos começar por destacar que foi sempre o grupo dos professores das AEC's a manifestar maior concordância em relação às variáveis referidas.

Estes concordam significativamente mais que o modelo de supervisão desenvolvido na escola em que lecionam contribui para a melhoria das AEC's, assim como entendem que a supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial. É também significativa a concordância dos professores das AEC's relativamente ao reconhecimento da colaboração ativa dos professores titulares de turma na planificação e desenvolvimento das AEC's, parecendo revelador que os próprios titulares de turma não percecionem essa sua colaboração de forma tão evidente, ou pelo menos reconhecem-na menos do que os professores das AEC's. Estes aspetos realçam, em nossa opinião, um maior compromisso no processo de implementação e dinamização destas atividades por parte do grupo dos professores comparativamente ao grupo dos supervisores, eventualmente porque estes últimos, como fomos alertando ao longo deste estudo, demonstram menos apetência e vontade para desempenhar as funções que lhe estão confiadas.

Mesmo no que se refere ao facto de considerarem que a avaliação faz parte da supervisão das AEC's, são novamente os professores desta atividades, que como é sabido são os supostos avaliados, a concordarem mais de forma significativa com este pressuposto, o que parece elucidar-nos quanto ao desconforto dos supervisores mormente para o cumprimento de funções avaliativas no âmbito do processo supervisoivo em questão.

Finalmente, no que respeita a esta análise, realça-se que os supervisores, embora não se sintam cómodos e agradados com o desempenho desse papel específico, não pareceram reconhecer a importância da necessidade de se possuir uma formação específica para essa função, já que são uma vez mais os professores das AEC's a concordarem significativamente mais que para se ser supervisor das AEC's deve ser requerida uma formação específica, o que talvez traduza o reconhecimento de alguma incapacidade ou impreparação profissional relativamente ao grupo dos supervisores.

Estes factos confirmam as nossas anteriores observações na medida em que ao longo da análise que fomos desenvolvendo foi perceptível, embora carecesse de confirmação, que existia uma divergência de opiniões quanto aos factos concretos de *o modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribuir para a melhoria das AEC's; de os(as) professores(as) titulares de turmas colaborarem ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's; de a avaliação fazer parte da supervisão das AEC's* e de o exercício da função de *supervisor(a) das AEC's requerer uma formação específica*. Parecendo-nos também relativamente sintomático que em todos os casos o grau de discordância, como de resto pode ser observado, não apenas neste momento particular da nossa análise, tenha sido sempre manifestado pelos supervisores, o que com certeza acaba por reforçar o desconforto e um certo grau de incapacidade admitido pelos próprios quando questionados acerca do desempenho das funções supervisivas.

Numa síntese final podemos dizer que, do nosso ponto de vista, o retrato resultante da apreciação global do tratamento da informação procedente das perceções dos professores e supervisores sobre o processo de supervisão implementado não se apresenta como positivo, na medida em que existem aspetos fundamentais desse processo que simplesmente não ocorrem.

Desde logo, recuando às três categorias de análise: *a) Intervenientes do processo de supervisão; b) Modo e contexto da supervisão c) Perceções sobre a supervisão*, segunda as quais estruturámos o nosso trabalho, começamos por referir que, no que toca aos *intervenientes do processo de supervisão*, embora haja um reconhecimento do professor titular de turma enquanto principal interveniente do mesmo, julgamos que a dispersão de opiniões face aos outros intervenientes do processo, parece deixar subtendida alguma indefinição neste âmbito em concreto. Por outro lado o facto de existir um importante conjunto de referências apontando para a pretensão da mudança dos intervenientes no processo, sobressaindo a indicação de um elemento da entidade promotora, personificando uma escolha de carácter externo à escola e ao agrupamento, que indicia, em nosso entender, uma certa insatisfação em relação ao modelo em vigor.

Já no que diz respeito ao *modo e contexto de supervisão*, merece realce a circunstância de o maior número de referências relatar que não foram recebidas informações acerca do modo como se iria processar a supervisão das AEC's e mesmo no caso em que se admite

a receção dessas informações a disseminação de respostas é marcante. Perante isto parece-nos que, como já sustentámos, este momento inicial do processo parece comprometer, por falta de clarificação e esclarecimento, o seu proveitoso desenvolvimento. Ainda neste espaço os participantes reconheceram de forma unânime a observação de atividades como o meio preferencial para o exercício da supervisão das AEC's. Porém, o discurso dos inquiridos revelou que quanto ao contexto em que são abordadas as questões relacionadas com a supervisão das AEC's, verificou-se a não existência de uma clarificação quanto a esses contextos de atuação, inclusivamente no que se reporta aos momentos, aos espaços e ao enquadramento formal dos mesmos. Esta deriva de opiniões adensa, a nosso ver, a pouca segurança desta fase do processo o que se reveste como mais um ponto negativo a relevar.

No que se relaciona com as *perceções sobre a supervisão* a análise de ambos ângulos em que assentou a nossa observação, isto é a função do supervisor e o grau de concordância para com um conjunto de afirmações sobre o processo de supervisão, parece alvitrar um desfaseamento entre o que é reconhecido atualmente como funções desempenhadas pelos supervisores e entre o que é entendido como desejável para o exercício dessas ditas funções. Com já salientámos anteriormente, os respondentes parecem insatisfeitos com o modelo supervisoivo vigente, que segundo a opinião por eles traduzida, se baseia sobretudo em propósitos administrativos, de controlo e burocráticos, quando parecem aspirar muito mais à implementação de um modelo de cariz mais reflexivo, dialogante, colaborativo e orientador. No domínio restrito das afirmações disponibilizadas destacamos negativamente o facto de se referir não ter existido a colaboração entre professor titular e professor das AEC's no planeamento e desenvolvimento das atividades incrementadas nesse contexto, assim como as hesitações colocadas relativamente à questão do *feedback* por parte do supervisor ser entendido como um contributo para a melhoria do processo. Outrossim importante no campo destas afirmações está relacionado com concordância que genericamente é denotada face ao requerimento de uma formação específica para o desempenho do papel de supervisor, o que como já tivemos oportunidade de salientar não encontra eco neste grupo de supervisores interveniente neste processo, revestindo-se assim como mais uma singularidade pouco positiva.

## **Documentos de registo do processo de supervisão**

Tivemos acesso a vários documentos das escolas que nos ofereceram subsídios para a análise do processo de supervisão das AEC's, designadamente as atas de reunião de estabelecimento, fichas de supervisão das AEC's (Anexo II) e os relatórios mensais/trimestrais das AEC's (Anexo IV).

No que diz respeito às atas, tivemos acesso a atas relativas à primeira reunião, na abertura do ano letivo e às do final do primeiro e segundo períodos do ano letivo de 2013/2014.

Da leitura desses documentos, percebe-se que o discurso dos professores das AEC's e dos professores titulares de turma que exercem as funções de supervisores está organizado a partir da estrutura do relatório mensal/trimestral das AEC's e a informação constante no conteúdo das atas imiscui-se e confunde-se com a que se encontra relatada nesses mesmos relatórios. Assim sendo pareceu-nos indicado proceder à análise simultânea destes dois suportes documentais, nos quais tivemos e oportunidade de constatar três categorias fundamentais: Atitudes dos alunos, Relação/Articulação entre professores e Cumprimento das Planificações.

No que se refere a primeira categoria, podemos ainda identificar subcategorias, que marcaram o discurso dos professores: Comportamento, Assiduidade e Engajamento nas atividades.

Da análise do conteúdo das atas, pode-se depreender que o foco central das informações dos professores das AEC's está nas questões comportamentais dos alunos.

Não obstante o elevado índice de enunciados e aspetos positivos, são apontados alguns aspetos que merecem a atenção e a devida reflexão sobre as suas causas e as possíveis ações de melhoria/mudança. Referimos concretamente aos problemas de comportamento de alguns alunos individualmente e por vezes de algumas turmas na sua globalidade, descritos como perturbadores e inadequados ao bom funcionamento dos trabalhos e ao profícuo desenvolvimento das atividades. A este respeito as atas não nos ofereceram elementos que indiquem a procura de soluções para os problemas de comportamento apresentados pelos alunos, relatados pelos professores das AEC's. Todavia, nalguns casos, apontam-se possíveis justificações como sejam o incumprimento de regras, o facto de as atividades se realizarem depois de um dia inteiro de aulas, os constrangimentos ao

nível de espaço e dos materiais, as condições climatéricas (no caso da AFD), o incumprimento de horários, principalmente pela interrupção das aulas durante o decurso das mesmas, o excessivo número de alunos por turma, entre outros.

As informações constantes nas atas, revelam-nos também que a articulação entre professores titulares e das AEC's concentrava-se prioritariamente em discutir os comportamentos dos alunos ou das turmas, sobretudo os mais inadequados, embora se registem ligeiras referências à evolução positiva de algumas atitudes e/ou comportamentos. Por outro lado regista-se também o facto de em todas as atas se fazer alusão a algumas atividades desenvolvidas em articulação e planificação com o professor titular de turma, com especial incidência para aquelas que se encontram ligadas a efemérides como Halloween, Dia de São Martinho, Natal, Carnaval, Dia de São Valentim etc. Este aspeto parece contrariar a ideia relativa ao não reconhecimento da existência de momentos de trabalho conjunto na planificação das atividades, que subjaz da análise dos questionários, o que diante do nosso olhar pode levantar duas hipóteses de per si ou em simultâneo: ou os inquiridos não entendem a preparação destes momentos, relatados em atas e reforçados nos relatórios, como atividades verdadeiramente planeadas e interpretadas em conjunto, desvalorizando-os, ou então, quando questionados, estas ideias não lhe ocorreram.

Podemos inferir ainda, que no que diz respeito à responsabilidade exclusiva dos professores das AEC's, quanto à prestação de contas do trabalho que desenvolvem, a sua avaliação aparece sempre como positiva, o que podemos observar de forma mais evidente na categoria planificação, cujo foco foi o cumprimento desta.

Na análise destes documentos não encontramos referências à insatisfação dos alunos com relação às atividades dinamizadas, pelo contrário, os professores destacaram o interesse e o bom aproveitamento destes, apesar de no item comportamento as suas expectativas não satisfazerem plenamente. Estes dados estão igualmente em clara consonância com as informações extraídas dos questionários, onde o interesse dos alunos pelas AEC's e a promoção das aprendizagens dos alunos são, segundo a esmagadora maioria dos participantes, uma verdade insofismável.

Relativamente ao outro documento a que tivemos acesso, as fichas utilizadas na supervisão das AEC's (Anexo II), um suporte de registo mensal de observação da AEC,

realizada durante trinta minutos, o supervisor resume através de um quadro a sua avaliação sobre o desenvolvimento da tarefa do professor, traduzindo o que foi visto numa tabela em que assinala *sim* ou *não* para os seguintes critérios: pontualidade, enquadramento das atividades desenvolvidas na planificação, garantia e manutenção da disciplina, adequabilidade da comunicação com os alunos, zelo pela segurança dos alunos e relacionamento com os alunos. Destaca-se que há um espaço para a escrita de observações ao lado de cada critério.

Analisando as fichas que nos foram disponibilizadas, respeitantes aos dois primeiros períodos letivos, pudemos comprovar que todas as informações dos supervisores no que toca ao cumprimento dos critérios de supervisão recaíram sobre o *sim* e, tendo em conta o elevado número de fichas a que tivemos acesso, registámos um número muito residual de observações, mais concretamente seis, todas elas de cariz positivo e enaltecedor, referentes aos itens presentes nas fichas analisadas. Isso pode-nos levar a pensar que há uma certa reserva por parte dos supervisores em avaliar o professor das AEC's, provavelmente por não se considerarem competentes para emitir criteriosamente a sua avaliação acerca de outros professores de outras áreas específicas, relativamente às quais não se consideram especialistas ou até mesmo por simplesmente considerarem os professores das AEC's seus colegas de trabalho. Este facto, no nosso entender, desfavorece a reflexão e o *feedback*, tão importantes e verdadeiramente fulcrais no processo supervisoivo. Aliás, outro aspeto que poderia ser vantajoso para a tentativa de valorizar a importância deste momento e, estamos em crer, despoletador de uma outra dinâmica reflexiva, seria o facto de o supervisionado ter acesso ao conteúdo da ficha de supervisão pedagógica, ou de pelo menos poder dispor de um momento para o analisar em conjunto com o supervisor, o que, durante a realização deste estudo, não nos apercebemos que ocorra.

Em suma parece-nos que o preenchimento das fichas de supervisão e dos relatórios mensais e trimestrais, bem como as informações registadas em ata, apesar de demonstrarem uma preocupação do agrupamento em qualificar e em enquadrar metodologicamente o trabalho da supervisão, na prática, convertem-se apenas em instrumentos de um processo burocrático, com o objetivo de prestar contas aos órgãos administrativos superiores e dar cumprimento às orientações legais.

## **Cruzando dados**

Comparando as respostas dos professores e supervisores das AEC's inquiridos nesta investigação, podemos verificar que, quanto ao item *intervenientes no processo de supervisão* houve uma aproximação em termos de respostas. Todos reconheceram o professor titular como o principal interveniente no processo da supervisão das AEC's. Contudo, tanto os supervisores como os professores concordaram que este interveniente deveria antes ser um elemento designado pela entidade promotora. Isso remete-nos a pensar, por um lado, que os supervisores não sentem esta função como verdadeiramente sua, bem como não se reconhecem cientificamente competentes para o exercício da mesma, especialmente em áreas que não constam na sua formação académica e profissional. Quanto aos professores, preferem um olhar de alguém externo ao processo, mas que ao mesmo tempo é quem exerce o poder administrativo e burocrático das AEC's. Convém referir que o questionário, embora nos deixe perceber o que acabámos de referir, não nos forneceu evidências para essas afirmações.

A maioria dos nossos inquiridos confirmou que não obteve informações sobre o modo da supervisão das AEC's, e quando a obtiveram, receberam-na de fontes distintas, segundo as suas declarações. Os supervisores afirmaram tê-la recebido de pessoas internas à escola/agrupamento, enquanto os professores das AEC's dizem tê-la recebido da parte de pessoas ligadas às entidades promotoras e parceiras. Apesar de na primeira ata a que tivemos acesso, constar que os coordenadores de escola terem oferecido esclarecimentos sobre o processo de supervisão e de desenvolvimento das AEC's, tanto aos supervisores como aos professores, estes não reconheceram esse momento nas suas declarações.

Com relação aos aspetos valorizados na prática supervisiva, a observação das atividades foi reconhecida tanto por professores como pelos supervisores, como a principal forma de consumação da supervisão. Isto é confirmado quando nos foram apresentadas as fichas de supervisão como instrumento de registo do processo de observação, mas, por contraste, não aparece espelhada tal visão no conteúdo dos relatórios mensais e trimestrais. No entanto, a análise das planificações e dos relatórios de atividades foi mais reconhecida pelos supervisores e não reconhecida pela grande maioria dos professores, o que nos faz pensar que não há um processo de reflexão conjunta entre os intervenientes.

No que se refere ao controlo dos sumários e da assiduidade, estas componentes do processo são também mais declaradas pelos supervisores do que pelos professores, quiçá pela carga que estas funções em concreto acarretam exclusivamente para os primeiros.

Quanto ao contexto em que são abordadas as questões relacionadas com a supervisão, apesar dos professores e supervisores reconhecerem que havia supervisão em momentos formais e informais, com mais ênfase para estes últimos, os professores reconheceram menos as reuniões como momentos de supervisão, quando comparados com o que declararam os supervisores. Portanto, esse facto leva-nos a colocar a hipótese de que as informações registadas nas atas de reuniões a que tivemos acesso, para os professores refletiam mais um momento de balanço sobre o trabalho desenvolvido, do que uma efetiva etapa de supervisão. Por outro lado, a grande amplitude de respostas, pouco concentradas em qualquer um dos itens apresentados, dá alguma credibilidade ao que já referimos, quando sustentámos que a este nível não estão definidos os contornos claros quer no reporta ao contexto onde são abordados os assuntos inerentes à supervisão das AEC's, quer em relação à própria conjuntura e à formalidade desses momentos.

Se dirigirmos o nosso olhar para o círculo das funções que o supervisor desempenha na escola, professores e supervisores destacaram as seguintes: *Assegurar a articulação entre professores (as) titulares e das AEC's, Avaliar a execução das atividades desenvolvidas; Controlar a assiduidade dos (as) professores (as) e Incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico*. Esta visão, de acordo com a nossa interpretação, corrobora o que está espelhado nas atas das reuniões, robustecendo o carácter de controlo da atividade supervisiva.

Quanto às funções que deveriam ser desempenhadas pelos supervisores destaca-se imediatamente a constatação dessas funções não coincidiram com as que são na verdade exercidas por esta altura. Observa-se mesmo uma sintomática dispersão opinativa dirigida de forma abrangente e um tanto ao quanto equilibrada pelos diferentes itens propostos, sendo certo que na maioria das opções, o que é mais identificado como função reconhecida no atual processo de supervisão é paradoxalmente menos indicado como função desejável.

Neste caso os inquiridos destacaram que a supervisão deveria: *Incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico; Orientar sobre novas possibilidades de*

*atuação; Promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem; Desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as); e Incentivar os(as) professores(as) das AEC's a introduzirem estratégias e recursos inovadores adequados a nível e dificuldades dos(as) alunos(as).* Estas afirmações levam-nos a inferir que tanto professores como supervisores têm uma conceção da supervisão que foque mais a reflexão partilhada e que contribua para a melhoria da prática pedagógica, o que julgamos configurar uma clara opção na busca de um outro rumo ou de, pelo menos, um acentuar de novas prioridades, eventualmente dentro de um modelo, que como já vimos, não é de todo refutado pelos participantes.

De realçar que no que reporta às funções do supervisor não encontramos qualquer referência sobre o assunto nos diversos documentos que consultámos, o que talvez fosse expectável. Quanto mais não fosse porque houve algum reconhecimento das reuniões como um espaço supervisivo e porque se fez notar uma grande indefinição patente nas respostas dos inquiridos também acerca dos contextos supervisivos. Logo, seria de supor que estas dúvidas e incertezas fossem colocadas à discussão nesses momentos, pelo menos para que se pudessem delinear algumas ideias numa tentativa de concertar esforços e uniformizar critérios de organização e atuação, capazes de implementar a este processo uma dinâmica com contornos mais claros e balizados.

Focando-nos agora no grau de concordância sobre os aspetos relacionados com o processo de supervisão das AEC's, podemos constatar, através das diferentes fases de análise a que já aludimos, que existe uma certa semelhança nas respostas de ambos os grupos, embora haja itens divergentes. Os itens em que as opiniões de professores e supervisores diferem de forma estatisticamente significativa são os itens *b),c),e),h) e k*, que questionam respetivamente se *o modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribui para a melhoria das AEC's; se a supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial; se os(as) professores(as) titulares de turmas colaboram ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's; se a avaliação faz parte da supervisão das AEC's e se ser supervisor(a) das AEC's requer uma formação específica.*

Quanto à diferença observada nos itens *b) e c)*, podemos depreender que para os professores o modelo de supervisão desenvolvido é favorável para a melhoria das AEC's

e favorece a integração curricular entre estas e o currículo oficial, mas os supervisores estão em desacordo com ambas as ideias. Esta dicotomia pode, em nossa opinião, representar a postura e o investimento dos elementos de um e de outro grupo de intervenientes no processo. Por um lado confirma-se um certo desajuste e até alguma inabilidade dos supervisores para o desempenho das funções, sendo assim relativamente normal esta descrença num paradigma em que não se reveem. Por outro lado, os professores das AEC's confirmam a ótica mais positiva demonstrada ao longo de todo o nosso estudo, certamente um pouco influenciados pela necessidade de que eles próprios sentem do quão importante se torna o bom desenvolvimento do processo, até pela insegurança e instabilidade profissional que caracteriza a relação de trabalho dos integrantes deste grupo, como em devido tempo destacámos.

No se refere ao item *e*) embora professores e supervisores discordem que os professores titulares de turma colaborem ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's, são curiosamente os supervisores, que recordamos, são na sua esmagadora maioria simultaneamente os professores titulares de turma, a discordar de forma mais significativa desta premissa, desvalorizando inclusive o que é afirmado em sede de reuniões de estabelecimento e mesmo os momentos de articulação mencionados a este respeito, inscritos nos relatórios mensais e trimestrais. Estamos convictos que implícita a esta ideia está a noção de que os supervisores não sentem que essa colaboração faça parte das suas funções, ao ponto de não a reconhecerem mesmo quando nela participam.

Em relação ao item *h*) a discordância no que concerne ao facto da avaliação fazer parte da supervisão manifesta-se muito mais do lado dos supervisores do que da parte dos professores das AEC's. Estes, que no fundo são os avaliados, pensam mesmo que esta atividade deve fazer parte da supervisão, considerando-a quase indispensável. Enquanto os supervisores, entendidos como avaliadores neste processo, estão em evidente desacordo com esta afirmação, o que vem reforçar ainda mais a perceção de que eles não se reveem no desempenho destas funções, nem se sentem capacitados para o seu exercício. Podemos também pensar que o supervisor, por não se sentir competente para a interpretação desta personagem, não aprecia o trabalho desenvolvido. Mas também podemos pensar que os professores das AEC's, se tal fosse necessário, se sentiriam à vontade para avaliar a ação supervisiva, do mesmo modo que encaram com naturalidade o serem avaliados.

Todavia, ainda no âmbito restrito da avaliação, convém relatar que na análise dos discursos registados nas atas e na análise dos vários relatórios a que acedemos, subentendem-se referências claras a itens de cariz avaliativo não tanto sobre o próprio processo mas mais sobre a avaliação dos alunos e das atividades.

Na apreciação do item *k*) onde os participantes são questionados sobre o ser requerida uma formação específica para se ser supervisor, são exatamente os professores titulares de turma, que têm a incumbência de desempenhar esse papel, a discordar dessa necessidade formativa, o que nos faz questionar por que razões assim terão respondido quando assumem sentir-se impreparados para a função. Por seu turno os professores concordam maioritariamente que o cumprimento deste papel requer verdadeiramente uma formação específica, o que em nosso entendimento pode significar o não reconhecimento da capacitação de quem exerce presentemente essas funções.

Nos restantes itens propostos para a emissão de opinião há relativas semelhanças entre a opinião dos supervisores e professores.

## **Reflexões Finais**

Tendo em conta que o objetivo principal do nosso estudo consistia em caracterizar as percepções dos professores e supervisores acerca do processo de supervisão no desenvolvimento das AEC's em três escolas de um agrupamento de Évora, no presente ano letivo, julgamos ter conseguido alcançar um importante número de conclusões que em seguida passaremos a enunciar.

Antes, porém, parece-nos pertinente recordar que o contexto de supervisão abordado neste estudo remete, em nossa opinião, para um modelo emergente, ainda em construção, com contornos práticos pouco definidos, talvez em razão de ser tão recente. Este modelo confere aos professores um novo e diferente papel que incorpora o que foi teorizado por Fullan e Hargreaves (2001), quando salientaram que “nos últimos anos, os professores do ensino elementar têm sido confrontados com uma série de pressões crescentes e de

expectativas mais exigentes relativamente à excelência, num leque de responsabilidades cada vez mais alargado” (p.78-79).

No entanto, este novo tipo de exigências, de responsabilidades e, porque não dizê-lo, de acréscimo de trabalho, inerentes à função dos professores titulares de turma, no âmbito das AEC's, na qual a supervisão aparece, sobretudo como algo tacitamente imposto e obrigatório pelos normativos legais, gera, não raras vezes, sensações de desconforto e de incapacidade. Como foi referido por Fullan e Hargreaves (2001), quando as mudanças são “impostas do exterior aos professores e às escolas, os docentes (...) sentem-se muitas vezes impotentes face às pressões e às decisões que muitas vezes não compreendem e em cuja formulação não foram envolvidos.” (p. 75). Esta análise parece estar em sintonia com as perceções dos supervisores do nosso estudo, já que nos foi possível concluir que estes, para além de se sentirem pouco à-vontade neste papel e de considerarem que o desempenho das funções de supervisor extravasa a sua competência, isso ainda os obriga ao exercício de mais uma atividade acumulada, para a qual, como os próprios destacaram, não possuem qualquer tipo de formação.

Esta visão parece espelhada na forma como os supervisores dizem discordar das funções que lhes foram atribuídas, indo ao ponto de avaliarem de forma negativa o exercício das mesmas, reconhecendo, maioritariamente, que seria mais adequado que esta função fosse desempenhada por outros intervenientes, das entidades promotoras ou da direção do agrupamento.

Relativamente às perceções dos professores que ministram as AEC's merece destaque o facto de estes, genericamente, parecerem encarar este processo de uma forma bastante mais positiva, quando comparada com a visão dos supervisores. Todavia, do seu discurso, pareceu transparecer alguma falta de engajamento, bem como um importante sentimento de não pertença à escola. O que, em nossa opinião, talvez aconteça porque estes profissionais não possuem qualquer vínculo administrativo ou contratual que os ligue à escola ou ao agrupamento, onde a mesma se insere. Daí não considerarem possuir um mínimo de estabilidade, e, se alguma relação mais forte os liga, essa, mais por motivos de índole administrativa, do que pedagógica, estabelece-se com as entidades externas ou parceiras que promovem e definem linhas orientadoras para as AEC's. Este quadro faz com que eles próprios, face à escola, pareçam rever-se mais num domínio de uma

prestação de serviços, do que no desempenho de uma função pedagógica, enquanto elementos intrinsecamente ligados à escola, ao seu contexto e à sua eventual identidade.

Ressalta-se ainda a ideia de que o tipo e a diversidade de instrumentos e de ferramentas utilizadas como suporte à implementação das AEC's, de um modo geral, e ao desenvolvimento de um modelo de supervisão, em particular, parecem ter sido uma clara preocupação do agrupamento, a qual não se confinou ao que está regulamentado em termos legislativos, atribuindo às AEC's uma substancial relevância. Todavia, em termos de aplicabilidade prática, esta panóplia de documentos que suporta o desenvolvimento e a supervisão das AEC's, não obstante a sua mais-valia teórica, carece ainda de uma maior clarificação e definição, não apenas no que se refere aos processos e aos procedimentos a adotar, mas também no que respeita ao claro reconhecimento dos elementos que personificam os papéis de ligação e articulação escola/agrupamento/entidades promotoras/supervisores e professores das AEC's, pois foi-nos possível perceber, que nesta engrenagem se dilui muitas vezes a informação essencial.

Como última reflexão, é igualmente merecedor de relevância o entendimento transversal, comum a supervisores e professores, de que o processo de supervisão, no desenvolvimento das AEC's, embora no plano teórico tenha subjacentes ideias, teorias e conceções em que os momentos reflexivos e os *feedbacks* devem estar presentes em torno da ambiência supervisiva, na prática, os inquiridos consideram que este desiderato está longe de se concretizar. Na realidade, tanto na opinião dos professores das AEC's como dos supervisores, o modelo de supervisão implementado, desvaloriza os momentos reflexivos a que aludimos, centrando-se essencialmente em tarefas de cariz burocrático e de controlo.

Cabe ainda referir que, como é natural, no desenvolvimento de um estudo deste tipo regista-se sempre um determinado tipo de dificuldades e/ou constrangimentos. Neste caso, tendo em consideração o nosso objetivo, a metodologia utilizada e o número de participantes, devemos afirmar que, em tais condições, não nos é possível generalizar estas conclusões. Também o facto da realização deste estudo ter ocorrido num lapso de tempo relativamente curto, que impediu por exemplo a possibilidade de poder acompanhar o processo desde a sua abertura no início do ano letivo até à sua conclusão no final do ano, pode ser apontado como um constrangimento, porque esse imperativo não permitiu que o processo de supervisão fosse apreciado tendo em conta todo o seu

ciclo (do início, ao final do ano letivo), o que poderia ter ajudado a uma análise mais completa. Em termos metodológicos, consideramos também que seria interessante que em estudos futuros fossem adotados outros métodos de recolha de dados, que complementassem os que utilizámos neste estudo, especificamente a entrevista, como forma de obter dados que justificassem determinados pontos de vista dos intervenientes, o que, em nosso entender, poderia ajudar a suportar mais firmemente as nossas conclusões.

Para além desta última questão, sugerimos ainda que num próximo estudo pudesse ser abarcado uma maior e mais representativo número escolas, de agrupamentos e inclusive de regiões. Seria ainda muito interessante fomentar a participação de elementos das direções dos agrupamentos, das entidades promotoras e parceiras, dos alunos e de representantes das famílias contempladas pelo programa, de forma a ter uma visão mais abrangente e multifacetada do processo de supervisão e de acompanhamento das AEC's.

No que reporta à pertinência pedagógica deste estudo, pensamos que ele pode constituir-se como um valioso contributo para as diferentes entidades que integram este processo, já que fornece pistas de reflexão sobre o processo de supervisão no desenvolvimento das AEC's e deixa evidente que este processo, apesar de ser, como já destacámos, alvo de uma grande preocupação, principalmente do agrupamento, na sua implementação ainda se revela deficitário, na medida em que, das três fases do processo superviso apenas fica a sensação de ver cumprida a primeira: a Observação. Ficando os momentos de Avaliação e Orientação claramente por cumprir, uma vez que substanciais dúvidas e indefinições quanto à importância e ao reconhecimento destes momentos o que, em nossa opinião merece ser repensado, face à importância e preponderância destas duas componentes para o melhoramento da prática docente e conseqüente desenvolvimento profissional dos professores.

Por isso, é recomendável que o agrupamento e restantes entidades envolvidas procedam a uma redefinição da estratégia e do modelo de supervisão das AEC's, no qual se valorize a reflexão, uma postura crítica, construtiva e dialogante e a partilha de informações entre os diversos intervenientes, aproximando-se do que foi possível perceber como desejável na opinião dos participantes e, em simultâneo, daquilo que Alarcão e Tavares (2003) apelidam de cenário reflexivo de supervisão pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (Coord.) (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das Aprendizagens*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, [http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/download.asp?Name=ReorgC\\_AvaliacaoAprend.pdf&Size=922534](http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/download.asp?Name=ReorgC_AvaliacaoAprend.pdf&Size=922534), consultado em 15/02/2013
- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 151-168.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 217-238). Porto: Porto Editora,
- Alarcão, I. (2006). Do olhar supervensivo ao olhar sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves, H. Sá & A. Moreira (Coord.), *Isabel Alarcão: Percursos e pensamentos*. (pp. 319-373). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Mangualde: PEDAGO.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE,
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ballone, G.J. (2005). *Percepção e Realidade*. <http://www.psiqweb.med.br/>, consultado em 9/02/2013.
- Barreto, J. (2010). *A supervisão pedagógica nas Atividades de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas de um Concelho do distrito de Vila Real*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Bergdolt, S. R. (2002). *Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educacion*. Sustratos teóricos de un enfoque para la formación integral de niños/as, jóvenes y adultos en el contexto escolar. Documento N° 3 CIDE, <http://cdiserver.mbasil.edu.pe/mbapage/BoletinesElectronicos/Administracion/aprendizajecompetenciassociales.pdf>, consultado em 9/02/2013
- Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário, (org), *Formação e Situações de Trabalho*.(pp. 79-100). Porto: Porto Editora
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007). *Relatório intercalar de acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular - Programa de generalização do ensino do inglês no 3º. e 4º. anos e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º. ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2008). *Relatório de acompanhamento. Atividades de Enriquecimento Curricular – Programa de generalização do Ensino do Inglês no 3º. e 4º. Anos e de outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º. ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clemente, E. & Hernández, B. (1996) - *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- CONFAP (2007). *Relatório de acompanhamento final da implementação das AEC*. <http://www.confap.pt>. consultado em 15/10/2012.
- Cunha, E. (2008). *Escola a Tempo Inteiro num Contexto de Mudança*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1974). The relation of theory to practice in education. In D. Archambault (Ed.), *John Dewey on Education – Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.

- Dias, G. (2010). *Supervisão das atividades de enriquecimento curricular. Perspectivas e práticas dos atores educativos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dicionário da língua portuguesa (2008). Porto: Porto Editora.
- Dicionário integral da língua portuguesa (2010). Lisboa: Texto Editora.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In: G. Firth,; E. Pajak; (Ed.). *Handbook of research on school supervision*. (pp. 181-199). New York: MacMillan
- Fernandes, D. (2005). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>, consultado a 7 de julho de 2012 em
- Ferreira, F. I. (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Org.), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 69-98). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I., & Oliveira, J. (2007). Escola e políticas educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25 (1), 105-126.
- Fonseca, V.(2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- Garman, N. B. (1982). The clinical approach to supervision. In T. Sergiovanni (ed.), *Supervision of Teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. (pp. 35-52). Virginia: ASCD.
- Garmston, R. J., Lipton, L.E. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Coleção Infância. (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glickman, C.D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C.D. (1985). *Supervision of Instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.

- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gordón, F. A. (2011). *Percepción y Meta-Cognición en la educación*. <http://ensayoes.com/docs/76/index-25092.html>, consultado em 13/01/2013
- Gordón, F. A. (2012). Editorial. *Revista Sophia*, 12, da Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, [http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2522270/Editorial\\_SOPHIA\\_12.Pdf](http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2522270/Editorial_SOPHIA_12.Pdf), consultado em 09/02/2013
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores*. (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa, (org.). *Vidas de professores*. (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS) [Statistical Analysis with PASW Statistics (former-SPSS)]*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mcintyre, D.J. & Byrd, D.M. (1998). Supervision in teacher education. In: G. Firth & E. Pajak, (Ed.). *Handbook of research on school supervision*. (pp. 409-427). New York: MacMillan,.
- Montenegro, M. (2010). *Análise das necessidades de formação dos professores de inglês das atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Moreira, M.A. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho
- Moreira, M. A., & Bizarro, R. (Org) (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão, (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J. (1997). *Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância*. *Inovação*, 10 (1), 89-110.

- Oliveira – Formosinho, J. (org.) (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J. (org.) (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2010). O "calcanhar de Aquiles" do Programa AEC: a articulação curricular. In C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. A. Pacheco, & J. Morgado (Coord.). *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: atas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231). Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, E. & Páscoa, A. (2002). *Dicionário breve de psicologia*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, C. (2007). A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- Projeto Fénix – Mais sucesso escolar. <http://campoaberto.files.wordpress.com/2012/01/eixo-ii-newsletter.pdf>, consultado em 09/02/2013
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-simões, H. (1995) *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Roldão, M.C. (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação
- Sá – Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento, supervisão – Contributos na área de formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá – Chaves, I. (1994 / 2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- 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*. (pp. 161-169)
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos, in A. Nóvoa, (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. (pp.76-91). Publicações Lisboa: D. Quixote.
- Schön, D, (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Senge, P. (1999). *The fifthe Discipline. The art and the praticie of the learning organization*. London: Century Business.
- Sergiovanni T. (1991). *The Principalsip. A efective practice perspective*. Boston: Ally and Bacon.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1986). *Supervisão: perspetivas humanas*. (2ª ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching formulations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-18.
- Shulman, L. (1997). *Communities of learners and communities of teachers*. Mandel Institute (monograph).
- Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40 (2), 2-9.
- Smyth, J. (1997) Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. In B.J. Biddle, T. L. Good, & I.F. Goodson (eds.) *International handbook of teachers and teaching*. (pp. 1081-1143). Dordrecht. Kluwer Academic Publishers
- Soares, M. (2009). *Supervisão. Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica*. A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. [http://www.cfaematosinhos.eu/Ed\\_ozarfaxinars\\_n12.htm](http://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n12.htm), consultado em 9/02/2013
- Tracy, S. (2002). *Modelos e Abordagens*. In J. Formosinho (org). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Vala, J & Monteiro, M. B. (1997) *Psicologia social* (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varona, L. & Otero, E. (2002) La percepción, eslabón principal del aprendizaje y la comunicación visual, *XIV Congreso Internacional de Ingeniería Gráfica*. Santander: Universidad de Cantabria

- Vasconcelos, Â. (2010). *A supervisão colaborativa no ensino do inglês no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vieira, F. (2006). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão*. (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217. <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado em 12/12/2012.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I., (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. (2ª Ed., revista e atualizada). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?new sId=31&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?new sId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf), consultado em 15/02/2013
- Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho. Diário da República n.º 115/06 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 14460/2008 de 25 de maio. Diário da República n.º 100/08 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho. Diário da República n.º 122/11 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>, consultado em 15/02/2013

# **ANEXOS**

## **Anexo I – Protocolo de parcerias**

### Protocolo de Parcerias

#### Ponto 1

##### Competências da Câmara Municipal de Évora

- a) Garantir a gestão administrativa e financeira e a avaliação anual do programa, em articulação com o Conselho Municipal de Educação;
- b) Contratualizar serviços, ou estabelecer acordos de colaboração com entidades que promovam o desenvolvimento das atividades enunciadas;
- c) Disponibilizar recursos humanos e logísticos para a adequada implementação das atividades, de acordo com as suas disponibilidades;
- d) Garantir o transporte dos alunos, caso seja necessário;
- e) Transferir para os agrupamentos uma verba a acordar, para aquisição de materiais de desgaste e equipamentos didáticos;
- f) Divulgar o programa pelos meios mais eficazes, de modo a garantir a universalidade do benefício;

#### Ponto 2

##### Competências do Agrupamento

- a) A supervisão e gestão pedagógica;
- b) Elaboração dos horários, em parceria com o Município;
- c) Garantir o acompanhamento das atividades e zelar pela sua integração plena no projeto educativo das escolas;
- d) Proceder à necessária flexibilização dos horários, de acordo com o art.º 23 do referido Despacho;
- e) Cumprir e fazer cumprir o despacho referido, nomeadamente no que concerne às competências das escolas, dos coordenadores de escola e dos professores titulares;
- f) Organizar os recursos humanos afetos ao agrupamento de forma a garantir a implementação da escola a tempo inteiro;
- g) Garantir um adequado acolhimento dos professores e das entidades no seio das escolas;
- h) Garantir a articulação entre professores das AEC's e professores titulares e departamentos;
- i) Garantir a inscrição dos alunos no programa.

#### Ponto 3

##### Competências dos Professores titulares de turma

- a) Acompanhar o desenvolvimento das atividades;
- b) Articular a ligação com as famílias, prestando todas as informações solicitadas;
- c) Integrar no plano curricular de turma as AEC's;
- d) Disponibilizar material de desgaste para as atividades;

- e) Disponibilizar o documento orientador das AEC's aos encarregados de educação;
- f) Coordenar o preenchimento da Ficha de Avaliação Trimestral dos alunos, por parte de todos os professores envolvidos nas AEC's (*anexo IV*);
- g) Entregar a Ficha de Avaliação Trimestral dos Alunos aos encarregados de educação, na reunião de avaliação trimestral;
- h) Preencher on-line os Relatórios Trimestrais de Apoio ao Estudo (*anexo V*);

#### Ponto 4

##### Competências do Coordenador/Responsável de Estabelecimento

- a) Acompanhar o desenvolvimento das atividades a nível de escola;
- b) Elaborar atas das reuniões para planificação e articulação das AEC's com a componente letiva e avaliação global das AEC's. Estas reuniões decorrem em quatro momentos distintos, início do ano letivo e no final de cada período letivo. Nestas reuniões deve estar presente os professores titulares de turma, os professores de Apoio ao Estudo e os professores das AEC's;
- c) No final do ano letivo, preencher on-line o Relatório de Reflexão Crítica das Atividades de Enriquecimento Curricular (*anexo VI*);
- d) Articular com a Direção do Agrupamento, situações complexas ou que necessitem de decisão/orientação superior.

#### Ponto 5

##### Competências dos professores das AEC's

- a) Planear e executar as atividades consoante as temáticas definidas, em articulação com as turmas, escolas e agrupamentos;
- b) Garantir o cumprimento do horário das atividades;
- c) Avaliar, de forma criteriosa, a prestação dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos programáticos;
- d) Realizar as atividades com segurança num ambiente positivo, de acordo com as capacidades de aprendizagem das crianças;
- e) Informar atempadamente, em caso de ausência, o professor titular de turma ou o Coordenador/Responsável de estabelecimento e o seu Coordenador AEC, para que, se possível, proceda à sua substituição.
- f) Preencher on-line, Relatório Mensal, até dia 5 do mês seguinte (*anexo III*);
- e) Participar nas reuniões para planificação e articulação das AEC's com a componente letiva e avaliação global das AEC's. Estas reuniões decorrem em quatro momentos distintos, início do ano letivo e no final de cada período letivo. Nestas reuniões deve estar presente os professores titulares de turma, os professores de Apoio ao Estudo e os professores das AEC's;
- g) Preencher, trimestralmente, a Ficha de Avaliação Trimestral dos alunos. Esta ficha encontra-se junto do professor titular de turma (*anexo IV*).

#### Ponto 6

##### Competências das Famílias

### Direitos e Deveres dos encarregados de educação

- a) A inscrever o seu educando nas Atividades de Enriquecimento Curricular (*anexo I*);
- b) Retirar o seu educando das atividades de enriquecimento curricular a qualquer altura do ano, desde que previamente comunicado por escrito à escola (*anexo II*);
- c) Interpelar diretamente os professores das atividades desde que em causa estejam preocupações pedagógicas;
- d) Ser informados acerca dos conteúdos programáticos de cada atividade;
- e) Fazer propostas relevantes, desde que devidamente justificadas, para a qualificação das atividades, através das associações de pais legalmente constituídas;

### Deveres dos encarregados de educação

- a) Garantir a frequência das atividades após o momento da inscrição;
- b) Responsabilizarem-se pela assiduidade dos seus educandos, bem como pela adequada frequência das atividades;
- c) As atividades, apesar de não serem curriculares, são atividades educativas, pelo que deverão ser encaradas com seriedade a bem da formação dos alunos;
- d) Não interromper as atividades;
- e) Cumprir e fazer cumprir as regras estabelecidas pelo estabelecimento de educação.

### Ponto 7

#### Competências dos(as) alunos(as)

##### Direitos

- a) Frequentar as atividades do programa gratuitamente;
- b) Usufruir de um programa de enriquecimento que contribua para a sua formação enquanto cidadão de pleno direito;
- c) Ser responsabilizado nos seus plenos direitos.

##### Deveres

- a) Tratar com respeito e correção qualquer elemento afeto ao Programa de Enriquecimento Curricular;
- b) Seguir as orientações dos docentes, relativas ao seu processo de ensino-aprendizagem;
- c) Respeitar as instruções do pessoal docente e não docente, no decorrer do período afeto às atividades de Enriquecimento Curricular;
- d) Respeitar o exercício do direito à educação e ensino dos outros alunos;
- e) Ser assíduo, pontual e responsável no cumprimento dos horários e das tarefas que lhe forem atribuídas;
- f) Participar nas atividades desenvolvidas pela escola;
- g) Cumprir e fazer cumprir as regras estabelecidas pelo estabelecimento de educação;

## Anexo II – Ficha de supervisão das AEC's

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....

Supervisão das Atividades de Enriquecimento Curricular

1.º Ciclo do Ensino Básico

Escola Básica de _____ Turma _____
AEC _____ Nome do Professor AEC supervisionado _____

Critérios de Supervisão		Observações
Pontualidade	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
As atividades desenvolvidas na aula enquadram-se na planificação	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Garante a manutenção da disciplina	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Comunica adequadamente com os alunos	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Zela pela segurança dos alunos	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Relaciona-se adequadamente com os alunos	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O Professor supervisor

\_\_\_\_\_

### Anexo III – Relatório mensal e trimestral das AEC's



Direção Regional de Educação do Alentejo

Agrupamento de Escolas

Escola Sede:.....

## Relatório Mensal das Atividades de Enriquecimento Curricular

(Preencher on-line)

Ano Letivo \_\_\_\_/\_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Setembro	<input type="checkbox"/> Novembro	<input type="checkbox"/> Janeiro	<input type="checkbox"/> Março	<input type="checkbox"/> Maio
<input type="checkbox"/> Outubro	<input type="checkbox"/> Dezembro	<input type="checkbox"/> Fevereiro	<input type="checkbox"/> Abril	<input type="checkbox"/> Junho

Escola: _____ Ano/Turma: _____ Nome:	<input type="checkbox"/> Ensino do Inglês <input type="checkbox"/> Atividade Física e Desportiva <input type="checkbox"/> Ensino da Música <input type="checkbox"/> _____
--	--

**Planificação:**

Cumprida

Cumprida parcialmente (Justificar em *Observações*)

Não cumprida (Justificar em *Observações*)

Observações:

**Atividades desenvolvidas em articulação com o professor titular de turma:**

**Comportamentos/attitudes dos alunos:**

**Observações gerais** (necessidades/dificuldades sentidas, sugestões de melhoria)

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O Docente/Monitor

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O Titular de Turma

\_\_\_\_\_

## **Anexo IV – Relatório de Reflexão Crítica das AEC's**

### **Relatório de Reflexão Crítica das Atividades de Enriquecimento Curricular Ano Letivo 2012-2013**

Escola EB.....

Este relatório tem por objetivo ser uma avaliação global de todas as Atividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas ao longo do ano letivo, por todas as turmas da escola.
Cumprimento das Planificações.
Avaliação das atividades realizadas em articulação com os professores titulares de turma ou com a comunidade.
Análise global dos comportamentos/attitudes dos alunos. (não mencionar nomes)
Identificar necessidades/dificuldades sentidas
Necessidades de equipamento/material didático/pedagógico.
Sugestões de melhoria.
Documento elaborado em reunião de estabelecimento, dia _____, com a presença dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular.
Data: _____
O Coordenador/Responsável de Estabelecimento: _____

# **APÊNDICES**

## Apêndice I - Questionário

### Car@ Professor@

Este questionário é realizado no âmbito do trabalho de Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora, intitulado: “O Processo de Supervisão Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular – Perceções de professores e supervisores num Agrupamento de Escolas de Évora.

O seu principal objetivo é recolher opiniões dos professores e supervisores para caracterizar as suas perceções acerca do processo de supervisão no desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC’s).

Antecipadamente, manifestamos-lhe o nosso agradecimento pela sua preciosa colaboração. O seu preenchimento é anónimo e confidencial, pelo que agradecemos a sinceridade nas respostas, porque dela depende a validade deste estudo.

Informamos que os dados recolhidos se destinam apenas ao estudo em causa e o seu tratamento será feito de modo coletivo e na mais estrita confidencialidade.

Saudações Académicas, António Pereira

### I. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO PROFISSIONAL

1.1 Sexo: Homem:  Mulher:

1.2 Idade: \_\_\_\_ anos.

1.3 Habilitação Profissional:

- a. Sem habilitação (12.º ano).....
- b. Curso do Magistério Primário.....
- c. Bacharelato em \_\_\_\_\_
- d. Licenciatura em \_\_\_\_\_
- e. Mestrado em \_\_\_\_\_
- f. Doutoramento em \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de serviço: \_\_\_\_ anos

1.5 Funções/Cargos exercidas/os em anos anteriores:

Professor(a) do 1º ciclo

- a. Professor(a) do 2º/3º ciclo
- b. Coordenador(a) de escola
- c. Coordenador(a) de ano
- d. Diretor(a) de Agrupamento
- e. Outra.  Qual? \_\_\_\_\_

1.6 Situação Profissional: Quadro do Agrupamento\_\_ Quadro Zona Pedagógica Contratado(a)

1.7 Tem experiência anterior nas AEC’s? SIM  NÃO

1.7.1 Se SIM, quantos anos? \_\_\_\_\_ anos.

Como professor(a)  ou Supervisor(a)

#### FUNÇÃO:

PROFESSOR DE AEC

SUPERVISOR DE AEC

## **II PROCESSO DE SUPERVISÃO DAS AEC's**

2.1 Quem são os intervenientes no processo de supervisão das AEC's na sua escola? [Assinale com X a(s) sua(s) opção(ões)]

- a. Coordenador(a) de escola
- b. Professor(a) titular de turma
- c. Professor(a) dos 2º ou 3º ciclo, da área da atividade
- d. Elemento designado pela entidade parceira
- e. Elemento designado pela entidade promotora
- f. Outro.   
Qual?

2.2 Na sua opinião, quem deveria(m) ser o(s) interveniente(s) no processo de supervisão? [Assinale com X a(s) sua(s) opção(ões)]

- a. Coordenador(a) de escola
- b. Professor(a) titular de turma
- c. Professor(a) dos 2º ou 3º ciclo, da área da atividade
- d. Elemento designado pela entidade parceira
- e. Elemento designado pela entidade promotora
- f. Outro.   
Qual?  
Porquê? \_\_\_\_\_

2.3 Recebeu informações de como se processa a supervisão pedagógica das AEC's? [Assinale com X a sua opção]

SIM      NÃO

2.3.1. Se SIM, indique quem o/a informou:

- a. Coordenador(a) de entidade parceira
- b. Coordenador(a) de entidade promotora
- c. Coordenador de escola
- d. Coordenador de departamento
- e. Diretor(a)
- f. Outro  Qual? \_\_\_\_\_

2.4 De que modo é feita a supervisão das AEC's na sua escola? [Assinale com X a(s) sua(s) opção(ões)]

- a. Observação de atividades
- b. Análise de relatórios das atividades
- c. Reuniões para discutir as observações efetuadas
- d. Controlo de assiduidade
- e. Análise de planificações de atividades
- f. Controlo de sumários
- g. Outro  Qual: \_\_\_\_\_

2.5 Em que contexto são abordadas as questões relacionadas com a supervisão das AEC's? [Assinale com X a(s) sua(s) opção(ões)]

- a. Encontros informais
- b. Encontros formais de supervisão
- c. Reunião de conselho de docentes
- d. Reunião de departamento
- e. Outro  Qual? \_\_\_\_\_

**2.6 Quais as funções que o(a) supervisor(a) das AEC's desempenha atualmente na sua escola e quais, na sua opinião, deveriam ser desempenhadas? [Assinale com X a(s) sua(s) opção(ões)]**

<b>Funções do(a) supervisor(a)</b>	<b>Funções desempenhadas</b>	<b>Funções que deveria(m) ser desempenhadas</b>
a. Avaliar a execução das atividades desenvolvidas.		
b. Incentivar a partilha das informações sobre o processo pedagógico.		
c. Desenvolver a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as).		
d. Promover a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.		
e. Orientar sobre novas possibilidades de atuação.		
f. Avaliar o impacto das estratégias e metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades.		
g. Assegurar a articulação entre os(as) professores(as) titulares e das AEC's.		
h. Controlar a assiduidade dos(as) professores(as) das AEC's.		
i. Incentivar os(as) professores(as) das AEC's a introduzirem estratégias e recursos inovadores adequados a nível e dificuldades dos(as) alunos(as).		

**2.7** Tendo em conta a sua experiência nas AEC's, qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações seguintes? [Assinale com X a sua opção]

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. A ação dos(as) supervisores(as) é bem aceite pelos(as) professores(as) das AEC's.				
b. O modelo de supervisão desenvolvido na sua escola contribui para a melhoria das AEC's.				
c. A supervisão favorece a integração curricular entre as AEC's e o currículo oficial.				
d. A supervisão desenvolve a articulação entre os(as) docentes das AEC, a escola e o agrupamento.				
e. Os(As) professores(as) titulares de turmas colaboram ativamente na planificação e desenvolvimento das AEC's.				
f. O <i>feedback</i> fornecido pelo(a) supervisor(a) aos(às) professores(as) assume um papel fundamental no processo de melhoria das AEC's.				
g. A observação faz parte da supervisão das AEC's.				
h. A avaliação faz parte da supervisão das AEC's.				
i. A orientação faz parte da supervisão das AEC's.				
j. O planeamento das atividades das AEC's é feito em conjunto com o(as) professore(as) titulares.				
k. Ser supervisor(a) das AEC's requer uma formação específica.				
l. A relação supervisor(a)/supervisionado(a) ocorre numa atmosfera afetivo-relacional positiva.				
m. A coordenação entre professores(as) titulares e professores(as) das AEC's é realizada.				
n. A coordenação entre professores(as) supervisor(a) e professores(as) das AEC's é realizada.				
o. As reflexões produzidas no processo de supervisão são pertinentes.				
p. Existe interesse dos(as) alunos(as) nas tarefas propostas.				
q. Os recursos utilizados nas AEC's promovem as aprendizagens dos alunos				

Obrigado pela sua colaboração

## Apêndice II - Pedido de autorização para aplicação de questionários e consulta de documentos sobre o processo de supervisão

*Fúrio Calvo*  
*o Solicitante*

*A Diretora*  
*J. T.*  
*03-01-13*

**Ministério da Educação**  
03 JAN. 2013  
**ENTRADA**

Exma. Sra. Directora do Agrupamento de Escolas [redacted] de Évora

**Assunto:** Solicitação de autorização para consulta de fichas de supervisão pedagógica das AEC's e aplicação de questionário

Eu, António Manuel Rocha Pereira, docente na Escola Básica do Frei-Aleixo, venho por este meio solicitar-lhe autorização para proceder à consulta das fichas de supervisão pedagógica das AEC's, elaboradas pelos docentes titulares de turma e para posterior aplicação de questionário sobre o processo de Supervisão Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular. O intuito do mesmo será o de estudar as perceções de professores e supervisores nas [redacted] [redacted], de forma a dar cumprimento a uma das principais etapas do Mestrado em Ciências de Educação - Supervisão Pedagógica que estou a frequentar.

Mais se informa que a prossecução destas etapas deverá ter lugar durante o segundo período letivo e que a informação recolhida no âmbito dos questionários será sujeita a tratamento estatístico e será absolutamente confidencial não sendo, em caso algum, cedida a terceiros.

Com os melhores cumprimentos

Évora, 3 de janeiro de 2013

O docente  
*António Pereira*  
António Pereira

**Apêndice III - Pedido de autorização para consulta de atas de Reunião de Estabelecimento com os professores das AEC's**



Exma. Sra. Directora do  
Agrupamento de Escolas  
[redacted] de Évora

*Subscrevo conforme a solicitação de D.ª [redacted]*

**Assunto:** Solicitação de autorização para consulta das duas primeiras atas das reuniões dos Estabelecimentos [redacted] referentes às AEC'S,

*[Handwritten initials]*  
*99-0-13*

Eu, António Manuel Rocha Pereira, docente na Escola Básica do Freixo, venho por este meio solicitar-lhe autorização para proceder à consulta das duas primeiras atas das reuniões das AEC's (Início de ano e Natal) das Escolas [redacted]. O intuito desta observação insere-se na realização do trabalho de dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica que estou a frequentar, cujo principal objetivo consistirá em estudar as percepções de professores e supervisores das AEC's nas referidas escolas, pretendendo-se com esta consulta poder estender a análise da temática em estudo a uma dimensão qualitativa, centrada no discurso e na significância do conteúdo narrativo dos docentes eventualmente expresso no texto das atas.

Mais se informa que a consulta das mesmas deverá decorrer durante o segundo período letivo.

Grato pela vossa compreensão

Com os melhores cumprimentos

Évora, 29 de janeiro de 2013

O docente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'António Pereira', written over a horizontal line.

António Pereira